

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Pedagogiczne i edukacyjne konsekwencje
antropocenu
Pedagogical and Educational Consequences
of the Anthropocene

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmína Rostek, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska),
dr Jarosław Charchuła SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen
Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet
Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Ewa Kucharska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie,
Polska), dr Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), prof. Gabriella Pusztai (University of Debrecen, Węgry), dr Agnieszka Szewczyk-
Zakrzewska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEMATIC EDITOR
Monika Humeniuk, Agnieszka Kaczor

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université
de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska),
Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina),
Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz
Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja),
Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia
Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta
Urlińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwski
(Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia),
Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki,
prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR
dr Maria Szymańska
REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR
Dariusz Piskulak
OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP
Jacek Zaryczny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych,
m.in. ERIH Plus, ICI Journals Master List / ICI World of Journals, Central and Eastern European Online Library
(CEEOL), CEJSH, EBSCO, DOAJ / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting
in international databases, including ERIH Plus, ICI Journals Master List / ICI World of Journals, Central
and Eastern European Online Library (CEEOL), CEJSH, EBSCO, DOAJ

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma *Horyzonty Wychowania*.
Guidelines for authors are available on the website of *Horizons of Education*.



Monika Humeniuk, Agnieszka Kaczor	
<i>Editorial: Pedagogical and Educational Consequences of the Anthropocene</i>	5
Monika Humeniuk, Agnieszka Kaczor	
<i>Edytorial: Pedagogiczne i edukacyjne konsekwencje antropocenu</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Maksymilian Chutorński	
<i>The Anthropocene as a Crisis of Educational Thought / Antropocen jako kryzys myśli edukacyjnej</i>	11
Małgorzata Ciczowska-Giedziun	
<i>Posthumanistyczny zwrot w myśleniu o podmiotowości. Nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej / The Posthumanist Turn in Thinking About Subjectivity. New Possibilities for Non-Anthropocentric Education</i>	23
Monika Humeniuk	
<i>Education in Times of Polycrisis. Bifurcations, Climatic Antinatalism and New Eco-Pedagogies / Pedagogika w czasie polikryzysu. Bifurkacje, klimatyczny antynatalizm i nowe ekopedagogie</i>	33
Anna Linka	
<i>Pluriversity, the Anthropocene and Relations With the Non-human Actors of the 'Spiral of Life': The Case of Indigenous Universities in the Cauca Region of Colombia / Pluriwersytet wobec antropocenu i relacji z pozaludzkimi aktorami „spirali życia” na przykładzie uczelni rdzennej ludności regionu Cauca w Kolumbii</i>	43
Jadwiga Adamczyk, Anna Rychwalska	
<i>Aspekty antropocentryczne relacji człowiek–środowisko w perspektywie zrównoważonego rozwoju / Anthropocentric Aspects of the Human–Environment Relationship in the Perspective of Sustainable Development</i>	55
Ewa Musiał, Alam Sohaib	
<i>Climate Competence in the Education of Preschool and Early School Teachers / Kompetencje klimatyczne w kształceniu nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej</i>	69
Anna Gawel	
<i>Pedagogika zdrowia i szkolna edukacja zdrowotna wobec wyzwań antropocenu / Health Pedagogy and School Health Education Facing the Challenges of the Anthropocene</i>	81

Justyna Berniak-Woźny, Łukasz Bucki, Małgorzata Gosek <i>Media jako katalizator zielonych kompetencji studentów / Media as a Catalyst for Students' Green Competences</i>	91
Jolanta Kędzior <i>Greenwashing in Advertising as an Educational Challenge / Greenwashing w reklamie jako wyzwanie edukacyjne</i>	103
Marcin Rojek <i>Antropocentryczne swoistości coworkingu / Anthropocentric Specificities of Coworking</i>	113
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	123
Maria Szymańska <i>Formative Dimension of Edward de Bono's Six Thinking Hats. Pedagogical Perspective / Formacyjny wymiar sześciu kapeluszy myślenia Edwarda de Bono. Perspektywa pedagogiczna</i>	125
Marta Pruchal-Wójcik <i>Conditions Relating to the Adoptee for Domestic Adoption in the Light of Polish and Norwegian Law: A Comparative Legal Analysis / Przesłanki adopcji krajowej dotyczące osoby adoptowanego w świetle prawa polskiego i norweskiego – analiza prawno-porównawcza</i>	135
Marian Stepulak <i>Natural Law in Relation to Human Life as a Fundamental Value in the Work of a Psychologist / Prawo naturalne w odniesieniu do życia ludzkiego jako wartość podstawowa w pracy psychologa</i>	145



Monika Humeniuk

<https://orcid.org/0000-0002-9888-3010>
 Uniwersytet Wrocławski, Polska
 University of Wrocław, Poland
monika.humeniuk@uw.edu.pl

Agnieszka Kaczor

<https://orcid.org/0000-0002-2574-4757>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2573.01>

Data zgłoszenia: 02.02.2026

Data akceptacji: 05.02.2026

Data publikacji: 31.03.2026

Editorial:

Pedagogical and Educational Consequences of the Anthropocene

The concept of the Anthropocene formulated at the beginning of the 21st century by Paul Crutzen and Eugene Stoermer, has been permanently located in the transdisciplinary lexicon of the earth sciences, social sciences, humanities, and art. It points to such a dimension of human agency that is profoundly and irreversibly transforming the biosphere and geological time. The current situation is connected with the climate change, ecological catastrophes, biodiversity loss, the so-called sixth extinction, and global capitalism, along with the associated phenomenon of polycrisis, prompts reflection on the complex consequences of an anthropocentric worldview and a revision of existing models of thought and activities. The world is no longer a background for exclusively human activity; it emerges as a dense network of relationships in which humans, animals, plants, technologies, and hybrid entities co-create the living conditions of all ecosystems. This shift of perspective has pedagogical consequences: it requires new languages, new ethics, and new practices. Among all the sciences, pedagogy also learns to recognize these new conditions, name them, and contextualize, and based on them, undertake courageous attempts of post-anthropocentric educational transformations. This volume provides a brief overview of such recognitions and attempts. Alongside themes of greenwashing, climate antinatalism, critical pro-climate education, climate literacy, and the educational role of media in the Anthropocene, it also includes evidence of explorations of non-anthropocentric philosophies and theories constructed on the edge of the natural sciences, social sciences, humanities, and techno-sciences. It also deals with the issues of new postcolonial and post-anthropocentric methodologies, an epistemic reorientation toward nonhuman subjects, non-anthropocentric pedagogies, and educational – holistic, hybrid, and performative – multispecies communities, created on based on the theories of networks, relationality, and wildness. With its diverse themes, threads, and non-anthropocentric, or even post-anthropocentric, tropes and intuitions, this volume



contributes to a broad discussion on the tasks of pedagogy and the role of education in the complex times of polycrisis and the (post)Anthropocene. We highly recommend these interesting literature subjects, and, we hope, inspiringly woven net of anthropocentric and pedagogical reflections.

Monika Humeniuk
Agnieszka Kaczor
Issue Editors

**Monika Humeniuk**<https://orcid.org/0000-0002-9888-3010>

Uniwersytet Wrocławski, Polska

University of Wrocław, Poland

monika.humeniuk@uwr.edu.pl**Agnieszka Kaczor**<https://orcid.org/0000-0002-2574-4757>

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

Ignatianum University in Cracow, Poland

agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2573.02>

Data zgłoszenia: 02.02.2026

Data akceptacji: 03.02.2026

Data publikacji: 31.03.2026

Edytorial:***Pedagogiczne i edukacyjne konsekwencje antropocenu***

Pojęcie antropocenu sformułowane z początkiem XXI w. przez Paula Crutzena i Eugene'a Stoermera na dobre zagościło w transdyscyplinarnym słowniku nauk o ziemi, nauk społecznych i humanistycznych oraz nauk o sztuce. Wskazuje ono na ten wymiar sprawczości człowieka, który dogłębnie i nieodwracalnie przekształca biosferę i czas geologiczny. Obecna sytuacja związana ze zmianami klimatycznymi, katastrofami ekologicznymi, utratą bioróżnorodności, tzw. szóstym wymieraniem gatunków czy globalnym kapitalizmem oraz związane z tym zjawisko polikryzysu skłania do myślenia o złożonych konsekwencjach antropocentrycznego światopoglądu i rewizji dotychczasowych modeli myślenia i działania. Świat przestaje być tłem dla wyłącznie ludzkiej aktywności, jawi się jako gęsta sieć relacji, w której ludzie, zwierzęta, rośliny, technologie i byty hybrydowe współtworzą warunki życia wszystkich ekosystemów. To przesunięcie perspektywy ma konsekwencje pedagogiczne: wymaga nowych języków, nowych etyk i nowych praktyk. Pośród wszystkich nauk również pedagogika uczy się te nowe warunki rozpoznawać, nazywać, kontekstualizować i na ich gruncie podejmować odważne próby postantropocentrycznych transformacji edukacyjnych. Niniejszy tom stanowi krótki przegląd takich właśnie rozpoznań i prób. Obok wątków greenwashingu, klimatycznego antynatalizmu, krytycznej edukacji proklimatycznej, klimatycznych kompetencji czy edukacyjnej roli mediów w antropocenie znalazły się w nim również świadectwa eksploracji nieantropocentrycznych filozofii i teorii budowanych na pograniczach nauk przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i technonauk. Podejmowane są w nim wątki nowych postkolonialnych i postantropocentrycznych metodologii, epistemicznej reorientacji w kierunku podmiotów nie-ludzkich, pedagogik nieantropocentrycznych, a także edukacyjnych – holistycznych, hybrydowych i performatywnych – społeczności wielogatunkowych tworzonych na podstawie teorii sieci, relacyjności i dzikości. Prezentowany tom różnorodnością podejmowanych tematów, wątków i nieantropocentrycznych czy wręcz postantropocentrycznych tropów i intuicji wpisuje się w szeroką dyskusję nad zadaniami pedagogiki

i rolę edukacji w skomplikowanych czasach polikryzysu i (post)antropocenu. Gorąco rekomendujemy Państwu lekturę tej interesującej i, mamy nadzieję, inspirująco utkanej sieci okołantropocentrycznych i pedagogicznych refleksji.

Monika Humeniuk
Agnieszka Kaczor
Redaktorki tematyczne

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



The Anthropocene as a Crisis of Educational Thought ***Antropocen jako kryzys myśli edukacyjnej***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The article is to analyze the pedagogical responses to the Anthropocene challenges and to recognize the limits of dominant ways of incorporating ecological issues into education. The Author proposes a non-instrumental and non-anthropocentric orientation of educational instead of the only one normative concept

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article addresses the risks connected with pedagogical “responses” to the Anthropocene and notions enabling their critical analysis. It is a theoretical and philosophical study based on critical reading of educational discourse and interpretation of the concepts of Hannah Arendt, Gert Biesta, and the concept of *scholé*.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation identifies four ideal-typical pitfalls: instrumentalization of education, one-sided understandings of responsibility, denial of young people’s lived experience, and the assumption of a “happy ending.” Then, it develops an alternative understanding of education (natality, subjectification, and the *scholé*), and suggests its posthumanist revision.

RESEARCH RESULTS: The education subordinated to remedial goals tends to reproduce logics of control and efficiency. The proposed framework supports introducing “newcomers” to the world without imposing a single narrative, having considered the relational and more-than-human character of educational practices.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Education in the Anthropocene is not tasked with saving the planet but with creating conditions for responsible, critical, and creative relations with the world. The article offers conceptual tools for non-anthropocentric pedagogy grounded in subjectivity, attentiveness, and relationality.

→ **KEYWORDS:** **ANTHROPOCENE, PHILOSOPHY OF EDUCATION, NON-ANTHROPOCENTRIC PEDAGOGY, POSTHUMANISM, SCHOLÉ**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza pedagogicznych odpowiedzi na wyzwania antropocenu oraz rozpoznanie ograniczeń dominujących sposobów włączania problematyki ekologicznej do edukacji. Autor proponuje nieinstrumentalne i nieantropocentryczne ujęcie edukacji zamiast jednej normatywnej koncepcji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł dotyczy ryzyk związanych z pedagogicznymi „odpowiedziami” na antropocen oraz pojęć umożliwiających ich krytyczną analizę. Ma charakter teoretyczno-filozoficzny i opiera się na krytycznej analizie dyskursu edukacyjnego oraz interpretacji koncepcji Hannah Arendt, Gerta Biesty i idei scholę.

PROCES WYWODU: Wywód identyfikuje cztery pułapki: instrumentalizację edukacji, jednostronne ujmowanie odpowiedzialności, zaprzeczanie doświadczeniom młodych oraz założenie „szczęśliwego zakończenia”. Następnie rozwija alternatywne rozumienie edukacji (natalność, upodmiotowienie, scholę) i proponuje jego posthumanistyczną korektę.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Edukacja podporządkowana celom naprawczym sprzyja reprodukcji logik kontroli i efektywności. Zaproponowane ujęcie umożliwia myślenie o wprowadzaniu „nowo przybyłych” w świat bez narzucania jednej narracji, z uwzględnieniem relacyjnego i więcej-niż-ludzkiego charakteru praktyk edukacyjnych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Edukacja w antropocenie nie ma za zadanie ratować planety, lecz tworzyć warunki dla odpowiedzialnych, krytycznych i twórczych relacji ze światem. Artykuł proponuje narzędzia pojęciowe dla pedagogiki nieantropocentrycznej, zakorzenionej w podmiotowości, uważności i relacyjności.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ANTROPOCEN, FILOZOFIA EDUKACJI, PEDAGOGIKA
NIEANTROPOCENTRYCZNA, POSTHUMANIZM, SCHOLĘ

Introduction

In 2000, Paul Crutzen and Eugene Stoermer proposed the term Anthropocene to describe the present geological epoch, drawing attention to the unprecedented scale of human impact on the Earth system. Since the Industrial Revolution, they argued, humanity has become a dominant geological force, reshaping the planet through urbanization, large-scale resource extraction, species extinction, and the emission of greenhouse gases. These processes have reached a geological scale, producing changes that are both durable and potentially irreversible. Contemporary life is thus marked by accelerating biodiversity loss, climate destabilization manifested in melting glaciers and extreme weather events, profound landscape transformations, and pervasive environmental pollution.

What challenges does this unsettling reality pose for education? A common response points to the need for forms of education that foster ecological awareness, critical thinking,

civic responsibility, and readiness for action. Such concerns translate into questions about the place of ecological issues within curricula, public pedagogies, cultural practices, and broader environments of socialization.

In this article, I argue that while such responses are undoubtedly important, they remain insufficient. The Anthropocene calls for a less conventional educational reaction – one that involves rethinking not only the aims, contents, and methods of education, but also the very logics through which education is expected to operate and exert influence. What is required are new, non-anthropocentric narratives of the world and of education that critically engage with the limits of humanism. Paradoxically, however, these cannot be narratives imposed upon the young.

In my earlier work, I have examined the principles underlying pedagogical anthropocentrism and their limitations, arguing for the analytical inclusion of non-human actors within educational processes (Chutorański, 2020, 2022). This article continues that line of inquiry within the field of non-anthropocentric pedagogy by asking what problems emerge when education attempts to respond pedagogically to the crises of the so-called “age of humanity.” The guiding question of the article is therefore not simply how education should respond to the Anthropocene, but how the Anthropocene challenges the very ways in which education is thought.

I first outline four ideal-typical pitfalls that shape pedagogical responses to the Anthropocene, then develop a non-instrumental account of education (Arendt, Biesta, *scholé*) and propose a posthumanist revision in light of more-than-human conditions of educational encounter.

Attempts to confront the climate crisis pedagogically, even when motivated by the best of intentions, frequently reproduce modes of thinking that are themselves part of the problem. It is to these modes of thinking – and their pedagogical implications – that the following analysis turns.

The four pitfalls discussed below are not intended as empirical classifications of educational practices, but as ideal-typical figures that make visible dominant logics shaping pedagogical responses to the Anthropocene. Their selection reflects a theoretically informed judgment about which tendencies are most consequential for contemporary educational thought.

Instrumentalization of Education

One of the most serious risks shaping pedagogical engagements with the Anthropocene is the reduction of education to a tool for achieving goals defined outside education itself – whether these are the interests of the labor market, state ideology, or, in this case, the imperative of “saving the planet.” When education becomes instrumentalized in this way, it is framed primarily as a technical means for efficiently delivering the “right” knowledge, skills, and values, assumed to lead to desired changes in individual behavior.

Such a mode of thinking privileges efficiency and control while marginalizing questions of meaning and purpose, including values such as freedom and subjectivity. Despite its declared aims, it reproduces a logic of domination over nature – both external and internal. Knowledge, competencies, and even students themselves are treated as instruments for achieving externally defined ecological objectives.

Under these conditions, education risks losing its critical and emancipatory potential and becoming a vehicle of ideological compulsion. Rather than functioning as a space of dialogue, it is transformed into a mechanism for shaping “docile bodies,” functionalizing identities and appropriating emancipatory logics in ways reminiscent of the dynamics described by Foucault (Chutorański, 2013; Starego, 2016). From this perspective, even seemingly innocent questions addressed to children – such as “Do you sort your waste?” – can be recognized as carrying an oppressive dimension (Armiero & De Angelis, 2017).

This critique does not deny the importance of education or the role it can play in times of environmental crisis. What is called into question, however, is the conviction that combating climate change can – or should – become the overarching aim organizing educational practice. When education is mobilized as an instrument in the struggle for a “more-than-human world,” it risks reproducing, at the level of its operative mechanisms (methods, logics of influence), the same instrumental relation to the world that characterizes economic systems expanding into ever new domains of planetary life.

This tendency forms part of a broader process described by scholars as *educationalization* (Bridges, 2008; Hodgson, 2008; Simons & Masschelein, 2008; Czyżewski, 2013; Marynowicz-Hetka, 2013). Educationalization refers to the attribution of a universal remedial function to educational institutions such as schools, positioning them as solutions to complex social problems. Rather than undertaking costly and politically difficult structural reforms, governments often produce the illusion of problem-solving – whether in relation to poverty, unemployment, or climate crisis – by shifting responsibility onto teachers and educational systems.

A further argument against treating education as a primary weapon against climate catastrophe lies in an exaggerated optimism about its transformative power. Educational change operates on generational timescales, and its translation into legal, organizational, and ecological effects would likely take decades, while ecological disruption is unfolding in the present. This temporal mismatch calls into question the adequacy of education as a primary response to the crisis.

A critique of instrumentalization therefore calls for a broader reflection on whether education can be understood through logics other than instrumental ones, and if so, to what extent (see Szkudlarek, 2023). It also raises the question of whether there are better and worse ways of instrumentalizing education. In this article, however, I limit myself to the claim that education should not be subordinated to the task of solving ecological problems.

One-Sidedness

The concept of the Anthropocene, originating in the natural sciences, is problematic from a humanistic and educational perspective. By speaking of “the human” as an abstract and undifferentiated whole, the term tends to obscure fundamental historical, political, and social differences. This homogenized image of “humanity” makes it difficult to recognize the asymmetrical distribution of responsibility and culpability for the current ecological crisis (Bonneuil & Fressoz, 2016; Bińczyk, 2018; Chwałczyk, 2018; Moore, 2016). As a result, concrete historical processes – such as colonialism, the expansion of capitalism, and the subordination of nature to the logic of profit – that have produced the conditions of the present crisis recede from view.

Speaking of “humanity” in general thus risks dissolving responsibility by distributing it evenly across all people, while simultaneously concealing the fact that the consequences of environmental degradation are borne most heavily by those who have contributed least to its causes. This applies in particular to populations in the Global South, Indigenous communities, and other marginalized groups (Bonneuil & Fressoz, 2016).

To illustrate this complexity, I turn briefly to a personal example. I grew up in a small town that, in the late 1980s, was connected to the nearest city by several daily bus routes. During the 1990s, these connections were gradually eliminated, leaving the town effectively cut off from public transportation. In order to reach workplaces, medical services, or schools, residents began purchasing old, highly polluting cars imported from Western Europe. For many, this was neither a cultural choice nor an expression of aspiration – it was a necessity.

This example is not evidence but a heuristic reminder that ecological responsibility is mediated by infrastructural and socio-economic conditions. Ecological problems are entangled with equality and justice; treating “humanity” as a single agent can shift responsibility onto those with the least capacity to shape environmental outcomes.

Denial of Youth Experience

Among the pathologies of educational discourse in the Anthropocene, one is particularly insidious: the practice of imposing nostalgic narratives upon younger generations. Recurrent lamentations over “real winters” or “untouched forests” construct the lived reality of the young as a space defined by permanent loss and deprivation. The world they inhabit is presented as an impoverished and inferior version of a world that has already been lost. The result is not only alienation, but also the internalization of the belief that their lives are marked by an irreversible loss of something they have never themselves experienced.

This constitutes a failure of pedagogical hermeneutics – an inability on the part of adults to make a serious attempt to understand the world from the perspective of those

who are only just arriving in it. Adult nostalgia, focused on mourning the past, produces a form of blindness to the very real forms of suffering experienced by young people, including ecological anxiety (eco-anxiety), solastalgia (Albrecht, 2005), and pervasive feelings of hopelessness. The monologue of the older generation about loss can thus drown out dialogue about present and lived suffering.

Moreover, teaching young people that their world is merely a pale shadow of former glory effectively deprives them of permission to care for it. It is difficult to take responsibility for a world one has been taught to despise or to regard with contempt. Perhaps, then, what is needed in place of a pedagogy of fear and indebtedness is an affirmative pedagogy – one that validates young people's lived experiences and supports them in critically and creatively inhabiting the world as it is: their only home.

The Happy Ending Fallacy

The final problem I wish to address concerns a failure to take seriously the warnings that are communicated to young people. Despite the prevalence of catastrophic narratives, educational discourse often operates on the implicit assumption that catastrophe will ultimately not occur. A hopeful resolution is quietly presupposed. But what if it is already too late for effective remedial action?

This unsettling question is forcefully raised by Jem Bendell (2018) in his concept of deep adaptation. Drawing on available climate data, Bendell argues that we must confront the likelihood of profound social disruption and systemic collapse. While this position remains controversial, its significance for educational thought lies less in its predictive certainty than in the challenge it poses to pedagogical optimism and future-oriented assumptions.

The notion of deep adaptation shifts attention away from prevention toward forms of reflection that are existential as well as practical. The aim is no longer the restoration of "normality," but a radical revaluation of priorities and the cultivation of resilience – the capacity to adapt to radically altered conditions of life, including the development of practical skills necessary for survival. If such scenarios are taken seriously, education can no longer focus exclusively on fostering care for nature; it must also reckon with questions concerning human survival in conditions imagined as "after catastrophe."

From this perspective, the pedagogical response to the Anthropocene only partially overlaps with questions about cultivating respect for nature. It also involves confronting the possibility that education may be called upon to prepare newcomers not for a repaired world, but for a damaged and unstable one – without recourse to reassuring narratives of inevitable recovery or happy endings.

The Anthropocene for the Newcomers

How, then, might education respond to the challenges of the Anthropocene while avoiding the pitfalls outlined above? The proposal developed here may appear paradoxical, as it draws simultaneously on the “conservative” thought of Hannah Arendt and on critical posthumanist perspectives. I argue that an adequate response does not lie in the further intensification of instrumental educational interventions, but rather in a renewed reflection on the fundamental conditions of education itself.

In *Between Past and Future*, Hannah Arendt (2006) writes that when a child enters the human world, they occupy a dual position: they are both a being in the process of becoming and someone radically new to the world. From this condition of “newness” – natality – follows a double pedagogical responsibility: responsibility for the child’s development and responsibility for the continuity of the world. The task of education is thus simultaneously to “protect the child from the world and the world from the child.” The child must be protected so that their potential can unfold; the world must be protected from the potentially disruptive force of what is new.

According to Arendt, the institution entrusted with mediating this tension is the school. The school functions as a transitional space in which teachers, as representatives of the world, responsibly introduce newcomers to an existing reality. Their authority derives not from coercion, but from their willingness to assume responsibility for the world as a whole. This Arendtian “pedagogical conservatism” is not a political stance, but an ethical one: it is a necessary condition for enabling new generations to take up the task of transforming the world creatively rather than destructively.

How, however, can this task be realized without slipping into authoritarianism or indoctrination? Here, the work of Gert Biesta (2022) offers an important orientation. Critiquing contemporary obsessions with measurable outcomes, Biesta reminds us that the purposes of education extend beyond qualification and socialization to include subjectification – the coming into presence of the individual as a subject of their own life in and with the world. Central to this view is a shift away from learner-centred models toward a perspective in which the world itself “speaks” and addresses questions to the learner. The key pedagogical gesture is not control, but pointing. The call “*You – look there!*” invites attention toward a particular aspect of the world without determining how the learner should respond. What is at stake in this gesture, as Biesta emphasizes, is freedom – not freedom as the realization of one’s desires, but freedom as the capacity to encounter the world responsibly and to respond to its call (Biesta 2022, p. 88).

This vision is further complemented by the concept of the school as *scholé*, developed by Jan Masschelein and Maarten Simons (2013). *Scholé* denotes a form of “free time” released from the imperatives of productivity and market competition. In fulfilling this function, the school performs an act of “profanation” of knowledge: it frees knowledge from its immediate utility and renders it publicly available as an object of study and fascination for its own sake. Mathematics is not taught in order to calculate loan

repayments, nor economics to draft business plans. Rather, students are enabled to form an authentic, non-instrumental relation to what is studied.

Within the context of the present argument, *scholé* offers a way of protecting education from the pedagogical colonization of crisis. Instead of burdening students with a paralyzing responsibility for “saving the planet,” the school as *scholé* suspends this imperative. It creates conditions for calm, sustained, and critical study of the complex natural, political, and economic relations that have produced the current situation. In doing so, it protects students from what might be called the “tyranny of the Anthropocene” – an overwhelming narrative of catastrophe that forecloses horizons of thought and action.

Posthumanizing Arendt

If the Anthropocene can be understood as a crisis of educational thought, it is also a crisis of “the world” into which newcomers are introduced. Hannah Arendt’s account powerfully articulates education as responsibility for the continuity of the world and for those who are newly arriving within it. Yet, her conception of worldliness largely presupposes a world that is human in its constitution and addressability. A posthumanist revision does not reject Arendt’s concern with natality and responsibility; rather, it asks what it means to educate newcomers in a world whose conditions of continuity and disruption are irreducibly more-than-human.

Posthumanist and new materialist perspectives (Barad, 2007; Bennett, 2010; Braidotti, 2013; Latour, 2010) converge on the claim that education is always embedded in material, more-than-human assemblages of practice (Fenwick & Edwards, 2010; Snaza & Weaver, 2014). Pedagogical practices are co-constituted by a heterogeneous array of actors – spaces, technologies, objects, and biological processes – rendering education “ontologically messy” and resistant to reduction to purely interpersonal relations. From this perspective, every pedagogical act is always already more-than-pedagogical: it mobilizes material actors – books, desks, digital infrastructures, and even the biological life inhabiting the bodies of teachers and students – which do not merely form a background but actively participate in the collective effort of world-making.

This insight complicates any attempt to treat education as a purely symbolic or discursive practice. Even those pedagogical projects that seek to suspend productivity and instrumental rationality – such as Gert Biesta’s emphasis on freedom or Masschelein and Simons’s conception of *scholé* – remain dependent on more-than-human conditions that exceed educational intention. Educational encounters are thus always shaped by relations that extend beyond the human, even when their explicit aim is to protect the educational space from external economic or political demands.

Posthumanist critiques of anthropocentrism further challenge the view of subjectivity as an intrinsic human property. Instead, subjectivity appears as an effect of relations emerging within multispecies and socio-material constellations (Braidotti, 2013). Rejecting an essentialist account of the subject does not require abandoning subjectivity as an

ethical or political category (Nowak 2019). Rather, it opens the possibility of understanding subjectivity as relational, processual, and contingent – without grounding pedagogy in a strict Arendtian separation between the human world and the natural realm.

Read through this lens, Biesta's pivotal pedagogical gesture – “*You, look there!*” – can be understood as an invitation to attend to the more-than-human assemblages through which the world addresses learners in the Anthropocene. The act of pointing does not merely direct a pre-given subject toward an external object; it stages an encounter in which subjectivity itself emerges through relational engagement with a world that is a contested and dynamic constellation of agencies. In this reading, the “you” addressed in pedagogical practice no longer designates a self-contained individual, but a multiplicity that achieves temporary coherence through repeated interactions.

For these reasons, while Arendt's pedagogical conservatism and the idea of *scholé* remain vital resources, they require a posthumanist correction. Such a revision foregrounds relationality and recognizes the pedagogical labor of non-human actors in a world that newcomers always already encounter as more-than-human. Rather than abandoning responsibility for the world, this approach reconfigures it – expanding responsibility beyond the human while preserving education as a unique space of openness, freedom, and beginning.

Conclusion

This article has sought to show why the Anthropocene can be understood as a crisis of educational thought as such. The pedagogical stakes of this crisis do not lie – contrary to many prevailing assumptions – in education's capacity to prevent or avert climate catastrophe. That challenge, perhaps the most consequential one facing our species, lies elsewhere: in the domains of economics, technology, and politics.

The task of education, I have argued, is not to save the planet. What education can do, however, is enable newcomers to begin again with the world. It can offer them opportunities to form their own relations with non-human beings and to develop their own ways of making sense of the world – narratives that may be realistic without being devastating. Yet in order to support young people in this way, we must first come to terms with the complexity and entanglement of our own relations with non-humans.

This, above all, is a lesson for those of us who claim responsibility for the world – a lesson that can no longer be deferred to future generations. To them, we have already incurred a debt that can never be fully repaid.

REFERENCES

- Albrecht, G. (2005). Solastalgia: A new concept in human health and identity. *Philosophy Activism Nature*, 3, 44–59.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Penguin Books.
- Armiero, M., & De Angelis, M. (2017). Anthropocene: Victims, narrators, and revolutionaries. *South Atlantic Quarterly*, 116(2), 345–362. <https://doi.org/10.1215/00382876-3829445>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bendell, J. (2018). *Głęboka adaptacja: Mapa nawigacyjna katastrofy klimatycznej* (A. Wierzba & P. Szaj, Trans.). <https://lifeworth.com/DeepAdaptation-pl.pdf>
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: View for the present*. Routledge.
- Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bonneuil, C., & Fressoz, J.-B. (2016). *The shock of the Anthropocene: The Earth, history and us*. Verso.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Bridges, D. (2008). Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory*, 58(4), 461–474. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00300.x>
- Chutorański, M. (2013). *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucault*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Chutorański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. <https://doi.org/10.18276/978-83-7972-809-1>
- Chutorański, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 127–139. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.10>
- Chwałczyk, F. (2018). Antropocen, kapitałocen... a może urbanocen? Czyli nie tylko „kto” oraz „jak”, ale i „gdzie”. *Kultura i Historia*, 34(2), 90–121.
- Crutzen, P.J., & Stoermer, E. (2000). The “Anthropocene”. *IGBP Newsletter*, 41, 17–18.
- Czyżewski, M. (2013). W kręgu społecznej pedagogii. *Societas/Communitas*, 16(2), 43–73.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. Routledge.
- Hodgson, N. (2008). Citizenship education, policy, and the educationalization of education research. *Educational Theory*, 58(4), 417–434. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00297.x>
- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci* (A. Derra & K. Abriszewski, Trans.). Universitas.
- Marynowicz-Hetka, E. (2013). Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej. *Societas/Communitas*, 16(2), 75–96.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue* (J. McMartin, Trans.). Education, Culture & Society Publishers.
- Moore, J.W. (Ed.). (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*. PM Press.
- Nowak, A.W. (2019). Ja i mój cyfrowy Doppelgänger. Self-tracking jako dwuznaczne urzeczowione samowychowanie. In M. Chutorański & A. Makowska (Eds.), *Rzeczy – kultura – edukacja* (pp. 97–112). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–415. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>

- Snaza, N., & Weaver, J.A. (2014). *Posthumanism and educational research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315769165>
- Starego, K. (2016). Uwolnienie podmiotowości przez u-wolnienie czasu szkoły. O komodyfikacji tożsamości, kulturze kompetencji i o pewnej możliwości wyjścia z zatrzasku indywidualizacji. *Parezja*, 1, 42–65.
- Szkudlarek, T. (2023). Instrumentalizm a autonomia edukacji. In A. Cybał-Michalska & P. Kostyło (Eds.), *Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* (pp. 87–104). Wydawnictwo Naukowe UAM.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Posthumanistyczny zwrot w myśleniu o podmiotowości.
Nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej
The Posthumanist Turn in Thinking About Subjectivity.
New Possibilities for Non-Anthropocentric Education***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this study is to identify shifts in thinking about posthuman subjectivity and to reflect on their significance for non-anthropocentric education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem focuses on the question of how the posthumanist shift in thinking about subjectivity opens new possibilities for non-anthropocentric education. The analysis is based on the review of the literature, encompassing both Polish and international sources on posthuman subjectivity and its educational implications.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The analysis highlights several dimensions of posthumanist subjectivity: processual, relational, and intra-active, decentralized, embodied, and material dimensions. Taking into consideration this perspective opens up new avenues for non-anthropocentric education, in which educational practices extend beyond exclusively human interactions to include engagements with non-human beings, things, and environments. This view changes the way of understandings of who the educational subject is, what educational practices entail, and where they take place.

RESEARCH RESULTS: The findings suggest that the posthuman educational subject is co-constituted by human and non-human entities, significantly repositioning the traditional roles of teachers and learners. Educational practices thus emerge as spaces of co-creation and transformation that reach beyond the classroom. This approach enables understanding non-anthropocentric education as a practice of the shared worlds. The examples from practice (e.g., graphic assemblages, dance workshops) illustrate possibilities for co-creating learning processes and enhancing sensitivity to relationships among diverse educational actors.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: In the face of global ecological, social, and political crises, non-anthropocentric education appears not so much as a need, but as a natural response to contemporary challenges. The analyses conducted broaden the existing understanding of education by incorporating a posthumanist perspective, and

their results may contribute to modifying teacher education programs as well as inspire the design of new educational practices adapted to the challenges of the Anthropocene.

→ **KEYWORDS:** POSTHUMANISM, SUBJECTIVITY, EDUCATIONAL SUBJECT, NON-ANTHROPOCENTRIC EDUCATION, NON-ANTHROPOCENTRIC PEDAGOGY

ABSTRAKT

CEL NAUKOWY: Celem niniejszych analiz jest ukazanie przesunięć w myśleniu o podmiotowości posthumanistycznej oraz refleksja nad jej znaczeniem dla edukacji nieantropocentrycznej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy koncentruje się na pytaniu, w jaki sposób posthumanistyczny zwrot w ujmowaniu podmiotowości otwiera nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej. Analiza została przeprowadzona na podstawie przeglądu literatury, obejmującej zarówno polskie, jak i zagraniczne opracowania dotyczące posthumanistycznej podmiotowości i jej implikacji edukacyjnych.

PROCES WYWODU: Analiza pozwala wyróżnić kilka wymiarów posthumanistycznej podmiotowości: procesualny, relacyjny i intraaktywny, zdecentrowany, ucieleśniony i materialny. Przyjęcie tej perspektywy otwiera nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej, w której praktyki edukacyjne wykraczają poza relacje wyłącznie między ludźmi, obejmując również współdziałanie z bytami pozaludzkimi, rzeczami i środowiskami. Takie ujęcie zmienia sposób rozumienia tego, kim jest podmiot edukacyjny, czym są praktyki edukacyjne i gdzie się one wydarzają.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analizy wskazują, że posthumanistyczny podmiot edukacyjny jest współkonstituowany przez byty ludzkie i pozaludzkie, co znacząco przekształca tradycyjne role nauczycieli i uczniów. Praktyki edukacyjne stają się przestrzeniami wspólnego stwarzania się i transformacji, wykraczającymi poza klasy szkolne. Podejście to pozwala zrozumieć edukację nieantropocentryczną jako praktykę wspólnych światów. Przybliżone przykłady z praktyki (graficzne asamblaże, warsztaty taneczne) pokazują, że możliwe jest wspólne stwarzanie się i wrażliwość na relacje między różnymi aktorami edukacyjnymi.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: W obliczu globalnych kryzysów ekologicznych, społecznych i politycznych edukacja nieantropocentryczna jawi się nie tylko jako potrzeba, ale jako naturalna odpowiedź na współczesne wyzwania. Przeprowadzone analizy poszerzają dotychczasowe rozumienie edukacji o perspektywę posthumanistyczną, a ich wyniki mogą przyczynić się do modyfikacji programów kształcenia nauczycieli i inspirować projektowanie nowych praktyk edukacyjnych dostosowanych do wyzwań epoki antropocenu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** POSTHUMANIZM, PODMIOTOWOŚĆ, PODMIOT EDUKACYJNY, EDUKACJA NIEANTROPOCENTRYCZNA, PEDAGOGIKA NIEANTROPOCENTRYCZNA

Wprowadzenie

W ostatnich dekadach w naukach humanistycznych i społecznych coraz wyraźniej zaznaczają się podejścia kwestionujące tradycyjną pozycję człowieka jako autonomicznej, nadrzędnej istoty (Chutorański, 2020; Obrycka, 2020; Lipowicz, 2017; Sharon, 2014). Podważają one uprzywilejowaną pozycję człowieka i jego dominację w świecie, rozwijając debatę o „postczłowieku” (Braidotti, 2014), figurze, która redefiniuje podmiotowość i sprawczość, ukazując człowieka jako jednego z wielu aktorów splecionych z innymi bytami biologicznymi, technologicznymi i materialnymi (Mendel, 2020). Postczłowiek nie oznacza odejścia od człowieka jako takiego, ale jest przesunięciem ku ujęciom, w których działanie jednostki nie jest wyłącznym aktem samostanowiącego podmiotu, lecz zawsze jest efektem uwikłania w szersze, dynamiczne sieci współzależności. Figura „postczłowieka” nie tylko demontuje ograniczenia humanizmu, ale otwiera też przestrzeń do refleksji nad posthumanistyczną podmiotowością jako procesem stawania się w relacji z tym, co ludzkie i nie-ludzkie, ożywione i nieożywione (Engert i Schürkmann, 2021; Rogalska-Marasińska, 2019). W konsekwencji pojawiają się pytania o formy podmiotowości możliwe do wyłonienia w posthumanistycznym ujęciu. Posthumanizm zachęca też do refleksji nad kondycją człowieka: co to znaczy być człowiekiem? Czy kiedykolwiek byliśmy ludźmi? Czy kiedykolwiek będziemy? Czy powinniśmy być? Jak nauczyć się być człowiekiem, a może raczej, jak oduczyć się bycia nim (Herbrechter, 2021)?

W odpowiedzi na te pytania rozwija się również dyskurs pedagogiki nieantropocentrycznej, która obejmuje zarówno pedagogikę bliskiego, jak i dalekiego zasięgu i opiera się na trzech zasadach współistnienia i współodpowiedzialności: 1) nieoddzielania ludzi od nie-ludzi, 2) zróżnicowania w trosce o kolektyw, 3) usytuowania edukacji w świecie, a nie redukcji świata do edukacji (por. Chutorański, 2020). Edukacja w tym nurcie staje się przestrzenią przemiany myślenia o podmiotowości, w której oduczamy się i ponownie uczymy się, jak być człowiekiem (Herbrechter, 2021). Uwzględniając te przesunięcia w myśleniu o podmiotowości posthumanistycznej, celem niniejszych analiz jest ukazanie różnych sposobów jej rozumienia oraz refleksja nad jej znaczeniem dla edukacji nieantropocentrycznej. Jako główny problem badawczy postawiono pytanie: W jaki sposób posthumanistyczny zwrot w myśleniu o podmiotowości otwiera nowe możliwości dla edukacji nieantropocentrycznej? Ponadto określono trzy problemy szczegółowe: 1) Jak posthumanistyczne podejścia przekształcają rozumienie podmiotu edukacyjnego? 2) W jaki sposób redefiniowane są praktyki edukacyjne w kontekście posthumanistycznego myślenia o podmiotowości? 3) W jakich przestrzeniach zachodzą nieantropocentryczne praktyki edukacyjne? Analizy treści dokonano na podstawie przeglądu polskiej i zagranicznej literatury ukazującej zagadnienie posthumanistycznej podmiotowości w odniesieniu do edukacji nieantropocentrycznej. W tym celu poddano analizie zasoby wybranych baz danych online oraz baz bibliotecznych, obejmujące artykuły, rozdziały w monografiach i książki z tego zakresu. Proces wyszukiwania literatury realizowano w okresie od maja do lipca 2025 roku. Strategia wyszukiwania obejmowała takie słowa kluczowe i wyrażenia jak: „posthumanizm”, „podmiotowość”, „edukacja

nieantropocentryczna”, występujących samodzielnie, jak i w kombinacjach. Kryteriami włączenia do analizy były: bezpośrednie odniesienie do kategorii podmiotowości w ujęciu posthumanistycznym oraz osadzenie rozważań w obszarze refleksji na edukacją nieantropocentryczną. Publikacje, które odnosiły się do posthumanizmu w sposób ogólny, bez wyraźnego powiązania z problematyką podmiotowości lub edukacji, zostały wyłączone z dalszej analizy. Na podstawie analizy tytułów, abstraktów oraz pełnych tekstów wyłoniono 29 prac naukowych, które spełniały przyjęte kryteria i posłużyły do przeprowadzenia analizy treści i udzielenia odpowiedzi na postawione pytania.

Złożone i różnorodne formy podmiotowości posthumanistycznej

Pozostając w obszarze rozważań posthumanizmu krytycznego i nowego materializmu, podjęto próbę odczytania wybranych form podmiotowości posthumanistycznej. Inspirując się pracami takich autorek jak Rosi Braidotti (2014), N. Katherine Hayles (1999), Donny Haraway (2003), Karen Barad (2023), wyróżniono kilka jej wymiarów: (a) procesualny – w stawaniu się, (b) relacyjny, intraaktywny i współzależny, (c) zdecentrowany, niesuwerenny, (d) ucieleśniony, materialny. Podział ten nie wyczerpuje wszystkich możliwych sposobów ujmowania i rozumienia podmiotowości, ale wskazuje na jej kluczowe perspektywy.

W posthumanizmie podmiotowość nie jest kategorią stałą, ale bytem dynamicznym, pozostającym w procesie ciągłego „stawania się” (Braidotti, 2014; Barad, 2023; Haraway, 2003). Często określana jest jako podmiotowość w ruchu, co oznacza, że nie jest ona dana raz na zawsze, lecz powstaje w interakcjach ze światem, ujawniając konkretne formy bycia, a nie stałe tożsamości (Richter, 2023; Sharon, 2014). Takie ujęcie, rozwijane m.in. przez Braidotti (2014), Barad (2023) i Haraway (2003), zakłada, że dotychczasowy stabilny podmiot zostaje zastąpiony ciągłym „stawaniem się”, które rozumiane jest jako nierozłączne poznawanie i działanie.

Proces stawania się nie zachodzi w izolacji. Podmiot konstryuuje się w relacjach i splątaniu ze światem, dlatego istotne są wymiary relacyjności, współzależności i intraaktywności. Zarówno Braidotti (2014), jak i Barad (2007) podkreślają, że podmiot wyłania się w dynamicznych sieciach powiązań między ludźmi, innymi istotami, maszynami i formami materialnymi. Barad (2007) opisuje to jako „głębokie splątanie”, w którym materia, czas i przestrzeń są ze sobą nierozłącznie związane. Jej pojęcie cięcia sprawczego (ang. *agential cut*) pokazuje, jak w relacjach wyłaniają się różnice, zachowując jednocześnie wzajemne oddziaływania. Przykładem tego może być granica między państwami, która choć dzieli, to jednocześnie umożliwia kontakt i wymianę (Richter, 2023).

W ujęciu posthumanistycznym człowiek przestaje być w centrum rozważań ontologicznych, zostaje zdecentrowany, stając się jednym z wielu bytów funkcjonujących w złożonej sieci relacji. Oznacza to, że zakwestionowana zostaje tradycyjna ludzka świadomość, kreatywność i sprawczość, rozumiana jako cechy wyłącznie ludzkie, na rzecz ich poszerzenia na byty nie-ludzkie (Cudworth, Hobden, 2021; Sharon, 2014).

Decentralizacja człowieka oznacza zatem porzucenie wyobrażenia o nim jako niezmiennego istocie oddzielonej od zwierząt i materialności (Braidotti, 2014; Hayles, 1999), co otwiera pytania o możliwości, napięcia i konflikty wynikające z relacji między formami życia i działaniami materialnymi, w których człowiek nadal odgrywa rolę (Engert i Schürkmann, 2021).

W myśli posthumanistycznej podmiotowość jest zawsze ucieleśniona i osadzona w materialności. Ciało i materia są aktywne i mają sprawczość. Oznacza to, że nie ma bytu bez materialności i ciała, a podmiot przestaje być rozumiany jako wyrażenie wyodrębnionego umysłu i ciała, rozmywając się w intra-akcjach ze środowiskiem. Mówi się więc o podmiotowości ucieleśnionej, której nie da się oddzielić od ciała (Abrams, 2017), a tradycyjne rozróżnienie między umysłem i ciałem przestaje funkcjonować. Podmiotowość postludzka wyraża zatem formę odpowiedzialności, która jest ucieleśniona, osadzona, częściowa, oparta na silnym poczuciu relacyjności i prowadzi do tworzenia wspólnotowości (Braidotti, 2014). Niewątpliwie wyłonione wymiary podmiotowości posthumanistycznej, jej procesualność, relacyjność, zdecentrowanie i ucieleśnienie odsłaniają nowe sposoby myślenia o „ja” i „innym”.

Posthumanistyczna podmiotowość w edukacji nieantropocentrycznej

Dotychczasowe rozważania nad posthumanistycznym ujęciem podmiotowości rodzą pytanie o jej odzwierciedlenie w nieantropocentrycznych praktykach edukacyjnych, jednocześnie przekształcając samo rozumienie podmiotu edukacyjnego, praktyk edukacyjnych i przestrzeni, w których się wydarzają. Zastanawiając się nad tym, kim jest podmiot edukacyjny, ujawniają się wspomniane wymiary posthumanistycznej podmiotowości, w których człowiek staje się jednym z wielu aktorów współtworzących świat. W edukacji oznacza to, że nauczyciele i uczniowie przestają być jedynymi aktorami i inicjatorami procesu edukacyjnego, a podmiot edukacyjny jawi się jako złożone splątanie bardzo różnych bytów, ludzkich i pozaludzkich. W tym świetle świat pozaludzki przestaje być tłem edukacji, a staje się aktywnym uczestnikiem edukacyjnych relacji. O takim między innymi rozumieniu traktuje pierwsza zasada pedagogiki nieantropocentrycznej: „Nie będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi!” (Chutorański, 2020, s. 57). Edukacja staje się wówczas praktyką więcej-niż-ludzką, w której rośliny, zwierzęta, przedmioty, technologie czy środowiska stają się pełnoprawnymi aktorami (Chutorański, 2020). Zachowanie symetrii między bytami ludzkimi i nie-ludzkimi pozwala na ich współdział i współodpowiedzialność w praktykach edukacyjnych.

Myślenie o podmiotowości posthumanistycznej jako procesie stawania się w relacjach pozwala inaczej spojrzeć na praktyki edukacyjne. Jawią się one jako przestrzeń wspólnego stwarzania się i wzajemnej transformacji (Kouppanou, 2022), będącej efektem splątań różnych podmiotów i materii. Kluczowe jest tu uznanie, że wszystkie podmioty edukacyjne wnoszą różne perspektywy i możliwości w procesie poznania. W edukacji nie chodzi więc o faworyzowanie jednych aktorów względem drugih, a raczej o ich możliwie

równe współlistnienie w sieci edukacyjnej. Myśl ta nawiązuje do drugiej zasady pedagogiki nieantropocentrycznej: „Będziesz różnicował w obrębie świata w trosce o kolektywy!” (Chutorański, 2020, s. 57), która zaprasza też do rozważań nad multigatunkową dydaktyką, w której „sytuacje edukacyjne są udziałem zarówno ludzi, jak i zwierząt, [...] co stanowi emergentny i immanentny efekt ich spotkania” (Chutorański, 2020, s. 172).

Spotkanie elementów konkretnych i abstrakcyjnych, żywych i nieożywionych, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz klasy oddziałuje na praktyki edukacyjne, czyniąc przestrzeń edukacyjną dynamiczną i stale ewoluującą (Karthika, 2024). Przykładem tego może być wykorzystanie graficznych asamblaży jako narzędzia pedagogicznego w celu rozwijania i doskonalenia umiejętności mówienia i myślenia wyższego rzędu u uczniów na lekcjach języka angielskiego, traktując asamblaże jako połączenie uczniów, nauczycieli, technologii, sztuki, narracji graficznych, przestrzeni klasowych i wielu innych elementów, które oddziałują na siebie i wspólnie wytwarzają afekt. Uczniowie tworzyli na jednej z platform cyfrowych własne grafiki, które kolejno grupowali w dowolne asamblaże, nad którymi następnie dyskutowali. Stawali się twórcami tych asamblaży poprzez intra-akcję z platformą do tworzenia cyfrowych komiksów, przedmiotami materialnymi oraz innymi uczniami. Badania ewaluacyjne wykazały, że taka praktyka zwiększa motywację, zaangażowanie i sprawczość uczniów, pozwalając im tworzyć nowe rzeczywistości w sposób kreatywny i relacyjny (Humaira-Mariyam i Karthika, 2024).

Innym przykładem pozwalającym szerzej spojrzeć na praktyki edukacyjne, jakie podpowiada posthumanizm, są warsztaty zaprojektowane dla studentów inżynierii przemysłowej i zarządzania. Stanowiły one eksperyment ucieleśniony, łączący taniec kreatywny z refleksją nad miejską gospodarką wodną, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń powodziowych. Studenci doświadczali wody poprzez ciało, w ruchu, zmysłach, intuicji i emocjach. Metaforycznie stawali się wodą, infrastrukturą ochronną i glebą, eksplorując intra-akcje między tymi materialnościami w ramach improwizacji tanecznej. Mogli doświadczać bycia innym, stawania się i poruszania w relacji z innymi. Jak wykazały badania ewaluacyjne, to doświadczenie poszerzało wyobraźnię studentów o nowe sposoby współlistnienia z żywiołami i infrastrukturą. Bezpośrednie doświadczanie tych zjawisk pozwoliło im lepiej wyrazić siebie i „poczuć” te zjawiska, w odróżnieniu od tradycyjnych wykładów (Bruzzone i Stridsberg, 2023).

Pytanie o przestrzenie, w których wydarzają się praktyki edukacyjne w odniesieniu do posthumanistycznej koncepcji podmiotowości, odsłania bogactwo środowisk, które były dotąd marginalizowane. Koncepcja ta, decentrując człowieka, włącza do procesów edukacyjnych podmioty i środowiska wcześniej pomijane. W praktyce oznacza to, że doświadczenia edukacyjne mogą wychodzić poza klasę szkolną i dzieć się w różnorodnych i elastycznych środowiskach, szczególnie tam, gdzie występuje kontakt z naturą (Chappell i in., 2021). Staje się to zachętą dla nauczycieli do uwzględniania nieoczekiwanych spotkań edukacyjnych i dynamicznej intra-akcji między różnymi elementami środowiska edukacyjnego (Gannon, 2016). Przykładem takiej przestrzeni może być las. Nie jest on jednak rozumiany jak dotychczas jako przedmiot, instrument czy narzędzie wykorzystywane w edukacji, ale jako „wspólnota międzygatunkowa, pełna bytów o nieostrych

granicach, których wzajemne relacje i zależności należy ostrożnie odkrywać, porzucając dualizmy nowoczesności" (Chutorański, 2022, s. 134). W takim rozumieniu las staje się pewną ustabilizowaną zbiorowością tego, co ludzkie i co pozaludzkie, staje się aktywnym aktorem w procesie edukacyjnym. Koncepcja nieantropocentrycznej pedagogiczności lasu, jak pisze Chutorański (2022), otwiera nowe pytania o edukację i wychowanie, a także o nowe sposoby doświadczania i praktykowania podmiotowości.

Kategoria spotkania wydaje się mieć kluczowe znaczenie, ponieważ każde spotkanie z istotami ludzkimi i nie-ludzkimi jest nieprzewidywalne, prowadzi do wzajemnych przemian uczestników i pozwala uczniom konfrontować się z różnicami, jednocześnie praktykując przyjazne współistnienie z innymi (Kowalik-Olubińska, 2023). Tak rozumiana edukacja przestaje być traktowana w sposób instrumentalny, zgodnie z trzecią zasadą pedagogiki nieantropocentrycznej: „Nie będziesz mylił troski o edukację jako praktykę usytuowaną w świecie z redukowaniem świata do edukacji i jej kontekstów!” (Chutorański, 2020, s. 57). Zasada ta nie traktuje edukacji jako celu samego w sobie, ale jako proces, który zachodzi w świecie i zmienia ten świat. Nie ogranicza się ona do własnych ram zainteresowania wyłącznie ludźmi i ich sprawami (Kowalik-Olubińska, 2025), ale pozostaje praktyką troski o wspólny świat.

Dyskusja i wnioski

Jak starano się wykazać, posthumanistyczna koncepcja podmiotowości stawia przed edukacją wyzwania polegające na zmianie sposobu jej organizowania i realizacji poprzez redefinicję tego, kim lub czym jest podmiot edukacyjny. Edukacja inspirowana posthumanizmem przekształca role tradycyjnych uczestników tego procesu (nauczycieli i uczniów), kierując naszą uwagę ku asamblażom, aktorom i urządzeniom złożonym z ludzi i nie-ludzi, które stają się podstawową jednostką analizy (Chutorański, 2019). Praktyki edukacyjne jawią się jako proces relacyjny, wymagający odpowiedzialnego współistnienia poprzez splątanie bytów ludzkich i nie-ludzkich, który wykracza poza klasy szkolne i dzieje się w różnorodnych środowiskach. Edukacja staje się przestrzenią wspólnego stwarzania się, doświadczania i transformacji. Przybliżone przykłady warsztatów z wykorzystaniem asamblaży czy improwizacji tanecznej pokazują, że włączanie takich elementów jak ciało, technologie i środowiska w praktyki edukacyjne rozwija kreatywność, współdziałanie i wrażliwość na relacje między różnymi aktorami. Otwiera to możliwość myślenia o edukacji jako przestrzeni wspólnych światów w sposób bardziej sprawiedliwy, inkluzywny i współzależny (Sidebottom i Mycroft, 2024). Krytyczny posthumanizm proponuje zatem potrzebny zwrot ku sprawiedliwości społecznej i ekologicznej, szczególnie istotny w kontekście współczesnego kryzysu ekologicznego, który wymaga od nas przyjęcia nieantropocentrycznego paradygmatu edukacyjnego (Chutorański, 2020). Edukacja nie powinna zatem pogłębiać już binarności natura/kultura, lecz wspierać idee naturokultury i koncepcję wspólnych światów (Sidebottom i Mycroft, 2024).

Zarysowana perspektywa posthumanistycznej koncepcji podmiotowości ukazuje wiele wartościowych kierunków myślenia o edukacji, czyniąc ją niezwykle inspirującym punktem odniesienia. Trudności pojawiają się jednak wraz z momentem przechodzenia z perspektywy teoretycznej do praktycznej. Choć dyskurs posthumanistyczny coraz wyraźniej obecny jest w edukacji, jego wprowadzenie do praktyki stanowi wyzwanie w warunkach neoliberalnych, które faworyzują mierzalne wyniki uczniów, zamiast uwzględniać aspekty emocjonalne czy relacyjne (Pacini-Ketchabaw i in., 2016). Mimo tych okoliczności trudno jednak zignorować fakt, że w obliczu globalnego kryzysu klimatycznego, społecznego i politycznego, którego obecnie doświadczamy, właściwie nie ma już odwrotu od poszukiwania nowych sposobów myślenia o edukacji, także nieantropocentrycznej. Jeśli chcemy przesunąć granice możliwości pedagogicznych, to musimy zakwestionować antropocentryczne *status quo* i humanistyczne założenia, które wciąż dominują w szkołach i otworzyć się na perspektywy ukazujące złożoność świata i nasze splątanie z nim. Zwolennicy pedagogiki nieantropocentrycznej postulują porzucenie paradygmatu humanistycznego na rzecz podejścia, które ceni intra-akcję, wzajemne powiązania wszystkich bytów oraz innowacyjne praktyki pedagogiczne wykraczające poza tradycyjną klasę (Naidoo, 2022). Przyjęcie tych idei w praktyce nie oznacza odrzucenia pojęcia ludzkiej podmiotowości, przeciwnie, jak zauważa Rosi Braidotti (2014), możemy starać się ją zrozumieć przez pryzmat idei posthumanizmu (Kowalik-Olubińska, 2025). Włączenie tej perspektywy do programów kształcenia nauczycieli pozwala, aby przyszła edukacja była postrzegana przez dyfrakcyjną soczewkę, umożliwiającą wielowymiarowe i niehierarchiczne rozumienie relacji w procesie edukacyjnym. Implikuje to potrzebę projektowania kształcenia nauczycieli w taki sposób, aby uwzględniło przesunięcie w rozumieniu podmiotowości z autonomicznego, suwerennego podmiotu ludzkiego, ku relacyjnym i intraaktywnym procesom współtworzenia edukacji w świecie więcej-niż-ludzkim.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams, T. (2017). Braidotti, Spinoza and disability studies after the human. *History of the Human Sciences*, 30(5), 86–103. <https://doi.org/10.1177/0952695117724661>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham.
- Barad, K. (2023). *Spotkanie z wszechświatem w pół drogi: Fizyka kwantowa a splątanie materii ze znaczeniem* (S. Królak, tłum.). Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury; Centrum Humanistyki Środowiskowej, Uniwersytet Warszawski.
- Braidotti, R. (2014). *Po człowieku* (J. Bednarek i A. Kowalczyk, tłum.) Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruzzzone, S. i Stridsberg, H. (2023). Dancing urban waters: A posthuman feminist perspective on arts-based practice for sustainable education. W: M. Cozza i S. Gherardi (red.), *The posthumanist epistemology of practice theory* (s. 123–150). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42276-8_5
- Chappell, K., Natanel, K. i Wren, H. (2021). Letting the ghosts in: Re-designing higher education teaching and learning through posthumanism. *Teaching in Higher Education*, 28(15), 2066–2088. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952563>

- Chutorański, M. (2019). Posthumanizm(y) i pedagogika. W: M. Chutorański i A. Makowska (red.), *Rzeczy, kultura, edukacja* (s. 19–33). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. <https://wnus.usz.edu.pl/ris/file/issue/view/1445.pdf>
- Chutorański, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 127–139.
- Cudworth, E. i Hobden, S. (2021). Posthuman international relations: Complexity, ecology and global politics. W: D. Chandler, F. Müller i D. Rothe (red.), *International relations in the Anthropocene* (s. 213–232). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-53014-3>
- Engert, K. i Schürkmann, C. (2021). Introduction: Posthuman? Nature and culture in renegotiation. *Nature and Culture*, 16(1), 1–10. <https://www.jstor.org/stable/27203811>
- Gannon, S. (2016). „Local girl befriends vicious bear”: Wyzwalanie aspiracji edukacyjnych poprzez pedagogikę spletań materialno-semiotycznych. W: C. Taylor i C. Hughes (red.), *Posthuman research practices in education* (s. 101–120). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137453082_9
- Haraway, D. (2003). Manifest cyborgów: nauka, technologia, feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych (S. Królak i E. Majewska, tłum.). *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 1, 49–87.
- Hayles, N.K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.
- Herbrechter, S. (2021). Unlearning to be human? The pedagogical implications of twenty-first-century post-anthropocentrism. W: C. Daigle i M. Hayler (red.), *Posthumanism in practice* (s. 212–226). Bloomsbury Publishing.
- Humaira-Mariyam, B. i Karthika, V.K. (2024). Graphic assemblages for storytelling: A posthuman perspective from an English language classroom. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 7(2), 342–354. <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.2.21>
- Karthika, V.K. (2024). The human, non-human affective entanglements: A posthuman perspective of an ESOL classroom. *Higher Education for the Future*, 11(2), 151–167. <https://doi.org/10.1177/23476311241246634>
- Kouppanou, A. (2022). The posthumanist challenge to teaching or teaching's challenge to posthumanism: A neohumanist proposal of nearness in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43, 766–784. <https://doi.org/10.1080/01596306.2022.2033534>
- Kowalik-Olubińska, M. (2023). Posthuman pedagogy of the common worlds of children and animals – from independence to relationality. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2(17), 58–70.
- Kowalik-Olubińska, M. (2025). *Dzieciństwo – naturokultura – edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów*. Adam Marszałek.
- Lipowicz, M. (2017). Posthumanizm jako podstawa edukacji dla zrównoważonego rozwoju? Możliwości i granice rewolucji edukacyjnej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(2), 139–153.
- Mendel, M. (2020). Pedagogika społeczna „po człowieku”. W: M. Mendel (red.), *Eduwidma. Rzeczy i miejsca nawiedzone* (s. 249–260). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Naidoo, S.A. (2022). Pre-service teachers' views on integrating post-humanism into classroom practice. *African Journal of Teacher Education and Development*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.4102/ajoted.v1i1.5>
- Obyrcka, M. (2020). *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pacini-Ketchabaw, V., Taylor, A. i Blaise, M. (2016). De-centring the human in multispecies ethnographies. W: C. Taylor i C. Hughes (red.), *Posthuman research practices* (s. 149–167). Palgrave Macmillan.

- Richter, M. (2023). Critical post-humanism and social work in the city: About being entangled as researcher and professional. *Social Inclusion*, 11(3), 210–219. <https://doi.org/10.17645/si.v11i3.6786>
- Rogalska-Marasińska, A. (2019). Człowiek – postczłowiek – transczłowiek: kto podejmie edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22(1), 131–152.
- Sharon, T. (2014). *Human nature in an age of biotechnology: The case for mediated posthumanism*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7554-1>
- Sidebottom, K. i Mycroft, L. (2024). [Birdsong]: Pedagogies of attunement and surrender with more-than-human teachers. *Australian Journal of Environmental Education*, 40, 143–156. <https://doi.org/10.1017/aee.2024.15>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Education in Times of Polycrisis.
Bifurcations, Climatic Antinatalism and New Eco-Pedagogies
Pedagogika w czasie polikryzysu.
Bifurkacje, klimatyczny antynatalizm i nowe ekopedagogie***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The article analyzes the challenges facing pedagogy in an era of multiple crises – an accumulation of ecological, demographic, and social crises – and points to alternative educational scenarios in the context of climate antinatalism and posthumanist pedagogy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: How can pedagogy respond to the destabilization of the world system and the crisis of reproduction in the (post)Anthropocene? The analysis is theoretical and based on the literature on the subject (Morin, Wallerstein, Haraway, Colebrook, Paulsen, Beier) and feminist criticism.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation begins with a diagnosis of polycrisis and bifurcation theory, followed by a discussion of the concepts of climate antinatalism and their criticism, and selected pedagogical responses are cited: re-wilding education, “embodying the Earth,” networked learning, and “weird pedagogy.”

RESEARCH RESULTS: Traditional pedagogy is losing its justification, and the proposed alternatives are shifting education towards relational, embodied, multispecies, and speculative practices that teach care, shared responsibility, and living with uncertainty.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: It is recommended to abandon the paradigm of control in pedagogy in favor of regenerative and adaptive models that strengthen social resilience in conditions of instability and polycrisis.

→ **KEYWORDS:** POLYCRISIS, BIFURCATIONS, CLIMATE ANTINATALISM, (POST)ANTHROPOCENE, POST-ANTHROPOCENTRIC PEDAGOGY

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł analizuje wyzwania pedagogiki w epoce polikryzysu – kumulacji kryzysów ekologicznych, demograficznych i społecznych – oraz wskazuje alternatywne scenariusze edukacyjne w kontekście klimatycznego antynatalizmu i pedagogii posthumanistycznych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Jak pedagogika może reagować na destabilizację systemu świata i kryzys reprodukcji w (post)antropocenie? Analiza ma charakter teoretyczny i oparta jest na literaturze przedmiotu (Morin, Wallerstein, Haraway, Colebrook, Paulsen, Beier) oraz krytyce feministycznej.

PROCES WYWODU: Wywód zaczyna się od diagnozy polikryzysu i teorii bifurkacji, następnie omówione są koncepcje antynatalizmu klimatycznego i ich krytyka oraz przywołane zostają wybrane pedagogiczne odpowiedzi: *rewilding education*, „ucieleśnianie Ziemi”, sieciowe uczenie się i „dziwna pedagogika”.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Tradycyjna pedagogika traci uzasadnienie, proponowane alternatywy przesuwają edukację ku praktykom relacyjnym, ucieleśnionym, wielogatunkowym i spekulatywnym, które uczą troski, współodpowiedzialności i życia w niepewności

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Rekomenduje się porzucenie paradygmatu kontroli w pedagogice na rzecz modeli regeneratywnych i adaptacyjnych wzmacniających odporność społeczną w warunkach niestabilności i polikryzysu.

→ **SŁOWA KLUCZE:** POLIKRYZYS, BIFURKACJE, KLIMATYCZNY
ANTYNATALIZM, (POST)ANTROPOCEN, PEDAGOGIKA
POSTANTROPOCENTRYCZNA

Introduction

The world we see today does not seem particularly inviting. The accumulation of ecological, energy, economic, geopolitical, social, and demographic crises erodes the world's stability, triggering a cascade of consequences. This situation increasingly reveals potential sites of change (so-called bifurcation points), i.e. sites where the world loses stability and becomes vulnerable to non-obvious developmental trajectories. It is precisely in these critical junctures that both narratives of climate antinatalism and new eco-pedagogies proposing alternative ways of thinking about the future and education gain significance. This text attempts to address the question of how pedagogy can respond today to the destabilisation of the world system and the crisis of reproduction in the (post-)Anthropocene.

Bifurcations, Climate Anti-Natalism, and New Eco-Pedagogies in Relevant Literature

The term polycrisis is attributable to Morin and Kern (1999), whose text is a veritable manifesto of planetary thinking, a call to recognise the Earth as a common homeland, and as a vision of global responsibility. The world depicted here is a complex and internally contradictory system. However, rather than trying to eliminate the complexities, we should affirm and embrace them as a source of creation and transformation, and as an opportunity for the development of a truly shared planetary culture. In the authors' view, it would then become possible to overcome future crises and to build a more conscious and solidaristic civilisation – resilient and capable of responding to global challenges (Morin & Kern, 1999, pp. 15–32).

Morin and Kern's concept combines ecological, social, and philosophical reflection. The manifesto has proved to be a major point of reference for contemporary debates on global crises, the problems of (un)sustainable development, and the need for systemic thinking as a tool for understanding and overcoming contemporary challenges (Morin & Kern, 1999). After 2022, the term included in the manifesto has gained legitimacy in a language defining the predicament of today's world due to Adam Tooze (Whiting & Park, 2023). In his article "Welcome to the World of the Polycrisis", published in *The Financial Times* in October 2022 (Tooze, 2022), the author points to a new aspect of challenges due to the systemic interaction of multiple global risks. Humanity may be doomed to live in the shadow of cascading, world-destabilising crises that cannot be analysed in isolation. This will trigger complex and unpredictable processes and phenomena that call for novel strategies of systemic thinking and governance. Tooze's article initiated a series of analyses devoted to disruptions in the functioning of global homeostasis in the era of polycrisis, while the polycrisis itself has become an analytical category in interdisciplinary accounts of the condition of the contemporary world (Tooze, 2022).

The above intuitions resonate with Immanuel Wallerstein's concept of the self-organising world-system. This very idea will be my point of reference for reflection on the current procreative situation in Western countries, as well as on climate antinatalism as a project of (post-)Anthropocentric utopia. In his theory of the modern world-system, Immanuel Wallerstein focuses on Braudel's (1999) historical conception of world development (Chase-Dunn & Hall, 1997, p. 20), adding Ilya Prigogine's theory of dissipative structures to it (Wrzosek, 1995). Prigogine's theory will be important for the further considerations due to the category of bifurcation, a distinctive point of deviation towards possible constructions of models of the social world, including antinatalist ones.

Wallerstein defines the "world-system" as a global capitalist arrangement sustained through feedback mechanisms, i.e. cycles, trends, and institutions, that impose self-organisation on it. Order is reproduced bottom-up through the practices of actors and structures of exchange, while hierarchies distribute profits and costs, sustaining inequalities (Wallerstein, 2007, p. 108). Hegemonies, however, are not permanent: centres of

power shift. This reveals the system's capacity for (re)organisation without a central actor (Wallerstein, 2007, p. 88). In moments of destabilisation, the system enters a phase of crisis, opening space for alternative configurations. Even minor fluctuations may then alter its trajectory. As Nowak notes, in unstable phases "bifurcation points" enable evolution in an unpredictable direction, becoming guarantors of novelty in the world and a prerequisite of its creativity (Nowak, 2011, p. 137; Prigogine, 2000, pp. 892–898). Small interventions can alter entire macro-trajectories of the system. Such dynamics require adaptive capacities at the level of meta-systemic rules (Wallerstein, 1991, 1998). Recognising bifurcations is a form of practical wisdom that enables creative exploration of new models of effective action under given, complex conditions.

The social sciences are to be a space in which we constantly put our images of the world to the test, for our potential actions depend upon them. Wallerstein proposes that, by testing alternatives, we come to know the possibilities that reality opens before us. Through the continual construction of new theories, but also through their deconstruction (so as to prevent them from assuming a dogmatic form), we have the chance to discover the regularities governing the social world (Nowak, 2011, pp. 169–170).

To define such practices, Wallerstein proposes the neologism "utopistics." "Utopistics is not the design of perfect worlds, but the consideration of real historical alternatives that may be realised as a result of the crisis of the existing system" (Wallerstein, 2008, p. 11). In periods of bifurcation, when the system's equilibrium is upset, utopistics is a necessity as it triggers non-obvious, innovative choices that may define the future order. The diagnosis of the condition of the world as we know it in a polycrisis and that moment of bifurcation, strain, and exhaustion of the world-system described by Wallerstein may become a pretext for exercising our imagination.

One possible version of the "new" in this context is one in which, alongside the proclamation of a climate state of emergency, the claims of climate antinatalism are put to the test. In line with the logic of world-systems theory, social tendencies in the sphere of procreative decisions cease to be a matter of exclusively private choice and become decisions of systemic and ethical significance, exerting a real influence on the future of the biosphere. The above conclusions follow from the seminal article "The climate mitigation gap: education and government recommendations miss the most effective individual actions" (Wynes & Nicholas, 2017). The authors analyse the discrepancy between educational and governmental recommendations and the actual effectiveness of individual actions. Their findings indicate that most educational programmes and climate policies omit information about the most effective practices for reducing CO₂ emissions. It is having fewer children, foregoing car use, avoiding air travel, and adopting a plant-based diet that exert a far greater impact on the climate than standard recommendations such as recycling or saving energy. The authors emphasise that the absence of such information in public discourse creates a significant "gap in climate education." For the narrative of climate antinatalism, fertility data are particularly crucial: according to the authors, having one fewer child corresponds to an average reduction of 58.6 tons

of CO₂ per year. Ecological childlessness is thus presented as a highly impactful pro-climate activity (Wynes & Nicholas, 2017, Murtaugh & Schlax, 2009).

The path of deliberate childlessness due to the environmental crisis is taken by Mathilde Krähenbühl (2022). Her ecological perspective in research on reproduction and demographics shows that decisions to remain childless are responses to anxieties related to an uncertain future under the shadow of climate catastrophe, coupled with a sense of eco-responsibility, a reluctance to increase one's carbon footprint through having children, and an ethic of care leading to the conviction that it is better not to bring children into a world threatened by polycrisis. Again, environmentally motivated decisions to remain childless emerge as supra-individual practices, embedded within a network of climate, moral, political, and economic discourses that transform the meaning of parenthood and of the "duty" to reproduce. Krähenbühl notes that environmental childlessness is political and raises questions about the individualisation of responsibility.

The tension between the individual and the systemic renders the issue of climate antinatalism far from neutral (Florkowski, 2020; Szocik, 2024; Sasser, 2024; Yopo Diaz et al., 2025; Jach, 2017; Starzyński, 2020). Szocik stresses that the knowledge of the mechanisms of discrimination, exploitation, and oppression should never be ignored when defining the frameworks for thinking about the future (Szocik, 2024, pp. 160–161). The relevant core tensions are discussed by the feminist scholar Kristina Rukaite (2020), who emphasises that contemporary climate discourse increasingly reduces reproduction to simple calculations of carbon dioxide emissions. This turns children into emission units, their birth and existence being quantified in tons of CO₂. This approach radically instrumentalizes the body, treating it as a tool for the production or reduction of greenhouse gases. This adds an additional layer of control to procreative decisions with.

The female body has historically been subject to regulation and supervision, reflecting a continuity of thinking about population as a problem requiring governance. In the past, this often entailed the demonization of contraception and abortion. Today, it involves the more subtle pressures of climate antinatalism (Rukaite, 2020). In both cases, reproduction is seen as a space in which the state, science, and capital can pursue their interests, and the body becomes a site for the enactment of environmental politics. For Rukaite, this is a part of more complex processes that restrict both individual bodies and whole families and communities, producing divided and segregated spaces that determine whose life is considered valuable and worth reproducing, and whose is not.

The issue of reproductive justice, taking into account the oppressive nature of various contextual logics, e.g. colonialism, racism, exploitation, and oppression, has been researched extensively (Ross & Solinger, 2017; Eaton & Stephens, 2020; Sigle et al., 2025). Rukaite embraces this perspective, showing that by inducing guilt and constructing moral pressure to act responsibly toward the future, contemporary climate discourse both ignores the patriarchal history of reproduction under capitalism and legitimises the gendered, racial, and exploitative conditions that history has produced (Rukaite, 2020, pp. 11–12). The ostensibly neutral language of science can thus mask structural inequalities: not everyone has equal access to reproductive choices, and responsibility for

the climate crisis is shifted onto individuals rather than economic and political systems. As a result, science becomes a tool of power, social engineering, and discipline. Rukaite does not question the challenges of the climate crisis, aware that in the era of the (m)Anthropocene¹ reproduction inevitably becomes a field of climate policy, begging questions about the future of the planet, generational justice and individual rights. She emphasises only that a critical perspective is needed, one that combines reproductive justice, gender issues, and global inequalities. Rather than reducing the question of bringing children into the world to calculations of emissions, it is necessary to recognise the broader social context, establishing who actually bears the costs of the crisis, who has the possibility of choice, and who is compelled to submit to demographic policies. Only this perspective shows that reproduction in the (m)Anthropocene is not a private decision, but a space of negotiation between the individual, society, and the planet.

The discourse threads presented above, together with their critique, strongly problematize the stance of climate antinatalism. It is therefore difficult today to predict whether, despite social anxieties about climate (Sasser, 2024), such a scenario has a realistic chance of becoming a post-bifurcation macro-trajectory of our world-system. Some irreversible demographic processes are underway. In Poland alone, there has been no generational replacement for four decades; current fertility stands at 1.09 children per woman. As the sociologist Anna Gromada notes, this is a new record low, placing Poland 198th out of 209 countries, alongside war-torn Ukraine. Data from the first half of 2025 shows that an even lower record is imminent: 1.03 (Gromada, 2025). Demographic trends clearly do not require labels to transform our world-system effectively under conditions of shrinking resources and polycrisis. Yet it is clear that the vision of climate antinatalism continues to influence post-anthropocentric imagination, a feature of popular dystopias and speculative and futuristic social concepts.

The classical concepts worth special attention here due to their pedagogical potential include Donna Haraway's influential idea of forming non-procreative and more-than-human kinships as an ethical alternative to biological reproduction, known as "making kin, not babies" (Haraway, 2016). The popular game of cat's cradle, which Haraway proposes to call string figures, becomes here a model of multispecies assemblage (relations with humans, animals, plants, and technologies) and a metaphor for relations in an inevitably post-anthropocentric world. The author invites us to think in terms of weaving networks, relational tentacles, and co-producing the world with other beings. Moreover, she offers a language enabling a rearticulation of questions concerning the future, responsibility, and life on a damaged planet.

Claire Colebrook (Colebrook, 2014) is an author of another bold intuition formulated around the theme of post-anthropocentric antinatalism. She challenges the dogma of

¹ K. Rukaite modifies the notion of the Anthropocene, using the term (m)Anthropocen. This eco-critical and feminist reformulation takes into account the patriarchal contexts of the Anthropocene (masculinism, modernism, market), emphasising that it is not humanity in general but specific regimes of power, capitalism, and colonialism that are responsible for environmental degradation and for the Eurocentric character of the dominant ecological discourse.

affirming life, indicating that the imperative to say “yes” to life is not so much a universal value as a mechanism sustaining the species’ interest in survival. This imperative functions as metaphysically given (Colebrook, 2014, pp. 203–204), which makes it hard to think beyond an anthropocentric *telos*. In this perspective, the refusal of reproduction is not an act of misanthropy, but a critique of the anthropocentric values taken for granted. In the Anthropocene, when affirming life at all costs becomes a reflex of survival, accepting a “NO” to life opens a space for a cosmic ethics, independent of procreative norms and metaphysical dogmas. While Colebrook does not explicitly call for antinatalism, she implies that considering it is vital for lifting the taboo that prevents imagining a world beyond the imperative of reproduction.

In the face of such (post-)Anthropocentric moods, what today remains within the remit of pedagogy – this meta-space of meanings associated with life, relations, development, and education? In an increasingly low-fertility and increasingly unstable world, is there any future for a pedagogy whose primary reflex is, after all, to move TOWARDS the child and to stabilise the child’s world? Interesting suggestions are offered by pedagogical visions of re-wilding education, embodying the Earth, mycelial pedagogies (Paulsen et al., 2022), or Jessie L. Beier’s weird pedagogies (Beier, 2023).

The text *Rewilding Education for a New Earth* (Paulsen et al., 2022) is a pedagogical manifesto deeply ingrained in the experience of the climate crisis and the COVID 19 pandemic. The authors stress the need for a new post-anthropocentric pedagogy focused on networks co-created with other actors of natureculture, and argue that education should not function as an instrument for reproducing crisis, but rather as a space of regeneration. The concept of “re-wilding” offered in the book is to signify a return to wildness. This does not, however, involve a romantic escape into nature, but instead an opening of education to unpredictability, relationality, and more-than-human worlds. Education is no longer concerned with preparation for a stable future, but with learning to live under conditions of polycrisis, disequilibrium, and the necessity of coexistence; with learning care and responsibility; and with practising more-than-human communities, i.e. with animals, plants, ecosystems, and technologies. This education inclines towards nature, draws upon art, performance, and spiritual practices, experiments with forms of communal learning, and challenges hierarchies. It valorises nature-inspired art pedagogies and relies on the concepts of embodying the Earth and mycelial pedagogies (Paulsen et al., 2022, pp. 200–230). The former means the embodiment of relations with the planet via educational practice that integrates the body, the senses, and emotions into the experience of the environment. It departs from purely cognitive learning in favour of embodied education, where one becomes a part of the earth, e.g. via rituals, art, and motion in nature. This is transformative pedagogy, genuinely teaching care and shared accountability. On the other hand, mycelial pedagogies are like mycelial networks, they form decentralised, interdependent structures grounded in cooperation, reciprocity, and flow (of knowledge, skills, competences) in a non-linear, networked manner. Knowledge circulates here as it does within mycelium, connecting people, places, and more-than-human beings. Such education becomes a process of living co-reconstruction of

this complex, non-hierarchical, uncontrollable multispecies ecosystem, in which concern over excessively low fertility becomes lost within biocentric networks of humans and non-humans.

Advocating weird pedagogy, Jessie L. Beier (2023) takes a step further: rather than reflecting on the reproduction of rescue discourses in education, she opts for strengthening adaptive pedagogical practices that would help acknowledge and practise loss, finitude, and even the necessity of phasing out certain forms of social life. Where traditional pedagogy invests in sustaining purpose, function, and efficiency, “weird” pedagogy tends to redistribute energy towards speculative and creative practices that do not guarantee usefulness, but instead open up fields for educational laboratories of energy. They make it possible to practise “sprouting,” i.e. rituals, conditions, and didactic gestures that open onto uncertainty and purposelessness; it becomes possible to experiment with time, materials, rhythm, intensity, rest, and even exhaustion. The end of the world in the title of Beier’s book is not a challenge to be overcome, but a site for the emergence of counter-intuitive and unpredictable learning communities, in which education may develop like germinating seeds, in line with the logic of uncertain growth and openness to transformation (Beier, 2023, pp. 209–220).

Conclusion

The above reflections point to a clear shift in pedagogy away from a controllable, “purely human” logic towards the uncertain future of a network of coexisting beings. These proposals align themselves with more-than-human learning as an open and unpredictable process, inherently incomplete and finite. In this context, the discourse of climate anti-natalism gets clearly diluted. “The period of transformation from one system to another is a period of great struggle, uncertainty, and constant questioning of structures of knowledge. We must first and foremost try to understand what is happening, and then make a choice as to the direction of the world’s development that we consider desirable. Finally, we must devise a mode of action that will enable us to move in that direction” (Wallerstein, 2007, p. 128).

Pedagogy today need not obsessively perpetuate obsolete, inadequate formulas of theory and practice. Nor does it have to passively submit to the inert momentum of the imminent future. It carries within its historical memory many experiences of transformative change. At present, it faces yet another such moment and has the chance to confront it creatively.

REFERENCES

- Beier, J.L. (2023). *Pedagogy at the end of the World: Weird pedagogies for unthought educational futures*. Palgrave Macmillan/Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-41057-4>
- Braudel, F. (1999). *Historia i trwanie* (B. Geremek, Trans.). Czytelnik.
- Chase-Dunn, C., & Hall, T.D. (1997). *Rise and demise: Comparing world-systems*. Westview Press.
- Colebrook, C. (2014). *Death of the postHuman: Essays on extinction*. Vol. 1. Open Humanities Press. https://www.openhumanitiespress.org/books/download/Colebrook_2014_Death-of-the-PostHuman.pdf
- Eaton, A., & Stephens, D. (2020). Reproductive justice special issue introduction: Reproductive justice – moving the margins to the center in social issues research. *Journal of Social Issues*, 76(2), 208–218. <https://doi.org/10.1111/josi.12384>
- Florkowski, R. (2020). Pro i antynatalizm. Spór o sens życia i sposoby ratowania planety. *Fabrica Societatis*, 4, 139–158. https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/133354/PDF/02_04_R_Florowski_Pro_i_antynatalizm_Spor_o_sens_zycia.pdf
- Gromada, A. (2025). Co począć z katastrofą demograficzną. *Polityka Insight*. <https://www.polityka-insight.pl/cwiczenia/przyszlosci/esej09>
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Jach, F. (2017). Antynatalizm jako recepta na problemy współczesności? *HYBRIS*, 39, 200–224. <https://repozytorium.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/25578/H39.12.Jach.pdf>
- Krähenbühl, M. (2022). *Environmental Childlessness? Reproduction and (Im)possible Futures amidst Environmental Crises*. Graduate Institute Publications. <https://www.7switch.com/fr/reader/epub?url=https%3A%2F%2Fcatalogue.immateriel.fr%2Fresources%2F53%2Fc4%2F00b0ebf60b95fe5cd8df352d38be.epub>
- Morin, E., & Kern, A.B. (1999). *Homeland Earth: A manifesto for the new millennium*. Hampton Press.
- Murtaugh, P.A., & Schlax, M.G. (2009). Reproduction and the carbon legacies of individuals. *Global Environmental Change*, 19(1), 14–20.
- Nowak, A.W. (2011). *Podmiot – system – nowoczesność*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Paulsen, M., Jagodzinski, J., & Hawke, S.M. (Eds.). (2022). *Pedagogy in the anthropocene: Rewilding education for a new Earth*. Springer Nature.
- Prigogine, I. (2000). The networked society. *Journal of World Systems Research*, 6(1), 892–898. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.203>
- Starzyński, M. (2020). *Antynatalizm. O niemoralności płodzenia dzieci*. Towarzystwo Naukowe im. Stanisława Andreskiego.
- Ross, L., & Solinger, R. (2017). *Reproductive justice: An introduction*. University of California Press.
- Rukaite K. (2020). *Reproduction in the (m)Anthropocene: Exploring the roots and implications of environmentally friendly restraint from childbearing*. Lund University. <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/9026329>
- Sasser, J. (2024). *Climate anxiety and the kid question deciding whether to have children in an uncertain future*. University of California Press.
- Sigle, W., Nunes, D.M., Sochas, L., Chanfreau, J., Suh, S., & Wilson, K. (2025). What reproductive justice brings to and requires of the feminist economics project. *Feminist Economics*, 31(1), 143–191. <https://doi.org/10.1080/13545701.2025.2461129>
- Szocik, K. (2024). *Feminist bioethics in space: Gender inequality in space exploration*. Oxford University Press.
- Tooze, A. (2022, October 22). Welcome to the world of the polycrisis. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/498398e7-11b1-494b-9cd3-6d669dc3de33>

- Wallerstein, I. (1991). *Unthinking social science: The limits of nineteenth-century paradigms*. Polity Press.
- Wallerstein, I. (1998). *Utopistics: Or, historical choices of the twenty-first century*. The New Press.
- Wallerstein, I. (2007). *Analiza systemówświatów. Wprowadzenie* (K. Gawlicz & M. Starnawski, Trans.). Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Wallerstein, I. (2008). *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku* (I. Czyż, Trans.) Oficyna Wydawnicza Bractwo Trojka.
- Whiting, K., & Park, H. (2023, March 7). This is why 'polycrisis' is a useful way of looking at the world right now. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/stories/2023/03/polycrisis-adam-tooze-historian-explains/>
- Wrzosek, W. (1995). *Historia, kultura, metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wynes, S., & Nicholas, K.A. (2017). The climate mitigation gap: Education and government recommendations miss the most effective individual actions. *Environmental Research Letters*, 12(7), 074024. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/aa7541/pdf>
- Yopo Díaz, M., Gómez Aguirre, V., & Watkins, L. (2025, October 22). From conception to care: A systematic review of the impact of the climate crisis on reproductive justice. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 33(1). <https://doi.org/10.1080/26410397.2025.2576365>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Pluriversity, the Anthropocene and Relations With
the Non-Human Actors of the ‘Spiral of Life’. The Case
of Indigenous Universities in the Cauca Region of Colombia
Pluriwersytet wobec antropocenu i relacji z pozaludzkimi
aktorami „spirali życia” na przykładzie uczelni rdzennej
ludności regionu Cauca w Kolumbii***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The research objectives concern relationship of the pluriversity with the Anthropocen and non-human actors of reality, and its role in the lives of indigenous communities.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The chosen methods are literature analysis and narrative interviews with members of Misak Universidad and Universidad Autónoma Indígena Intercultural.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Argumentation evolves around how the concepts of epistemological mosaics, feeling – thinking with the Earth, reasoning with the heart, educational autonomy, emancipatory methodologies, harmonious, moral, concentrated, autonomous, diverse, indigenous economy, and the plan for long-term existence, are realized in analyzed institutions.

RESEARCH RESULTS: The results shows that education at the discussed pluriversities is going beyond the Anthropocene and towards the non-human actors of reality, and thus supports the survival of local, indigenous cultures.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Described educational activities aim to develop and preserve the identity of indigenous communities, but they can also inspire Western universities in the matter of intercultural and environmental education.

→ **KEYWORDS:** **NON-HUMAN ASPECTS OF REALITY, PLURIVERSITY, AUTONOMOUS EDUCATION, EMANCIPATORY METHODOLOGIES, INDIGENOUS PEDAGOGIES**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Cele naukowe dotyczą stosunku pluriwersytetu do antropocenu i pozaludzkich aktorów rzeczywistości oraz jego roli w życiu rdzennych społeczności.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Wybrano metody analizy literatury oraz wywiadów narracyjnych z członkami Misak Universidad oraz Universidad Autónoma Indígena Intercultural.

PROCES WYWODU: Argumentacja pokazuje, jak w omawianych instytucjach urzeczywistniają się koncepcje mozaik epistemologicznych, odczuwania – myślenia z Ziemią, rozumowania sercem, autonomii edukacyjnej, metodologii emancypacyjnych, harmonijnej, moralnej, skoncentrowanej, autonomicznej, zróżnicowanej, rdzennej gospodarki, planu długotrwałego istnienia.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki wskazują, że edukacja w omawianych uczelniach sprzyja wychodzeniu poza antropocentryzm i ku pozaludzkim aktorom otaczającego świata, a tym samym wspiera przetrwanie miejscowych, rdzennych kultur.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Opisane działania edukacyjne zmierzają do rozwoju i zachowania tożsamości społeczności rdzennych, ale mogą również inspirować zachodnie uniwersytety w kwestii edukacji międzykulturowej i ekologicznej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** POZALUDZKIE ASPEKTY RZECZYWISTOŚCI,
PLURIWERSYTET, EDUKACJA AUTONOMICZNA,
METODOLOGIE EMANCYPACYJNE, PEDAGOGIKI RDZENNE

Introduction

From its inception, the university has been structurally Eurocentric, and its principal phases of consolidation and expansion – the Renaissance, the Enlightenment and modernity – coincided with the zenith of European imperial domination. Consequently, academia became an instrument of the epistemological colonisation of the ‘Global South’ (Mignolo, 2018; Reiter, 2018; Mbembe, 2024; Ndlovu-Gatsheni, 2021). It endowed European anthropocentrism – and the academic formations grounded in it – with a putatively universal status. This, in turn, generated forms of epistemological racism in which Africans were associated primarily with ‘experience’, Native Americans with ‘wisdom,’ and the inhabitants of the ‘Third World’ with ‘culture,’ while philosophy and science were reserved for Europeans, Euro-Americans and ‘First World’ citizens (Mignolo, 2010). Such hierarchisation was frequently accompanied by epistemic genocide: the systematic destruction of local traditions of knowledge production and transmission, often coupled with the physical annihilation or displacement of Indigenous communities (Ndlovu-Gatsheni, 2021; Rojas-Zambrano & Katz, 2023).

The collapse of colonial empires did not immediately translate into a recognition of the need to decolonise university. From the 1990s onwards, however, efforts emerged in North and Latin America and in Africa to place Indigenous traditions of knowledge production and transmission in critical dialogue with the frameworks of Western academia. It is within this context that the notion of the pluriversity arose, understood as:

A process of knowledge production that is open to epistemic diversity. It is a process that does not necessarily abandon the notion of universal knowledge for humanity, but which embraces it via a *horizontal strategy of openness to dialogue among different epistemic traditions*. To decolonize the university is therefore to reform it with the aim of creating a less provincial and more open critical cosmopolitan pluriversalism – a task that involves the radical *re-founding* of our ways of thinking and a transcendence of our disciplinary divisions (Mbembe, 2024, p. 19).

One of the constitutive pillars of the pluriversity is the recognition of non-human actors within the ecology of knowledge. Most Indigenous cultures of the Global South move away from the entrenched division between *culture* and *nature*, in which the latter is construed primarily as an object of human exploitation. This orientation underpins claims for nature conservation and climate change mitigation (Mbembe, 2024).

The article presents the results of research on the pluriversity-oriented stance towards the Anthropocene and non-human actors in the more-than-human world of universities in the Cauca region of Colombia: Misak Universidad (Misak University) and the Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Autonomous Indigenous Intercultural University). The analysis addresses the following research questions: What are the theoretical responses of the pluriversity to the Anthropocene and to non-human actors? How pluriversity modifies anthropocentric and Eurocentric methodologies? How it shapes attitudes of responsibility towards the natural environment? What role pluriversity plays in the lives of Indigenous communities in the context of the Anthropocene?

Literature Review, Research Methods and Tools, Study Area, and Research Organisation

To address the above objectives, I draw on an analysis of scholarly literature on concepts concerned with the role of non-human actors in pluriversity. The analysis engages with notions such as epistemological mosaics (Connell, 2018); *see-able (vide-cible)*; *thinking-feeling with Earth (sentipensar)* and *reasoning with the heart (corazonar)* (Velasco & Gruber, 2022; Escobar, 2011; Albarrán González, 2020); educational autonomy (*educación propia*) (Rojas-Zambrano & Katz, 2023); encounter epistemologies and emancipatory methodologies of knowledge creation (Velasco & Gruber, 2022; Adésinà, 2002); harmonious economy (*economía harmonica*), moral economy, concentrated economy, non-monetised forms of exchange, economic autonomy (*economía propia*), indigenous

and diverse economies (Padilla, 2017); and the *plan of persistent existence* (*plan de pervivencia*) (Velasco & Gruber, 2022).

The empirical component of the analysis draws on problem-focused narrative interviews. Adoption of a qualitative research strategy, and narrative interviewing, reflects its suitability for investigating complex phenomena demanding cultural sensitivity (Kubinowski, 2011). The data are twofold: interviews that I conducted during my stay in the territory of the Indigenous Misak group, involving a study visit to Misak Universidad, plus interview material generated in interview with the founder of Misak Universidad, Gerardo Tunubala Velasco, conducted by Patricia Rojas-Zambrano and Susan Roberta Katz (2023), and interviews carried out by Nicholas L. Padilla (2017) with representatives of Misak Universidad and the Universidad Autónoma Indígena Intercultural. All studies were conducted in the Andean part of the Cauca region, where around 80 per cent of the population is Indigenous (DANE, 2012) and belong to a range of ethnic groups, including the Nasa, Paez Misak, Yanacona, Coconuco Totoro, Eperara, Ambalo and Inga (Padilla, 2017). The region has been pivotal in the history of the emancipation of Colombia's Indigenous population. It was here that, in 1971, the Regional Council of Indigenous People of Cauca (*Consejo Regional Indígena del Cauca*) was established, with the aims of reclaiming expropriated land, securing autonomy and safeguarding cultural identity (Aviedes, 2002). These demands catalysed the expansion of the Indigenous autonomy movement across the country. Consequently, the 1991 Constitution of Colombia granted all Indigenous inhabitants the rights for which the Regional Council of Indigenous People of Cauca had campaigned (Padilla, 2017). The first Indigenous language into which the Constitution was translated was Misak, or Namuy Wam. The translation was undertaken by Professor Barbara Muelas – a linguist, the first Indigenous woman to be admitted to the Colombian Academy of Language, and patron of Misak Universidad (Velasco Muelas, 2025).

Main Body

One of the defining features of the modern Western worldview is anthropocentrism, which entails the objectification of non-human elements of the world. In this context, the 'rehumanisation of the world' (Maldonado-Torres, 2016) has been identified as a crucial dimension of the decolonisation of academic knowledge. It involves elaborating new understandings of ontology, epistemology and ethics by moving beyond anthropocentrism and humanism; by transcending the entrenched divisions between nature, culture and science (Mbembe, 2024); and by recognising non-human forms of life through the conceptual and methodological tools of the social sciences (the *see-able/vidé-cible*). This also requires reconnecting nature, culture and science through practices of *thinking–feeling with Earth* (*sentipensar*) (Magos-Carrillo & Loredo-Cansino, 2022) and through practices grounded in ancestral knowledge, such as *reasoning with the heart* (*corazonar*) (Albarrán González, 2020).

In a conversation with the Dean of Misak Universidad, Emanuello Cuchillo, I learned that although the Misak have succeeded in safeguarding their own language, Namuy Wam, they have lost the languages their ancestors once used to communicate with animals, plants, and spirits. As a consequence, they now communicate with these beings primarily through dreams, in which they seek guidance for addressing problems faced by the community. In this process, a particular role is played by Kalim Pishimisak, the ancestral Misak spirit guide. The dynamics of these relationships can be difficult to apprehend for scholars trained exclusively within Western academia. The founder of Misak Universidad, Gerardo Tunubala Velasco, has acknowledged that after returning from studies at the Autonomous University of Madrid he initially found it very difficult to reconcile a rationalist orientation to the world with the traditions of his people:

It was challenging to face Taita Avelino speaking in such terms, searching for our Misak sensibilities. And not just Taita Avelino, but many Mamas as well. For us, as Misak people, the spinal cord of our education – our identity – is to be able to dream with these beings, to dream with the Land, and to be in the Land, which is why it is so crucial for us to continue fighting to recover our Land (Rojas-Zambrano & Katz, 2023, p. 12).

[...] to be Misak is to have a deep relationship with the Land. If the Land suffers, we feel it, and think with the Land. This is what we mean by *sentipensar con el territorio* – to sense, feel, and think with the Land. We sense the beating of the Land and can feel its waters, its animals, all of its flora and fauna. Having contact with the Land and with all of nature is essential for us (Rojas-Zambrano & Katz, 2023, p. 6).

Similarly, his openness to the non-human dimensions of Indigenous Andean cosmology – the *see-able/visible* – and his ability to weave rational thought together with its characteristic modes of experiencing nature, namely *thinking–feeling with Earth* (*sentipensar*) and *reasoning with the heart* (*corazonar*), has been characterised by Professor Walter D. Mignolo:

I learned from Indigenous cosmology what I could not learn from Hegel and Western cosmology. However, I was trained (in body and mind) in the latter. Learning from what Western modernity had disavowed, and not observing and describing what modernity disavowed, opened up new dimensions of the border to me. Sensing that border is not a mental or rational experience, I sensed it, and sensing is something that invades your emotions, and your body responds to it, dictating to the mind what mind must start thinking, changing its direction, shifting the geography of reasoning (Mignolo, 2018, p. xiii).

The holistic combination of rationality, as cultivated in Western academia, with Indigenous practices of the *see-able (visible)*, *thinking–feeling with Earth* (*sentipensar*) and *reasoning with the heart* (*corazonar*) gives rise to encounter methodologies, or epistemological mosaics, which Raewyn Connell describes as follows:

Separate systems of knowledge sitting side by side like tiles in a mosaic, each based on a different culture or historical experience, and each with its own claims to validity.

Epistemological mosaics offer a clear alternative to Global North hegemony and global inequalities, replacing the privileging of a single knowledge system with respectful relationships between multiple systems. (Connell, 2018, p. 30).

This is precisely how the Dean and the Secretary of Misak Universidad, characterise its teaching methodology:

We want to prepare our students to participate fully in the contemporary world while preserving their Indigenous identity. Misak Universidad offers law, medicine, economics, and linguistics studies. The programme lasts five years, during which they learn both the Misak code and Colombian and international law, traditional and academic medicine, indigenous forms of natural resource management and the latest trends in the global economy. For preventive healthcare and less serious illnesses we draw on our traditional medicine. We have lived in the Andes for thousands of years and know best how to care for the human body in this climate and how to prepare remedies from nature's gifts to treat it. However, if someone requires cancer treatment or a limb amputation, we refer them to a state hospital. A medical graduate of Misak Universidad should be able to distinguish between these two situations (interview with Emanuelo Cuchilo, conducted by the author, March 2025).

The Secretary of Misak Universidad, Henry Velasco, further adds:

We collaborate with scholars from across the world, our students undertake research supervised by researchers based at other universities. Among others, we have worked with the World Bank and the Colombian Ministry of Education. However, any collaboration must be conditional on respect for our culture. Recently, we declined a grant proposal from the Spanish government because its implementation would have entailed significant changes in land management within Misak territory. The project required us to accept funding for the reorganisation of farms, replacing biodiverse, small-scale individual holdings with large monoculture plantations. We regarded this as harmful to the natural environment. We want to maintain a just and harmonious relationship between humans and the natural world (interview with Henry Velasco, conducted by the author, March 2025).

These include emancipatory methodologies that combine local Indigenous modes of knowledge creation and transmission with methodologies established within Western academia (Velasco & Gruber, 2022). Among these are the specifically Misak spiral conception of time and the *Lata-Lata* and *Pachikwa* methodologies. Gertrudis Morales Tunubala, a guide in the Misak Autonomous Region, describes this as follows:

Our ancestors believed that time takes the form of a spiral of life, composed of people, plants, animals, rocks, water, earth, and spirits. A person is born, passes through the twists and turns of life, dies and is reborn in the spiritual world, where they meet their ancestors and the protective female spirit, Kalim, and the male spirit, Pishimisak. In the past, even the Misk'a'yim's farmlands were spiral in form (interview with Gertrudis Morales Tunubala, conducted by the author, March 2025).

Figure 1. The Spiral of Life in Misak Cosmology



The photograph was taken on the campus of Misak Universidad in March 2025 by the author. It shows Gertrudis Morales Tunubala, explaining the role of the spiral of life in Misak cosmology.

Therefore, the *Lata-Lata* and *Pachikwa* methodologies are grounded in traditional spiral discussion circles that bring together community members, elements of the natural world and ancestors, each situated at a different point on the spiral, yet remaining in communication with one another through rituals and dreams. The knowledge generated within the circles is then combined with participatory research (Ávila & Ayala 2017; Velasco & Gruber, 2022).

Another example of an emancipatory methodology is the course in harmonious economics (*economía harmonica*) offered at the Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UIAI). During the Colombian civil war and narco-capitalism, land was seized from farmers by various parties to the conflict, and biodiversity was destroyed in order to establish highly profitable coca plantations. This resulted in ecological crisis in many parts of Colombia. Today, these problems are further exacerbated by a neoliberal economy that seeks to maximise profit at the expense of biodiversity and sustainable development. Harmonious economics seeks to restore the biodiversity characteristic of traditional farms and to foster forms of economic cooperation among Indigenous communities in the Cauca region that are both sustainable and mutually supportive. It is premised on a concentrated economy (rather than importing goods from distant markets, people purchase familiar products from known producers), economic autonomy (agricultural production is directed primarily towards meeting the needs of one's own household, and those goods that cannot be produced locally are obtained from other farmers in the region, with a marked preference for barter-based exchanges), moral economy (the value is assessed not solely in terms of monetary profit, but also in terms of harmony and cooperation with human and non-human actors in the environment). These principles do not amount to an escapist project aimed at recreating an idealised version of

a precolonial past. As one activist, cited by Nicholas L. Padilla in his work *Thinking with the Global South and Decolonizing Indigeneity: Indigenous and Peasant Struggles to Reclaim Spaces, Identities, and Futures in Cauca, Colombia*, puts it:

When one speaks of harmony with nature, it signifies that one is constantly searching for it as life purpose, even though it is not always fully achieved. Speaking of harmony before the Spanish invasion does not mean that we lived in a paradise, rather we sought equilibrium – or a middle point – between different demands as a livelihood. It is something that one did not always achieve, but there was the intentional practice of concepts such as consensus, reciprocity, complementarity, and comprehensiveness. We were definitely not *noble savages* or the opposite...we were people in search of equilibrium and harmony (Padilla, 2017, p. 115).

Harmonious economics is informed by an alter-globalist orientation: a critical stance towards key elements of the global liberal economy which, under the rubric of *think globally, act locally*, places particular emphasis on supporting local producers and enterprises committed to the sustainable development. This entails teaching in accordance with the principles set out in Western economics textbooks, while simultaneously foregrounding the significance of diverse, local, Indigenous economies. Such education provides the foundation for the elaboration of the *plan de pervivencia* (*plan of persistent existence*) of Cauca Indigenous communities – a strategy for their development within contemporary Colombian society (Velasco & Gruber, 2022). These practices are made possible by the educational autonomy (*educación propia*) granted to Colombia's Indigenous population in the 1991 Constitution (Rojas-Zambrano & Katz, 2023). However, the degrees awarded by the universities discussed here are not formally recognised beyond the structures of Indigenous autonomy.

Results

This article has sought to address a series of research questions. In relation to the question 'What is theoretical response of the pluriversity to the Anthropocene and to the non-human actors of the surrounding world?', it should be emphasised that, despite the relative novelty and multi-stranded character of the pluriversity, its proponents have succeeded in elaborating a conceptual apparatus that enables to move beyond the anthropocentrism characteristic of Western academia and to effect an epistemic reorientation towards non-human actors. The same is true of the pluriversity-related reworking of anthropocentric and Eurocentric methodologies of knowledge transmission within the framework of educational autonomy (*educación propia*). Here we can speak of genuine innovation and of the emergence of new epistemic configurations grounded in a sustained dialogue between the traditions of Western academia and Indigenous traditions of knowledge creation and transmission. The pluriversity thus exemplifies intercultural integration and a substantive, rather than merely rhetorical, form of internationalisation within higher education.

At the same time, the question arises as to the extent to which pluriversity practices are accessible to researchers socialised exclusively within Western academic frameworks. Participation in certain classes and research activities at Misak Universidad and at the Universidad Autónoma Indígena Intercultural, for instance, requires undergoing a purification ritual (Padilla, 2017). It is far from evident that every researcher from outside the Indigenous community would be able to participate in such a ritual in an ethically and experientially meaningful way, or to inhabit, even provisionally, the affective and epistemic registers associated with practices of *thinking–feeling with Earth* (*senti-pensar*) and *reasoning with the heart* (*corazonar*). Of course, the pluriversity does not claim universal validity. Nonetheless, both of the institutions discussed in this article have the word ‘university’ in their names and are seeking formal recognition from the Colombian Ministry of Education, which would mean that their diplomas were also recognised beyond the autonomous region. Padilla notes that these efforts are directed towards the creation of educational institutions that are taken seriously and recognised by external bodies, and that thereby influence the way in which the Indigenous population of the Cauca region is treated. He terms this strategy *strategic universalisation* (Padilla, 2017, p. 49). The key question, therefore, becomes: *what role does the pluriversity play in the lives of Indigenous communities in the Anthropocene?* For the Indigenous inhabitants of the Cauca region, the natural environment and their relationship with its non-human actors lie at the core of their identity. Incorporating these dimensions into education is thus a precondition for the cultural survival of these groups. The same applies to the task of shaping ethics, educational practices and attitudes of responsibility towards the natural environment and its non-human actors: these are at the heart of pluriversity education and, at the same time, a prerequisite for preserving the cultural identity of the inhabitants of the Cauca region. Formally, the Indigenous population constitutes 3 per cent of Colombia’s citizens and is organised into 115 tribal communities. In practice, however, sixty years of civil war have led to the cultural and physical destruction of a large part of this population (Rojas-Zambrano & Katz, 2023). At that time the Indigenous inhabitants of the Cauca region decided that education would be their weapon. Today the existence of the pluriversity remains one of the factors that underpins their cultural survival.

Conclusions and Recommendations

This study is subject to certain limitations. A more exhaustive examination of the topic would have required sustained participation in courses and research conducted at Misak Universidad and at the Universidad Autónoma Indígena Intercultural, and, ideally, the acquisition of the Namuy Wam language and a period of residence within the local community. For reasons of time and funding, such immersion was not possible.

Nevertheless, the value of the research presented here lies in its introduction of the concept of the pluriversity not only at a theoretical level, but also through an analysis of specific educational practices embedded in the particular cultural context of

these universities. The experiences of these institutions, as well as the pluriversity as a conceptual framework, can provide an important source of inspiration for western universities.

They are better equipped than Western academia to respond to the increasingly pluralistic distribution of global power, and they offer concrete responses to issues related to the climate crisis, because, as Achille Mbembe notes,

At the heart of the efforts at reframing the human is the growing realization of our precariousness as a species in the face of ecological threats [...]. To reopen future of our planet to all who inhabit it, we will have to learn how to share it again amongst humans, but also between the humans and non-humans (Mbembe, 2024, pp. 27, 30).

This, then, is what pluriversities can impart to us.

REFERENCES

- Adésínà, J. (2002). Sociology and Yorùbá studies: Epistemic intervention or doing sociology in the 'vernacular'? *African Sociological Review*, 6(1), 91–114.
- Albarrán González, D. (2020). *Towards a Buen Vivi-centric Design: Decolonising artisanal design with Mayan weavers from the highlands of Chiapas, Mexico*. Auckland University of Technology.
- Aviedes, M.C. (2002). Solidarios frente a colaboradores: Antropología y movimiento indígena en el Cauca en las décadas de 1970 y 1980 [Solidarity against Collaborators: Anthropology and indigenous movement in Cauca in the 1970s and 1980s]. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 237–260.
- Ávila, S.A., & Ayala, Y.A. (2017). Ala Kusreik Ya – Misak Universidad: Construyendo educación propia [Ala Kusreik Ya – Misak Universidad: Building their own education]. *Jagwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16(1), 54–66. <https://doi.org/10.21676/16574923.1956>
- Connell, R. (2018). Meeting the edge of fear: Theory on a world scale. In B. Reiter (Ed.), *Constructing the pluriverse?* (pp. 19–38). Zed Books.
- DANE. (2012). *Atlas Estadístico de Colombia: Tomo I Demográfico*. Impresión Nacional de Colombia.
- Escobar, A., (2011). *Encountering development*. Princeton University Press.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja* [Qualitative pedagogical research]. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Maldonado-Torres, N. (2016). *Outline of ten theses on coloniality and decoloniality*. Foundation Franz Fanon.
- Magos-Carrillo, M.E., & Roledo-Cansino, B. (2022). Diseño decolonial. Desafíos metodológicos de los talleres de proyectos. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 175, 313–321. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi175.8607>
- Mbembe, A. (2024). Decolonizing knowledge and the question of the archive. *Open Journal of Social Sciences*, 12(2), 1–30.
- Mignolo, W.D. (2010). Foreword: Yes, we can. In H. Dabashi (Ed.), *Can non-Europeans think?* (pp. viii–xlii). Zed Books.
- Mignolo, W.D. (2018). On pluriversity and multipolarity. In B. Reiter (Ed.), *Constructing of the pluriverse* (pp. 90–116). Duke University Press.
- Ndlovu-Gatsheni, S.J (2021). Internationalisation of higher education for pluriversity: A decolonial reflection. *Journal of British Academy*, 9(s1), 77–98. <https://doi.org/10.5871/jba/009s1.077>

- Padilla, N.L. (2017). *Thinking with Global South and decolonizing indigeneity: Indigenous and peasant struggles to reclaim spaces, identities, and futures in Cauca, Colombia*. The University of Wisconsin-Milwaukee. <http://digital.library.wisc.edu/1793/91364>
- Reiter., B. (2018). Introduction. In B. Reiter (Ed.), *Constructing of the Pluriverse* (pp. 1–18). Duke University Press.
- Rojas-Zambrano, P., & Katz, S.R. (2023). “Our Misak identity is the spinal cord of our education”: Oral history of Gerardo Tunubala Velasco. *International Journal of Human Rights Education*, 7(1), 1–24. <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol7/iss1/2>
- Velasco, R.B., & Gruber, V. (2022). Emancipatory methodologies: Knowledge production and (re)existence of the Misak people in Colombia. *Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 3(8), 1–14.
- Velasco Muelas, A.M. (2025, August 14). *Mama Barbara Muelas en la Academia de la Lengua dignifica saberes indígenas*. La Silla Vacía. <https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-etnica/mama-barbara-muelas-en-la-academia-de-la-lengua-dignifica-saberes-indigenas/>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Aspekty antropocentryczne relacji człowiek–środowisko
 w perspektywie zrównoważonego rozwoju
 Anthropocentric Aspects of the Human–Environment
 Relationship in the Perspective of Sustainable Development***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to identify the anthropocentric aspects of the human–environment relationship from the perspective of sustainable development.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem concerns examining the human–environment relations in both theoretical and practical dimensions. The study employed the following methods: literature review, logical analysis, and comparative analysis of data from secondary and own sources.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentative process consists of three stages: an analysis of the human–environment relationship in the context of the evolution of scientific interpretation; an examination of human behavior toward the environment within the Anthropocene approach; and an analysis of the perception of ecological issues from the perspective of sustainable development.

RESEARCH RESULTS: Anthropocentric processes require environmental awareness in society regarding the perception and use of the environment. Knowledge is crucial in environmental protection, therefore, education and shaping the ecological awareness of people, especially the younger generation, play a vital role. This will influence the ecological behavior.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Within the value system of society, attitudes toward the environment and its protection are changing, as it is reflected in the growing social sensitivity to various types of pollution. Today, the need for ecological action to protect our planet is becoming increasingly recognized. However, ecological ideology may lead to a negative impact on socio-economic development and the standard of living. This requires not only environmental awareness within society, but also consideration of a broader

socio-economic perspective. It concerns the global influence of other economies that are not subject to restrictive environmental regulations. The social role of education should be to build ecological awareness in order to contribute to the shaping of values, attitudes and behaviors in the development of current and future society.

→ **KEYWORDS:** **HUMAN, ENVIRONMENT, ANTHROPOCENE, SUSTAINABLE DEVELOPMENT, ECOLOGICAL AWARENESS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest identyfikacja aspektów antropocentrycznych relacji człowiek–środowisko z perspektywy zrównoważonego rozwoju.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym są relacje człowieka ze środowiskiem w wymiarze teoretycznym oraz praktycznym. W badaniach wykorzystano metody studiów literaturowych, analizy logicznej i porównawczej danych ze źródeł wtórnych i własnych.

PROCES WYWODU: Proces wywodu obejmuje trzy etapy: analizę problemu relacji człowiek–środowisko w perspektywie ewolucji interpretacji naukowej, rozpoznanie zachowania człowieka wobec środowiska w podejściu do antropocenu, analizę postrzegania problemów ekologicznych z perspektywy zrównoważonego rozwoju.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Procesy antropocentryczne wymagają świadomości ekologicznej społeczeństwa w zakresie postrzegania i korzystania ze środowiska. W ochronie środowiska bardzo ważna jest wiedza, dlatego ogromną rolę do spełnienia ma edukacja i kształtowanie świadomości ekologicznej ludzi, zwłaszcza młodego pokolenia, co będzie mieć wpływ na zachowanie ekologiczne.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: W systemie wartości społeczeństwa zmienia się podejście do środowiska i jego ochrony, czego wyrazem jest rosnąca wrażliwość społeczna na różne rodzaje jego zanieczyszczeń. Współcześnie coraz bardziej uświadamiana jest potrzeba działań ekologicznych w celu ochrony naszej planety. Natomiast „ideologia ekologiczna” prowadzić może do negatywnego wpływu na rozwój społeczno-gospodarczy i poziom życia człowieka. Wymaga to nie tylko świadomości ekologicznej społeczeństwa, ale również wzięcia pod uwagę szerszej perspektywy społeczno-gospodarczej. Dotyczy to globalnego wpływu innych gospodarek niepodlegających restrykcyjnym regulacjom środowiskowym. Społeczną rolą edukacji powinno być budowanie świadomości ekologicznej, aby przyczyniać się do kształtowania wartości, postaw i zachowań w rozwoju obecnego i przyszłego społeczeństwa.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **CZŁOWIEK, ŚRODOWISKO, ANTHROPOCEN, ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ, ŚWIADOMOŚĆ EKOLOGICZNA**

Wstęp

Problemy związane ze środowiskiem towarzyszą od wielu lat rozwojowi cywilizacji, kiedy człowiek zmagał się z siłami przyrody, korzystał z zasobów, przekształcał swoje bliższe lub dalsze otoczenie, wprowadzając w nim odwracalne i nieodwracalne zmiany. Człowiek z jednej strony oczekuje nieskażonego naturalnego środowiska, będąc jego centralnym elementem, a z drugiej poprzez produkcję i konsumpcję zanieczyszcza je. Gospodarcza presja na środowisko powoduje jego degradację i utratę naturalnych wartości, co prowadzi do pogorszenia warunków życia ludzi. Źródło zagrożeń dla środowiska stanowi działalność przemysłowa, która równocześnie decyduje o rozwoju społeczno-gospodarczym.

Współczesną epokę geologiczną Crutzen i Stoermer (2000) po raz pierwszy nazwali „antropocenem”, czyli „erą człowieka”. Jako jego początek przyjęli wynalezienie maszyny parowej, co zapoczątkowało okres rewolucji przemysłowej poprzez intensywną eksploatację i spalanie paliw kopalnych (Bińczyk, 2017). Istotą antropocenu jest działalność człowieka, która skutkuje równoczesną ingerencją i modyfikacją wielu kluczowych komponentów ekosystemu. Ingerencja w środowisko spowodowała jego istotną degradację, a równocześnie ograniczyła dostępność zasobów niezbędnych do rozwoju gospodarczego (Meadows i in., 1995). Przyczyną tego był szczególnie intensywny rozwój techniki i przemysłu w okresie ostatniego stulecia ukierunkowany na wzrost produkcji (Johansson, 1997). Spowodowało to wiele negatywnych zjawisk o charakterze globalnym, z których za najważniejsze należy uznać zagrożenie dla środowiska przyrodniczego i kulturowego człowieka. Początkowo zainteresowanie problematyką ochrony środowiska wynikało głównie z obawy braku zasobów naturalnych. Jednakże wiele niszczących procesów zaczęło zagrażać równowadze środowiska, a tym samym możliwości wypełniania niezbędnych funkcji dla życia człowieka i prowadzenia działalności gospodarczej. Na tym tle w 1987 roku zrodziła się idea zrównoważonego rozwoju, która zakładała potrzebę ochrony środowiska i jego zasobów dla obecnego i przyszłego pokolenia (Adamczyk, 2001).

W XXI wieku ma miejsce dalsza negatywna kumulacja skutków zanieczyszczenia środowiska i wyczerpywanie się zasobów naturalnych, co może stanowić barierę rozwoju społeczno-gospodarczego (Rogall, 2010). Niektóre spośród istotnych zanieczyszczeń środowiska mają charakter globalny, np. możliwość wystąpienia efektu cieplarnianego. Za zmiany klimatyczne obarczono odpowiedzialnością działalność człowieka, chociaż jest to także efekt cyklicznych zmian położenia Ziemi względem Słońca (Komitet Nauk Geologicznych PAN, 2019). Na tym tle pojawia się „ideologia ekologiczna” promująca ideę czystego środowiska, obciążając człowieka za zanieczyszczenia i wskazująca katastroficzne skutki dla świata bez uwzględnienia badań w tym zakresie (Kolenda, 2008). Problem zmian klimatycznych i zapowiadane skutki dla naszej planety znalazły miejsce w polityce Unii Europejskiej w ramach zrównoważonego rozwoju. Formułowane zagrożenia w przestrzeni publicznej wpisują się w polikryzys, który może mieć negatywny wpływ na zdrowie i poczucie bezpieczeństwa człowieka. Dlatego ważna jest świadomość ekologiczna dotycząca przyczyn zmian klimatycznych zależnych i niezależnych od działalności człowieka w szerszym kontekście jej roli i skutków w skali globalnej.

Celem artykułu jest identyfikacja aspektów antropocentrycznych relacji człowiek–środowisko z perspektywy zrównoważonego rozwoju. W szczególności zweryfikowano postrzeganie problemów ekologicznych i podejścia do ochrony środowiska w ocenie współczesnego społeczeństwa. W realizacji celu badań zastosowano analizę literatury oraz metodę *desk research* polegającą na gromadzeniu i analizowaniu danych na próbie społeczeństwa Polski. Zestawione dane ze źródeł wtórnych i własnych poddano analizie logicznej i porównawczej.

Pojęcie środowiska i jego komponentów

Próbę zdefiniowania pojęcia środowiska podjęto na Forum ONZ, określając je jako fizyczne i biologiczne otoczenie człowieka, naturalne lub zmienione (U'Thant, 1969). Efektem późniejszych prac było zdefiniowanie środowiska jako ogółu elementów naturalnych stworzonych przez naturę, w mniejszym lub większym stopniu przekształconych przez człowieka, składających się w danym miejscu i czasie na biologiczne warunki życia człowieka (Radecki, 1995). W literaturze spotykane jest także określenie środowiska jako zespołu elementów fizycznych i biotycznych we wzajemnym oddziaływaniu z człowiekiem (Ciborowski, 1981). Natomiast środowisko przyrodnicze utożsamiane jest ze środowiskiem naturalnym, definiowanym jako otoczenie człowieka (biotop), obejmujące skorupę ziemską, część atmosfery, hydrosferę, pokrywę glebową oraz szatę roślinną i świat zwierzęcy (biocenoza) (Fleszar, 1972).

Ważnym podejściem do relacji człowiek–środowisko jest „ekologizm” wprowadzony w 1886 roku przez Haeckela, pochodzący od greckich słów: *oikos* – dom, siedlisko, *logos* – słowo, nauka (Ledwoń, 1998). Współcześnie termin „ekologizm” jest często używany do wyrażenia poglądów lub zachowania człowieka. Z kolei wprowadzenie w 1935 roku przez Tansleya terminu „ekosystem” pozwoliło na określenie istoty zjawisk, procesów, związków i zależności systemów ekologicznych decydujących o funkcjonowaniu środowiska jako całości (Pyłka-Gutkowska, 1996). Ekosystem w pierwotnym znaczeniu oznaczał uporządkowaną strukturę elementów litosfery i atmosfery z udziałem człowieka (Woś, 1995). Cechuje go homeostaza, czyli dążenie do utrzymania równowagi, opartej na samoregulacji wbrew zakłóceniom środowiskowym. Większość wymienionych elementów i cech środowiska uwzględniono w normach prawnych, definiując jako ogół elementów przyrodniczych, w szczególności: powierzchnię ziemi łącznie z glebą, kopaliny, wodę, powietrze, świat roślinny i zwierzęcy, a także krajobraz, znajdujący się zarówno w stanie naturalnym, jak i przekształconym w wyniku działalności człowieka (Ustawa..., 2021). Tak zdefiniowane środowisko obejmuje ochroną zarówno komponenty naturalne, jak i przekształcone przez człowieka.

Udział człowieka w procesie degradacji środowiska

Działalność człowieka nie zawsze prowadzi do przekształcenia środowiska w pożądanym kierunku. Znane są opinie, że środowisko zmieniało się przed pojawieniem się człowieka na Ziemi (Komitet Nauk Geologicznych PAN, 2019). Rozwój gospodarczy po II wojnie światowej przyczynił się do industrializacji krajów najbardziej rozwiniętych, a następnie do rozwoju handlu w procesie globalizacji. Środowisko stało się dostarczycielem surowców do działalności produkcyjnej i równocześnie odbiorcą zanieczyszczeń. Najczęściej przyjmuje się, że zanieczyszczenia powstają w wyniku działalności gospodarczej człowieka i prowadzą do zmian składu chemicznego atmosfery, chociaż niektóre są również efektem procesów naturalnych Ziemi (vanLoon i Duffy, 2018). W wyniku cyklicznych zmian położenia Ziemi względem Słońca powstają zakłócenia wymiany ciepła między ziemią a górnymi warstwami atmosfery (efekt cieplarniany) (Kamiński i Tomczak, 2010). Według Nordhaus (2013) przewidywanie skutków zmian klimatycznych jest zadaniem najtrudniejszym i obciążonym największą niepewnością na tle wszystkich procesów związanych z globalnym ociepleniem. Najpowszechniej występującymi gazami cieplarnianymi są para wodna i dwutlenek węgla, powstające podczas spalania paliw, ale również w procesach naturalnych emisji z mórz, oceanów i biomasy. Emisja gazów cieplarnianych w Unii Europejskiej w 2023 r. osiągnęła poziom 3,4 mld ton eq CO₂, co wskazuje na 7% spadek w porównaniu do 2022 roku. Wśród krajów UE najwyższy poziom emisji osiągnęły: Niemcy – 720,4 mln ton eq CO₂, Francja – 403,4 mln ton eq CO₂ i Włochy – 399,4 mln ton eq CO₂ (Enerad.pl, 2025). Polska znalazła się na czwartym miejscu z emisją 377 mln ton eq CO₂, zobowiązując się do realizacji celów określonych w pakcie klimatycznym.

Wprowadzanie surowców i energii odnawialnej wymaga również ingerencji w środowisko podczas procesu pozyskania, magazynowania i utylizacji (dotyczy to m.in. farm wiatrowych). Regulacje normalizacyjne mające na celu zmniejszenie uciążliwości produkcji i konsumpcji, w tym wprowadzenie energii odnawialnej i gospodarki obiegu zamkniętego, bez podobnych działań w skali globalnej nie wystarczą. Dotyczyć to powinno importu, zakupu, sprzedaży i konsumpcji produktów niespełniających norm ekologicznych. Konieczne są również inne działania w zakresie kształtowania wartości, postaw i zachowań. Ochrona środowiska wymaga kształtowania świadomości opartej na rzetelnej wiedzy dotyczącej zanieczyszczeń i ochrony środowiska.

Człowiek i środowisko – dychotomia czy symbioza

Środowisko pełni szereg bardzo istotnych funkcji w życiu człowieka i jego działalności, ale to człowiek jest twórcą, ośrodkiem i celem życia gospodarczego (Jan Paweł II, 1995). Ważna jest niezawodność środowiska, co oznacza zachowanie zdolności do samoregeneracji. Zdolność ta określa wartość środowiska, czyli zasoby o strukturze ilościowej i jakościowej zapewniające odporność na obciążenia antropogenne. Ingerencja

antropogenna zmniejsza jego niezawodność, a w sytuacji krańcowej powoduje samodestrukcję. Specyfika działalności produkcyjnej i konsumpcyjnej umożliwia identyfikację i ocenę sprzężeń zwrotnych, w których człowiek wprowadza negatywne zmiany w środowisku jako *pollutant*, oczekując jednocześnie dostępu do nieskażonych zasobów jako użytkownik.

W miarę wzrostu ilości przerabianych surowców powodujących coraz więcej odpadów wzrasta entropia procesu gospodarczego (Brown, 1982). Wzrost entropii ekosystemu może zakłócić funkcjonowanie środowiska człowieka. Antynomia pomiędzy prawem jednostki a społeczeństwa ze szczególną siłą występuje w działalności produkcyjnej i konsumpcyjnej. Jak wskazuje noblista Hurwicz (2008), istnieje skłonność korporacji do fałszowania motywów swojej działalności. Działalność gospodarcza tworzy miejsca pracy, dostarcza oczekiwanych przez społeczeństwo produktów, ale również zużywa zasoby naturalne i zanieczyszcza środowisko. Układ ten jest dychotomiczny, z jednej strony są prawa ekonomii, według których przedsiębiorca dąży do maksymalizacji korzyści, z drugiej prawa ekologii, czyli ochrona środowiska. Zanieczyszczenia, wchodząc w skład zmiennych funkcji produkcji i konsumpcji, powodują obniżenie dobrobytu całej wspólnoty. Internalizacja efektów wewnętrznych oznacza przeniesienie kosztów na osoby trzecie, nie tylko konsumentów, ale społeczeństwo jako całość oraz naturę jako dobrostan (Winpenny, 1995). Wprowadzenie certyfikatów emisji zanieczyszczeń przez UE jest przykładem regulacji cenowej efektów zewnętrznych, co jest krytykowane z powodu przenoszenia produkcji i emisji zanieczyszczeń do krajów uboższych o niższych opłatach emisyjnych.

Wzajemne relacje pomiędzy działalnością gospodarczą a środowiskiem stawiają człowieka w podwójnej roli w otoczeniu. Ten paradoks jest widoczny w przypadku przedsiębiorcy, który oczekuje czystego środowiska i dostępu do zasobów, a jednocześnie poprzez swoją działalność ogranicza je. Dualny stosunek do środowiska mogą mieć również pracownicy, zależnie od tego, czy dotyczy to ich pracy, czy warunków życia, rekreacji i spędzania wolnego czasu. Podobne zachowanie dotyczy każdego człowieka, który oczekuje czystego środowiska, a równocześnie powoduje jego zanieczyszczenie i degradację. Takie przykłady widoczne są szczególnie w procesach konsumpcji i rekreacji. Człowiek manipulowany przez marketing kupuje coraz więcej produktów, nie zastanawiając się, że zanieczyszcza środowisko przez produkcję i odpady (Akerlof i Shiller, 2021). Negatywny wpływ na budowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa mają programy i działania promujące konsumpcjonizm. Antynomia dotyczy także wzajemnie wykluczających się poglądów: odwoływania się do ekologicznej idei, a równocześnie promowania zbędnych zakupów. Ważna jest jakość środowiska i życia w ogóle, dlatego potrzebna jest edukacja poznawcza, pozwalająca na zrozumienie mechanizmów przyczyn i skutków powstawania zanieczyszczeń.

Człowiek jako podmiot zrównoważonego rozwoju

Przesłanką zrównoważonego rozwoju było uznanie przez społeczność międzynarodową globalnego charakteru zagrożeń ekologicznych i potrzeby solidarnego podejścia do ochrony środowiska w skali światowej (*Światowa Komisja ds. Środowiska i Rozwoju*, 1991). Pierwszą i podstawową zasadą zrównoważonego rozwoju jest prawo człowieka do zdrowego i produktywnego życia w zgodzie z przyrodą. Zrównoważony rozwój oznacza proces, w którym eksploatacja zasobów, kierunki inwestowania i postępu technicznego oraz ochrona środowiska pozostają w harmonii i umożliwiają zaspokojenie potrzeb ludzi i ich aspiracji. Przyjęte wówczas założenia zrównoważonego rozwoju, mimo upływu czasu, są nadal aktualne. Obecnie podkreśla się znaczenie edukacji dla zrównoważonego rozwoju i wdrożenie projektów edukacyjnych oraz informacyjnych podnoszących świadomość ekologiczną (*Realizacja...*, 2018).

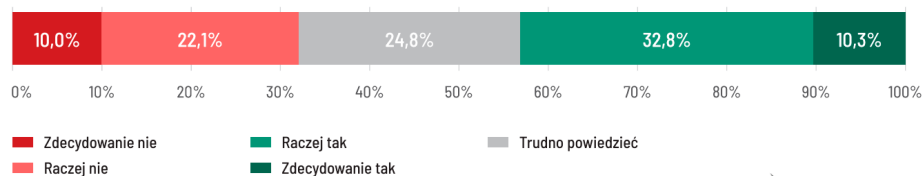
Odwroćenie procesów niszczenia środowiska na podstawie prostych mechanizmów ekonomicznych nie jest możliwe, ponieważ w wielu krajach nie są podejmowane działania w zakresie jego ochrony. Aby ograniczyć degradację środowiska i zużycie zasobów naturalnych, niezbędne są działania w skali globalnej, uwzględniając podobne standardy. Istotą zrównoważonego rozwoju jest korzystanie ze środowiska dla realizacji potrzeb społecznych w warunkach równowagi dynamicznej. Pozwala to na zachowanie dobrostanu środowiska bez stosowania narzędzi przymusu ekonomicznego, który jest obecnie upowszechniany. Działalność człowieka pracującego (*homo faber*) związana jest także z nieracjonalnym korzystaniem z zasobów przez człowieka marnotrawiącego (*homo profusus*). Uwzględnienie ekologicznego wymiaru w koncepcji zrównoważonego rozwoju narzuca kierunek głębokich zmian struktury produkcji i konsumpcji z poszanowaniem środowiska. Zmiany te realizują się w relacjach człowiek–środowisko, szczególnie w przypadku potrzeb, których zaspokojenie wiąże się z wysoce niekorzystnym naruszeniem zasobów przyrody. Unia Europejska w odpowiedzi na problemy dotyczące ochrony środowiska i potrzebę ograniczenia zużycia surowców zaproponowała europejski zielony ład (Rozporządzenie..., 2021), który przez wprowadzone instrumenty ekonomiczno-prawne wzbudza wiele kontrowersji. Istnieją obawy, że doprowadzi do ograniczania konkurencyjności i tempa rozwoju gospodarczego przez zbyt duże obciążenia finansowe, których nie ponoszą inni. Działania ekologiczne Unii Europejskiej bez podobnych działań w skali światowej nie zahamują degradacji środowiska, natomiast pogorszą sytuację ekonomiczno-społeczną państw członkowskich.

Świadomość ekologiczna i postrzeganie zagrożeń środowiska w ocenie polskiego społeczeństwa

Świadomość ekologiczna jest rozumiana jako zespół informacji, wiedzy i przekonań na temat środowiska oraz postrzegania związków między jego stanem i charakterem a warunkami życia człowieka (Berger, 2011). Kształtowanie świadomości ekologicznej

wpływa na postrzeganie i zachowanie wobec środowiska, weryfikuje zarządzanie swoim otoczeniem i rolę człowieka w jego ochronie (Gifford i in., 2011). Wśród problemów ekologicznych wymienia się najczęściej zmiany klimatyczne. Badania społeczne dotyczące postrzegania problemów ekologicznych przez polskie społeczeństwo zostały przeprowadzone przez Obłąkowską i Bartoszewicza (za: Obłąkowska, 2024). Zastosowano metodę ankietową i triangulację technik badawczych na próbie reprezentatywnej liczącej 1213 osób, wśród której byli również ludzie młodzi w wieku 18–20 lat. Z przedstawionych badań wynika, że ponad połowa społeczeństwa polskiego (56,9%) nie wie, co oznacza neutralność klimatyczna przyjęta jako cel UE do 2050 roku, w tym 10% zdecydowanie nie wie, 22,1% raczej nie wie, a 24,8% stwierdziło, że trudno powiedzieć, co oznacza neutralność klimatyczna. Natomiast 43,1% społeczeństwa polskiego wskazuje, że wie, jak należy rozumieć to pojęcie (rys. 1).

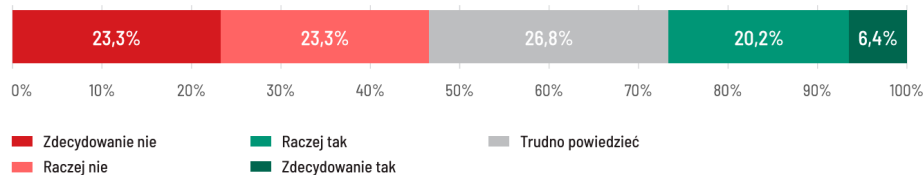
Rysunek 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie o znajomość pojęcia neutralności klimatycznej



Źródło: Obłąkowska, 2024, s. 33.

Z kolei prawie połowa badanej grupy (46,6%) uważa, że osiągnięcie neutralności klimatycznej przez UE do 2050 r. nie przyczyni się do zmian klimatycznych. Natomiast 26,6% uważa, że przyczyni się, a 26,8% nie ma zdania na ten temat (rys. 2).

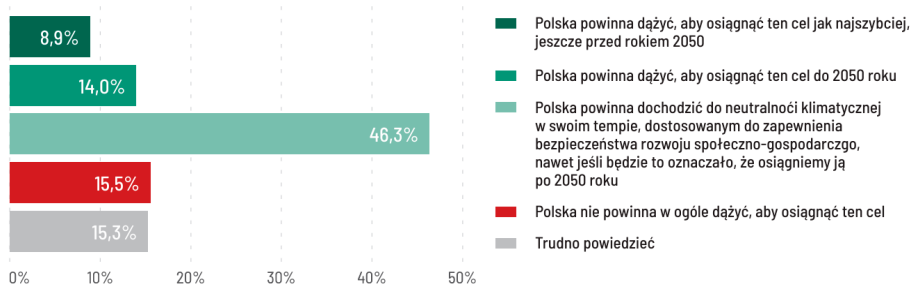
Rysunek 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy osiągnięcie neutralności klimatycznej przyczyni się ograniczenia zmian klimatycznych?



Źródło: Obłąkowska, 2024, s. 34.

Większość badanych (69,2%) uważa jednak, że powinniśmy dążyć do osiągnięcia celu neutralności klimatycznej, ale w swoim tempie (46,3%), nawet po 2050 roku. Prawie 23% badanych akceptuje tempo wyznaczone przez UE, czyli do 2050 roku. Tylko 15,5% badanych uważa, że Polska nie powinna tego celu realizować, a 15,3% nie ma zdania w tej kwestii (rys. 3).

Rysunek 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy Polska powinna dążyć do osiągnięcia neutralności klimatycznej i w jakim tempie?

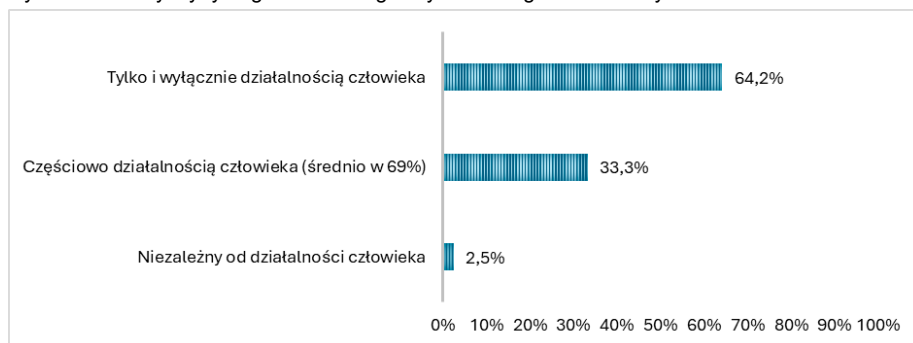


Źródło: Obłąkowska, 2024, s. 34.

Przedstawione badania pokazują wiedzę Polaków na temat zmian klimatu i opinie odnośnie do tempa dochodzenia do neutralności klimatycznej.

Badania dotyczące postrzegania zagrożeń ekologicznych przez przedstawicieli młodego pokolenia przeprowadzono w 2022 roku na grupie celowej, do której zaproszono 200 osób, z czego udział wzięło 120 w wieku 21–28 lat (Adamczyk i Adamczyk-Kowalczyk, 2022). Zastosowano metodę kwestionariuszową z wykorzystaniem Computer Assisted Web Interview (CAWI). W badaniu dotyczącym oceny zagrożeń ekologicznych prawie 99% ankietowanych deklaruje świadomość zagrożeń ekologicznych, a 95% uważa, że ma wpływ na ochronę środowiska. Ponad 64% badanych twierdzi, że stan środowiska jest związany tylko i wyłącznie z działalnością człowieka, natomiast ponad 33%, że wpływ człowieka jest tylko częściowy (rys. 4). Jedynie 2,5% badanych uważa, że stan środowiska jest niezależny od działalności człowieka.

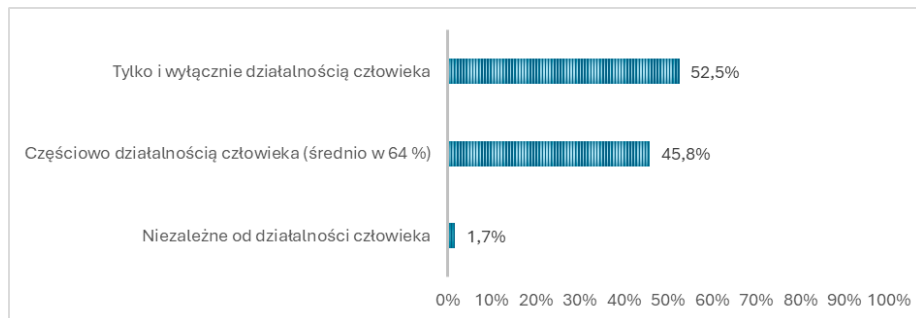
Rysunek 4. Przyczyny zagrożeń ekologicznych według osób badanych



Źródło: Adamczyk i Adamczyk-Kowalczyk, 2022, s. 9.

Młodzi respondenci oceniają zmiany klimatyczne jako ponadprzeciętnie istotne (3,76/5) i wskazują ich przyczyny. Ponad 52% badanych uważa, że zmiany klimatyczne są spowodowane wyłącznie działalnością człowieka, prawie 46%, że częściowo, a jako niezależne uważa je 1,7% badanych (rys. 5).

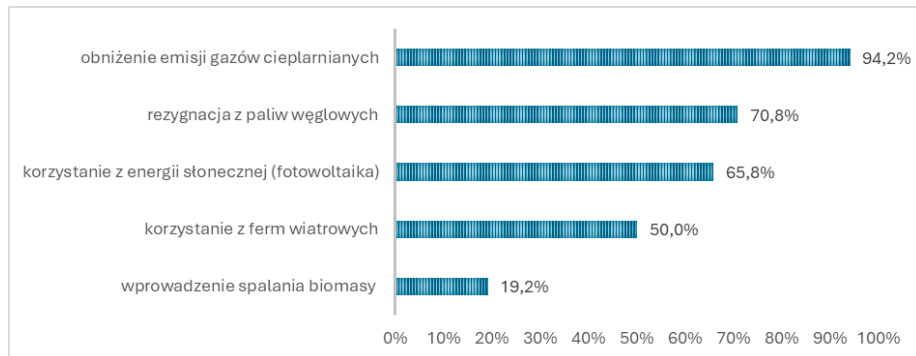
Rysunek 5. Przyczyny zmian klimatycznych według osób badanych



Źródło: Adamczyk i Adamczyk-Kowalczyk, 2022, s. 10.

Zdaniem zdecydowanej większości respondentów (94,2%) ograniczenie zmian klimatycznych nastąpi w wyniku zmniejszenia emisji gazów cieplarnianych (rys. 6). W dalszej kolejności wskazano na rezygnację z paliw węglowych (70,8%), korzystanie z energii słonecznej (65,8%) oraz energii wiatrowej (50%).

Rys. 6. Działania, które według osób badanych spowodują ograniczenie zmian klimatycznych



Źródło: Adamczyk i Adamczyk-Kowalczyk, 2022, s. 12.

Młodzi ludzie są bardziej skoncentrowani na przyszłych zagrożeniach ekologicznych (58,3%) niż na obecnych (41,7%). Wskazuje to na świadomość respondentów, ale bez uwzględnienia wpływu obecnych zagrożeń na przyszłą perspektywę.

Wnioski i rekomendacje

Zainteresowanie ochroną środowiska pojawiło się w trosce o zasoby naturalne, które z czasem rozszerzyło orientację środowiskową człowieka pod wpływem zmian w sferze wartości, w której jakość środowiska jest postrzegana jako dobro najwyższe. Wzrastająca wrażliwość społeczna na problemy degradacji środowiska przejawia się w poszukiwaniu produktów ekologicznych. Natomiast znacznie mniej uświadomiona jest potrzeba ograniczenia nadmiernej produkcji i konsumpcji. Żyjemy w czasach, w których marketing promując zakupy, ma istotny wpływ na zachowanie społeczeństwa, zwłaszcza młodego pokolenia.

W systemie wartości społeczeństwa zmienia się podejście do środowiska i jego ochrony, czego wyrazem jest rosnąca wrażliwość społeczna na różne rodzaje jego zanieczyszczeń. Stan środowiska i jego ochrona mają coraz większe znaczenie, ale postrzeganie problemów ekologicznych zależy od świadomości społecznej. Z przedstawionych badań wynika, że ponad połowa społeczeństwa polskiego nie wie, co oznacza neutralność klimatyczna. Większość badanych wskazuje na potrzebę dążenia do neutralności klimatycznej, ale w stosownym czasie zapewniającym bezpieczeństwo rozwoju społeczno-gospodarczego. W badaniu młodych osób dotyczącym oceny zagrożeń ekologicznych prawie wszyscy deklarują świadomość tych zagrożeń i swój wpływ na ochronę środowiska. Większość młodych osób uważa, że zmiany klimatyczne są spowodowane działalnością człowieka. W ocenie problemów ekologicznych dla młodych ludzi ważniejsze jest jutro niż dziś, co wskazuje na potrzebę odpowiedniego ukierunkowania edukacji z myślą o przyszłości. Wyniki badań wskazują na istotne znaczenie działań strategicznych w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Należy również zwrócić uwagę na istnienie „zielonej ideologii”, która wpływa negatywnie na rozwój gospodarczy. Procesy te wymagają kształtowania świadomości ekologicznej społeczeństwa opartej na rzetelnej wiedzy zdobytej w systemie kształcenia, promowania kultury korzystania ze środowiska i ograniczania konsumpcjonizmu. W tym kontekście świadomość ekologiczna rozumiana jako zespół informacji, wiedzy i przekonań odnośnie do środowiska wpłynie na postrzeganie związków między jego stanem a warunkami życia człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk, J. (2001). *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w zarządzaniu przedsiębiorstwem*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Adamczyk, J. i Adamczyk-Kowalczyk, M. (2022). What do they feel, do, and expect? The young generation's perception of environmental problems and sustainable development goals in the context of quality of life. *Sustainability*, 14(23), 15551. <https://doi.org/10.3390/su142315551>
- Akerlof, G.A. i Shiller, R.J. (2021). *Złować frajera. Ekonomia, manipulacja i oszustwa* (Z. Matkowski, tłum.). Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Berger, R. (2011). *Green growth, green profit: How green transformation boosts business*. Palgrave Macmillan.

- Bińczyk, E. (2017). Dyskursy antropocenu a marazm środowiskowy początków XXI wieku. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej Organizacja i Zarządzanie*, 112, 50–51.
- Brown, R.L. (1982). *Jutro może być za późno* (L. Biegański, tłum.). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Ciborowski, A. (1981). *Polityka kształtowania środowiska. Wybrane elementy*. Wiedza Powszechna.
- Crutzen, P.J. i Stoermer, E.F. (2000). The Anthropocene. *IGBP Newsletter*, 41, 17–18.
- Enerad.pl (2025, 14 stycznia). *Eurostat: Emisje CO₂ w UE spadły o 18% w stosunku do 2013 roku*. <https://enerad.pl/eurostat-emisje-co2-w-ue-spady-o-18-w-stosunku-do-2013-roku/>
- Fleszar, M. (1972). *Zanieczyszczanie i ochrona środowiska naturalnego w świecie*. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.
- Gifford, R., Steg, L. i Reser, J.P. (2011). Environmental psychology. W: P. Martin, F. Cheung, M. Kyrios, L. Littlefield, M. Knowles, B. Overmier i J.P. Prieto (red.), *IAAP handbook of applied psychology* (s. 440–470). Wiley Blackwell.
- Hurwicz, L. (2008). But who will guard the guardians? *American Economic Review*, 98(3), 577–585.
- Jan Paweł II (1995). *Laborem exercens*. Wydawnictwo Księgarni Archidiecezjalnej.
- Johansson, A. (1997). *Czysta technologia, środowisko, technika, przyszłość* (A. Doniec, tłum.). Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Kamiński, W. i Tomczak, E. (2010). Globalne ocieplenie – natura czy działalność człowieka? *Inżynieria i Aparatura Chemiczna*, 49(1), 55–56.
- Kolenda, Z. (2008). Zmiany klimatu – apokalipsa vs zdrowy rozsądek. *Chemik*, 61(11), 607–614.
- Komitet Nauk Geologicznych PAN (2019). *Stanowisko Komitetu Nauk Geologicznych PAN w debacie klimatycznej*. https://www.kngpan.agh.edu.pl/wp-content/uploads/Stanowisko-KNG_klimat_2019.pdf
- Ledwoń, K. (1998). *Ekologiczne podstawy kształtowania technosfery*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L. i Randers, J. (1995). *Przekraczanie granic. Globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość?* (Z. Dobrzańska, tłum.). Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
- Nordhaus, W. (2013). *The climate casino: Risk, uncertainty, and economics for a warming world*. Yale University Press.
- Obłąkowska, K.A. (2024). Polacy o Europejskim Zielonym Ładzie i przyszłości Rzeczypospolitej Polskiej. W: A. Bartoszewicz (red.), *Drapieżny zielony (nie) łąd* (s. 28–49). NSZZ „Solidarność” & Tysol. https://preczzzielonymladem.pl/wp-content/uploads/2024/10/Zielony_Lad_07A_online.pdf
- Pyłka-Gutkowska, E. (1996). *Ekologia z ochroną środowiska. Przewodnik*. Wydawnictwo „Oświata”.
- Radecki, W. (1995). *Wykroczenia i przestępstwa przeciwko środowisku. Przewodnik po przepisach*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Realizacja celów zrównoważonego rozwoju w Polsce. Raport 2018*. (2018). http://unic.un.org.pl/files/259/Polska_VNR_20180615.pdf
- Rogall, H. (2010). *Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Teoria i praktyka* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/1119 z dnia 30 czerwca 2021 r. w sprawie ustanowienia ram na potrzeby osiągnięcia neutralności klimatycznej i zmiany rozporządzeń (WE) nr 401/2009 i (UE) 2018/1999 (Europejskie prawo o klimacie). (2021). Dz. U. L 243 z 9.7.2021. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:32021R1119>
- Światowa Komisja ds. Środowiska i Rozwoju. (1991). *Nasza wspólna przyszłość. Raport Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju* (U. Grzełowska i E. Kolanowska, tłum.). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska. (2021). Dz. U. z 2021 r., nr 62, poz. 627. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20010620627>

- U'Thant, S. (1969). Człowiek i jego środowisko. Raport Sekretarza Generalnego ONZ z dnia 26 maja 1969 roku. *Biuletyn Polskiego Komitetu ds. UNESCO*, 1, 7.
- vanLoon, G.W. i Duffy, S.J. (2018). *Environmental chemistry: A global perspective*. Oxford University Press.
- Winpenny, J.T. (1995). *Wartość środowiska. Metody wyceny ekonomicznej* (K. Kafel i I. Szymaniak, tłum.). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Woś, A. (1995). *Ekonomika odnawialnych zasobów naturalnych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Climate Competence in the Education of Preschool and Early School Teachers *Kompetencje klimatyczne w kształceniu nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to analyze how preschool and early school education students perceive their own preparation for implementing climate education and to identify areas of study that, according to the respondents, require in-depth study in their academic education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem concerns declarative assessments of competences, educational experiences and development needs of female students in the field of climate education in working with children. The research is exploratory and contributory in nature and serves to preliminarily recognise the phenomenon and identify key areas requiring further analysis. The method used was an interview in the form of written answers to open-ended questions. The study covered 83 female students in 2024.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The data analysis process was based on the respondents' answers. The students' statements regarding the importance of climate education, their sense of preparedness for its implementation, as well as their knowledge, educational experiences and development needs in this area were analysed.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the responses indicates that female students attach significant importance to climate education and declare their readiness to address this issue in their future professional work, while recognising the limitations of their own substantive and methodological preparation and the need for more structured, practical support during their studies.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The results of the study indicate a need for deeper reflection on the inclusion of climate education in the training of future teachers. The findings can serve as a reference point for the design of study programmes and teaching activities that prepare students to address this issue in pre-school and early school education.

→ **KEYWORDS:** **CLIMATE EDUCATION, CLIMATE COMPETENCES, SELF-ASSESSMENT OF PREPARATION FOR CLIMATE EDUCATION, STUDENTS OF PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL PEDAGOGY, ACADEMIC EDUCATION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza postrzegania przez studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej własnego przygotowania do realizacji edukacji klimatycznej oraz identyfikacja obszarów kształcenia wymagających – w świetle deklaracji badanych – pogłębienia w procesie akademickim.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczy deklarowanych kompetencji, doświadczeń edukacyjnych oraz potrzeb rozwojowych studentek w zakresie realizacji edukacji klimatycznej w pracy z dziećmi. Badania mają charakter eksploracyjno-przyczynkowy i służą wstępnemu rozpoznaniu zjawiska oraz identyfikacji obszarów wymagających dalszych analiz. Zastosowano metodę pisemnego wywiadu z pytaniami otwartymi. Badaniem objęto 83 studentki w 2024 roku.

PROCES WYWODU: Proces analizy danych oparto na odpowiedziach badanych. Analizowano wypowiedzi studentek dotyczące znaczenia edukacji klimatycznej, poczucia przygotowania do jej realizacji oraz wiedzy, doświadczeń edukacyjnych i potrzeb rozwojowych w tym zakresie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza odpowiedzi wskazuje, że studentki przypisują edukacji klimatycznej istotne znaczenie oraz deklarują gotowość do podejmowania tej tematyki w przyszłej pracy zawodowej, przy jednoczesnym dostrzeganiu ograniczeń własnego przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz potrzeby bardziej uporządkowanego, praktycznego wsparcia w toku studiów.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki badań wskazują na potrzebę pogłębionej refleksji nad uwzględnianiem edukacji klimatycznej w kształceniu przyszłych nauczycieli. Ustalenia mogą stanowić punkt odniesienia przy projektowaniu programów studiów i działań dydaktycznych przygotowujących studentów do podejmowania tej problematyki w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA KLIMATYCZNA, KOMPETENCJE KLIMATYCZNE, SAMOOCENA PRZYGOTOWANIA DO EDUKACJI KLIMATYCZNEJ, STUDENTKI PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ, KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE**

Introduction

The global economy is experiencing rapid change driven by climate challenges, marked by uneven development, the internationalisation of technology, and the globalisation of institutions and policies. In this context, environmental education is increasingly important for developing competences that support social and economic participation, including knowledge, responsibility, and informed decision-making in response to complex environmental issues. As Monika Michalska notes "understanding what sustainable development is should be particularly important from the point of view of implementing its principles in economic practice and everyday life (e.g., through environmentally friendly consumer choices)" (2016, p. 236). She points out that environmental education at the academic level should not be limited to the transmission of facts, but should lead to a lasting change in attitudes and values that will enable the harmonious coexistence of society, the economy, and nature.

Contemporary environmental change reveals escalating threats such as ecosystem degradation, resource shortages, and greenhouse gas emissions. Climate warming intensifies extreme events and destabilises economic processes, requiring a systemic approach in which ecological education plays a strategic role in preparing society for responsible responses to Anthropocene challenges. Anita Bokwa et al. stress that slowing these changes requires action at international, national, and local levels, combining technological solutions with educational measures. Adverse local climate and environmental changes are increasingly observed and are usually linked to land-use practices that insufficiently account for human environmental impact. This leads to poorer living conditions for the inhabitants of such areas (including poorer air quality) and an increase in the costs of maintaining such areas (Bokwa et al., 2020). The scale of climate challenges demands multi-level action, with education playing a key role in socio-economic transformation. In the context of irreversible environmental change and the transition to a low-carbon model, education for sustainable development supports the development of skills needed to respond to threats. In line with UNESCO guidelines, environmental education should foster awareness, attitudes, and skills related to resource conservation. The literature highlights that its effectiveness depends on the integration of cognitive, axiological, and practical dimensions, underscoring the importance of preparing future teachers during academic education (Ardoin et al., 2020).

Climate Education as a Response to Global Socio-Economic Challenges

By integrating scientific knowledge with practical action, climate education supports societies in adapting to the climate crisis and stimulates proactive attitudes towards the future (Ibragimow, 2020, pp. 95–105). Its role is to develop the ability to analyse complex environmental relationships and their socio-economic consequences. A systemic

approach that supports the development of critical thinking and individual agency in the context of global change is crucial (Snarska-Nieznańska et al., n.d.).

Responsibility for climate education rests primarily with preschool and early school teachers, who shape pro-environmental foundations. Climate education should be a permanent element of teaching, focused less on knowledge transfer and more on developing responsibility, critical thinking, and ethical sensitivity (Michalska, 2016). In early development, children learn mainly through observation and imitation, underscoring the teacher's role as a pro-environmental model. A teacher engaged in climate protection thus becomes not only a source of knowledge but also a moral role model. Their authenticity in educational activities and everyday choices influences the effectiveness of shaping lasting pro-climate attitudes, such as conserving resources, reducing consumption and waste, and engaging in local environmental initiatives (Niesporek-Szamburska & Przybyla, 2021, pp. 15–20). Everyday educational activities such as working with text, art, nature observation, and maths games can effectively convey environmental content, provided teachers recognise this potential and have the skills to integrate climate issues into the curriculum. Therefore, the training of future teachers should focus not only on imparting knowledge, but also on developing climate, design, and reflective skills, understood as the ability to critically interpret reality, design educational activities responding to local and global challenges, and make decisions in line with sustainable development (Niesporek-Szamburska & Przybyla, 2021, pp. 22–25). Children educated by committed teachers can be inspired to take initiative from everyday choices to social and civic engagement (Niesporek-Szamburska & Przybyla, 2021, pp. 22–25). Foreign studies indicate that teachers' beliefs, their teaching competences and everyday educational practices play a key role in shaping children's environmental attitudes, especially at the stage of pre-school and early school education, where learning is largely based on observation and imitation (Hedefalk et al., 2015).

The Role of Teachers in Promoting Environmental Awareness in Preschool and Early School Education

In the Anthropocene era, schools should fulfil not only an educational but also a transformative role by shaping social awareness and responsibility. The climate crisis is not only an environmental challenge, but also axiological and cultural, requiring a re-definition of educational goals. Climate education thus becomes a mission supporting the development of reflection, decision-making, and readiness to act, which requires methods based on experience, cooperation, and involvement in local environmental initiatives (UN Global Compact Network Poland, 2021). Teachers play a key role as catalysts for change, guides through a complex world of threats and opportunities, and intermediaries between students and the social world. They shape the classroom climate, the language used to address difficult issues, teach recognition of disinformation, and build agency and empathy towards future generations. As practical guides

emphasise, effective climate education is based not only on scientific facts, but above all on relationships and trust, which makes teachers key allies of children and young people in facing an uncertain future (UN Global Compact Network Poland, 2021). That is why it is important that future teachers are prepared not only to convey curriculum content, but also to act as guides in climate education. During teacher training, they should acquire knowledge about environmental challenges, develop social and communication skills, and learn to design teaching activities in the spirit of environmental justice and intergenerational solidarity. Including these elements in academic programmes increases the likelihood that graduates will be ready to consciously and effectively introduce children to responsible environmental choices and the future of the planet (Michalska, 2016). Future educators, so prepared, can contribute to real social change, starting with their daily work with children.

Climate Competence in the Education of Preschool and Early School Teachers

Climate competence plays a key role in preparing future teachers to promote environmental awareness among children. In the intensifying climate crisis, teacher education should include both theoretical knowledge and practical teaching skills in the field of environmental protection, sustainable development, and environmental ethics (Kałużyńska & Jackowska-Uwadizu, 2022, pp. 5–8). One of the main challenges is the marginal inclusion of environmental education in teacher training programmes, where environmental issues are often addressed in a fragmented way and without integration into other areas of pedagogy. Meanwhile, teachers of the youngest children play a key role in shaping pro-environmental attitudes, which makes it necessary to develop their climate competence at the university level through compulsory modules such as education for sustainable development or ecology in child education (Kassenberg, 2022). Developing climate competence also requires appropriate teaching methods. Active learning *e.g.*, through projects, simulation games, and case studies allow students to take on the roles of local community leaders and solve real environmental problems faced by children (Kassenberg, 2022). Field activities, outdoor education, ecosystem research, nature observation, and forest workshops are also important parts of teacher training. Classes of this type promote understanding of the practical aspects of environmental protection and prepare future teachers to conduct nature classes with children in an engaging and nature-friendly manner. Good practices include cooperation between universities and external institutions, such as non-governmental organisations, landscape parks, and local government units.

The Perspective of Students of Preschool and Early School Education – Research Basis

The research was exploratory and contributory in nature and aimed to assess the preparedness of students of preschool and early school education to implement climate education in their future professional work. The topic fits within current discourse on the role of education in counteracting the climate crisis and developing teachers' competences in the spirit of sustainable development. The starting point was the concept of climate competence, understood as an integrated set of knowledge, skills, attitudes, and values enabling understanding of climate processes and responsible environmental action (Michalska, 2016). The study was conducted in 2024 among female students of preschool and early school education, using a diagnostic survey. The study adopted an understanding of climate competence consistent with the theoretical approach presented in the introductory part of the article, covering knowledge, attitudes, and declared readiness for educational activities in the field of climate education. The level of competence and assessment of students' preparedness for climate education refer to their subjective statements regarding their knowledge, educational experiences, and declared methodological readiness. Due to the qualitative and self-reported nature of the data, the term "level of climate competence" is used descriptively and does not refer to a quantitative measurement. Earl Babbie (2015, pp. 240–260) emphasises that survey research can include not only closed questions, but also open questions that provide qualitative material. He points out that data derived from respondents' statements enable analysis of how they perceive social phenomena, their experiences, beliefs and attitudes, rather than their objective measurement. For this reason, Babbie believes that in exploratory and diagnostic research, survey data can be subjected to qualitative analysis if the aim of the research is to interpret meanings rather than to establish quantitative results.

The questionnaire comprised five open and semi-open questions diagnosing climate competence. It addressed knowledge of climate change and sustainable development, prior educational experiences, subjective readiness to conduct climate-related classes with children, motivating attitudes and values, and expectations towards the university in terms of substantive and methodological support. The deliberately selected sample included future preschool and early school teachers, regarded as key actors in early climate education. In total, 83 questionnaires were collected and analysed using qualitative content analysis, with attention to recurring themes, opinions, concerns, needs, and expectations. The findings illustrate levels of environmental awareness and readiness for educational action. Despite its limited scope, the study provides valuable contextual data, enabling an assessment of students' preparedness for climate education and identification of areas requiring further support.

Climate Competence as an Element of Teacher Education – Analysis of Research Results

In this study, axiological awareness is not analysed as an independent competence but as a dimension embedded in students' declarations within the broader concept of climate competence. The analysis aimed to identify students' understanding of climate competence and their preparedness to implement climate education in future practice. Five thematic areas were examined: knowledge, educational experience, sense of preparedness, attitudes and values, and development needs. Qualitative analysis considered contextual meanings, recurring content and discrepancies, treating students' reflections as indicators of readiness for the role of climate educator. The findings may inform improvements in educational programmes and cooperation between universities and organisations supporting environmental education.

The first analysed area concerned students' knowledge of climate change and sustainable development. Most respondents demonstrated a general but intuitive and simplified understanding of the issue. They identified causes such as CO₂ emissions, industrial activity, transport, deforestation and air pollution, and effects including rising temperatures, melting glaciers, droughts, fires and species extinction. Statements ranged from accurate explanations to expressions of uncertainty or vague formulations, indicating partial understanding and conceptual confusion in some responses.

Only a few responses contained more in-depth reflections, such as: 'Systemic changes are needed, but also education from an early age.' Overall, the analysis shows that students' knowledge is largely based on everyday observations and media messages rather than academic sources. No references were made to concepts such as the greenhouse effect, climate adaptation, carbon footprint or climate neutrality, indicating limited scientific grounding. Moreover, the statements did not address the teacher's role as a transmitter of climate knowledge, suggesting a weak link between personal competence and future professional responsibility. This highlights the need to strengthen structured climate content in teacher education, including scientific, didactic and axiological dimensions.

The second area of analysis concerned students' educational experiences related to climate issues. Responses indicate that contact with this topic was mostly occasional, unsystematic and poorly supported didactically. Climate themes appeared sporadically, for example on Earth Day, during art classes or environmental campaigns in kindergartens. As one respondent noted, "During the internship, children painted posters about nature [...] but no one explained what it meant," while another recalled, "I organised a waste paper collection with the children, but it was my own initiative." Students also expressed critical views of university education, stating that climate education was rarely present in the curriculum. Although some students engaged independently in environmental activities, the findings show that climate education is not systematically embedded in teacher training programmes, which limits the development of coherent pedagogical competences. This highlights the need to integrate climate education more consistently into academic practice, including didactic and axiological dimensions.

The third area concerned students' sense of preparedness to provide climate education when working with children. The analysis shows that most respondents do not feel ready to conduct such classes, despite recognising their importance. They most often pointed to a lack of teaching tools, practical examples and institutional support during their studies. As one respondent stated, "I don't feel prepared. I don't know how to talk to children about it," while another noted, "I am aware of the problem, but I don't have the tools." Insufficient methodological preparation was repeatedly emphasised, along with difficulties in accessing reliable materials. Even students interested in ecology described their engagement as largely based on individual initiative. The sense of unpreparedness appears to result not from low motivation, but from curricular gaps, indicating the need to strengthen the methodological and practical components of teacher training so that climate education can be effectively implemented in everyday teaching.

The fourth area concerned female students' attitudes and values towards climate education and their beliefs about the teacher's role in shaping pro-environmental attitudes. The statements show that respondents perceive climate education as an important and necessary element of work with children, emphasising kindergarten as a key stage in value formation. As one student noted, "If we don't start with children, it will be too late," while another stressed the importance of showing children their agency through simple actions. The teacher was frequently described as a role model: "If the teacher cares about the environment, the children will notice." The responses indicate high axiological readiness and emotional engagement, accompanied by a clear need for methodological support and age-appropriate approaches that inspire rather than frighten children. The findings suggest that future teachers are open to climate education provided they are equipped with suitable pedagogical tools.

The fifth area concerned students' educational needs and expectations towards the university in preparing them for climate education. The statements indicate that, despite increasing awareness of the importance of this issue, climate education is insufficiently represented in teacher training programmes and appears mainly in a sporadic, marginal manner. Students expected more structured support, including dedicated modules and practical classes. As one respondent stated, "I would really like to have classes where someone shows us how to talk to children about climate." A strong need for ready-made tools, scenarios, educational materials and opportunities to practise methods in workshops was repeatedly emphasised. Respondents also pointed to the value of cooperation with experts, non-governmental organisations and environmental institutions, as well as additional voluntary initiatives such as projects, workshops or interest groups, which could enhance engagement and develop practical competences.

Discussion of Research Results

The study results contribute to a broader pedagogical discourse advocating the inclusion of climate competence in the professional preparation of preschool and early school

teachers. They align with international findings highlighting the key role of teachers in climate education and the persistent lack of systematic support and pedagogical frameworks for developing both knowledge and practical skills among future educators (Spiteri, 2023). The collected statements signal that students of this field recognise the importance of climate education and identify with its values, but do not feel sufficiently prepared for it. Similar gaps between declared environmental values and methodological preparedness of future teachers are reported internationally, indicating the need for systemic support in climate education (UNESCO, 2017; Ardoin et al., 2020). This situation is reflected in the findings contained, among others, in the publication by Izabela Bieńkowska and Małgorzata Kitlińska-Król, who points out that education for sustainable development requires teachers not only to have appropriate curriculum content, but above all a personal commitment, reflectiveness, and the ability to integrate different perspectives of knowledge. The researcher stresses that teachers should act as promoters of ecological values, initiators of social engagement and guides in shaping responsibility for the shared world. The paper also underlines the need to move beyond traditional teaching towards an approach based on partnership, dialogue and participation, which is particularly important in preschool and early school education, where relationships and the teacher's example form the basis of educational practice (Bieńkowska & Kitlińska-Król, 2016, pp. 159–162). A similar view is presented by Olga Jabłonko, who emphasises the importance of environmental education in the context of the integral development of children and points out that effective pro-environmental education cannot be limited to the transfer of knowledge, but must be linked to the development of attitudes, values, and sensitivity to natural and social interdependencies (Jabłonko, 2015). The author emphasises that kindergarten and early school education have particular potential for fostering empathy towards nature, provided that educational activities are grounded in children's everyday experiences, outdoor exploration, observation and empathy. In this perspective, the teacher acts less as an instructor and more as a guide in discovering the world to which children belong. The analysis shows that students demonstrate high readiness to develop climate competence but require systematic and practical support. They expect climate-related content to be integrated into other areas of teacher education, alongside opportunities for creative activities and cross-sector cooperation. The conclusions indicate the need to embed climate education as a permanent, interdisciplinary component of teacher training, as theoretical knowledge alone proves insufficient without practical skills and methodological awareness. This postulate is also formulated by Joanna Madalińska-Michalak, who points out that in times of civilisational change, teachers' competences must include the ability to act in conditions of uncertainty and to translate abstract concepts into language and forms accessible to children (Madalińska-Michalak, 2017, p. 30). Meanwhile, the students surveyed are not yet able to fully transform their knowledge of climate change into educational activities – they lack scenarios, examples, and role models.

The students' statements indicate relatively well-developed attitudes and awareness, but a weak sense of agency and limited access to practical tools, which theory identifies

as crucial for educational effectiveness. Respondents emphasised the value and necessity of climate education, in line with CEO and UNESCO reports highlighting teachers as potential agents of social change, provided they receive adequate resources and institutional support. The study also revealed critical reflections on the insufficient presence of climate-related content in teacher education programmes. This observation is consistent with the results of analyses conducted by Joanna Gilewicz and Anna Batorczak, which indicate that the introduction of environmental topics into teacher education is scattered and incidental. According to these authors, without separate modules, workshops, and cooperation with non-governmental organisations, it is difficult to achieve real change in educational practice (Batorczak & Klimska, 2020). The students' responses also included calls for strengthening the practical aspects of education, such as workshops, projects, and problem-based learning, confirming the relevance of the concepts of engaged pedagogy and educational ecology promoted by authors representing critical pedagogy and environmental education. In particular, the publication edited by Zbigniew Chrobak and Paweł Frejusz shows that contemporary education cannot be limited to the neutral transfer of knowledge, but should be based on moral commitment, responsibility, and actions that respond to real social and environmental problems. The authors stress that engagement pedagogy requires a teacher who is not only a subject specialist but also an active participant in social life and a promoter of civic and pro-ecological attitudes. In this context, workshop-based methods, analysis of local environmental problems and the design of joint activities with students are seen as key elements of preparation for educational work in the era of the Anthropocene (Chrobak & Frejusz, 2018, pp. 16–35). Students indicate a lack of such experiential and cooperative forms of learning, which would allow them to develop climate competencies through practice and action.

Conclusion

The results indicate that, despite its growing social importance, climate education remains marginal in the training of preschool and early school teachers. Students show high axiological readiness and awareness of the issue, but report a significant lack of teaching tools, systemic support and practical preparation. Their knowledge is often superficial, educational experiences fragmented and sense of preparedness low, although they express strong motivation for self-education and expect climate education to be integrated into study programmes as an interdisciplinary component of teacher training. These findings justify the need to incorporate climate-related content into teacher education curricula and to undertake further research on effective implementation strategies, methodological support and graduates' professional practice, which could inform the development of a modern model of teacher education grounded in responsibility, environmental awareness and action for future generations.

REFERENCES

- Ardoin, N.M., Bowers, A.W., & Gaillard, E. (2020). *Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. Biological Conservation*, 241, Article 108224. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224>
- Babbie, E.R. (2015). *The practice of social research* (14th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Batorczak, A., & Klimska, A. (2020). Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2020–2030). *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 18(2), 17–26. <https://doi.org/10.21697/seb.2020.18.2.02>
- Bieńkowska I., & Kitlińska-Król, M. (2016). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (EZR) w opinii nauczycieli klas 1–3. *Podstawy Edukacji*, 9, 153–162. <https://doi.org/10.16926/pe.2016.09.09>
- Bokwa, A., Kicińska, B., Kurowski, Ł., & Wieczorek, L. (2020). Zmiana klimatu jako wyzwanie edukacyjne [Climate change as an educational challenge]. *Czasopismo Geograficzne*, 705–707. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/5c8fd807-fcf8-41f9-9300-0efd9825e10a/content>
- Chrobak, Z., & Frejusz, P. (2018). Pedagogika zaangażowania. Teoria i praktyka wychowania w ujęciu Janusza Tarnowskiego. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 4(4), 223–237. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.18.012.8651>
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
- Ibragimow, A. (2020). Jak uczyć o zmianach klimatu? [How to teach about climate change?] In M. Śliwa & E. Chodźko (Eds.), *Edukacja w XXI wieku. Teoria i metody badawcze* [Education in the 21st century: Theory and research methods] (pp. 96–105). Wydawnictwo Naukowe Tygiel.
- Jabłonko, O. (2015). Rola i zadania edukacji środowiskowej w kształtowaniu świadomości i kultury ekologicznej wśród młodzieży XXI wieku. *Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości*, 31(1), 103–110. <https://pracenaukowe.wwszip.pl/prace/prace-naukowe-31.pdf#page=105>
- Kałużyńska, M., & Jackowska-Uwadizu, M. (2022). *Jak uczyć o klimacie. Praktyczny przewodnik po rzetelnej edukacji klimatycznej*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://globalna.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2023/01/Jak-uczyć-o-klimacie.-Praktyczny-przewodnik.pdf>
- Kassenberg, A. (2022). Edukacja klimatyczna – podsumowanie rekomendacji Okrągłego Stołu dla edukacji klimatycznej. In UN Global Compact Network Poland, *Edukacja klimatyczna w Polsce 2022 – rekomendacje Okrągłego Stołu* (pp. 36–43). <https://edukaklimatyczna.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/Edukacja-Klimatyczna-w-Polsce-2022-rekomendacje-Okraglego-Stolu.pdf>
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. In J. Madalińska-Michalak, N. Piśula & K. Białożył (Eds.), *Edukacja i praca nauczyciela. Ciągłość – zmiana – konteksty* (pp. 29–55). Wydawnictwo Scriptum.
- Michalska, M. (2016). Edukacja ekologiczna jako niezbędny element kształcenia na studiach wyższych [Environmental education as an essential element of higher education]. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu [Scientific Papers of the Wrocław University of Economics]*, 453, pp. 235–246. <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/39753/edition/36284/content>
- Niesporek-Szamburska, B., & Przybyła, O. (2021). Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego) [Environmental/climate education in the core curriculum and in school textbook series for teaching Polish (as a native language)]. *Postscriptum Polonistyczne [Postscript of Polish Studies]*, 2, 15–25. https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02

- Snarska-Nieznańska, M. (Ed.), Mitka, K., & Rościszewska, K. (n.d.). *Edukacja klimatyczna i środowiskowa w nowej podstawie programowej*. Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji. <https://sosdlaedukacji.pl/wp-content/uploads/2024/09/Edukacja-klimatyczna-i-srodowiskowa-w-nowej-podstawie-programowej.pdf>
- Spiteri, J. (2023). Approaches to foster young children's engagement with climate action: A scoping review. *Sustainability*, 15(19), 14604. <https://doi.org/10.3390/su151914604>
- UN Global Compact Network Poland. (2021). *Edukacja klimatyczna w Polsce*. https://edukacja-klimatyczna.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Raport_Edukacja_klimatyczna_w_Polsce.pdf
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Pedagogika zdrowia i szkolna edukacja zdrowotna wobec wyzwań antropocenu ***Health Pedagogy and School Health Education Facing the Challenges of the Anthropocene***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present the assumptions of health pedagogy as a theoretical basis for health education in the field of environmental health determinants and to overview the framework assumptions of the school health education program regarding environmental health.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is posed in the question: What are the theoretical foundations of educational practice in the field of environmental determinants of health, and to what extent do school education curriculum assumptions address issues related to health aspects of human functioning in the Anthropocene era. Document analysis were used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation process includes introduction and three separate issues that concern: the health consequences of environmental changes, areas of health pedagogy research focused on issues related to the environmental determinants of health, and the framework assumptions of the Environmental Health curriculum section included in the Core Curriculum for the Health Education Subject.

RESEARCH RESULTS: The theoretical perspective of health pedagogy, which emphasizes the environmental determinants of health, provides a solid foundation for educational practice in the field of school health education. A comprehensive range of issues related to the health consequences of the Anthropocene, recommended for implementation within school health education, is included in the Core Curriculum for the Health Education Subject in the Environmental Health section.

CONCLUSINS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: It is recommended to introduce a mandatory implementation of the environmental health program at II and III stages of general education in Polish schools. The analyses conducted may constitute a foundation for further, more in-depth research within the field of health pedagogy, aimed at informing and supporting pedagogical practice in the area of environmental health.

→ **KEYWORDS:** **ANTHROPOCENE, HEALTH, HEALTH PEDAGOGY, ENVIRONMENTAL HEALTH, SCHOOL HEALTH EDUCATION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie założeń pedagogiki zdrowia jako teoretycznej podstawy edukacji zdrowotnej w zakresie środowiskowych uwarunkowań zdrowia oraz omówienie ramowych założeń programowych szkolnej edukacji zdrowotnej dotyczących zdrowia środowiskowego.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Problem badawczy zawiera się w pytaniu: Jakie są teoretyczne podstawy praktyki edukacyjnej w zakresie środowiskowych uwarunkowań zdrowia i w jakim stopniu założenia programowe szkolnej edukacji zdrowotnej uwzględniają problematykę dotyczącą zdrowotnych aspektów funkcjonowania człowieka w epoce antropocenu? Zastosowano metodę analizy dokumentów.

PROCES WYWODU: Proces wywodu obejmuje wprowadzenie oraz trzy wyodrębnione zagadnienia, które dotyczą: konsekwencji zdrowotnych zmian środowiskowych, obszarów badań pedagogiki zdrowia ukierunkowanych na problematykę związaną ze środowiskowymi uwarunkowaniami zdrowia oraz ramowych założeń działu programowego *Zdrowie środowiskowe* zawartego w podstawie programowej przedmiotu edukacja zdrowotna.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Perspektywa teoretyczna pedagogiki zdrowia, w której są akcentowane środowiskowe uwarunkowania zdrowia, stanowi dobrą podbudowę dla praktyki edukacyjnej w obszarze szkolnej edukacji zdrowotnej. Wyczerpujący zakres zagadnień dotyczących zdrowotnych konsekwencji antropocenu zalecanych do realizacji w ramach szkolnej edukacji zdrowotnej jest zawarty w podstawie programowej przedmiotu edukacja zdrowotna w dziale *Zdrowie środowiskowe*.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Należy rekomendować wprowadzenie obowiązkowej realizacji programu dotyczącego zdrowia środowiskowego na II i III etapie kształcenia ogólnego w polskiej szkole. Przeprowadzone analizy mogą służyć prowadzeniu w pedagogice zdrowia dalszych, pogłębionych badań służących praktyce pedagogicznej w obszarze zdrowia środowiskowego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ANтропоCEN, ZDROWIE, PEDAGOGIKA ZDROWIA, ZDROWIE ŚRODOWISKOWE, SZKOLNA EDUKACJA ZDROWOTNA

Wprowadzenie

Zaproponowane w 2000 roku przez Crutzena i Stoermera pojęcie antropocenu zapoczątkowało dynamiczny rozwój koncepcji epoki geologicznej datowanej od końca XVIII wieku z wyraźnym przyspieszeniem znamienych dla niej zmian przekraczających progi ekosystemowe w latach 50. ubiegłego stulecia (Crutzen, 2002; Crutzen i Stoermer, 2000; Steffen i in., 2015). Ingerencja człowieka w biosferę stale postępuje, a badacze w odpowiedzi na jej wzrastającą w ostatnich dekadach dynamikę prognozują, że system Ziemi zaczyna się nieuchronnie zbliżać do tzw. „granic planetarnych” (*planetary boundaries*),

których przekroczenie może doprowadzić do nagłych i nieodwracalnych zmian w środowisku w skali kontynentalnej lub nawet globalnej. Badania empiryczne potwierdzają, że konsekwencje zachodzących zmian środowiskowych mogą wykazywać niekorzystny bezpośredni bądź pośredni wpływ na zdrowie (Richardson i in., 2023; Rockström i in., 2009). Jednocześnie badacze wskazują, że pozytywne efekty działań służących ochronie środowiska uwidaczniają się szybciej, jeżeli są ukierunkowane na zmiany w zachowaniach ludzi niż w przypadku oczekiwanych rezultatów deklarowanych w wielu rejonach świata zmian w regulacjach prawnych czy w zakresie przebudowy infrastruktury i transformacji energetycznych (Wynes i Nicholas, 2017). W perspektywie pedagogicznej oznacza to, że pilnym zadaniem współczesnej edukacji jest kształtowanie u młodych ludzi świadomości w zakresie konsekwencji zdrowotnych zmian środowiskowych jako jednego z istotnych czynników formowania się ich motywacji do podejmowania w codziennym życiu zachowań służących ochronie środowiska naturalnego.

Celem artykułu jest analiza założeń pedagogiki zdrowia jako teoretycznej podstawy edukacji zdrowotnej w zakresie środowiskowych uwarunkowań zdrowia oraz ramowych założeń programowych szkolnej edukacji zdrowotnej dotyczących zdrowotnych aspektów funkcjonowania człowieka w epoce antropocenu.

Konsekwencje zdrowotne zmian środowiskowych

Pierwsze doniesienia na temat zagrożeń dla zdrowia związanych ze zmianami klimatycznymi pojawiły się w literaturze na przełomie lat 80. i 90. XX wieku (Tong i in., 2022), a obecnie problematyka ta lokuje się w jednym z głównych nurtów dyskursu nad uwarunkowaniami zdrowia współczesnego człowieka. Wśród negatywnych aspektów zdrowotnych powiązanych przyczynowo ze zmianami klimatycznymi wymienia się między innymi zaburzenia związane z narażeniem na działanie wysokich temperatur, zanieczyszczeniem powietrza, rozszerzaniem się zasięgu występowania wektorów chorób zakaźnych (komarów, kleszczy, much) oraz zaburzenia zdrowia psychicznego związane z klęskami żywiołowymi, takie jak zespół stresu pourazowego i depresja (Patz i in., 2014). Podkreśla się przy tym, że na wpływ niekorzystnych skutków zmian klimatycznych w sposób szczególnie narażone są dzieci. Z jednej strony bowiem nie mają bezpośredniej kontroli nad środowiskiem, w którym żyją (Stanberry i in., 2018), z drugiej zaś narażenie na negatywne skutki zdrowotne zmian klimatycznych potęguje wiele specyficznych dla wieku dziecięcego cech anatomicznych, fizjologicznych i immunologicznych młodego organizmu, stąd na przykład większe jest u nich ryzyko odwodnienia, stresu cieplnego czy negatywnego wpływu pestycydów obecnych w wodzie pitnej (Kakkad i in., 2014; Sheffield i Landrigan, 2011). Ryzyka zdrowotne szacowane są również w odniesieniu do pozostałych procesów.

Ryzyka zdrowotne szacowane są również w odniesieniu do pozostałych procesów przybliżających system ziemi do granic planetarnych. Wśród bezpośrednich konsekwencji zdrowotnych narażenia na degradację środowiska wymienia się między innymi ryzyko

problemów kardiologicznych, zaburzeń układu oddechowego, obniżenia odporności, chorób metabolicznych, zaburzeń hormonalnych, zaburzeń neurologicznych, zmian nowotworowych chorób infekcyjnych oraz zaburzeń zdrowia psychicznego (Butler, 2016; Tong i in., 2022).

Dość szczególnie miejsce zajmują w literaturze doniesienia dotyczące wpływu zmian środowiskowych w obszarze zdrowia psychicznego, emocjonalnego i duchowego. Prekursorem tego kierunku badań jest australijski filozof Glenn Albrecht, który w 2003 roku przedstawił koncepcję powiązań „środowisko–zdrowie–miejsce” i dla wynikających z nich konsekwencji dla zdrowia zaproponował pojęcie solastalgii. Jest ono wyjaśniane w kategoriach egzystencjalnego cierpienia i poczucia izolacji, które są powiązane z utratą „endemicznego poczucia miejsca” czy też „niepożądaną transformacją cennych krajobrazów” wynikającą z degradacji środowiska codziennego życia. Wskazuje się, że taki stan może prowadzić do problemów i zaburzeń psychicznych (zażywanie narkotyków, depresja, samobójstwo), jak również symptomów zaburzeń zdrowia fizycznego (Albrecht i in., 2007; Galway i in., 2019).

Wobec artykułowanej przez badaczy tezy mówiącej, że przeżywamy obecnie pierwszy w dziejach Ziemi moment, gdy ludzkość stoi w obliczu kryzysu planetarnego (The Club of Rome, 2020), wykazywany empirycznie niekorzystny wpływ zmian środowiskowych na zdrowie człowieka stanowi dziś mocny sygnał do podejmowania skutecznych działań zaradczych. Badania zapoczątkowane ogłoszeniem Karty ottawskiej promocji zdrowia wyraźnie wskazują, że dla poprawy zdrowia w skali globalnej niezbędna jest edukacja zdrowotna jako nieodzowny komponent promocji zdrowia (Allegrante i in., 2009; Taub i in., 2009). W omawianym kontekście powinna ona być ukierunkowana na kształtowanie u ludzi kompetencji do dokonywania wyborów behawioralnych służących ochronie środowiska naturalnego. Szczególne zadanie ma w tym względzie do spełnienia szkolna edukacja zdrowotna, której teoretycznym zapleczem jest pedagogika zdrowia.

Pedagogika zdrowia jako teoretyczna podstawa edukacji zdrowotnej w obszarze środowiskowych uwarunkowań zdrowia

Pedagogika zdrowia stanowi teoretyczną podstawę praktyki pedagogicznej skupionej wokół problematyki zdrowia człowieka w cyklu życia. We współczesnym jej ujęciu przyjmuje się, że przedmiotem jej zainteresowań badawczych jest społecznie konstruowana rzeczywistość zdrowotna analizowana w perspektywie pedagogicznej (Szewczyk, 2006), obejmując swym zakresem społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, instytucjonalne i pozainstytucjonalne działania środowiskowe na rzecz zdrowia różnych grup społecznych oraz badanie i ewaluację procesu edukacji zdrowotnej (Syrek, 2008, s. 21). Analizując wkład pedagogiki zdrowia do teoretycznych podstaw praktyki edukacyjnej w zakresie zagadnień dotyczących zdrowotnych aspektów zmian środowiskowych, należy odwołać się do sposobu konceptualizowania

w prowadzonych przez nią badaniach podstawowej kategorii pojęciowej, jaką jest zdrowie i jego uwarunkowania.

W refleksji naukowej pedagogiki zdrowia w pełni podzielany jest pogląd o ograniczeniach biomedycznego modelu zdrowia. Przyjmowana jest perspektywa uwzględniająca antropologiczną wizję człowieka jako istoty biopsychospołecznej oraz założenia idei holizmu wraz z antymechanistyczną i antyredukcjonistyczną teorią systemów Ludwiga von Bertalanffyego (1984). Zdrowie jest ujmowane jako zjawisko złożone z wzajemnie ze sobą powiązanych wymiarów, a zarazem system otwarty, który ma zdolność reagowania na nieustannie zmieniające się warunki w świecie zewnętrznym (Gaweł, 2017; Kowalski i Gaweł, 2007; Syrek, 2019). W jednym z wypracowanych w ramach tych założeń modeli zdrowia został ujęty wymiar zdrowia środowiskowego (Woynarowska, 2018, s. 23). Zaimplementowana z obszaru zdrowia publicznego koncepcja zdrowia środowiskowego (*environmental health*) obejmuje aspekty zdrowia i choroby związane z czynnikami tkwiącymi w środowisku fizycznym oraz stresorami związanymi ze środowiskiem psychospołecznym. Podejmowane w tym obszarze multidyscyplinarne badania są ukierunkowane na opisywanie i wyjaśnianie mechanizmów bezpośredniego i pośredniego wpływu szeroko rozumianych czynników środowiskowych na zdrowie oraz uwarunkowań zachowań, których skutki mają wpływ na środowisko (Santos i in., 2019).

Ważnym punktem odniesienia pedagogiki zdrowia jest socjoeologiczny model zdrowia, w którym zostało ono ujęte z perspektywy ekologicznej (Hancock, 1985). Zdrowie jest tu ujmowane jako wielowymiarowa, systemowo powiązana całość pozostająca w polu wzajemnych zależności z szeroko rozumianym środowiskiem obejmującym biosferę, kulturę oraz społeczne i fizyczne środowisko życia. W zaproponowanym systemie powiązań zostały też uwzględnione zachowania człowieka, jego biologia oraz system opieki nad chorym. Tak określone determinanty zdrowia znajdujemy też w koncepcji „pól zdrowia”, w której za zasadniczą determinantę uznano styl życia, przyznając też znaczący udział czynnikom środowiskowym, a lokując na dalszych pozycjach czynniki biologiczne oraz poziom opieki zdrowotnej (Lalonde, 1974). Zaproponowany ranking czynników warunkujących zdrowie jest niezwykle aktualny wobec pogłębiających się negatywnych konsekwencji zdrowotnych kryzysów środowiskowych, bowiem wskazuje się, że przeciwdziałanie im może być skuteczne w największym stopniu w praktykach społecznościowych – stylu życia ludzi uwzględniającym zasady ograniczeń ekologicznych (Zywert, 2017; Zywert i Quilley, 2023).

Przedstawiona perspektywa teoretyczna stanowi podbudowę do projektowania działań w zakresie praktyki pedagogicznej w obszarze szkolnej edukacji zdrowotnej.

Problematyka zdrowotnych aspektów antropocenu w szkolnej edukacji zdrowotnej

Jakkolwiek na przestrzeni ostatnich trzech dekad w polskiej szkole podjęto próbę włączenia treści edukacji zdrowotnej w wydzieloną formę kształcenia w postaci obowiązującej w latach 1999–2007 ścieżki międzyprzedmiotowej „edukacja prozdrowotna”, to

dominującą formą realizacji związanych z nią zagadnień pozostaje tzw. model treści rozproszonych w różnych przedmiotach, w tym zwłaszcza w biologii, wychowaniu fizycznym czy wychowaniu do życia w rodzinie. Jej dopełnieniem są różnorodne formy realizacji wybranych zagadnień edukacji zdrowotnej podejmowane w ramach szkolnych programów wychowawczo-profilaktycznych, incydentalnych szkolnych eventów poświęconych zdrowiu czy też w postaci działań zaprojektowanych przez placówki uczestniczące w programie Szkoła Promująca Zdrowie.

W zapisach podstaw programowych kształcenia ogólnego wskazuje się na potrzebę kształtowania u uczniów postawy szacunku dla środowiska przyrodniczego, upowszechniania wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywowania do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwijania zainteresowania ekologią. Jednocześnie podkreślana jest rola edukacji zdrowotnej w kształceniu i wychowaniu uczniów w szkole. Trudno jednak doszukać się tam odwołań do zagadnień związanych ze zdrowiem środowiskowym. Obiecującym przedsięwzięciem w tym obszarze jest uwzględnienie w podstawie programowej przedmiotu edukacja zdrowotna, wprowadzonej do kształcenia ogólnego od roku szkolnego 2025/26 (Rozporządzenie..., 2025a; Rozporządzenie..., 2025b), działu pod nazwą *Zdrowie środowiskowe*.

Podstawa programowa przedmiotu edukacja zdrowotna została zaprojektowana dla II etapu edukacyjnego szkoły podstawowej dla klas IV–VI oraz VII–VIII, szkół branżowych I i II stopnia oraz liceum ogólnokształcącego i technikum. W interesującym nas tu dziale *Zdrowie środowiskowe* zastosowano spiralny układ wymagań, a dla każdego etapu edukacji określono tzw. pytanie wiodące, które zarysowuje na wysokim poziomie ogólności zakres tematyczny zalecanych do realizacji zagadnień oraz wykaz wymagań szczegółowych w zakresie wiedzy i umiejętności, które wpisują się w wymagania ogólne przedmiotu edukacja zdrowotna. Analiza treści wymagań szczegółowych wskazuje na istotny wkład w ich teoretyczne ugruntowanie pedagogiki zdrowia, jak również, ze względu na interdyscyplinarny charakter problematyki zdrowia środowiskowego, zagadnień z obszaru medycyny, nauk o zdrowiu i nauk społecznych.

Dla uczniów w klasach IV–VI pytaniem wiodącym uczyniono: „Jak środowisko i jego zanieczyszczenia wpływają na zdrowie publiczne i indywidualne?”. Założono, że realizacja wymagań szczegółowych będzie służyć osiągnięciu celów, wśród których ujęto: gotowość uczniów do podejmowania zachowań służących ochronie i poprawie zdrowia w wymiarze środowiskowym; dostrzeganie czynników pozytywnie i negatywnie wpływających na zdrowie w wymiarze środowiskowym oraz świadomość podstawowych obowiązków człowieka wobec środowiska. Wskazano przy tym, że realizacji tych celów powinno towarzyszyć kształtowanie umiejętności w zakresie: realizowania działań wpływających na utrzymanie, poprawę i ochronę zdrowia; promowania w swoim otoczeniu postaw opartych na zdrowym stylu życia; monitorowania stanu zdrowia w wymiarze środowiskowym oraz poszukiwania, weryfikowania i analizowania informacji w zakresie własnego zdrowia i czynników na nie wpływających. Tematyka zajęć w klasach VII–VIII powinna się natomiast koncentrować wokół pytania: „Jak rozpoznać i ocenić poziom zagrożeń zdrowotnych związanych z degradacją środowiska naturalnego oraz zmianą klimatu i jakie działania mogą pomóc

w minimalizowaniu tych zagrożeń dla zdrowia człowieka?”. Wymagania szczegółowe zostały tu poszerzone o znajomość chorób, które mogą być związane ze zmianami klimatu i degradacją środowiska naturalnego oraz negatywnych następstw dla zdrowia wynikających z ekstremalnych zjawisk pogodowych i utraty bioróżnorodności. Wskazano też, by wśród kształtowanych i rozwijanych umiejętności została uwzględniona umiejętność rozpoznawania sytuacji zagrażających życiu i zdrowiu wynikających z degradacji środowiska naturalnego i zmiany klimatu. Wykorzystanie rekomendowanej do realizacji zajęć metody projektu powinno zaś umożliwić uczniom wymagany programem udział w działaniach na rzecz poprawy środowiska naturalnego oraz promujących zdrowie środowiskowe.

Program przedmiotu edukacja zdrowotna dla szkół ponadpodstawowych został ukierunkowany na rozwijanie zaawansowanych kompetencji uczniów w zakresie całościowej dbałości o zdrowie, z uwzględnieniem samodzielności w podejmowaniu decyzji zdrowotnych i odpowiedzialności za zdrowie własne i otoczenia oraz aktywnego uczestnictwa w budowaniu bezpieczeństwa zdrowotnego w społeczeństwie. W celach ogólnych przedmiotu zwrócono uwagę na kształtowanie świadomości w zakresie uwarunkowań zdrowia ze szczególnym uwzględnieniem zdrowia środowiskowego, zaś wymagania szczegółowe ujęte w dziale *Zdrowie środowiskowe* zostały podporządkowane pytaniu wiodącemu w brzmieniu „Jakie są powiązania między zdrowiem środowiskowym a zdrowiem publicznym i indywidualnym?”. Zaproponowano też realizację wymagań fakultatywnych, które miałyby dotyczyć projektowania planu działań na rzecz poprawy zdrowia środowiskowego w społeczności lokalnej oraz organizowania działań promujących zdrowie środowiskowe. Tak zaprojektowany dla tego etapu edukacji program stanowi klamrę spinającą wiedzę i umiejętności zdobyte w tym obszarze na wcześniejszych etapach kształcenia.

Wnioski i refleksje

Podjęte analizy wykazały, że zdrowie w refleksji naukowej pedagogiki zdrowia jest traktowane jako wielowymiarowe zjawisko pozostające w systemowych relacjach z szeroko rozumianym środowiskiem życia człowieka. Perspektywa teoretyczna, w której wyrażenie akcentowane są środowiskowe uwarunkowania zdrowia, niewątpliwie stanowi dobrą podbudowę dla praktyki edukacyjnej w obszarze szkolnej edukacji zdrowotnej. Jednocześnie wydaje się, że wobec pogłębiających się wyzwań epoki antropocenu otwiera się perspektywa na prowadzenie pogłębionych badań, w których zdrowie środowiskowe zostanie uczynione centralnym punktem odniesienia dla problematyki związanej z profilaktyką problemów zdrowotnych, promocją zdrowia i praktyką edukacyjną.

Udowodniony empirycznie wpływ zmian środowiskowych na zdrowie wskazuje na potrzebę prowadzenia od najmłodszych lat edukacji ukierunkowanej na kształtowanie u ludzi kompetencji do dokonywania wyborów behawioralnych służących ochronie środowiska naturalnego. Zaprezentowane analizy pokazały, że zagadnienia dotyczące niekorzystnych dla zdrowia skutków zmian środowiskowych pojawiły się w szkolnych programach kształcenia dopiero wraz z wprowadzeniem w roku szkolnym 2025/26 przedmiotu edukacja zdrowotna

z jego podstawą programową, w której został uwzględniony dział *Zdrowie środowiskowe*. Zawarty w nim zakres zagadnień wydaje się dobrze przemyślany i w pełni wyczerpujący. Można oczekiwać, że realizacja uwzględnionych w programie treści pozwoli uczniom nabyć wiedzę i przekonania na temat zdrowotnych konsekwencji zmian środowiskowych, które będą służyły kształtowaniu się u nich motywacji do przestrzegania ograniczeń ekologicznych w prowadzonym stylu życia oraz podejmowania działań na rzecz ochrony zdrowia środowiskowego w swoim otoczeniu, toteż zasługuje on na pełną rekomendację.

W wielu polskich szkołach realizacja programu związanego ze zdrowiem środowiskowym nie została jednak podjęta, bowiem wobec pojawiających się w przestrzeni publicznej kontrowersji dotyczących niektórych treści przedmiotu edukacja zdrowotna zarządzenie o jego wprowadzeniu nie ma na razie mocy obowiązującej. Należy mieć nadzieję, że tkwiąca w programie zdrowia środowiskowego szansa na kształcenie młodych ludzi w obszarze zdrowotnych aspektów funkcjonowania człowieka w epoce antropocenu nie zostanie zaprzepaszczone.

BIBLIOGRAFIA

- Albrecht, G., Sartore, G.-M., Connor, L., Higginbotham, N., Freeman, S., Kelly, B., Stain, H., Tonna, A. i Pollard, G. (2007). Solastalgia: The distress caused by environmental change. *Australasian Psychiatry*, 15(1_suppl), S95–S98. <https://doi.org/10.1080/10398560701701288>
- Allegrante, J.P., Barry, M.M., Auld, M.E., Lamarre, M.-C. i Taub, A. (2009). Toward international collaboration on credentialing in health promotion and health education: The Galway Consensus Conference. *Health Education & Behavior*, 36(3), 427–438. <https://doi.org/10.1177/1090198109333803>
- von Bertalanffy, L. (1984). *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania* (E. Woydyłło-Woźniak, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Butler, C. (2016). Sounding the alarm: Health in the Anthropocene. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(7), 665. <https://doi.org/10.3390/ijerph13070665>
- The Club of Rome. (2020). *Planetary emergency 2.0: Securing a new deal for people, nature and climate*. https://www.clubofrome.org/wp-content/uploads/2020/09/COR-PEP_Sep2020_A4_16pp-v2.pdf
- Crutzen, P.J. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415(6867), 23–23. <https://doi.org/10.1038/415023a>
- Crutzen, P.J. i Stoermer, E.F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Galway, L.P., Beery, T., Jones-Casey, K. i Tasala, K. (2019). Mapping the solastalgia literature: A scoping review study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2662. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152662>
- Gawęł, A. (2017). Refleksje wokół tożsamości naukowej pedagogiki zdrowia. W: B. Zawadzka i T. Łączek (red.), *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce* (s. 15–28). Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Hancock, T. (1985). The mandala of health: A model of the human ecosystem. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance*, 8, 1–10. <https://doi.org/10.1097/00003727-198511000-00002>
- Kakkad, K., Barzaga, M.L., Wallenstein, S., Azhar, G.S. i Sheffield, P.E. (2014). Neonates in Ahmedabad, India, during the 2010 heat wave: A climate change adaptation study. *Journal of Environmental and Public Health*, 2014, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2014/946875>
- Kowalski, M. i Gawęł, A. (2007). *Zdrowie, wartość, edukacja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians*. Minister of Supply and Services Canada.
- Patz, J.A., Frumkin, H., Holloway, T., Vimont, D.J. i Haines, A. (2014). Climate change: Challenges and opportunities for global health. *JAMA*, 312(15), 1565. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.13186>
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S.E., Donges, J.F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., Von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kumm, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., ... Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37), eadh2458. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Rockström, J., Persson, A., Noone, K.J. i Chapin III, F.S. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(24), 472–475.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. (2025a). Dz. U. z 26 marca 2025 r., poz. 382.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (2025b). Dz. U. z 26 marca 2025 r., poz. 378.
- Santos, O., Virgolino, A., Santos, R.R., Costa, J., Rodrigues, A. i Vaz-Carneiro, A. (2019). Environmental health: An overview on the evolution of the concept and its definitions. W: *Encyclopedia of environmental health* (s. 466–474). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-409548-9.11815-9>
- Sheffield, P.E. i Landrigan, P.J. (2011). Global climate change and children's health: Threats and strategies for prevention. *Environmental Health Perspectives*, 119(3), 291–298. <https://doi.org/10.1289/ehp.1002233>
- Stanberry, L.R., Thomson, M.C. i James, W. (2018). Prioritizing the needs of children in a changing climate. *PLOS Medicine*, 15(7), e1002627. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002627>
- Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O. i Ludwig, C. (2015). The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1), 81–98. <https://doi.org/10.1177/2053019614564785>
- Syrek, E. (2008). *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Syrek, E. (2019). Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki. *Pedagogika Społeczna*, 2, 9–23. <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.2.01>
- Szewczyk, T. (2006). *Pedagogika zdrowia*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej* (t. 3, s. 347). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Taub, A., Allegrante, J.P., Barry, M.M. i Sakagami, K. (2009). Perspectives on terminology and conceptual and professional issues in health education and health promotion credentialing. *Health Education & Behavior*, 36(3), 439–450. <https://doi.org/10.1177/1090198109333826>
- Tong, S., Bambrick, H., Beggs, P.J., Chen, L., Hu, Y., Ma, W., Steffen, W. i Tan, J. (2022). Current and future threats to human health in the Anthropocene. *Environment International*, 158, 106892. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106892>
- Wojnarowska, B. (2018). *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wynnes, S. i Nicholas, K.A. (2017). The climate mitigation gap: Education and government recommendations miss the most effective individual actions. *Environmental Research Letters*, 12(7), 074024. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/aa7541>

Zywert, K. (2017). Human health and social-ecological systems change: Rethinking health in the Anthropocene. *The Anthropocene Review*, 4(3), 216–238. <https://doi.org/10.1177/2053019617739640>
Zywert, K. i Quilley, S. (2023). Health. W: N. Wallenhorst i C. Wulf (red.), *Handbook of the Anthropocene* (s. 1137–1141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25910-4_186

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Media jako katalizator zielonych kompetencji studentów

Media as a Catalyst for Students' Green Competences

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The study is to examines the influence of different media types (informational, social, and university media) on students' knowledge, attitudes, and actions in the context of green competences.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is formulated as the following question: How, in students' opinions, does media communication influence attitudes toward sustainable development? The study employs quantitative research methods and statistical analysis of the collected data.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The starting point is to show the picture of the climate and environmental crisis, green transformation, and green competencies, taking into account the role of media in shaping them. Then, the authors' empirical findings were presented and the key conclusions were formulated. The paper concludes with recommendations for further research and proposals for practical solutions.

RESEARCH RESULTS: The analyses and findings indicate that media not only inform but also activate and model pro-environmental behaviour patterns, indirectly influencing the development of green competences of the academic students.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:

The study contributes to understanding the role of the media in shaping students' green competencies. Based on the study's findings, it is recommended that: at the university level, environmental communication strategies should be revised; at the public policy level, families and social networks

should be integrated into pro-environmental campaigns; and that such a tool should be worked out that could measure the actual impact of media on pro-environmental behaviours.

→ **KEYWORDS:** **MEDIA, GREEN COMPETENCES, SUSTAINABLE DEVELOPMENT, STUDENTS, PRO-ENVIRONMENTAL ATTITUDES**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem jest zbadanie wpływu różnych typów mediów (informacyjne, społecznościowe, uczelniane) na wiedzę, postawy i działania studentów w kontekście zielonych kompetencji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jak w opiniach studentów przekaz medialny wpływa na postawy wobec zrównoważonego rozwoju? W pracy zastosowano metodę badań ilościowych oraz analizę statystyczną wyników przeprowadzonego badania.

PROCES WYWODU: Punktem wyjścia jest obraz kryzysu klimatyczno-środowiskowego, zielonej transformacji i zielonych kompetencji z uwzględnieniem roli mediów w ich kształtowaniu. Następnie zaprezentowano wyniki badań własnych i sformułowano wnioski. Na koniec przedstawiono rekomendacje w zakresie dalszych badań i praktycznych rozwiązań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz i badań wynika, że media nie tylko informują, ale też aktywizują i modelują prośrodowiskowe wzorce zachowań, wpływając pośrednio na rozwój zielonych kompetencji akademickiej młodzieży.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Badanie stanowi wkład w zrozumienie roli mediów w kształtowaniu zielonych kompetencji studentów. W świetle wniosków z badań rekomenduje się: na poziomie uczelni zrewidowanie strategii komunikacji środowiskowej; na poziomie polityki publicznej włączenie rodziny i sieci społecznych do kampanii prośrodowiskowych; opracowanie narzędzia pomiaru rzeczywistego wpływu mediów na zachowania prośrodowiskowe.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **MEDIA, ZIELONE KOMPETENCJE, ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ, STUDENCI, POSTAWY PROŚRODOWISKOWE**

Wstęp

Narastający kryzys klimatyczno-środowiskowy i przekroczenie granic planetarnych wymuszają systemową transformację w kierunku zrównoważonego rozwoju (Richardson i in., 2023; WMO, 2025). Ta z kolei wymaga wykształcenia kadr posiadających tzw. zielone kompetencje, definiowane jako zbiór wiedzy, umiejętności oraz postaw umożliwiających redukcję antropogenicznej presji na ekosystemy (Cedefop, 2022; Bianchi i in., 2022).

W dobie postępującej mediatyzacji istotnym czynnikiem kształtującym te kompetencje staje się przekaz medialny, który modeluje świadomość i normy społeczne, szczególnie w grupie młodzieży akademickiej (Yassir, 2025; Ali i in., 2022). Studenci jako przyszli liderzy zmian i edukatorzy stanowią grupę o strategicznym znaczeniu dla trwałości zielonej transformacji.

Celem artykułu jest zbadanie wpływu różnych typów mediów na wiedzę, postawy i działania studentów w kontekście zielonych kompetencji. Problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jak w opiniach studentów przekaz medialny wpływa na postawy wobec zrównoważonego rozwoju?

Artykuł obejmuje: w sekcji 2 – metody i narzędzia badawcze oraz źródła, na których oparto analizę, w sekcji 3 – syntetyczny przegląd literatury dotyczącej kryzysu klimatyczno-środowiskowego, zielonej transformacji i zielonych kompetencji, wraz z omówieniem roli mediów, w sekcji 4 – wyniki zrealizowanego badania, w sekcji 5 – wnioski z badań i rekomendacje. Całość zamyka podsumowanie ze wskazaniem implikacji wyników i kierunków dalszych analiz.

Metody i narzędzia badawcze

Badanie zaprojektowano jako ilościowe, mające na celu identyfikację wpływu przekazu medialnego na postawy studentów wobec zrównoważonego rozwoju. W części badawczej przeprowadzono analizę statystyczną wyników przeprowadzonego badania ilościowego. Celem doboru takich metod było uchwycenie zarówno deklarowanego wpływu mediów, jak i zróżnicowania postaw studentów wobec treści środowiskowych.

Do badania wybrano uczelnię niepubliczną z Polski Południowej. Dobór uczelni miał charakter celowy i wynikał z jej dużego zaangażowania w tematy zrównoważonego rozwoju oraz regularnego publikowania treści poświęconych celom zrównoważonego rozwoju, co pozwalało na analizę populacji szczególnie eksponowanej na przekazy ekologiczne. Uczelnię wybrano z puli polskich uczelni klasyfikowanych w międzynarodowym rankingu zrównoważonych uczelni Greenmetric.

Badanie w formie ankiety elektronicznej przeprowadzono wśród wszystkich studentów kierunków polskojęzycznych (około 4000 studentów) w okresie 20.10–15.11.2025 r. Ankieta została przekazana oficjalnymi kanałami komunikacji uczelni oraz promowana przez wykładowców podczas zajęć. Udział w badaniu był anonimowy i dobrowolny.

Kwestionariusz składał się z bloków tematycznych:

- Źródła informacji: Pytanie wielokrotnego wyboru: „Skąd czerpiesz informacje o zrównoważonym rozwoju/ESG/klimacie/środowisku?”.
- Postrzegany wpływ różnych typów mediów: Pięć wymiarów (ocena na skali 1–5): 1) poszerzenie wiedzy, 2) wzrost świadomości wpływu na środowisko, 3) zrozumienie umiejętności w zielonej transformacji, 4) dostrzeganie praktycznych sposobów wdrożenia rozwiązań, 5) motywacja do działań.

- Preferencje treści mediów i ton komunikacji: Pytanie wielokrotnego wyboru „Jakiego rodzaju treści w mediach najbardziej wpływają na Twoją wiedzę?” oraz „Jaki ton przekazu w mediach jest dla Ciebie najskuteczniejszy w motywowaniu do zmiany zachowania?”.
- Dane demograficzne: Poziom i tryb studiów, rok studiów, kierunek, płeć, przynależność do organizacji ekologicznych.

W badaniu wzięło udział 255 osób studiujących. Struktura respondentów: 59,6% – studia I stopnia, 38,8% – II stopnia i 1,6% – jednolite magisterskie; 34,7% – stacjonarne, 65,3% – niestacjonarne; 62,5% – I rok, II – 12,2%, III – 8,9%, IV – 8,1%, V rok i wyżej – 8,5%; 55,6% – kobiety, 37,1% – mężczyźni, 7,3% – inna płeć/wolę nie podawać; najczęściej z kierunków kosmetycznych, graficznych, informatycznych i analitycznych; 4,4% należało do organizacji angażujących się w kwestie środowiskowe.

Kryzys klimatyczny a kształtowanie zielonych kompetencji

Zrównoważony rozwój jako odpowiedź na kryzys klimatyczno-środowiskowy

Dane naukowe jednoznacznie wskazują na narastający kryzys klimatyczno-środowiskowy. W 2023 r. stężenia CO₂, metanu i podtlenku azotu osiągnęły najwyższe poziomy od 800 tys. lat i w 2024 r. nadal rosły (WMO, 2025). Tempo wzrostu poziomu mórz zwiększyło się do 0,59 cm rocznie (Lee i Wang, 2025). Kryzys dotknął bioróżnorodność – zagrożonych wyginięciem jest ok. 1 mln gatunków (Komisja Europejska, 2023). Rok 2024 r. był najcieplejszy w historii pomiarów, średnia globalna temperatura wzrosła o 1,55°C względem okresu przedindustrialnego (WMO, 2025). IPCC prognozuje, że temperatury będą rosły we wszystkich scenariuszach emisji, osiągając do 2100 r. wzrost co najmniej 1,4–1,8°C (Core Writing Team i in., 2023).

Kryzys obejmuje też degradację ekosystemów. Według modelu granic planetarnych 6 z 9 procesów regulujących stabilność Ziemi przekroczyło bezpieczne progi, m.in. klimat, biosfera, obieg biogenów i zużycie słodkiej wody (Richardson i in., 2023).

Odpowiedzią międzynarodowej społeczności jest zasada sprawiedliwości międzypokoleniowej i zrównoważony rozwój rozumiany jako proces zaspokajania potrzeb obecnych pokoleń bez ograniczania szans przyszłym pokoleniom (World Commission on Environment and Development, 1987, s. 43). Koncepcja ta ewoluowała od skupienia na ochronie zasobów przyrodniczych do zintegrowanego modelu trzech filarów: środowiskowego, społecznego i ekonomicznego (Wołczek, 2014). Została wzmocniona przez przyjęcie 17 celów zrównoważonego rozwoju (Agenda 2030), a w UE europejskiego zielonego ładu – strategii prowadzącej do neutralności klimatycznej, cyrkularności i efektywnego gospodarowania zasobami.

Jednak tempo transformacji jest niewystarczające. UNEP (2024) wskazuje potrzebę redukcji emisji o 42% do 2030 r. i 57% do 2035 r., by utrzymać szanse na ograniczenie

globalnego ocieplenia do 1,5°C. Konieczna jest ochrona ekosystemów (Convention on Biological Diversity, 2022). Transformacji wymaga globalny system żywnościowy (FAO, b.d.).

Skutki kryzysu są widoczne społecznie i ekonomicznie. W UE straty w wyniku ekstremalnych zjawisk pogodowych w latach 1980–2024 wyniosły 822 mld EUR (EEA, 2025). W ciągu 26 lat globalna gospodarka utraci 19% dochodów (Kotz i in., 2024). WHO (2023) prognozuje w latach 2030–2050 dodatkowe 250 tys. zgonów rocznie spowodowanych zmianą klimatu.

Zielone kompetencje w kontekście zielonej transformacji

Kryzys wymusza szybkie przejście do modeli zeroemisyjnych, zasobooszczędnych i odpornych na zmiany klimatu. Zielona transformacja obejmuje technologie, modele biznesowe, polityki publiczne oraz kluczowe systemy: energetyczny, transportowy, finansowy i żywnościowy. Jej bazą jest świadomość potrzeby zmian oraz kompetencje do ich wdrożenia na poziomie jednostek, organizacji i państw. Kluczową rolę odgrywa edukacja formalna (system szkolny) i pozaformalna (poza systemem szkolnym), umożliwiająca rozwój zielonych kompetencji wspierających transformację (Fuchs, 2024).

Zielone kompetencje według Cedefop (2022) to wiedza, zdolności, wartości i postawy umożliwiające funkcjonowanie w społeczeństwie ograniczającym presję na środowisko. Dla International Labour Office (2019) to kompetencje potrzebne do wykonywania zadań w zielonych miejscach pracy i „zazielniania” każdej pracy. Vona i in. (2015) podkreślają ich analityczny i techniczny charakter. Komisja Europejska wskazuje w GreenComp 12 kompetencji w 4 obszarach: wartościowanie zrównoważonego rozwoju, rozumienie złożoności, wizualizacja przyszłości oraz działanie (Bianchi i in., 2022). Cabral i Lochan Dhar (2019) traktują je jako system 6 powiązanych elementów: wiedzy, umiejętności, świadomości, postaw, zdolności i zachowań.

Na rozwój zielonych kompetencji wpływają polityki publiczne, rynek pracy i praktyki HR, a szczególnie system edukacji i otoczenie informacyjne, w tym narracje medialne kształtujące zachowania konsumenckie, świadomość, postawy i akceptację dla polityk klimatycznych.

Media jako determinant wiedzy i czynnik modelujący postawy wobec zrównoważonego rozwoju

Media cyfrowe to dla studentów główne źródło informacji i narzędzie komunikacji. W kontekście zielonych kompetencji kluczowe jest zrozumienie, jak różne typy mediów (społecznościowe, informacyjne oraz uczelniane) oddziałują na wiedzę, postawy i zachowania prośrodowiskowe studentów. Badania wskazują, że pełnią odmienne, lecz komplementarne funkcje: media społecznościowe podnoszą świadomość ekologiczną, informacyjne

rozpowszechniają wiedzę, a uczelniane przekształcają ją w trwałe postawy i działania (Yassir, 2025; Frizon i in., 2024).

Media społecznościowe znacząco zwiększają wiedzę i świadomość ekologiczną młodych osób dzięki interaktywnym i angażującym formom przekazu (Yassir, 2025; Ali i in., 2022). Ich wpływ na postawy jest szczególnie mocny, gdy treści są współtworzone przez rówieśników i osadzone w kontekście społecznych norm (Oetomo i Santoso, 2023). Zachowania prośrodowiskowe są z kolei kształtowane pośrednio – poprzez normy społeczne i wzrost postrzeganej wartości ekologicznej działań (Ali i in., 2022). Badania pokazują też wpływ mediów społecznościowych na intencje zakupu zielonych produktów przez pokolenie Z, co wynika z kształtowania subiektywnych norm i wzmacniania proekologicznych przekonań (Oetomo i Santoso, 2023).

Media informacyjne (Internet, telewizja i prasa) są głównie źródłem wiedzy środowiskowej i preferowanym przez studentów kanałem pozyskiwania informacji (Ahmad i Noor, 2015; Yassir, 2025). Ich wpływ na postawy jest słabszy niż mediów społecznościowych, a efektywność zależy od sformułowania przekazu i jego zdolności do budowania emocjonalnego zaangażowania (Karimi i in., 2021). W kształtowaniu zachowań prośrodowiskowych odgrywają rolę wspierającą, lecz ich wpływ jest zwykle pośredni i niższy niż kanałów interaktywnych (Ahmad i Noor, 2015). Wpływ mediów na zachowania młodych ludzi jest mediowany przez normy społeczne i postawy (Karimi i in., 2021).

Media uczelniane, kampusowe inicjatywy środowiskowe i kursy akademickie mają największy wpływ na trwałą zmianę postaw i zachowań studentów. Programy edukacyjne znacząco zwiększają wiedzę prośrodowiskową i wzmacniają wiarę studentów w paradygmaty zrównoważonego rozwoju (Frizon i in., 2024; Pacini i in., 2025). Szczególnie efektywne są interwencje oparte na partycypacji i współdziałaniu, rozwijające kompetencje w praktycznym działaniu. Nawet krótkie interwencje edukacyjne w obszarze zrównoważonego rozwoju prowadzą do istotnych zmian w wiedzy, postawach i praktykach (Pacini i in., 2025).

Dla skuteczności komunikacji zrównoważonego rozwoju ma znaczenie także treść i ton komunikacji. Odbiorcy wyraźnie preferują treści o tonie konstruktywnym, oferujące konkretne rozwiązania i wzmacniające poczucie sprawstwa zamiast wywoływania lęku (Chapman i in., 2017).

Wyniki analizy naukowej

Zebrane w przeprowadzonym badaniu ankiety poddano analizie pod kątem postawionego celu badawczego.

Źródła informacji o zrównoważonym rozwoju i środowisku

Respondenci pytani o źródła informacji o zrównoważonym rozwoju, ESG, klimacie i środowisku najczęściej wskazywali media społecznościowe (78,9%), media informacyjne

(46,6%), rodzinę i znajomych (33,1%) oraz materiały naukowe, podręczniki i wykłady (27,9%). Znacznie rzadziej oficjalne kanały uczelni (15,1%), media studenckie (8,4%) i organizacje pozarządowe (11,6%).

Dominacja mediów społecznościowych potwierdza tendencje z badań międzynarodowych, gdzie platformy cyfrowe są głównym kanałem komunikacji dla pokolenia Z (Yassir, 2025; Karimi i in., 2021). Warto zwrócić uwagę na 32-punktową różnicę między mediami społecznościowymi a informacyjnymi, co sugeruje wyraźną preferencję treści interaktywnych i generowanych przez użytkowników nad tradycyjnymi przekazami medialnymi. Istotne jest relatywnie wysokie znaczenie rodziny i znajomych (33,1%), co może wskazywać na rolę sieci społecznych w transmisji wiedzy środowiskowej.

Postrzeganie wpływu mediów

Analiza postrzegania wpływu mediów ujawnia zróżnicowany obraz. Najsilniejszy respondentzi dostrzegli w zwiększaniu świadomości wpływu działalności człowieka na środowisko (48,2% ocen 4 lub 5) i poszerzaniu wiedzy o problemach środowiskowych (43,3%), najsłabszy w motywowaniu do podejmowania działań proekologicznych (37% ocen 1 lub 2).

Tabela 1. Postrzeganie wpływu mediów (skala 1–5, gdzie: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam)

	1	2	3	4	5	Σ(4-5)	Σ(1-2)
Treści medialne zwiększyły moją świadomość wpływu działalności człowieka na środowisko	8%	13,1%	30,7%	34,3%	13,9%	48,2%	21,1%
Dzięki mediom poszerzyłem/am swoją wiedzę o problemach środowiskowych	6%	15,1%	35,7%	30,2%	13,1%	43,3%	21,1%
Dzięki mediom zrozumiałem/am, jakie umiejętności są potrzebne w zielonej transformacji	13,5%	18,3%	39%	21,9%	7,2%	29,1%	31,8%
Media pomogły mi dostrzec praktyczne sposoby wdrożenia zielonych rozwiązań w codziennym życiu	13,5%	18,3%	35,3%	24,6%	8,3%	32,9%	31,8%
Informacje z mediów motywują mnie do podejmowania działań proekologicznych	17,5%	19,5%	34,3%	20,3%	8,4%	28,7%	37,0%

Źródło: badania własne.

Ten wzorzec potwierdza ustalenia Ahmad i Noor (2015) oraz Zhang i Cao (2025), że sama wiedza nie gwarantuje podjęcia działania. Media są skuteczniejsze w informowaniu niż aktywizowaniu, co koresponduje z klasycznym modelem hierarchii efektów komunikacyjnych (poznanie → postawa → zachowanie).

Interesujący jest wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych (ocena 3) w przypadku rozumienia potrzebnych umiejętności (39,0%) i dostrzegania praktycznych rozwiązań

(35,3%). Może wskazywać na niepewność respondentów co do realnego wpływu mediów w tych obszarach lub na niewystarczającą jakość treści medialnych w przekazywaniu wiedzy.

Mimo relatywnie niskiej samooceny wpływu mediów na motywację (28,7% ocen 4 lub 5) znaczna część studentów zadeklarowała podjęcie działań proekologicznych pod wpływem treści medialnych w ciągu ostatnich 6 miesięcy (tak 44,2%, nie 33,5%, nie wiem 20,3%). Ta rozbieżność może świadczyć o niedocenianiu rzeczywistego wpływu mediów na swoje zachowania lub o działaniu mechanizmów nieświadomego oddziaływania przekazów medialnych opisywanych w teorii kultywacji (Gerbner i in., 1986).

Wśród deklarowanych działań prośrodowiskowych dominowały: oszczędzanie energii i wody (62,5%), ograniczenie kupowania odzieży i świadome zakupy (45,2%), ograniczenie plastiku (44,0%) i zmiana sposobu odżywiania (34,5%). Są to głównie działania indywidualne i relatywnie łatwe do wdrożenia.

Mimo że media społecznościowe to główne źródło informacji środowiskowej (78,9%), respondenci wykazują się niską aktywnością we współtworzeniu treści. Aż 88% rzadko lub nigdy nie udostępnia treści proekologicznych, a jedynie 4% czyni to często lub bardzo często. Podobnie 70,9% rzadko lub nigdy nie uczestniczy aktywnie w mediach (udostępnianie, komentowanie, tworzenie treści), a często lub bardzo często tylko 10,8%.

Preferencje treści mediów i ton komunikacji

Analiza preferowanych form przekazu medialnego ujawnia wyraźną dominację treści wizualnych i eksperckich. Najczęściej wskazywano: krótkie filmy edukacyjne (67,2%), wypowiedzi autorytetów (42,1%), reportaże i filmy pokazujące skutki środowiskowe (40,5%), historie osób i świadectwa „z pierwszej ręki” (35,2%) oraz artykuły eksperckie (33,2%). Preferowanie krótkich filmów koresponduje z dominacją platform takich, jak TikTok, Instagram Reels czy YouTube Shorts w konsumpcji treści przez młode pokolenie. Jednocześnie wysokie wskazania na wypowiedzi autorytetów (42,1%) i artykuły eksperckie (33,2%) sugerują docenianie wiarygodności źródeł i merytorycznej treści.

Respondenci wyraźnie preferowali obiektywny i neutralny, oparty na faktach ton przekazu medialnego (47,2%), przed pozytywnym pokazującym korzyści i rozwiązania (34,0%). Negatywny, alarmistyczny był najmniej skuteczny (18,8%).

Preferowanie tonu neutralnego może wynikać ze zmęczenia „katastroficznym” przekazem klimatycznym (*climate fatigue*) lub postrzegania emocjonalnie nacechowanych komunikatów jako manipulacyjnych. Jednocześnie relatywnie wysoki odsetek wskazań na ton pozytywny potwierdza skuteczność podejścia opartego na rozwiązaniach (*solutions journalism*) w komunikacji środowiskowej (Moran i in., 2023).

Wnioski i rekomendacje

Analiza wyników badania pokazuje, że media odgrywają złożoną rolę w kształtowaniu zielonych kompetencji studentów. Najsilniej oddziałują na świadomość i ogólną wiedzę o problemach środowiskowych, znacznie słabiej na motywację do działania czy rozwój praktycznych umiejętności potrzebnych w zielonej transformacji.

Różnica między deklarowaną niską skutecznością motywacyjną a faktycznymi zachowaniami ujawnia paradoks, mogący wynikać z nieświadomego oddziaływania przekazów medialnych lub z niedoceniań własnej podatności na treści prośrodowiskowe.

Badanie ujawnia wyraźne preferencje komunikacyjne młodego pokolenia: krótkie materiały wideo, eksperckie wypowiedzi oraz ton neutralny i obiektywny uznawane są za najbardziej wiarygodne i angażujące. Media społecznościowe, mimo dominacji jako źródła informacji, mają ograniczoną zdolność przekładania wiedzy na działanie.

Widoczna jest też istotna rola otoczenia społecznego (rodziny i znajomych), co potwierdza, że procesy kształtowania postaw ekologicznych rozciągają się poza formalne instytucje i obejmują sieci społeczne oraz codzienne interakcje.

Wreszcie znaczenie kanałów uczelnianych (mimo niższego zasięgu) ujawnia potencjał edukacji wyższej w budowaniu kompetencji i trwałych postaw, pod warunkiem dopasowania treści i formy do preferencji młodego pokolenia.

Wyniki badania implikują konkretne działania na poziomie instytucjonalnym i systemowym. Uczelnie powinny zrewidować strategię komunikacji środowiskowej, dostosowując ją do preferencji studentów, aby wykorzystać swój potencjał do odgrywania roli wiarygodnego źródła informacji w obliczu dominacji mediów społecznościowych obciążonych ryzykiem dezinformacji.

Kluczowe w praktykach medialnych jest wzbogacenie przekazów o treści praktyczne i ograniczenie przekazów alarmistycznych na rzecz podejścia opartego na rozwiązaniach.

Na poziomie polityki publicznej rekomenduje się włączenie rodziny i sieci społecznych do kampanii prośrodowiskowych, ponieważ są ważnym źródłem wiedzy środowiskowej dla młodych ludzi.

Wreszcie zidentyfikowany paradoks między niską samooceną wpływu mediów a deklaracjami działań prośrodowiskowych wskazuje na potrzebę opracowania narzędzia pomiaru rzeczywistego (nie deklarowanego) wpływu mediów na zachowania prośrodowiskowe. Powinno uwzględnić mechanizmy nieświadome i minimalizować błąd społecznej pożądanłości odpowiedzi, co byłoby istotną innowacją metodologiczną w badaniach nad komunikacją środowiskową.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie pozwoliło odpowiedzieć na postawiony problem badawczy, pokazując, że przekaz medialny kształtuje zielone kompetencje studentów w sposób selektywny i wielowarstwowy. Media społecznościowe budują głównie świadomość i normy społeczne,

natomiast media uczelniane dostarczają pogłębionej, uporządkowanej wiedzy i sprzyjają rozwijaniu praktycznych kompetencji. Skuteczny rozwój zielonych kompetencji wymaga integrowania obu kanałów i przechodzenia od komunikacji czysto informacyjnej do bardziej angażującej i aktywizującej. Ujawniony paradoks między percepcją wpływu mediów a deklarowanymi zachowaniami wskazuje na istotny obszar wymagający dalszej analizy.

Badanie ma jednak ograniczenia: brak reprezentatywności (jedna, zaangażowana w zrównoważony rozwój uczelnia, co może zawyżać poziom świadomości respondentów), przekrojowy charakter (uniemożliwienie identyfikacji zależności przyczynowo-skutkowych) oraz poleganie na samoocenie uczestników (ryzyko odpowiedzi zgodnych z normą społeczną). Aby lepiej zrozumieć wpływ mediów na zielone kompetencje, przyszłe analizy powinny objąć szerszą próbę, wykorzystać metody jakościowe oraz badania podłużne i eksperymentalne. Mimo ograniczeń badanie stanowi wartościowy wkład w zrozumienie roli mediów w kształtowaniu zielonych kompetencji studentów.

BIBLIOGRAFIA

- Ahmad, J. i Noor, S. (2015). Investigating students' environmental knowledge, attitude, practice and communication. *Asian Social Science*, 11(16), 284. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n16p284>
- Ali, M., Ullah, S., Ahmad, M., Cheok, M. i Alenezi, H. (2022). Assessing the impact of green consumption behavior and green purchase intention among millennials toward sustainable environment. *Environmental Science and Pollution Research International*, 30, 23335–23347. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-23811-1>
- Bianchi, G., Pisiotis, U. i Cabrera, M. (2022). *GreenComp. Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/182235>
- Cabral, C. i Lochan Dhar, R. (2019). Green competencies: Construct development and measurement validation. *Journal of Cleaner Production*, 235, 887–900.
- Cedefop. (2022). *An ally in the green transition*. European Centre for the Development of Vocational Training. https://www.cedefop.europa.eu/files/9166_en.pdf
- Chapman, D.A., Lickel, B. i Markowitz, E.M. (2017). Reassessing emotion in climate change communication. *Nature Climate Change*, 7(12), 850–852.
- Convention on Biological Diversity. (2022). Decision adopted by the Conference of the Parties to the Convention on Biological Diversity. UN Environment Programme. <https://www.cbd.int/doc/decisions/cop-15/cop-15-dec-04-en.pdf>
- Core Writing Team, Lee, H. i Romero, J. (red.) (2023). *Climate change 2023: Synthesis report. Summary for policymakers*. The Intergovernmental Panel on Climate Change. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf
- EEA. (2025, 14 października). *Economic losses from weather- and climate-related extremes in Europe* European Environment Agency. <https://www.eea.europa.eu/en/analysis/indicators/economic-losses-from-climate-related>
- FAO. (b.d.). *One health*. Food and Agriculture Organization of the United Nations. <https://www.fao.org/one-health/areas-of-work/water/en>
- Frizon, J., Eugénio, T. i Frizon, N. (2024). Green campus and student proactivity initiatives: The importance of a participatory approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(6), 1279–1296. <https://doi.org/10.1108/ijshe-11-2022-0362>

- Fuchs, M. (2024). Green skills for sustainability transitions. *Geography Compass*, 18(10), e70003. <https://doi.org/10.1111/gec3.70003>
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. i Signorielli, N. (1986), Living with television: The dynamics of the cultivation process. W: J. Bryant i D. Zillmann (red.), *Perspectives on media effects* (s. 17–40). Erlbaum.
- International Labour Office. (2019). *Skills for a greener future: A global view based on 32 country studies*. https://www.ilo.org/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/documents/publication/wcms_732214.pdf
- Karimi, S., Liobikienė, G., Saadi, H. i Sepahvand, F. (2021). The influence of media usage on Iranian students' pro-environmental behaviors: An application of the extended theory of planned behavior. *Sustainability*, 13(15), 8299. <https://doi.org/10.3390/su13158299>
- Komisja Europejska. (2023). *Działania w obronie interesów natury. Kompedium informacyjne: Utrata bioróżnorodności, ochrona przyrody i działania Unii Europejskiej na rzecz natury*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej. <https://data.europa.eu/doi/10.2779/18316>
- Kotz, M., Levermann, A. i Wenz, L. (2024). The economic commitment of climate change. *Nature*, 628, 551–557. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07219-0>
- Lee, J.J. i Wang, A. (2025). *NASA analysis shows unexpected amount of sea level rise in 2024*. National Aeronautics and Space Administration. <https://www.nasa.gov/missions/jason-cs-sentinel-6/sentinel-6-michael-freilich/nasa-analysis-shows-unexpected-amount-of-sea-level-rise-in-2024/>
- Moran, K., Almarosa, V. i Seiferling, I. (2023), Solutions-oriented climate journalism: A systematic literature review. *Environmental Communication*, 17(6), 591–608.
- Oetomo, B. i Santoso, S. (2023). The role of digital social media in the formation of attitudes towards green products among information literate youth. *European Journal of Management Issues*, 31(3), 189–195. <https://doi.org/10.15421/192316>
- Pacini, A., Brüggemann, M., Flottmann, M., Großschedl, J. i Schlüter, K. (2025). Sustainability education through green facades: Effects of a short-term intervention on environmental knowledge, attitude, and practices. *Sustainability*, 17(6), 2609. <https://doi.org/10.3390/su17062609>
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S.E., Donges, J.F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Hui-skamp, W., Kummerow, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., ..., Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37). <http://doi.org/10.1126/sciadv.adh24>
- UNEP. (2024). *No more hot air ... please! With a massive gap between rhetoric and reality, countries draft new climate commitments. Emissions gap report 2024*. United Nations Environment Programme. <https://www.unep.org/resources/emissions-gap-report-2024>
- Vona, F., Marin, G., Consoli, D. i Popp D. (2015). Green skills. *NBER Working Paper*, 21116. <https://doi.org/10.3386/w21116>
- WHO. (2023, 12 października). *Climate change*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/climate-change-and-health>
- WMO. (2025). *State of the global climate 2024*. World Meteorological Organization. https://library.wmo.int/viewer/69455/download?file=WMO-1368-2025_en.pdf&type=pdf&navigator=1
- Wołczek, P. (2014). Ewolucja podejścia do koncepcji zrównoważonego rozwoju na arenie międzynarodowej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 338, 206–218. <https://doi.org/10.15611/pn.2014.338.18>
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Yassir, M. (2025). The role of media in shaping the cognitive awareness of sustainable development among university students, *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 7(01), 8–13. <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume07issue01-03>

Zhang, J. i Cao, A. (2025), The psychological mechanisms of education for sustainable development: Environmental attitudes, self-efficacy, and social norms as mediators of pro-environmental behavior among university students. *Sustainability*, 17(3), 933. <https://doi.org/10.3390/su17030933>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Greenwashing in Advertising as an Educational Challenge

Greenwashing w reklamie jako wyzwanie edukacyjne

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: Framing *greenwashing* in advertising as both a strategy for manipulating recipients and a significant challenge for consumer education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: What *greenwashing* sins were committed by the broadcasters of the advertising spot entitled *In Search of the Sources of Almette Flavour*? What conclusions can be drawn from this for educational practice? In order to explore this issue, a method of qualitative analysis and interpretation of the content of the media message in question was used, in terms of the manipulation of the audience. The adopted research method allows for a scientific interpretation of social reality, while also taking into account subjective attitudes towards the analysed advertisement.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part of the argumentation considers the origins of *greenwashing* and its typical mechanisms, as well as data from research reports and regulations introducing consumer protection against the use of green lies. This presents the issue in the appropriate context, which is important for understanding the significance of the problem. In the course of further analysis, manipulative techniques used in the spot in question (the so-called sins of *greenwashing*) were identified. On this basis, conclusions for educational practice were formulated.

RESEARCH RESULTS: Numerous abuses against the audience of the analysed commercial were proven. They were reported based on successive story sequences of this media message and the formal techniques used in it.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The use of the media requires educating the public by teaching people to take a critical approach to the information disseminated. The use of factual materials similar to this text may contribute to less susceptibility to similar manipulations and force the creators and broadcasters of media messages to act in a way that does not raise moral doubts.

→ **KEYWORDS:** GREENWASHING, SINS OF GREENWASHING, ADVERTISING, COMMERCIAL, EDUCATION

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Przedstawienie *greenwashingu* w reklamie jako sposobu manipulowania odbiorcami, a także jako wyzwania edukacyjnego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Jakie grzechy *greenwashingu* popełnili nadawcy spotu reklamowego, zatytułowanego *W poszukiwaniu źródeł smaku Almette*? Jakie stąd płyną wnioski dla praktyki pedagogicznej? W celu zgłębienia tego zagadnienia zastosowano metodę jakościowej analizy oraz interpretacji treści przedmiotowego komunikatu medialnego pod kątem dokonanych manipulacji wobec odbiorców. Przyjęty sposób badania umożliwia interpretowanie rzeczywistości społecznej w sposób naukowy, a jednocześnie uwzględnia subiektywny stosunek do analizowanej reklamy.

PROCES WYWODU: W pierwszej części wywód uwzględnia genezę *greenwashingu* i jego typowe mechanizmy, a także dane z raportów badań oraz przepisy wprowadzające ochronę konsumentów przed stosowaniem zielonego kłamstwa. Ukazuje to zagadnienie w odpowiednim kontekście, istotnym dla zrozumienia wagi problemu. W toku dalszej analizy wskazano zabiegi manipulacyjne, zastosowane w tytułowym spocie (tzw. grzechy *greenwashingu*). Na tej podstawie sformułowano wnioski dla praktyki edukacyjnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Dowiedziono dość licznych nadużyć wobec odbiorców analizowanego spotu. Zrelacjonowano je, bazując na kolejnych sekwencjach fabularnych tego komunikatu medialnego oraz na zastosowanych w nim zabiegach formalnych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Korzystanie z mediów wymaga edukowania społeczeństwa poprzez uczenie ludzi krytycznego podejścia do rozpowszechnianych informacji. Wykorzystanie materiałów faktograficznych podobnych do niniejszego tekstu może przyczyniać się do mniejszej podatności na podobne manipulacje oraz wymuszać na twórcach oraz nadawcach komunikatów medialnych działania niebudzące moralnych wątpliwości.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** *GREENWASHING*, GRZECZY *GREENWASHINGU*, REKLAMA, SPOT REKLAMOWY, EDUKACJA

Introduction

The Anthropocene is characterised by axiological dilemmas concerning the relationship between humans and nature, anxiety about the possibility of losing the experience of nature in undegraded ecosystems, which are an essential component of the identity and aspirations of many people. *Greenwashing* is also developing in this context.

The term was first coined by Jay Westerveld. During a research trip to Samoa in 1983, he stopped in Fiji. In his hotel room, he saw a flyer stating that oceans and reefs are an important resource, and that reusing towels would reduce ecological harm by limiting water and detergent use. He was struck by the fact that the owners claimed to care about nature while he saw extensive litter and ongoing expansion of the resort. He concluded that the company was more interested in reducing laundering costs than in sustainable development. In his opinion, the money spent on the “save-the-towel”

campaign should have been invested in initiatives aimed at genuinely reducing the hotel's impact on the ecosystem (Watson, 2016). In 1986, Westerveld labelled this type of practice greenwashing (from: *green* and *whitewashing*). In Poland, the terms *ekościema* ["eco-scam" or "eco-hoax"], as well as *zielone kłamstwo* or *zielone oszustwo* ["green lie" or "green deception"], have also become commonly used.

Greenwashing refers to false or misleading statements made by companies, institutions or organisations with the aim of giving consumers of products or services, or the target audience of social campaigns, the impression that they care about the environment, when in fact their aim is to increase profits and/or build public opinion. Eco-scams concern production methods, communication and operational strategies, and often take on disguised forms.

The use of greenwashing is widespread. In 2021, the European Commission and national consumer enforcement authorities conducted a website check to identify cases of pseudo-environmental marketing (Komisja Europejska, 2021). It was found that:

1. in over 50% of cases, consumers were not provided with sufficient information to assess the veracity of a company's environmental claims;
2. in 37% of cases, vague and general information was provided, such as "environmentally friendly" and "sustainable", in order to give the impression of no negative impact on the environment;
3. 59% of websites did not provide easily accessible evidence to support claims about the environmental friendliness of the goods offered;
4. in 42% of cases, the claims made by businesses were exaggerated, false or misleading, constituting unfair commercial practices.

The *Global Sustainability Study: Consumers Are Key Players for a Sustainable Future* shows that *greenwashing* strategies exploit people's tendency towards ethical consumption. 85% of respondents declare that they engage in eco-friendly purchasing behaviour. Many of them are willing to pay more for products that take sustainability into account (Simon-Kucher and Partners, 2021, pp. 12–13).

Greenwashing Mechanisms

An interesting report entitled *The Sins of Greenwashing: Home and Family Edition 2010* (TerraChoice, 2010, p. 10) describes seven sins of *greenwashing*, i.e. traps set for consumers:

1. The sin of hidden compromise. Suggesting that paper is environmentally friendly is an eco-myth, because its production pollutes water and air, consumes a lot of energy and generates a large carbon footprint. This type of manipulation consists only one feature and creates a falsely positive image of the product.
2. The sin of lack of evidence. Environmental claims are not supported by evidence or third-party certification. For example, a manufacturer praises bottles as free of bisphenol A (BPA), without providing certificates of their chemical composition.

3. The sin of ambiguity. An imprecise environmental claim is considered misleading when it is poorly defined and too broad, e.g. green, eco, natural. It creates the risk of the consumer misunderstanding its real meaning. Stating that a product is completely natural does not mean that it is good for the environment, e.g. naturally occurring mercury is harmful to humans and wildlife.
4. The sin of worshipping false labels. Such certificates or labels are created to mislead consumers, e.g. by promoting recycled materials. Actual certificates for eco-friendly products/services include: EU Ecolabel, Energy Star, MSC, Ecocert, Fairtrade.
5. The sin of irrelevance. A company advertises an obvious environmental feature of a product or service that is irrelevant, does not show a strategic change to make it environmentally friendly, e.g. a product free of CFCs, which have long been banned.
6. The sin of lesser evil. Highlighting the environmental benefits of a product or service, even though they are insignificant, diverting attention from the broader environmental impact of the category as a whole (e.g. electromobility).
7. The sin of lying. This includes, for example, providing false data, claiming that a product has Energy Star energy efficiency certification.

It is worth linking this to the so-called *greenwashing* index in advertising, created by EnviroMedia with the University of Oregon School. It contains five categories of abuse of media message recipients (Greenwashing Index, n.d.):

1. misleading recipients with words, e.g. about the impact on the environment, using phrases to make the recipient believe that the company uses green practices when it does not;
2. misleading visually and/or graphically, e.g. by using natural images to make the audience believe that the product/company is more environmentally friendly to the environment than it actually is;
3. vague or difficult to prove statements about ecology, e.g. about environmental benefits, without specifying what they are;
4. exaggerating how environmentally friendly a product/company/service is, e.g. it is difficult to verify claims about environmental friendliness, whether the company has actually done what it claims;
5. omitting or concealing important information, e.g. diverting attention from something else, minimising the side effects of the product/service.

EnviroMedia website is the place where internet users can post, rate and discuss eco-friendly advertisements they have found in the media. This is an interesting initiative, giving them a sense of social influence and control over advertisers and broadcasters.

Directive (EU) 2024/825 of the European Parliament and of the Council of 28 February 2024 (Dyrektywa..., 2024) introduced provisions aimed at protecting consumers and the environment, enabling customers to make informed decisions about their purchases and to promote sustainable consumption patterns.

It points to the responsibility of businesses to provide clear, relevant and reliable information. Clarity means that advertising should not contain concepts that are ambiguous to consumers. Relevance refers to the characteristics of the product, the production process and the image of the business; it consists of presenting content that will influence the consumer's decision. Reliability of information means providing evidence in the form of statistics, certificates and expert opinions. Misleading consumers is considered illegal.

The directive also refers to pseudo-ecological marketing and an obligation for national authorities to counteract such practices. Claims regarding environmental friendliness should be based on clear, objective and public data and verified by external and independent experts. Attention was also drawn to the reprehensible practice of advertising irrelevant features or properties of products, e.g. offering gluten-free water for sale.

Analysis and Interpretation of the Commercial *In Search of the Sources of Almette Flavour* in Terms of Manipulation Typical of *Greenwashing*

The variously defined method of content analysis (Wimmer & Dominick, 2008, p. 211) allows for the examination of meaningful content in written or spoken texts (Silverman, 2013, p. 83) or other forms of communication, including visual ones. It involves extracting systems of meaning, identifying the most important elements (words, phrases, themes or motifs, tone of speech, etc.), main topics, threads and relationships between them (Silverman, 2013, p. 150). It enables the identification of key topics, the extraction of hidden meanings as it takes into account the context in which specific expressions appear, the overall message of the communication, and the ideas and emotions it contains.

It can therefore be used to study the media – “what” and “how” is communicated to the audience. In the structural (interpretative) approach, it is an understanding, systematic and analytical reading and perception of messages. According to Denis McQuail, the most important thing in media message research is implicit and hidden content, and the main goal is to find and understand the discourse (McQuail, 2012, pp. 357–358). Tim Rapley argues that conclusions can be drawn not only from what is written in the texts, but also from what is left unsaid (Rapley, 2013, pp. 194–196).

The aim of the study is to gain a deeper understanding of the phenomenon of *greenwashing* through analysis and interpreting the visual content of the film *In Search of the Sources of Almette's Taste* (the text does not include screenshots of individual frames). The article does not contain a quantitative analysis, as it focuses on a single media message. It is also important to draw conclusions on this topic in terms of educational activities.

The advertiser is the Almette brand, owned by Hochland Polska Sp. z o.o., ul. Okrężna 2, 64-530 Kaźmierz.

The advert contains a simple, dynamic and optimistic message. Its aim is to give the product a regional character and naturalness, as well as to emphasise the taste qualities

of Almette cheese. It uses greenwashing mechanisms, which will be indicated in turn. The argument in this part of the discussion will be presented in the chronological order in which the individual sequences of the film appear.

The potential audience for the advert includes people of all ages, but it is aimed primarily at younger people due to the humorous nature of the film and its main character.

In the very first frames of the film, the broadcaster emphasises the local origin of the advertised cheese. It uses the phrase: "produced in Poland, in Węgrów", which is intended to encourage viewers to support domestic, regional companies. This is a sin of ambiguity, suggesting the superiority of this product over others. The broadcaster also manipulates visually and graphically. Idyllic landscapes are used to create the impression that the product is environmentally friendly. This is a sin of hidden compromise, in this case related to referring to only one feature and building a partially false positive image of the product.

Next, we see Nela Zawadzka, a 12-year-old girl at the time and a finalist in the 2020 edition of "The Voice Kids". The advert is aimed not only at adults, but also at younger viewers who admire the singer. Positive emotions and sympathy for her are used for marketing purposes. The talented, cheerful girl encourages viewers to try the advertised product. She smiles and dances showing her joy. Emphasising that she lives in Węgrów is intended to reinforce the credibility of the advertising message of the company that produces these cheeses. The use of a child as an intermediary for the broadcaster's message is unethical. The broadcaster manipulates the image through the romantic, fairy-tale setting of a pretty house in a well-kept garden, where these scenes take place. It is not known whether this place belongs to Nela's family.

In the next part of the film, a woman appears next to the girl, sharing her enthusiasm. Showing two people from different generations is intended to manipulate different age groups of viewers. Both are smiling and dancing, making broad gestures and using lively facial expressions. The broadcaster draws on pop culture – the advert takes the form of a musical film (with silent characters), and the speech bubbles are reminiscent of a comic strip. The message appears: "Where does Almette's taste come from? Come on, let's find out!" This is a signal from the broadcaster that it has nothing to hide. However, it commits the sin of lack of evidence, as it does not allow viewers to learn about the composition of the cheese.

In the next frames of the film, the girl and the woman set off in search of the place where Almette's flavour comes from. They are smiling, jumping and dancing, which illustrates positive emotions. The characters meet a woman working in a shop. Her facial expressions and gestures show her delight in the advertised product. In response to the question about the origin of its flavour, she suggests that they follow her. The film continues to appeal on the emotions of the audience, avoiding rational, fact-based arguments.

The team of characters arrives at the factory where the advertised product is made. There they meet the friendly-looking production manager, Tomek Salamenta. He enthusiastically wants to show them how Almette, which "always tastes best", is made. The

message, formulated from a position of authority, has the characteristics of linguistic manipulation through the use of evaluative words (contains judgements and interpretations) and a structure of speech that prevents negation on the part of the audience. Despite the encouragement: "See how we do it", the cheese production process is not shown. This is a sin of ambiguity, linked to the sin of lack of evidence, through the use of fragmentation, i.e. presenting only some of the product's features.

In the following frames characters appear who are described as "Almette production workers" (all persons are listed in the film credits at the end). The advertiser suggests that cheese production is fun, as they dance to the melody heard in the background. This will make it pleasant for the audience to associate with. The staged situations show that it is recommended by people who have direct contact with production – Mateusz Pietraszek, technologist. This is a first-hand opinion, communicating the credibility of the statements.

The product is then given to one of the employees, who takes the characters for a ride, during which the natural values of the region, such as natural water reservoirs and animals, are shown. Once again, we are dealing with the sin of ambiguity. The aim is to reinforce the audience's belief that the cheese comes from the beautiful and clean surroundings of Węgrów. The visual appeal of the film frames and biased editing play a significant role in attracting the viewers' attention and establishing positive associations. In this way, the ecological nature of the product and the company is exaggerated.

They arrive at the farm of Wojciech Piotrowski, a cow breeder from Węgrów, whom they meet in a pasture bordered by trees and bushes. The farmer is friendly towards his visitors, accepting a packet of Almette cheese from them. The broadcaster's aim is to make viewers think that the milk supplier also consumes this dairy product.

Wording is used to make viewers believe that the company uses green practices. In order to shape viewers' belief in the company's diligence about raw materials, as well as to emphasise its familiarity and fidelity to tradition, the speech bubble states that Wojciech Piotrowski has been supplying milk to this company for 18 years. In the final moments of this scene, we see a rhetorical question from a woman in a pasture who, pointing to the farmer, communicates that he is responsible for the quality and taste of the advertised product. These are vague or difficult to prove statements about ecology. Such linguistic devices are intended to strengthen trust in the company, which is implied to be committed to a strategy of controlled, reliable high-quality raw materials from the pasture to the final food product on the consumer's table. Once again, there is an exaggeration of how environmentally friendly the product and the company are.

The fact that the farmer has only one cow on a large pasture raises doubts. It is not known under what conditions the entire herd is raised. A manipulation technique called framing is used here, i.e. selecting certain aspects of information.

As part of consolidating the media message, the broadcaster presents another message about Almette's regional production in the beautiful borderland of Mazovia and Podlasie, in Węgrów, which is intended to further strengthen consumer sympathy for the company and raise awareness that by buying cheese we are supporting the Polish

food industry. Once again, people's tendency towards ethical consumption is being exploited. This gives rise to speculation about hidden costs, which will be demonstrated later in this article.

Next, the suggestion to serve the cheese, familiar from the beginning of the commercial, is repeated. Thanks to the mechanism of repetition, consumers reinforce this visualisation, which encourages them to buy the product. Before the end of the film, a conclusion about the origin of the advertised product appears. The following frames show Nela, who has accompanied viewers throughout the film in discovering the origin of Almette's unique taste. She kindly invites them to visit her city and try her favourite cheese.

The advertiser emphasises positive intentions and the girl's credibility, using the power of a child character, who is culturally considered innocent, warm and cordial. In this way, it manipulates the content and image in order to influence the emotions and consumer choices of the audience, as well as to increase trust in the brand. The spot ends with credits similar to those known from films, indicating the people appearing in it. This is intended to reinforce the audience's belief in the credibility of the advertising message.

When analysing the advertisement, one's attention is drawn to the consistent omission or concealment of important information, which makes the claim of environmental friendliness sound better than it in reality. Attention is diverted from the recipe for the cheese and the way it is produced in the company, which is filmed from the outside. The spot shows dancing specialists who enjoy their work. The attitude of "*we have nothing to hide*" is declared in the phrase: "Look how we do it", yet the technological procedure is not presented (e.g. in the clip from the production line, filmed in safe sanitary conditions, which is included in the advert). This gives rise to the assumption that the side effects of the company's activities are being concealed or minimised.

The most important sin of *greenwashing* is the sin of hidden compromise, associated with the use of manipulative fragmentation and framing techniques. Some of the evidence can be found on the cream cheese packaging, and some on the internet.

The label reads: "Fluffy cream cheese. Whipped with nitrogen, pasteurised". Although the nitrous oxide used for this purpose is harmless to health, the advertised product is not as natural as it is presented in the film. Furthermore, the silos used to store this substance are not environmentally neutral.

The cheese has a good, simple composition: cottage cheese, milk proteins, salt. However, it is quite caloric – the energy value of the product in 100 g is 256 kcal. It is more a source of fat than protein (protein content per 100 g: 6.7 g, or 20%, fat content per 100 g: 24 g, or 71%, carbohydrates per 100 g: 3.2 g, or 9%).

The price of the product is high in relation to the composition of the raw materials: a 150 g package usually costs PLN 5.88, which amounts to PLN 39.20/kg. Meanwhile, the price of regular cottage cheese does not exceed PLN 25/kg. This suggests that the actual calculation of the price of the cheese takes into account the high costs of technology and marketing.

Packaging – reusable PP plastic, i.e. polypropylene (often used in the production of food packaging). Responsibility for recycling is transferred to consumers.

The sins of hidden compromise and lesser evil refer to the omission in the advertisement of important information concerning milk production for Almette. It also distracts consumers from the broader impact of the agricultural industry on the environment. Wojciech Piotrowski, who appears in the commercial, farms 180 hectares in Węgrów and keeps a herd of 170 dairy cows, plus about 80 young animals. A few years ago, the farmer commissioned a modern cowshed (Wieści Rolnicze, 2021). His cows are unlikely to graze on the pasture shown in the spot, although they are probably fed grass from it. The barn is located in the town, which is controversial. Viewers of the Almette advert will not learn how such a large cattle farm affects on the ecosystem.

Conclusions for educational practice

It is essential to educate the public on the issues raised in the article. Iwona Czaja-Chudyba (2020, pp. 7–8) writes that contemporary media culture is becoming an enemy of rationality and ethical and aesthetic values. The *PoWażne Sprawy* programme (Czaja-Chudyba, 2020, p. 90 ff.) shows how to teach critical thinking. Pupils in grades I–III should be taught the habit of mindfulness, asking questions and intellectual courage. For pupils in grades IV–VIII, she directs projects that shape independent thinking, searching, researching, checking, selecting, evaluating, problem solving, decision making and creating.

Examples of questions that teach critical reception, analysis and interpretation of advertising content could be: What does the sender want to persuade me to do? What is the form of communication (arguments, artistic means)? How reliable is the information provided, how can it be verified? Is it a fact or an opinion? What evidence contradicts the thesis? Is this advertisement reliable, ethical and attractive?

A critical approach to companies' declared pro-environmental activities should be taught. Knowledge of the sins of *greenwashing* can contribute to making audiences less susceptible to manipulation and force creators and broadcasters of media messages to act ethically.

Thanks to the skills they have acquired, consumers will be able to recognise dishonest information strategies. The use of computer technology makes it easier for users to verify the facts presented, so it is relatively easy to identify and possibly condemn malicious practices. It allows pressure to be exerted on companies to be held accountable for the pro-environmental actions they boast about but do not implement or do so to a negligible extent. The result may be a damaged brand reputation and a negative attitude among consumers. It is important that they do not defame or hate on entrepreneurs, but formulate constructive criticism and consistently apply pressure to ensure fair business practices in this area.

Conscious consumers will demand the introduction and enforcement of regulations recognising their right to be informed about the impact of companies' activities on the environment (supported by the results of relevant scientific research), serving to protect the Earth and its inhabitants. This will enable them to make more sustainable choices and consume in an environmentally friendly manner.

REFERENCES

- Almette. (2020, November 30). *W poszukiwaniu źródeł smaku Almette*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BngtWj7IEZs>
- Czaja-Chudyba, I. (2020). *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2024/825 z dnia 28 lutego 2024 roku w sprawie zmiany dyrektyw 2005/29/WE i 2011/83/UE w odniesieniu do wzmocnienia pozycji konsumentów w procesie transformacji ekologicznej poprzez lepszą ochronę przed nieuczciwymi praktykami oraz lepsze informowanie (Tekst mający znaczenie dla EOG). (2024). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32024L0825>
- Greenwashing Index. (n.d.). *About greenwashing what is greenwashing? It's whitewashing, but with a green brush*. <https://www.greenwashingindex.com/about-greenwashing/>
- Komisja Europejska. (2021, January 28). *Przegląd stron internetowych pod kątem pseudoekologicznego marketingu: połowa twierdzeń dotyczących ekologiczności nie jest poparta dowodami*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pl/ip_21_269
- McQuail, D. (2012). *Teoria komunikowania masowego* (M. Bucholc & A. Szulżycka, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (A. Gąsior-Niemiec, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2013). *Prowadzenie badań jakościowych* (J. Ostrowska, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simon-Kucher & Partners. (2021). *Global sustainability study 2021: Consumers are key players for a sustainable future*. https://www.simon-kucher.com/sites/default/files/studies/Simon-Kucher_Global_Sustainability_Study_2021.pdf
- TerraChoice. (2010). *The sins of greenwashing: Home and family edition 2010*. https://www.twosides.info/wp-content/uploads/2018/05/Terrachoice_The_Sins_of_Greenwashing_-_Home_and_Family_Edition_2010.pdf
- Watson, B. (2016, August 20). The troubling evolution of corporate greenwashing. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/aug/20/greenwashing-environmentalism-lies-companies>
- Wieści Rolnicze. (2021, April 7). *Rozbudował oborę w mieście za 7 mln zł*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-H-4qmmqEU4>
- Wimmer, R.D., & Dominick, J.R. (2008). *Mass media. Metody badań* (T. Karłowicz, Trans.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Antropocentryczne swoistości coworkingu ***Anthropocentric Specificities of Coworking***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The research objective of this article is to present the results of research on the anthropocentric specificities of coworking.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem is the question of the anthropocentric specificities of coworking, specifically what these specificities are and what they consist of. In the study an ethnographic research model was used, and the participant observation, ethnographic interviews, analysis of photographs and existing documents as a research methods.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article begins with a brief discussion of the anthropocene, followed by a characterization of coworking as a form of organizational work popular primarily among contemporary young adults. Next, the methodological foundations of the research are presented, and the main part consists of a presentation of the results, divided into five anthropocentric specificities of coworking.

RESEARCH RESULTS: The anthropocentric characteristics of coworking include temporal and spatial flexibility, performance-based work, workplace learning, emancipation, and well-being. Coworking places people at the center of the work environment, allowing them to master their own tools and working conditions, and to become independent from their surroundings. It is guided by the logic of the Anthropocene and addresses the needs of young adults with anthropocentric worldviews.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: It is unclear whether temporal pedagogical findings regarding human work can be applied to such a specific and relatively new form as coworking. Therefore, further pedagogical research on coworking may shed some new light not only on the pedagogical dimension of the anthropocene, but also on the long-standing issues of informal learning, the work environment and social relations.

→ **KEYWORDS:** **ANTHROPOCENE, ANTHROPOCENTRISM, COWORKING, PROFESSIONAL WORK, YOUNG ADULTS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest zaprezentowanie wyników badań nad antropocentrycznymi swoistościami coworkingu.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy to pytanie o antropocentryczne swoistości coworkingu, w szczególności jakie to są swoistości i na czym one polegają. W badaniu zastosowano etnograficzny model badawczy, a metodami była obserwacja uczestnicząca, wywiad etnograficzny oraz analiza zdjęć i dokumentów zastanych.

PROCES WYWODU: Artykuł rozpoczyna krótki wywód na temat genezy i przyjętego rozumienia antropocenu, po czym następuje charakterystyka coworkingu jako formy organizacyjnej pracy popularnej głównie wśród współczesnych młodych dorosłych. Dalej zaprezentowane są podstawy metodologiczne badań, a główną część stanowi prezentacja wyników dokonana w podziale na pięć antropocentrycznych swoistości coworkingu.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Antropocentryczne swoistości coworkingu to czasowa i przestrzenna elastyczność pracy, oparcie pracy na wynikach, uczenie się w miejscu pracy, emancypacja oraz dobrostan. Coworking stawia człowieka w centrum środowiska pracy, pozwala podporządkować sobie narzędzia i warunki pracy oraz uniezależnić się do otoczenia. Kieruje się on logiką antropocenu i wychodzi naprzeciw potrzebom środowiska młodych dorosłych o antropocentrycznych światopoglądach.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Nie wiadomo, czy dotychczasowe pedagogiczne ustalenia na temat pracy człowieka można odnosić do tak specyficznej i relatywnie nowej jej formy, jaką jest coworking. Dlatego dalsze pedagogiczne badania nad coworkingiem mogą dostarczyć nowych naukowych ustaleń na temat pedagogicznego wymiaru antropocenu, ale też na temat od dawna w pedagogice podejmowanych problemów nieformalnego uczenia się i środowiska pracy.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ANTROPOCEN, ANTROPOCENTRYZM, COWORKING, PRACA ZAWODOWA, MŁODZI DOROŚLI

Wprowadzenie

Obecnie ożywiona dyskusja nad antropocenem, jego istotą i konsekwencjami prowadzona jest niemalże we wszystkich dziedzinach nauk, także w naukach społecznych i humanistycznych. Antropocen jest ciekawym wyzwaniem poznawczym, ponieważ jego logika przeniknęła niemalże wszystkie obszary życia człowieka i objawia się na różne sposoby. Jedną z egzemplifikacji antropocenu w rzeczywistości społecznej jest coworking jako środowisko pracy oraz jego dość duża i wciąż rosnąca popularność, częściowo wynikająca z antropocentrycznego światopoglądu młodych dorosłych.

Coworking – człowiek w centrum świata pracy

Zainteresowanie pedagogów pracą człowieka jest równie dawne jak sama myśl pedagogiczna, ponieważ myślenie o edukacji zawsze zawierało komponent myślenia o pracy nauczyciela/wychowawcy tę edukację realizującego i za nią odpowiedzialnego. Współczesny człowiek, prócz zaspokojenia potrzeb materialnych, poszukuje w pracy zawodowej możliwości rozwoju i satysfakcji (Solak, 2016, s. 77). Odpowiedzią na te potrzeby są nowe formy pracy, takie jak *freelancing*, praca zdalna, startupy i coworking¹. Każda z nich jest ciekawym wyzwaniem poznawczym, jednak dla pedagogicznych badań nad antropoceniem i prób jego głębszego zrozumienia to coworking wydaje się szczególnie predystynowany.

Coworking ma dość krótką historię, ale bogatą teraźniejszość i perspektywiczną przyszłość (por. Rojek, 2024, s. 173–175). W 1995 roku w Berlinie powstało niekomercyjne miejsce badawczo-kreatywne nazwane *C-base*, które funkcjonowało na zasadach coworkingu, choć słowo „coworking” jeszcze wówczas nie było używane. W 1999 roku projektant i teoretyk gier Bernard DeKoven jako jeden z pierwszych użył terminu „coworking” na określenie „pracy razem na równych prawach”, którą zaobserwował podczas projektowania gier komputerowych wśród ludzi, których łączyła „głęboka pasja” i docenianie radości z uczestnictwa w kreatywnej społeczności. W 2011 roku istniało na świecie prawie 1200 coworków, w 2012 roku było ich już ponad 2000, a w 2025 roku około 41 000. Szacuje się, że co czwarty młody człowiek pokolenia Z rozpoczyna pracę jako coworker lub po krótkim doświadczeniu pracy na etacie przejdzie na coworking.

Choć rozumienie coworkingu nie jest ujęte w jedną powszechnie akceptowaną definicję, to współcześnie najczęściej przyjmuje się, że oznacza on „pracę wykonywaną osobno, a jednak razem” (*working alone together*) (Spinuzzi, 2012, s. 405–412).

Coworking ugruntował się jako powszechnie na świecie rozpoznawany trend nowego podejścia do pracy uosabianego głównie przez pokolenie millenialsów, skoncentrowany na człowieku, jego potrzebach, możliwościach i marzeniach. Socjolożka, badaczka coworkingu Katarzyna Rabiej-Sienicka dostrzega jego pozytywną rolę w czasie pandemii (2022, s. 139–145) i uznaje go za „przejaw zaradności społecznej w stanie chronicznej niepewności prekarnego świata” (Rabiej-Sienicka, 2016, s. 189–198).

Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem projektu naukowego *Edukacyjne właściwości coworkingu* (Narodowe Centrum Nauki, Miniatura 8, 2024/08/X/HS6/00142) była identyfikacja edukacyjnych właściwości coworkingu. Zastosowany został etnograficzny model badawczy, łączący podejście partycypacyjne i „zaangażowanie” teoretyczne w celu zobrazowania i opisanie codziennej przeżywanej

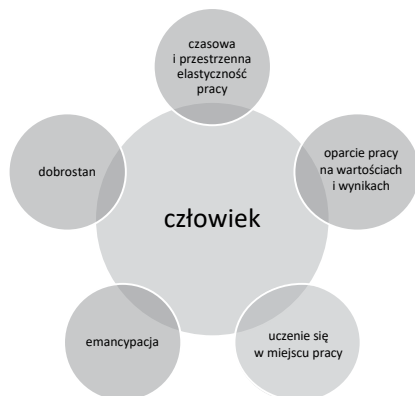
¹ Obecnie przemiany pracy są szybkie i głębokie, znacznie wykraczają poza pojawienie się jej nowych form organizacyjnych (por. Rollnik-Sadowska, 2024; Moilanen i Alasoini, 2023; Braesemann i in., 2020; Hardy i in., 2018; Tomaszewska-Lipiec, 2016; Wysocka, 2016; Węgrzyn, 2015; Gerlach, 2014, 2016; Katz i Margo, 2014; Malik, 2018).

złożoności procesów edukacyjnych we wszystkich ich formach (Angrosino, 2010, s. 44). Metodami badań były obserwacja czynna uczestnicząca, wywiad etnograficzny, analiza dokumentów i analiza zdjęć. Terenem badań były trzy coworki w trzech miastach: w Warszawie (w okresie 17 marca – 16 kwietnia 2025), w Toruniu (w okresie 15 stycznia – 15 lutego 2025) roku oraz w Łodzi (w okresie 1–31 grudnia 2024 roku)². Uzyskanym materiałem badawczym było kilkadziesiąt stron notatek z obserwacji, 10 godzin wywiadów, ponad 1000 zdjęć przestrzeni coworkingowych³, 3 umowy wynajmu miejsc pracy w coworkach i 3 regulaminy. Podczas analizy zebranych danych badawczych uwidoczniła się – niezakładana pierwotnie – problematyka antropocentrycznego charakteru coworkingu. Przyjmując, że w badaniach jakościowych możliwe jest wyłonienie (wcześniej niezakładanego) rozumienia przedmiotu badań (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 66–70), ten wątek badawczy został wyodrębniony, a zebrane dane badawcze zostały ponownie przeanalizowane według schematu redukcja danych – reprezentacja – weryfikacja (Miles i Huberman, 2000, s. 11–12).

Antropocentryczne swoistości coworkingu

Analiza danych uzyskanych w badaniu etnograficznym pozwoliła zidentyfikować i wstępnie scharakteryzować takie antropocentryczne właściwości coworkingu, jak czasowa i przestrzenna elastyczność (środowiska) pracy, oparcie pracy na wartościach i wynikach, uczenie się, emancypacja i dobrostan.

Rycina 1. Antropocentryczne swoistości coworkingu – człowiek w centrum świata pracy



Źródło: opracowanie własne.

² Głównym kryterium wyboru coworków w tych miastach była intensywność ich działalności, oceniana na podstawie ich stron internetowych i mediów społecznościowych oraz opinii użytkowników zamieszczonych w Internecie.

³ Transkrypcje wywiadów i zdjęcia wykonane w ramach badań własnych są zdeponowane i udostępnione w Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego.

Wyróżnione tu i scharakteryzowane antropocentryczne właściwości coworkingu były z różną intensywnością reprezentowane w poszczególnych i zróżnicowanych rodzajach danych pozyskanych w podejściu etnograficznym⁴.

Tabela 1. Reprezentacja antropologicznych właściwości coworkingu w podziale na rodzaj analizowanych danych

Rodzaj analizowanych danych antropologicznych	Wylonione antropocentryczne właściwości coworkingu
Notatki z obserwacji	• przestrzenna elastyczność pracy • dobrostan
Transkrypcje wywiadów z coworkerami	• emancypacja • oparcie pracy na wartościach i wynikach • uczenie się w miejscu pracy • czasowa elastyczność pracy
Regulaminy coworków	• przestrzenna i czasowa elastyczność środowiska pracy • dobrostan pracowników • oparcie pracy na wartościach i wynikach
Umowy najmu miejsc pracy w coworkingu	• dobrostan • przestrzenna i czasowa elastyczność pracy
Zdjęcia przestrzeni coworkingowych	• dobrostan • uczenie się w miejscu pracy

Źródło: opracowanie własne.

Elastyczność przestrzenna i czasowa to panowanie człowieka nad miejscem i czasem. Praca w coworkingu daje dużą elastyczność czasową, co jest szczególnie atrakcyjne dla osób wykonujących zadania kreatywne i na własny rachunek, tzw. *freelancerów*. Coworking nie narzuca sztywnych godzin pracy, jest dostępny przez całą dobę, siedem dni w tygodniu, chociaż w weekendy frekwencja jest zdecydowanie niższa. Ta swoboda powoduje, że coworking staje się popularnym rozwiązaniem dla osób, które mają bardzo indywidualne potrzeby związane z czasem pracy – młodych rodziców, osób z niepełnosprawnościami i osób wykonujących pracę na zlecenie zagranicznych korporacji z siedzibami w innych strefach czasowych. Elastyczność przestrzenna to możliwość dostosowania przestrzeni i przedmiotów do własnych potrzeb, ale także poczucia estetyki miejsca pracy i potrzeby odpoczynku. Zamiast korzystać z jednego biurka usytuowanego w stałym miejscu coworkerzy mają możliwość zmiany miejsca pracy w zależności od bieżących potrzeb. Pracę mogą rozpocząć przy biurku, zza którego przez duże przeszkłone powierzchnie rozciąga się panorama miasta, po czym zmienić biurko na takie z widokiem na park lub pracować w izolacji w specjalnie do tego zaprojektowanych strefach ciszy. Mogą też pracować w strefie eventowej, jeżeli nie została wcześniej zarezerwowana przez innych użytkowników. Coworking oferuje różne rodzaje przestrzeni – od indywidualnych biurek, przez sale

⁴ Jest ono swego rodzaju potwierdzeniem przydatności w pedagogice etnograficznego modelu badań (etnografii edukacyjnej), w którym dzięki różnym metodom analizy i różnym technikom zbierania danych można uzyskać stosunkowo pełny wgląd w wieloaspektową rzeczywistość społeczną i dziejące się w niej procesy.

konferencyjne, strefy ciszy, aneksy kuchenne, po strefy relaksu, co pozwala dostosować środowisko pracy do rodzaju wykonywanych zadań oraz potrzeb pracujących. Tak szeroki zakres elastyczności czasowej i przestrzennej to bardzo swoista cecha coworkingu, najczęściej niewystępująca na taką skalę w innych formach organizacyjnych pracy.

Oparcie pracy na wartościach i wynikach (a nie na czasie) i samodzielne poszukiwanie dalszych wyzwań zawodowych jest wyrazem prymatu człowieka nad metodami zarządzania organizacjami (planowaniem celów, organizowaniem, motywowaniem i kontrolowaniem rezultatów). Jak zauważa Jan Skalik:

Współcześnie zarządzanie przez wartości jest wyrazem kulminacji antropocentryzmu w sterowaniu wewnętrznym ruchem organizacyjnym. Jest ono odpowiedzią na rosnącą złożoność otoczenia organizacji gospodarczych, która wymusza konieczność przeprowadzania szybkich i często radykalnych zmian. Zmiany w turbulentnym otoczeniu następują szybko, a ich charakter odbiega od poprzednich doświadczeń. Mają one zwykle nowatorski charakter i są trudne do przewidzenia. Wzrost szybkości zmian w otoczeniu powoduje, że organizacje mają mało czasu na skuteczną reakcję. W związku z tym w środowisku zmieniających się organizacji wzrasta niepewność i poczucie rosnących zagrożeń. Wśród uczestników organizacji, a zwłaszcza pracobiorców na stanowiskach wykonawczych, to zagrożenie potęguje się i rodzi poczucie zagubienia. Panująca często w tej sytuacji atmosfera chaosu sprzyja ignorancji zabezpieczenia dobrostanu pracowników. Tę destrukcyjną atmosferę można zmienić przez zarządzanie wartościami, w którym kluczową rolę odgrywają wartości społeczne, gdyż ich respektowanie powoduje większą tolerancję na niepewność (2024, s. 133).

Wartości określające istotę i charakter współczesnego coworkingu wywodzą się z jego genezy. Każdy z trzech badanych coworków nieco różnił się przywiązaniem do konstytuujących coworking wartości, ale w każdym ważne były współpraca, kreatywność, innowacyjność, rozwój osobisty i zawodowy, poczucie wspólnotowości, czasowa i przestrzenna elastyczność pracy, ochrona środowiska, integracja społeczna, dobrostan, wsparcie i zaufanie. Część tych wartości jest dla początkujących coworkerów nowa, wymagają one więc internalizacji, co może być rozpatrywane w kategoriach samowychowania. Społeczność coworkingowa kieruje się też zasadą *Results-Only Work Environment (ROWE)*, zgodnie z którą liczy się to, co zostało zrobione, a nie ile czasu zajęło. „Klasyczny” model 8-godzinnego dnia pracy ustępuje miejsca podejściu zorientowanemu na efekty i osiąganie celów pracy, głównie samodzielnie definiowanych. Sprzyja to równowadze między życiem zawodowym a prywatnym i realizacji coraz popularniejszej idei *work-life balance*. Oparcie pracy na wynikach jest dla większości coworkerów nowością, wyzwaniem i wymaga ciągłego uczenia się. Zdaniem coworkerów podejście to rozwija jednak zaufanie do siebie, krystalizuje własną wizję sukcesu, pomaga formułować jasne i mierzalne cele pracy, uczy umiejętności zarządzania własnym czasem i sprzyja kreatywnemu rozwiązywaniu problemów. To uczenie się zachodzi w relacjach społecznych, ale też problematyka zarządzania czasem i zarządzania poprzez cele jest częstym tematem meetupów, czyli spotkań ze znanymi w mieście lub regionie ludźmi, autorytetami w danej dziedzinie i specjalistami z różnych branż (informatykami, programistami, naukowcami, podróżnikami, dziennikarzami, dietetykami, biznesmenami, coachami i specjalistami ds. public relations). Meetupy

najczęściej mają formę dyskusji, burzy mózgów, opowiadań, studiów przypadków i historii życia, ilustrowanych filmem lub zdjęciami.

Emancypacja, czyli uwalnianie się od ograniczeń materialnych, temporalnych i kulturowych miejsca pracy. Do podstawowych korelatów kompetencji emancypacyjnych należą innowacyjność, racjonalność emancypacyjna i odwaga (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 130). Coworking stwarza możliwości rozwoju każdego z tych korelatów i możliwości te są przez coworkerów chętnie wykorzystywane. Jest to widoczne w szczególności u początkujących coworkerów, którzy nie pracowali wcześniej zawodowo lub pracowali w innej formie organizacyjnej pracy (np. w urzędach lub korporacjach). W pierwszym okresie pracy w coworkingu rozwijają oni umiejętności alternatywnego zachowania się względem dotychczasowych przyzwyczajeń. Mają możliwość przełamывania stereotypów dotyczących czasu, miejsca i efektów pracy, schematów postępowania oraz wprowadzania jakościowo nowych rozwiązań. Uczą się swobodnego wyrażania swoich potrzeb i korzystania z szerokich możliwości ich zaspokajania. Wyzwalają się z charakterystycznego dla innych niż coworking form pracy, reżimu czasu pracy oraz z poczucia bycia „przypisanym” do stanowiska pracy. Cechą potencjału emancypacyjnego jest też odwaga bycia wolnym w zakresie sposobów pracy. Coworkerzy sami decydują, która z metod pracy jest najodpowiedniejsza dla osiągnięcia celu ich pracy. Zdarza się też, że przypadkowe spotkania przy kserokopiarce lub ekspresie do kawy zamieniają się w dyskusje na temat spraw bieżących, podczas których podawane jest w wątpliwość to, co dotąd oczywiste, stawiane są nowe pytania i odkrywane alternatywne odpowiedzi. Coworkerzy to młodzi ludzie, którzy odważyli się porzucić względne bezpieczeństwo pracy na etacie, przewidywalność finansową, przywileje pracownicze i wejść w nieznane im dotąd uwarunkowania coworkingu jak marketing własnych usług, prowadzenie księgowości i rozliczenia podatkowe.

Dobrostan coworkerów i coworkerek, polegający na możliwości swobodnego urządzania miejsca pracy w celu zapewnienia komfortu, jest utożsamiany z zadowoleniem z pracy, na które składa się samopoczucie, zdrowie i relacje z innymi (Grant i in., 2007, s. 52–53). Troska o dobrostan pracowników jest coraz powszechniejsza i nie jest ona właściwa tylko coworkingowi. Natomiast w coworkingu dobrostan w znacznej mierze ma charakter oddolnie podejmowanych przez coworkerów działań mających służyć ich zadowoleniu i wygodzie. Chodzi tu głównie o materialne środowisko pracy, którego elementy są funkcjonalne, służą dobrostanowi i uniezależniają ich od warunków zewnętrznych. Coworki w prestiżowych lokalizacjach coraz częściej wyposażone są nie tylko w klimatyzację, ale w system zarządzania temperaturą, wilgotnością i czystością powietrza, tworzący stały mikroklimat bez względu na warunki zewnętrzne. Stałym wyposażeniem coworków są też wygodne fotele i kanapy, służące zarówno pracy, jak i odpoczynkowi. Coworki charakteryzują się wysoką dbałością o czystość, którą często zapewnia profesjonalny serwis sprząający. Coworkerzy mają możliwość zamawiania zdrowych i smacznych posiłków, korzystania z zielonych stref relaksu i medytacji. Są też wyodrębnione przestrzenie służące aktywności fizycznej, nowocześnie wyposażone w drabinki, sztangi, maty, hantle, hula-hop, skakanki, piłki, stół tenisowy, rowery stacjonarne, bieżnie i ścianki wspinaczkowe. Prócz materialnych elementów środowiska coworkingowego źródłami zadowolenia

z pracy coworkerów są samodzielne decydowanie o intensywności i jakości kontaktów ze współpracownikami, zlecniodawcami i menadżerami, osobisty wpływ na rezultaty pracy i przebieg kariery, całonocne uczenie się, możliwość aktywności fizycznej oraz świadomość możliwości otrzymania pomocy od innych coworkerów i od menadżerów.

Uczenie się (a nie przeprowadzanie szkoleń). Praca służy głównie zaspokojeniu potrzeb biologicznych, materialnych, społecznych, kulturowych i duchowych człowieka (Szymczak i Gawrycka, 2015, s. 277–282; Grabiński, 2003, s. 14; Höffner, 1999, s. 133–147). Jednak w ostatnich kilkunastu latach można zaobserwować wyraźny wzrost zainteresowania edukacyjnym znaczeniem pracy. Edukacyjne znaczenie coworkingu polega głównie na tym, że stwarza on coworkerom i coworkerkom warunki i możliwości nieformalnego i pozaformalnego uczenia się będącego jednym z głównym mechanizmów rozwoju talentów⁵. Umożliwia on tym samym praktyczną realizację idei całonocnego uczenia się, które jest czynnością bardzo indywidualną i wynikającą z podmiotowych potrzeb. Jednocześnie nie występują w coworkingu przymusowe, arbitralnie zorganizowane, o odgórnie przewidzianej tematyce szkolenia charakterystyczne dla innych środowisk pracy. Coworking subtelnie zaprasza do uczenia się poprzez:

- a) zaprojektowanie architektoniczne i wyposażenie techniczne sprawiające wrażenie koncentracji na człowieku i jego edukacyjnych potrzebach (odrębne, komfortowo wyposażone i wyciszone sale konferencyjne i szkoleniowe, wyodrębnione fragmenty otwartej przestrzeni służące celom edukacyjnym, takie jak regały z książkami, wyeksponowanie miejsc z czasopismami i ogólnodostępnymi komputerami, miejsca pracy cichej, rzutniki multimedialne, tablice biurowe);
- b) współpracę – gotowość do wzajemnej pomocy w uczeniu się, wspólnego uczenia się, otwarta komunikacja i otwartość w dzieleniu się codziennymi refleksjami i spostrzeżeniami na temat spraw bieżących; w coworkach występują często złożone sieci współpracy przedstawicieli różnych branż i zawodów, wzajemnie świadczących sobie usługi, zdarza się, że bezpłatnie na zasadzie wzajemności;
- c) nielimitowany dostęp do szybkiego Internetu umożliwiający korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych i narzędzi cyfrowych⁶.

Podsumowanie

Młodzi dorośli coraz rzadziej podporządkowują swoje życie pracy, a coraz częściej oczekują, że praca będzie dostosowana do ich stylu życia, potrzeb i możliwości (por. Pluta i Safin, 2016, s. 187–196). Coworking wychodzi naprzeciw tym potrzebom. Pozwala pracującym

⁵ Marko Orel nazywa coworki „hubami talentów” (ang. *talent hubs*) (Orel i in., 2022, s. 1503–1504).

⁶ Takich jak pakiety biurowe, oprogramowanie bazodanowe, programy do nauki języków obcych, interaktywne tablice, wideokonferencje, sieci społecznościowe i narzędzi cyfrowych, MS Teams, Zoom, arkusze kalkulacyjne, Canva, Gloster, Animoto Slideful, Acapela.tv, Wordart, Graffiti Creator, ChatGPT, Slack, Asana, Google Workspace, Trello, Bitrix24, Salesforce, HubSpot, Jira.

postawić się w centrum środowiska pracy i podporządkowywać je sobie według gustów, upodobań czy wręcz chwilowych kaprysów. W coworkingu obecna jest problematyka będąca przedmiotem zainteresowania pedagogiki, w szczególności takich jej subdyscyplin, jak pedagogika pracy, andragogika i pedagogika społeczna. Stanowi on nowy i perspektywiczny dla pedagogiki pracy, andragogiki i pedagogiki społecznej obszar badań. Dalsze pedagogiczne badanie coworkingu, próby zrozumienia i wyjaśnienia jego edukacyjnego wymiaru i pedagogicznej problematyki mogą dostarczyć nowych naukowych ustaleń i wzbogacić pedagogiczną wiedzę na temat antropocenu i relacji człowiek – wychowanie – praca.

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braesemann F., Lehdonvirta V. i Kässi O. (2020). ICTs and the urban-rural divide: Can online labour platforms bridge the gap? *Information, Communication & Society*, 25(1), 34–54. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1761857>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gerlach, R. (2014). Przemiany pracy i ich konsekwencje dla relacji praca – życie pozazawodowe W: R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Relacje praca – życie pozazawodowe. Droga do zrównoważonego rozwoju jednostki* (s. 72–93). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Gerlach, R. (2016). Podmiotowość człowieka uwikłana w przeobrażenia pracy. *Labor et Educatio*, 4, 11–26.
- Grabiński, T. (2003). *Analiza taksonomiczna krajów Europy w ujęciu regionów*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Grant, A.M., Christianson, M.K. i Price, R.H. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *Academy of Management Perspectives*, 21(3), s. 51–63. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.26421238>
- Hardy, W., Keister, R. i Lewandowski, P. (2018). Educational upgrading, structural change and the task composition of jobs in Europe. *Economics of Transition*, 26(2), 201–231. <https://doi.org/10.1111/ecot.12145>
- Höffner, J. (1999). *Chrześcijańska nauka społeczna*. Fundacja ATK.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Katz, F.L. i Margo, R.A. (2014). Technical change and the relative demand for skilled labor: The united states in historical perspective, W: L.P. Boustan, C. Frydman i R.A. Margo (red.), *Human capital in history: The American record*, (s. 15–57). University of Chicago Press.
- Malik, R. (2018). Ewolucja rynków pracy pod wpływem przemian technologicznych – aktualne wnioski dla Polski W: M. Krawczyk (red.), *Polska po 2015 roku. Gospodarka, społeczeństwo* (s. 135–150). Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* (S. Zabielski, tłum.). „Trans Humana”.
- Moilanen, F. i Alasoini, T. (2023). Workers as actors at the micro-level of sustainability transitions: A systematic literature review. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 46, 100685. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2022.100685>

- Orel, M., Mayerhoffer, M., Fratricova, J., Pilkova, A., Starnawska, M. i Horvath D. (2022). Co-working spaces as talent hubs: The imperative for community building in the changing context of new work. *Review of Managerial Science*, 16, 1503–1531. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00487-4>
- Pluta, J. i Safin, K. (2016). Ścieżki kariery a przedsiębiorczość ludzi młodych. *Horyzonty Wychowania*, 15(35), 177–197. <https://doi.org/10.17399/HW.2016.153509>
- Rabiej-Sienicka, K. (2016). Coworking jako przejaw zaradności społecznej w stanie chronicznej niepewności prekarnego świata. W: A. Kotlarska-Michalska i P. Nosal (red.), *Zaradność społeczna. Współczesne przejawy i ograniczenia* (s. 189–198). Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Rabiej-Sienicka, K. (2022). Coworking spaces – solidarity community in times of plague. *Przegląd Socjologiczny*, 71(3), 139–165. <https://doi.org/10.26485/PS/2022/71.3/7>
- Rojek, M. (2024). Coworki, (akademiczkie) inkubatory przedsiębiorczości i startupy – nowe środowiska pracy i uczenia się dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, 31, 17–41. <https://doi.org/10.12775/RA.2024.010>
- Rollnik-Sadowska, E. (2024). Labour market in sustainability transitions: A systematic literature review. *Economics and Environment*, 87(4), 1–31. <https://doi.org/10.34659/eis.2023.87.4.681>
- Skalik, J. (2024). Antropocentryzm w zarządzaniu wewnętrznym ruchem organizacyjnym. W: J. Lich-tarski, S. Nowosielski i C. Zając (red.), *W kręgu zmiany organizacyjnej. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowo-dydaktycznej Profesor Grażyny Osbert-Pociechy* (s. 121–136). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Solak, A. (2016). Człowiek jako podmiot pracy w *Laborem exercens* Jana Pawła II. *Forum Pedagogiczne*, 1(1), s. 73–80. <https://doi.org/10.21697/fp.2011.1.04>
- Spinuzzi, C. (2012). Working alone together: Coworking as emergent collaborative activity. *Journal of Business and Technical Communication*, 26(4), 399–441. <https://doi.org/10.1177/1050651912444070>
- Szymczak, A. i Gawrycka, M. (2015). Praca jako dobro indywidualne i społeczne. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 214, s. 276–287.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2016). Równoważenie sfery osobistej i zawodowej jako postulowany element nowoczesnego środowiska pracy. *Szkola – Zawód – Praca*, 12, 171–182.
- Węgrzyn, G. (2015). Zmiany strukturalne na rynku pracy – modernizacja czy stagnacja? *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 380, 525–534.
- Wysocka, E. (2016). Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna. *Forum Pedagogiczne*, 1(1), 12–44. <https://doi.org/10.21697/fp.2011.1.02>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

The study was conducted as part of the scientific project “Educational properties of coworking”, financed by the National Science Centre, Poland, Miniatura 8, 2024/08/X/HS6/00142.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA



Formative Dimension of Edward de Bono's Six Thinking Hats.
Pedagogical perspective
Formacyjny wymiar sześciu kapeluszy myślenia Edwarda
de Bono. Perspektywa pedagogiczna

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to explore the understanding of the importance of applying Edward de Bono's six thinking hats in the space of human formation.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The following research problem is as it follows: What is the formative dimension of applying de Bono's six hats from a pedagogical perspective? The hermeneutic method will be used to answer this research question.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Achieving the research goal requires analysis of the collected data in the following areas: formation related to integral development and education, critical and creative thinking, which constitute the basis for understanding lateral thinking from the pedagogical perspective. Next, the formative dimension of de Bono's six hats will be presented, taking into account a personalistic approach.

RESEARCH RESULTS: The hermeneutical analysis explored the importance of applying de Bono's six thinking hats, not only from a behaviorist perspective but also from a personalist perspective, emphasizing the spiritual element in the human formation. This reference to critical and creative thinking led to exposing the formative dimension of the method, fostering a deeper awareness and axiological consciousness.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The collected research material highlights the value of applying de Bono's six hats method in the context of formative education, which encompasses the integral upbringing and development of a person, who gets to the central of own internal incoherence on the path to achieving a new quality of identity. Therefore, it is important to implement this method in various educational settings, exploring its connection to the formative development of a sense of identity. Such an approach indicates a novelty and demands further research within a broad, interdisciplinary framework.

→ **KEYWORDS:** **INTEGRAL DEVELOPMENT, INTEGRAL UPBRINGING, SIX THINKING HATS, FORMATION, LATERAL THINKING**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badawczym artykułu jest eksploracja rozumienia znaczenia zastosowania sześciu kapeluszy myślenia Edwarda de Bono w przestrzeni formacji człowieka,

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule postawiono następujący problem badawczy: Jak przedstawia się formacyjny wymiar zastosowania metody sześciu kapeluszy de Bono w perspektywie pedagogicznej? Udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie badawcze będzie miało miejsce dzięki zastosowaniu metody hermeneutycznej.

PROCES WYWODU: Osiągnięcie celu badawczego wymaga analizy zgromadzonych danych w zakresie: formacji odnoszącej się do integralnego rozwoju i wychowania, myślenia krytycznego i twórczego, stanowiącego podstawę rozumienia myślenia lateralnego w pedagogicznej perspektywie. Następnie zostanie ukazany formacyjny wymiar sześciu kapeluszy de Bono, domagający się kompetentnego ich zastosowania z uwzględnieniem podejścia personalistycznego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wynikiem prowadzonej analizy hermeneutycznej jest eksploracja rozumienia znaczenia zastosowania metody sześciu kapeluszy myślenia de Bono, nie tylko w behawiorystycznej perspektywie, ale także personalistycznej, eksponującej duchowy pierwiastek w formacji człowieka. Odniesienie się do myślenia krytycznego i twórczego poprowadziło do wydobycia formacyjnego wymiaru omawianej metody, sprzyjającej pogłębieniu świadomości i czułości aksjologicznej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Zgromadzony materiał badawczy akcentuje wartość stosowania metody sześciu kapeluszy de Bono w przestrzeni formacyjnej sięgającej do integralnego wychowania i rozwoju człowieka, który dociera do centrum własnej niespójności wewnętrznej na drodze osiągania nowej jakości własnej tożsamości. Dlatego też ważne jest sięganie do wspomnianej metody w różnych przestrzeniach edukacji, eksplorując jej powiązanie z formacyjnym kształtowaniem poczucia tożsamości. Takie nowoczesne podejście domaga się dalszych badań w szerokim, interdyscyplinarnym zakresie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** INTEGRALNY ROZWÓJ, INTEGRALNE WYCHOWANIE,
SZEŚĆ KAPELUSZY MYŚLENIA, FORMACJA,
LATERALNE MYŚLENIE

Introduction

The research aim of the article is to explore the understanding of the importance of using Edward de Bono's six thinking hats (2009a) in the space of formation of a person, who consciously uses them in undertaking a logical, coherent, internally objectified discourse in the field of solving problems of a multiple nature, including moral dilemmas. Achieving this goal requires an attempt to answer the research question: What is the formative dimension of applying de Bono's six hats method from a pedagogical perspective? It is worth noting that the topic of this article is a novelty in the field under discussion. It

will be presented in a theoretical framework that can initiate empirical research. It can be added that the use of the hermeneutic method (Adamska-Staroń & Łukasik, 2012) seems justified here, especially, considering the nature of the formulated goal and research problem. It should be noted that hermeneutics is a method that describes and interprets the human world, which must be understood like a text. The goal of hermeneutic cognition is understanding this what is specifically unitary, but perceived in the context of wholeness (Adamska-Staroń & Łukasik, 2012, p. 131; Jakubowski, 2006, s. 97). What is more, Anna Mróz states that hermeneutics is understood as a theory of interpretation and understanding of spoken or written texts and hermeneutics as a method of the humanities (2015, p. 107), in which understanding is one of the central categories of hermeneutics tightly connected with interpretation and its principles, which differ from the principles of explanation (Mróz, 2015, p. 110), what also is reflected in the hermeneutic text analysis (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2014).

All in all, answering the research question requires an analysis of categories such as formation and de Bono's six thinking hats, with its brief reference to the following concepts: critical, creative, and lateral thinking, in the light of pedagogical perspective indicating the formative dimension of this method that can foster integral development of a person who might discover a new quality of own identity.

The Essence of Formation in the Personal Development

The term "formation" appears more and more often in social sciences (e.g. Nowak, 2001; Marek, 2017; Paszkowska, 2016; Mastalski & Siewiora, 2017; Cencini, 2005a; Cencini 2005b). Therefore, it refers not only to the formation of priestly and religious life (Koźuch, 2001; Goya, 2007; Leśniak & Popowski, 2006). It is worth noticing that Marian Nowak, analyzing this term, highlights its close connection with upbringing. According to him, formation and upbringing are often treated equally as synonym. What is more,

[...] formation is seen as the goal, the final result of a complicated upbringing process; formation subjugates upbringing in the sense that upbringing is a general term applied to all kinds of pedagogical activity, formation has a narrower application — is specific, it is an element of upbringing; upbringing is directed towards moral and social aspects, while formation would cover the intellectual, cultural, and spiritual aspects (Szymańska, 2017, p. 18).

They enable transferring the formation into auto-formation that needs increasing the quality of reflective self-awareness and self-consciousness, particularly, the dispositional self-consciousness and situational self-awareness (Majolo et al., 2023). These notions can be explained in such a way:

The dispositional self-consciousness construct (DSC) refers to a stable trait of personality resultant of an individual history of self-focusing operationalization and developmental sediment. On the other hand, situational self-awareness (SSA) refers to a transient state

of self-focused attention dependent on the control of the environment stimulation (Majolo et al., 2023, p. 1).

Both constructs foster developing the deeper look inward and outward. Ulric Neisser states that

To look inward is to focus on mental representations, on the self-concept, or inner experience. To look outward is to see the self as embedded in its environment, ecologically and socially situated in relation to other objects and persons (Neisser, 1994, p. 392).

These two ways of human perception do not exclude one another. They are complementary in gaining the more objective knowledge of the self through the inwards and outwards reflective observation enhancing the process of self-awareness and self-consciousness corresponding with the axiological awareness and consciousness (Kowalski & Falczman, 2010) based on the courageous search for the truth (Kowalczyk, 2006, p. 176; Płotka, 2016) stimulated by curiosity understood as one of an important factors determining the integral development covering the spheres: *biological, psychological, sociological, cultural and spiritual* (Kunowski, 2000, pp. 198–204). The mature growth of these spheres is conditioned by the powers of upbringing: *bios, logos, ethos, agos, loss/fate* (Kunowski, 2000, pp. 172–181), that need formation. It is associated with shaping the following developmental structures, related with these spheres: temperament, individuality, moral character, creativity, the conscious view on life. The spheres with their developmental structures are formatted with the use of adequate to them integral upbringing functions: *sanare, edocere, educere, educare* and *initiare/christianisare* (Kunowski, 2000, pp. 245–252), where the last one appears significant particularly for spiritual maturity, having a great impact on the trajectory of the process of harmonious human development. It shapes the quality of conscious attitude to self and others and can make the relationship between upbringing and self-consciousness and self-awareness visible from inward and outward perspective that acknowledges the meaning of formation and auto-formation in obtaining a new quality of identity (Cencini, 2005a). This needs undergoing the constant process of formation (Cencini, 2005b). Here, it is worth noticing that

[...] formation starts when the person is conscious of their own central incoherence that affects the integrity of a personality and is reflected in behaviors, attitudes, feelings (emotions) and incentives that shapes the cognition of our own identity, Gods image, the image of another man, and ideals (Szymańska, 2017, p. 19).

Looking through the transformative lenses on the self in the light of the formation process, understood in the context of the spiritual traditions, involves a concern for the personal wholeness, in which identity and integrity are coherently harmonious. The appropriate trajectory of formation process requires the wisdom, courage, humility, openness and readiness for taking up challenges that can creatively transform the approach to self, others, God and environment, regardless of the cost the person might pay for. From this

context, the importance of one of the cognitive factors determining this process emerges. It seems to be the thinking (O'Connor & McDermott, 2012), deepening self-awareness and self-consciousness grounded in the values that foster developing the maturity of inward space, where the problems and dilemmas of different nature are solved. The results of formative activities in this area, should be reflected in the more mature and autonomous approach to inner and outer world. In this light, it is worth eliciting some methods that can foster constructing the beneficial formative space for the holistic integral development of the person. Among them, there are creative and narrative ones such as reflective and digressive diaries, journals, essays, stories etc. Also, the use of De Bono's six thinking hats as a formative method can turn out to be effective, as it fosters developing the lateral thinking (De Bono, 2008) which can shape unconventionally, creatively and critically, at the same time, the autonomous maturity of the person. Such maturity permeates a new quality of identity. It helps moulding the incentives, feelings/emotions, attitudes and behaviours, as a result of deep axiological self-awareness and self-consciousness taking place in the auto-formation.

The Edward de Bono's Six Thinking Hats as a Method Fostering the Formation of Human Being

Having considered all the issues signaled above, drawing attention to De Bono's six thinking hats as the method fostering the formation of the person, seems justified. It enables solving the research problem and achieving the research aim that oriented towards eliciting the formative dimension of this method which not only can stimulate the development of critical and creative thinking, but also the lateral one shaping the inner space of the person. That is way, first of all, sketching these sorts of thinking in the context of the six thinking hats seems important. Here, it is necessity to notice, that as the article has own limitations, the chosen terms will be presented in brief, as representative ones. Then, showing the formative dimension of this method will lead to some implications.

According to Eunice Widyanti Setyaningtyas and Elvira Hoesein Radia "critical thinking is a process that occurs in the cognitive realm which then stimulates the ability to interpret, analyze, and evaluate information, arguments or experiences" (2019, p. 83). In this context building a formative approach to self and others requires taking into considerations elements in the critical thinking activities including:

- a) identifying elements based on reasoning; b) identifying and assessing an assumption; c) clarifying and interpreting existing ideas; d) assessing credibility, a claim; e) assessing various arguments in various forms; f) analyzing, evaluating and explaining and making decisions; g) producing inference; h) producing arguments (Setyaningtyas & Radia, 2019, p. 83).

These critical thinking activities can be reflected in the process of implementing the six thinking hats, particularly, while putting on the white hat, that should be objective and oriented towards the true reasoning, regardless of own point of view. Here, such a thesis

emerges: the more we know, from various perspectives, about the object of discussion or discourse, the more objective argumentative assessment and decision making take place. These perspectives can be also seen wider, thanks to the creative thinking abilities and skills, which can help dealing with the enormous field of the knowledge obtained in everyday life and education, what requires "the educational system to process knowledge in new forms and go beyond the lowest level of mental skills, such as memorization, to develop students' means, methods and strategies for thinking and ability" (Mohammed, 2024, p. 46). The method or strategy of the six thinking hats "can help students analyze problems from multiple perspectives, develop innovative solutions, and make wise decisions" (Mohammed, 2024, p. 46). Such a point of view requires referring not only to the critical thinking term, but also to the creative thinking and creative thinking skills, understood by De Bono in his perception of creativity (Mohammed, 2024, p. 46). De Bono's understands creativity as a skill that can be learned, then developed and applied (De Bono, 2009b, p. 11). He appreciates the phenomena of our brain that is programmed in such a way that is able to create the stable patterns of acts of doing in a stable universe. Everybody can gain these abilities, but not everyone will be good at them equally. He states that for the first time in a history we can look at creativity as "logical" behaviour of some sorts of informative system, so the mystics and mystery can be eliminated from creativity (De Bono, 2009b, p. 12–13). This point of view is shown from behaviorism perspective, what, at the first sight, can be seen as a clash with the personalistic, especially, Christian light, where the formation is grounded in spirituality. But, it is a matter of perspective giving a new dimension to this method. Hence, the idea of the six thinking hats can be adapted into the practice of formation which needs creativity seen also by De Bono, as something new and valuable, what indicates the novelty in this area. The author, distinguishes the creativity of ideas from the artistic creativity. He claims that creativity of the world of art is tied up with element of "esthetic assessment". The artist assesses what is valuable. Such assessment is completely different than skill of creating ideas. The artists can be perfect in their field, but they seem not to be good at transforming and creating new ideas (De Bono, 2009b, pp. 14–15). Understanding creativity in such a way, can trigger the wider dispute. Khairi Mahmoud H Al-Sababha states:

[...] there is confusion about the specific definition of creativity; some researchers focus on the characteristics of creative people, while others have focused on the creative product itself. Nonetheless, creative thinking skills are essential for successful learning and success in life, and creative thinking involves a set of skills that can be enhanced across the curriculum (2023, p. 2).

It also can mean generating ideas which are original, unusual, which can satisfy someone's standard of valuable life activities exceeding many boundaries, among which there are the behavioural ones, as well. Overcoming these boundaries needs also critical thinking and critical thinking activities aiming at searching the true picture of self in its relational dimension, what in consequence, needs developing lateral thinking skills enabling the formation of a person and community. For better understanding this matter,

it is a necessity to refer to De Bono's book, entitled *The Use of Lateral Thinking*, where he discusses the differences between vertical and lateral thinking. The first one is based on logics seen in schematic, structured, and predictable way, the logic shapes the mind. The second one uses logics, but assumes that the solution to the problems can emerge from chaos of ideas etc. There is no need to be right all the time; the final conclusion has to be true. The lateral thinking means entering into the specific chaos and searching until the natural way is going to be found. The need for correctness on each stage and all the time, appears probably the biggest obstacle for new ideas (De Bono, 2008, p. 110). This kind of thinking corresponds to the qualitative research strategies, where the solutions and conclusions can be unpredictable, but in fact, they are logical and coherent. They just demand an appropriate interpretations and taking into considerations many factors such as the selective perception, emotions, logical mistakes, different experiences, far-reaching generalization, possibilities and certainties (De Bono, 2009a). Discussing the lateral thinking results in indicating four categories of principles: recognition of dominant polarized thoughts; searching the various ways of looking on the things; weakening the firm control of vertical thinking; implementing the accidental case (De Bono, 2008, p. 89–108). The lateral thinking combining the critical and creative thinking can be developed with the use of the method or strategy of the six thinking hats. That is why,

The main aim of the six thinking hats strategy is to guide students to think in a certain way, then force them to think differently, such as changing their thinking to the "green hat" mode, which engages the students' minds and enables them to see things from different perspectives (Al-Sababha, 2023, p. 3),

what is crucial in the formation of self in relationship with others, God, and the world. De Bono assumes that hats: assure the alternative for argumentation; enable deepening the issue; demand deep inquiry into the issue contents instead of showing own point of view and defending it; provide a quiet way of the change in thinking; provide the way, in which, we can ask for the concrete way of thinking; replace the aggression of argumentation with the challenge of deep examining the problem; bring out what is best in the person (De Bono, 2009a, p. 108). In the context of matters discussed above, the use of six thinking hats in the aspect of formation appears justified, what is going to be shown.

The use of white hat requires deepening the true knowledge of self in relation to others, the world, and God, particularly in the light of finding the new dimensions of central point of own incoherence that becomes the barrier on the path leading towards perfection understood through Christian lenses, which are shaped by the cardinal virtues transforming incentives, emotions, attitudes, and behaviours. The inwards conducted dialogue with self should be reflective and constructive, what needs peace, openness, courage, and humility in analyzing *pros and cons* of arguments in discussed matters. The red hat enables expressing own positive and negative feelings and emotions upon these matters, without aggression; it provides the space for good and truth, even if it is difficult, and even painful. Self-awareness and self-consciousness help direct those

feelings and emotions to the solutions, in peace, what is connected with the growth in maturity, that is revealed clearly in the black hat and the yellow one. The black hat is called "the advocate of devil" and brings the black scenery for resolving the problem. Keeping self-awareness is a necessity here, so the person takes into consideration all the possibilities and obstacles, and finally discovers the positive aspects of difficulties emerging from inner dialogue and reflection, what takes place while "putting the yellow hat on". Here, the incidental decisions bring a new light on the problems and their solutions. The hope infuses the person and shapes motivation (incentives) that is a strong power stimulating the person to act creatively and behave wisely while discovering own mission connected with the strong passion eliciting the specific profile of own identity (Cencini, 2013; Szymańska, 2023). As a result of such use of the hats, the green hat becomes beneficial for the person, and the social environment, which is enriched by the person's creative activities transforming not only Self, but others, as well. Thanks to the use of six thinking hats, the lateral thinking can develop having an impact on the trajectory of the process of human formation seen from the pedagogical perspective. It can be assumed that it forms the areas of integral upbringing (Rynio, 2016) leading to the human mature and coherent integral development covering the biological, psychological, social, cultural, and spiritual (religious) spheres. Furthermore, one might imply that formation taking place with the use of the method/strategy of six thinking hats, results in creating a new function for their use – the formative one, on the condition that their application is not going to be seen only through the behaviouristic lenses, but opens a new gate to the spirituality seen from the personalistic, pedagogical perspective. This perspective draws attention to the axiological self-awareness and self – consciousness deepening understanding self, God and the world. Developmental and immanent hierarchy of values (Kunowski, 2003) can correspond with the categories of principles of the lateral thinking, if they are rooted in a personalistic paradigm, which opens a new door to the competent application of the six hats method or strategy in the process of human formation comprising the incentives, emotions, attitudes and behaviours. Such an attitude becomes fruitful when the reflection on these elements of formation matches with developing the reflective skills. Thanks to them, the six thinking hats enable creative, constructive travelling inward and outward of the human entity.

Conclusion

Summing up the scientific, hermeneutic reflection on the formative dimension of the use of De Bono's six thinking hats indicates a new personalistic and pedagogical perspective for their application in the human integral development and upbringing. Implementation of this method or strategy can foster deepening self-awareness and self-consciousness in the area of discovering own central point of inward incoherence, what should result in undertaking the activities that serve the formatting incentives, feelings (emotions), attitudes, and behaviours. Thus, their formation can have an impact on building a new

quality of identity rooted in the spiritual background, which can be revealed thanks to deploying six thinking hats in practical areas of education. Therefore, developing the lateral thinking comprising the creative and critical one in the processes of inner creative formation seems necessary, especially, when the future generations are considered to bring the civilization of the peace. Such point of view on the formative dimension of the method of six thinking hats is a novelty and requires further research.

REFERENCES

- Adamska-Staroń, M., & Łukasik, B. (2012). *Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna*. In A. Gofron & A. Kozerska (Eds.), *Propozycje metodologiczne* (pp. 119–138). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Al-Sababha, K.M.H. (2023). The effect of using the six thinking hats strategy for developing creative thinking and the learning of some gymnastic skills among primary school students. *Annals of Applied Sport Science*, 11(3), e1195.
- Boell, S.K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *Communications of the Association for Information Systems*, 34, 257–286. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412>
- Cencini, A. (2005a). *Od wychowania do formacji* (D. Piekarz, Trans.). Wydawnictwo Salwator.
- Cencini, A. (2005b). *Proces formacji ciągłej. Wskazania dla każdego* (D. Piekarz, Trans.). Wydawnictwo Salwator.
- Cencini, A. (2013). *Misja albo dymisja. wymiar misyjny w towarzyszeniu powołaniowym młodzieży* (K. Stopa, Trans.). Wydawnictwo Salwator.
- De Bono, E. (2008). *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom* [The use of lateral thinking] (C. Welsyng, Trans.). Sensus.
- De Bono, E. (2009a). *Mieć piękny umysł* (How to have a beautiful mind) (O. Wojtaszczyk, Trans.). Wydawnictwo Studia EMKA.
- De Bono, E. (2009b). *Umysł kreatywny. 62 ćwiczenia rozwijające intelekt* [How to have creative ideas] (M. Bugajska, Trans.). Wydawnictwo Studio Emka.
- Goya, B. (2007). *Formacja integralna do życia zakonnego* (K. Kozak, Trans.). Salwator.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowalczyk, S. (2006). *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii pedagogicznej*. Wydawnictwo KUL.
- Kowalski, M., & Falcman, D. (2010). *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kożuch, M. (2001). *Chrześcijańska formacja indywidualna*. Wydawnictwo WAM.
- Kunowski, S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kunowski, S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leśniak, F., & Popowski, R. (2006). *Formacja ludzka powołanych do kapłaństwa*. Wydawnictwo KUL.
- Majolo, M., Gomes, W.B., & DeCastro, T.G. (2023). Self-Consciousness and self-awareness: Associations between stable and transitory levels of evidence. *Behavioral Sciences*, 13(2), 117. <https://doi.org/10.3390/bs13020117>
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mastalski, J., & Siewiora, J. (2017). *Formacja wychowawców w kontekście przemian cywilizacyjnych*. Wydawnictwo Homo Dei.

- Mohammed, A.J. (2024). The effectiveness of the six thinking hats strategy for teaching the curriculum and teaching methods course in developing creative thinking skills and achievement among students of the Faculty of Education at the University of Tikrit. *Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(3), 45–53. <https://doi.org/10.56961/mejeps.v4i3.693>
- Mróz, A. (2015). Analiza hermeneutyczna narracji autobiograficznych w badaniach noetycznego poziomu rozwoju człowieka. *Rocznik Lubuski*, 41(1), 107–116.
- Neisser, U. (1994). Self-perception and self-knowledge. *Psyke & Logos*, 15(2), 392–407.
- Nowak, M. (2001). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- O'Connor, J., & McDermott, I. (2012). *The art of system thinking*. Thorsons.
- Paszkowska, T. (2016). Formacja osoby. In K. Chałas (Ed.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (pp. 368–372). Wydawnictwo POLWEN.
- Płotka, W. (2016). Prawda jako wartość epistemiczna: fenomenologia oczywistości i usytuowania poznania. *Filo-Sofija*, 33, 87–98.
- Rynio, A. (2016). Integralne wychowanie. In K. Chałas & A. Maj (Eds.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (pp. 440–448). Wydawnictwo POLWEN.
- Setyaningtyas, E.W., & Radia, E.H. (2019). Six thinking hats method for developing critical thinking skills. *EST Journal of Educational Science and Technology*, 5(1), 82–91.
- Szymańska, M. (2017). *Transformative creativity in teacher formation: A pedagogical approach*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Szymańska, M. (2023). The relationship between the harmonious passion development and the human integral development: Educational perspective in brief. *Horyzonty Wychowania*, 22(63), 33–42. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2263.05>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Conditions Relating to the Adoptee for Domestic Adoption in the Light of Polish and Norwegian Law. A Comparative Legal Analysis
Przesłanki adopcji krajowej dotyczące osoby adoptowanego w świetle prawa polskiego i norweskiego – analiza prawno-porównawcza

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present conditions relating to the adoptee for domestic adoption in the light of Polish and Norwegian law, based on a comparative analysis of the collected research data.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Using the theoretical and dogmatic legal method as well as the method of analysis (and synthesis) of relevant legal provisions, the author compares the legal solutions adopted in Poland and Norway, looking for similarities and differences regarding the issue of conditions relating to the adoptee for domestic adoption.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The author presents similarities and differences in the legal regulations regarding the conditions relating to the adoptee for domestic adoption in the national law of Poland and Norway.

RESEARCH RESULTS: The analysis of legal provisions in Polish and Norwegian law regulating the conditions relating to the adoptee for domestic adoption indicates that despite certain differences, both legal systems introduce similar legal solutions. Both regulations in force in Poland and Norway distinguish three basic conditions for adoption relating to the adoptee, which are: exclusive consideration of the best interests of the child; the age of the adoptee and the child's consent/ the child's hearing/ the child's opinion.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Due to the editorial limitations on the length of the article, the author has limited the analysis to the conditions relating to the adoptee for domestic adoption. In the longer term, the author intends to present a comparative legal analysis of the conditions relating to the adopter(s) and other persons for domestic adoption in force in Polish and Norwegian law. The author wishes also to investigate

conditions for intercountry adoptions in both countries and thus provide a more complete picture of the legal conditions of adoption in both countries.

→ **KEYWORDS:** **ADOPTION, CHILD, THE BEST INTERESTS OF THE CHILD, POLISH FAMILY AND GUARDIANSHIP CODE, NORWEGIAN ACT ON ADOPTION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie przesłanek adopcji krajowej dotyczących osoby adoptowanego w świetle prawa polskiego i norweskiego na podstawie analizy porównawczej zgromadzonego materiału badawczego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Wykorzystując metodę teoretyczno-dogmatyczno-prawną oraz metodę analizy (i syntezy) odpowiednich przepisów prawnych, autorka porównuje rozwiązania prawne przyjęte w Polsce i Norwegii, poszukując podobieństw i różnic w kwestii przesłanek adopcji krajowej dotyczących osoby adoptowanego.

PROCES WYWODU: Autorka przedstawia podobieństwa oraz różnice w prawnych regulacjach przesłanek adopcji krajowej dotyczących osoby adoptowanego w prawie krajowym Polski i Norwegii.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza przepisów prawa polskiego i norweskiego określających przesłanki adopcji krajowej dotyczące osoby adoptowanego wskazuje, że pomimo pewnych różnic oba systemy prawne wprowadzają podobne rozwiązania prawne. Zarówno prawo polskie, jak i norweskie wyróżnia 3 podstawowe przesłanki adopcji krajowej dotyczące osoby adoptowanego, którymi są: wyłączny wzgląd na dobra dziecka; wiek adoptowanego oraz zgoda dziecka/wysłuchanie dziecka/opinia dziecka.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Ze względu na ograniczenia redakcyjne dotyczące objętości artykułu autorka ograniczyła analizę rozwiązań prawnych do kwestii przesłanek adopcji krajowej dotyczących osoby adoptowanego. W dalszej perspektywie autorka zamierza przedstawić analizę prawno-porównawczą obowiązujących w prawie polskim i norweskim przesłanek adopcji krajowej, odnoszących się do osoby/osób adoptujących i innych osób. Autorka pragnie również zbadać przesłanki adopcji międzynarodowej, aby w ten sposób uzyskać pełniejszy obraz prawnych uwarunkowań adopcji w obu krajach.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PRZYSPOSOBIENIE, DZIECKO, DOBRO DZIECKA, POLSKI KODEKS RODZINNY I OPIEKUŃCZY, NORWESKA USTAWA O ADOPCJI**

Introduction

Adoption (in Polish: przysposobienie) is a legal family relationship modeled on the relationship between parents and their natural child. It is the recognition of another person's child as one's own (Gromek, 2020). Legally, an adopted child becomes the child of the adopter(s), and the adopter becomes the parent(s) of the adopted child (Sokołowski, 2013). Adoption creates a legal family relationship that closely mirrors the natural, biological parental relationship (Prucnal-Wójcik, 2024).

The family constitutes the best environment for a child to live, raise and develop (Le Blanc, 1995), the natural environment for his or her growth and well-being (Preamble to the UN Convention on the Rights of the Child of 1989 (CRC)). In the case of a child permanently deprived of a family environment, all countries of the world have committed themselves to providing children with alternative care (Article 20 CRC), the best form of which – as an institution closest to the family – is undoubtedly adoption (Article 21 CRC).

The legal nature, conditions, form, manner of establishment, and consequences of adoption are regulated in detail by the domestic legislation of individual countries.

The most frequently cited division of adoption conditions is:

1. conditions relating to the adoptee;
2. conditions relating to the adopter(s);
3. conditions relating to other persons (adoptee's parents, adoptee's guardian).

In this article, I present a comparative legal analysis of the conditions relating to the adoptee for domestic adoption in force in Polish and Norwegian law looking for similarities and differences adopted in both countries.

Legal Basis Regulating the Institution of Adoption in Poland and Norway

In Poland, the most important act of law regulating the institution of adoption is the Polish Family and Guardianship Code of 25 February 1964 (KRO) (articles 114–127) (Ustawa..., 1964b).

In Norway the institution of adoption is mainly regulated by the Act on Adoption of 16 June 2017 (Lov om adopsjon (adopsjonsloven), 2017) (LA).

The current shape of the institution of adoption functioning under Polish and Norwegian law is influenced by international instruments which both states are Parties to, namely: the UN Convention on the Rights of the Child of 1989 (CRC), European Convention on the Adoption of Children of 1967 (1967 Convention) and the Convention on Protection of Children and Cooperation in Respect of Intercountry Adoption of 1993.

In this article I will concentrate on Polish and Norwegian domestic law indicating conditions for domestic adoption relating to the adoptee.

Conditions Relating to the Adoptee

Analysing the regulations in force in Poland and Norway, we can distinguish three basic conditions for adoption relating to the adoptee. These are:

1. exclusive consideration of the best interests of the child;
2. the age of the adoptee;
3. the child's consent/ the child's hearing (Poland); the child's consent/ the child's opinion (Norway).

The Best Interests of the Child

Under Polish law, the first and decisive criterion that guides the guardianship court when deciding on adoption is the best interests of the adoptee. According to art. 114 § 1 KRO it is only possible to adopt only for his/her (minor) wellbeing.

Polish law lacks a legal definition of 'the best interests of the child' ('the child's wellbeing'). In the context of adoption, 'the best interests of the child' is most often understood as ensuring the adoptee's upbringing that meets his or her needs and guarantees his or her best development (Stojanowska, 1999; Radwański, 1981). According to the authors, implementing the child's wellbeing principle requires an individual assessment of the child's situation, 'taking into account, in particular, their age, gender, health, abilities, character traits, psychological sensitivity, and the actual emotional bonds between them and their environment' (Haak, 1996).

Adoptee's wellbeing also justifies the possibility for the guardianship court to establish – before issuing an adoption decision – the manner and period of personal contact between the adopter and adoptee (art. 120¹ § 1 KRO).

The main condition for adoption in Norway is the same as in Poland – i.e., the best interests of the child. According to Sec. 4 LA the adoption authority may grant an application for adoption and for prior consent to adopt only 'when it is clearly probable that the adoption will be in the best interests of the child.' Referring to Section 1 LA indicating the purpose of the Act on Adoption, the principle of the child's best interests in the context of adoption can be understood as providing adopted children 'with a secure upbringing by establishing lasting legal ties corresponding to the relationship between a child and his or her parents'. The purpose of LA in case of adoption of 18 or older person, is 'to legally confirm existing ties corresponding to the relationship between a child and his or her parents.'

Norwegian law, similarly like Polish law, lacks a legal definition of 'the best interests of the child.' To better understand this principle, also in the context of adoption, we can refer to Section 1–3 of Act relating to child welfare (Child Welfare Act) of 2021 (Lov om barnevern (barnevernsloven), 2021) which underlines that the best interests of the child must be a fundamental consideration in all actions and decisions affecting and concerning the child and 'what is in the best interests of the child must be decided on the basis

of a specific assessment of the individual case.’ The legislator indicates that the key factor in assessing the child’s best interests will always be the child’s opinion.

Norwegian LA, differently than Polish law, does not clearly indicate the possibility of the adoption authority to establish the manner and period of personal contact between the adopter and adoptee before issuing an adoption decision. Section 25 of Child Welfare Act of 2021 clearly refers only to visits *between the adoptee and his or her biological parents after a decision on adoption*.

Both Polish and Norwegian law reflect the principles stated in the 1967 Convention and CRC, which recognise the principle of the child’s best interests as the fundamental and overriding condition for adoption.

According to Article 8.1. of the 1967 Convention, an adoption shall not be granted by the competent authority ‘unless it is satisfied that the adoption will be in the interest of the child.’ The competent authority is obliged to pay in each case particular attention to providing the child, through adoption, with a stable and harmonious family environment (Article 8.2.). Pursuant to Article 17 adoption may be granted only if the child has been in the care of the adopters for a period of time sufficient for the competent authority to reasonably foresee how their future relationship would be like if adoption were granted.

CRC, in its Preamble, underlines that the child ‘should grow up in a family environment, in an atmosphere of happiness, love and understanding,’ which constitute the basis for the full and harmonious development of his or her personality (6th paragraph). The main principle determining the direction of application of the provisions of the Convention is the principle of the best interests of the child expressed in Article 3 of the Convention. Pursuant to this Article in all actions concerning children, the best interests of the child shall be a primary consideration. This rule also applies to adoption. Pursuant to Article 21, the best interests of the child shall be the paramount consideration in the adoption process. According to Article 20, with respect to this principle, the competent authority considering adoption shall pay due regard to ‘the desirability of continuity in a child’s upbringing and to the child’s ethnic, religious, cultural and linguistic background.’

The Age of the Adoptee

The second basic condition for adoption under Polish law is the minor status of the adoptee (Article 114 § 2 KRO). Basically, a minor is a person who is under 18 years of age. (Article 10 § 1 of the Polish Civil Code of 1964 – Ustawa..., 1964a). Pursuant to Article 114 § 2 KRO, the criteria of minority must be satisfied on the day of submitting an application for adoption. This condition is rigid, not allowing for exceptions. According to Janusz Gajda (2025), the rigor of this condition is however mitigated by the pertinent view expressed by the Supreme Court’s judgment of 2 June 1980 (Postanowienie..., 1980), according to which the adoption of an adult Polish citizen, in a foreign court’s judgment, is not contrary to the fundamental principles of the Polish legal order.

Norwegian law, unlike Polish law, in addition to basic adoption for minors, allows for the possibility of so-called adult adoption for persons over 18 years of age. According to Section 16 LA adult adoption is possible under special requirements:

1. only 'if it is clearly probable that the adoption would be in the best interests of the person concerned';
2. if the adopted person was raised by the adopter for at least six years, unless other special reasons indicate the necessity of adoption;
3. if between the adoptee and the adopter exist strong bonds – if no family ties are severed as a result of adoption, if the adopter plans to adopt adoptee's siblings at the same time;
4. if the adoptee's guardian consents to the adoption – in case of the adoptee who has been placed under guardianship.

The Child's Consent/ the Child's Hearing/ the Child's Opinion

The third basic condition for adoption under Polish law is the child's consent/ the child's hearing (Article 118 KRO). According to Article 118 § 1 KRO a child who has reached the age of 13 must consent to being adopted. Without the child's consent, the court cannot adjudicate adoption. The adoptee's consent should be expressed unambiguously, expressly, freely, and consciously regarding the significance of the adoption, i.e. its function, purpose, and factual and legal consequences. Such consent may only be expressed before a guardianship court during the adoption proceedings. It should be expressed directly by the adoptee orally and recorded in the minutes of the hearing (Prucnal-Wójcik, 2024).

If the adoptee is under 13 years of age, his or her consent is not necessary for adoption. In such a situation, Article 118 § 2 KRO applies, specifying the guardianship court's obligation to hear an adoptee who is under 13 years of age but is capable of understanding the significance of adoption. The legislature does not specify a lower age limit for the adoptee who is required to be heard in adoption proceedings. Therefore, the guardianship court is obligated to assess in each specific case whether the adoptee is capable of understanding the significance of adoption, taking into account the child's physical, mental, and emotional development. According to Helena Ciepla (2011), Henryk Haak (1996) and Janusz Gajda (2025), a child is capable of understanding the significance of adoption after reaching the age of 7. Therefore, the obligation to hear the adoptive person under Article 118 § 2 KRO should generally apply to children aged between 7 and 13 (Prucnal-Wójcik, 2024).

Article 118 § 3 KRO provides an exception to the rule set forth in Article 118 § 1 and 2 KRO. A guardianship court may, in exceptional circumstances, grant adoption without the adoptee's consent or hearing, provided that one of the following conditions is met:

1. the adoptee's incapacity to consent;
2. the adoptee's belief that he or she is the child of the adopter(s) and requiring his or her consent or hearing is contrary to his or her best interests.

The adoptee's inability to consent to adoption may be the result of his or her mental illness, mental retardation, or other permanent mental disorders (Haak, 1996; Dolecki, 2013).

The situation in which the adoptee believes that he or she is the child of the adopter(s) usually occurs when the adoptee has been growing up in the adopter(s)' family for a long time.

In Norwegian law, as in Polish law, the child's consent/ the child's opinion constitutes the third basic condition for adoption (Sec. 9 LA). In Norwegian law, however, there are other age and form criteria for that condition. The adoption authority cannot grant adoption without consent of a child who has reached 12 years of age. According to Section 9, the child's consent must be in writing and given freely, without any assurances or promises of financial or other benefits to the child. Before consent is given, the child must be provided with information about the meaning of the adoption. Consent may only be obtained or confirmed by a public official who ensures that the child has understood the information.

In Norway, there is an obligation to get an opinion on adoption from the adoptee who has not reached the age of 12 but has reached 7 years of age. Norwegian law also allows situations in which the child younger than 7 years who is capable of forming his or her own opinions shall have the opportunity to express his or her opinion on adoption. In both above mentioned situations the child must be provided with information about the meaning of the adoption.

The Act on Adoption provides an exception to the rules set out in Section 9. The adoption authority may grant adoption without the child's consent/ the child's opinion if the child is clearly incapable of understanding what such consent entails in consequence of his or her mental disability or mental or physical illness (Sec. 9 par. 2 LA).

Both Polish and Norwegian law reflect the principles expressed in the 1967 Convention and CRC, which recognise – as one of the fundamental conditions for adoption – the child's right to be heard in judicial and administrative proceedings affecting him or her.

According to Articles 9.1. and 2. f) of the 1967 Convention, an adoption shall not be granted by competent authority without conducting an appropriate enquiry concerning the adoptive parent, the child, and their family which should include, among other things, findings regarding the views of the child with respect to the proposed adoption.

Article 12.1. of the CRC indicates the child's right to express his or her views in all matters affecting him or her. The Convention does not specify a minimum age for a child to be entitled to this right. It only states that the opportunity to exercise this right should be available to every child who 'is capable of forming his or her own views.' Pursuant to Article 12.2. CRC, 'the child shall in particular be provided the opportunity to be heard in any judicial and administrative proceedings' affecting him or her. This rule also applies to adoption proceedings. 'The views of the child shall be given due weight in accordance with his or her age and maturity' (Article 12.2. CRC).

Summary

The analysis of legal provisions in Polish and Norwegian law regulating the conditions relating to the adoptee for domestic adoption indicates that legal solutions in force in both countries are very similar. Both regulations in force in Poland and Norway establish three basic conditions for adoption relating to the adoptee, which are: exclusive consideration of the best interests of the child; the age of the adoptee and the child's consent/ the child's hearing/ the child's opinion.

Both Polish and Norwegian law indicate the best interests of the adoptee as the main and decisive condition for adoption. Both countries lack of a legal definition of this principle leaving it to the guardianship court (Poland) or the adoption authority (Norway) to decide on the best interests of the child on the basis of a specific assessment of the individual case. In Poland it is clearly stated in law that the guardianship court acting in the wellbeing of the adoptee has the possibility to establish – before issuing an adoption decision – the manner and period of personal contact between the adopter and adoptee. Norwegian law, differently than Polish law, does not clearly indicate such a possibility.

Both Polish and Norwegian law recognise adoption for minors as exclusive in Poland and basic in Norway. In Poland it is impossible to adopt a person over 18 years of age. Norwegian law, unlike Polish law, allows such a possibility (so-called adult adoption) under special requirements.

As the third basic condition for adoption both Polish and Norwegian law indicate the child's consent/ the child's hearing (Poland) and the child's consent/ the child's opinion (Norway). There are, however, different ages and form criteria for that condition in both countries. In Poland the guardianship court cannot grant adoption without consent of a child who has reached 13 years of age. In Norway the adoption authority cannot grant adoption without consent of a child who has reached 12 years of age. In Poland such consent should be expressed directly by the adoptee orally and recorded in the minutes of the hearing before a guardianship court during the adoption proceedings. In Norway such consent shall be in writing and given freely, without any assurances or promises of financial or other benefits to the child. Consent may only be obtained or confirmed by a public official who ensures that the child has understood the information.

In Poland the guardianship court is obliged to hear the adoptive person who is under 13 years of age capable of understanding the significance of adoption. The legislature does not specify a lower age limit for the adoptee who is required to be heard in adoption proceedings. Legal literature indicates that this obligation should generally apply to children aged between 7 and 13 years old. In Norway, there is an obligation to get an opinion on adoption from the adoptee who has not reached the age of 12 but has reached 7 years of age. Norwegian law also allows situations in which the child younger than 7 years old who is capable of forming his or her own opinions shall have the opportunity to express his or her opinion on adoption.

Both Polish and Norwegian law provide exceptions to child's consent/hearing/ opinion rule. In Poland the guardianship court may grant adoption without the adoptee's consent

or hearing, either in situation of the adoptee's incapacity to consent (as the result of his or her mental illness, mental retardation, or other permanent mental disorders) or if the adoptee believes that he or she is the child of the adopter(s) and requiring his or her consent or hearing is contrary to his or her best interests. In Norway, on the other hand, the adoption authority may grant adoption without the child's consent/ the child's opinion if the child is clearly incapable of understanding what such consent entails in consequence of his or her mental disability or mental or physical illness.

Analysing the conditions relating to the adoptee for domestic adoption, we notice that despite certain differences, both legal systems introduce similar solutions.

In the longer term, the author intends to present a comparative legal analysis of the conditions relating to the adopter(s) and other persons for domestic adoption in force in Polish and Norwegian law. The author wishes also to research conditions for intercountry adoptions in both countries and thus provide a more complete understanding for the legal conditions of adoption in both countries.

REFERENCES

- Ciepla, H. (2009). Komentarz do artykułu 114 KRO. In K. Piasecki (Ed.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz* (pp. 843 and the next). LexisNexis.
- Convention of 29 May 1993 on Protection of Children and Cooperation in Respect of Intercountry Adoption. (1993). <https://www.hcch.net/en/instruments/conventions/full-text/?cid=69>
- Convention on the Rights of the Child. (1989). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Dolecki, H. (2013). Komentarz do artykułu 114 KRO. In H. Dolecki & T. Sokołowski (Eds.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz* (pp. 821 and the next). Wolters Kluwer.
- European Convention on the Adoption of Children. (1967). <https://rm.coe.int/168006ff60>
- Gajda J. (2025). Komentarz do artykułu 114 KRO. In K. Pietrzykowski (Ed.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. C.H. Beck, Legalis.
- Gromek, K. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. C.H. Beck.
- Haak, H. (1996). *Przysposobienie. Komentarz. Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. TNOiK Dom Organizatora.
- LeBlanc, L.J. (1995). *The Convention on the Rights of the Child – United Nations lawmaking on human rights*. University of Nebraska Press.
- Lov om adopsjon (adopsjonsloven) [Norwegian Act on Adoption of 16 June 2017]. (2017). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-48>
- Lov om barnevern (barnevernsloven) [Norwegian Act relating to child welfare (Child Welfare Act)]. (2021). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>
- Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 2 czerwca 1980 r. [Polish Supreme Court's judgment of 2 June 1980]. (1980). I CR 124/80, OSNCP 1981, No. 1, item 13.
- Prucnal-Wójcik, M. (2024). Komentarz do artykułu 114 KRO. In K. Osajda (Ed.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. C.H. Beck, Legalis.
- Radwański, Z. (1981). Pojęcie i funkcja „dobra dziecka” w polskim prawie rodzinnym i opiekuńczym. *Studia Cywilistyczne*, 31, 3–28.
- Sokołowski, T. (2013). *Prawo rodzinne. Zarys wykładu*. Przedsiębiorstwo Wydawnicze Ars boni et aequi.

- Stojanowska, W. (1999). Dobro dziecka jako instrument wykładni norm konwencji o prawach dziecka oraz prawa polskiego i jako dyrektywa jego stosowania. In T. Smoczyński (Ed.), *Konwencja o prawach dziecka – analiza i wykładnia* (pp. 81 and the next). Instytut Nauk Prawnych PAN, Przedsiębiorstwo Wydawnicze Ars boni et aequi.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny [Statute of 23rd April 1964 – Polish Civil Code]. (1964a). Dz. U. 1964, No. 16, item 93. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19640160093>
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy [Statute of 25th February 1964 – Polish family and guardianship code]. (1964b). Dz. U. 1964, No. 9, item 59. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19640090059/U/D19640059Lj.pdf>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Natural Law in Relation to Human Life as a Fundamental Value
in the Work of a Psychologist***
***Prawo naturalne w odniesieniu do życia ludzkiego jako
wartość podstawowa w pracy psychologa***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The theoretical goal of this article is to present the concept of natural law. The practical goal is to demonstrate the importance of natural law in relation to human life as a paramount value in the professional work of a psychologist.

RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem can be formulated as the question: What is the significance of a psychologist's approach to natural law in the context of respecting human life? This study utilizes a critical analysis and synthesis of literature on natural and statutory law, as well as the ethics of the psychology profession.

PROCESS OF ARGUMENTATION: A psychologist has a moral obligation to present the concept of natural and statutory law in the situation of making a patient/client decision regarding the value of human life, especially in the situation of protecting human life from conception to natural death.

RESEARCH RESULTS: Psychologist has a moral obligation to present the concept of natural and statutory law in the context of a patient's/client's decision-making regarding the value of human life, especially in the context of protecting human life from conception to natural death.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: In their daily work, psychologists should maintain objectivity when faced with ethical dilemmas faced by patients and clients. Therefore, it is crucial to skillfully convey information about the principles of natural and statutory law in the context of human life. It is worthwhile to incorporate this topic into the education of psychology students, particularly in subjects such as counseling and psychological assessment, as well as the ethics of the psychology profession. These issues should also be incorporated into the new version of the Psychologist's Code of Professional Ethics.

→ **KEYWORDS:** CLIENT/PATIENT, NATURAL LAW, STATUTORY LAW, PSYCHOLOGIST, VALUE OF HUMAN LIFE

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem teoretycznym artykułu jest pokazanie koncepcji prawa naturalnego. Celem praktycznym jest ukazanie znaczenia prawa naturalnego w odniesieniu do życia ludzkiego jako wartości nadrzędnej w pracy zawodowej psychologa.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy można by sformułować w formie pytania: Jakie znaczenie ma postawa psychologa odwołującego się do prawa naturalnego w kontekście poszanowania ludzkiego życia? W pracy zastosowano metodę krytycznej analizy i syntezy literatury przedmiotu z zakresu prawa naturalnego i stanowionego oraz etyki zawodu psychologa.

PROCES WYWODU: Poddano naukowej refleksji koncepcję prawa naturalnego i stanowionego w odniesieniu do podejmowania adekwatnej postawy psychologa w jego konkretnej aktywności w sytuacji ukazania klientowi/pacjentowi wartości ludzkiego życia.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Psycholog ma moralny obowiązek zaprezentowania koncepcji prawa naturalnego i stanowionego w sytuacji podejmowania decyzji pacjenta/klienta odnoszącej się do wartości ludzkiego życia, zwłaszcza w sytuacji ochrony ludzkiego życia od poczęcia do naturalnej śmierci.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: W codziennej pracy psycholog powinien zachować obiektywność w sytuacjach dylematów etycznych pacjentów i klientów. Stąd też ważne jest umiejętne przekazanie informacji o założeniach prawa naturalnego i stanowionego w aspekcie ludzkiego życia. Warto tę problematykę włączyć w obszar kształcenia studentów psychologii, zwłaszcza takich przedmiotów jak: poradnictwo i diagnostyka psychologiczna oraz etyka zawodu psychologa. Zagadnienia te powinny być również włączone do nowej wersji kodeksu etyczno-zawodowego psychologa.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** KLIENT/PACJENT, PRAWO NATURALNE, PRAWO STANOWIONE, PSYCHOLOG, WARTOŚĆ ŻYCIA LUDZKIEGO

Introducion

The subject of this article concerns the relationship of natural law to human life as a fundamental value in the work of psychologists. The theoretical goal is to develop a concept of how psychologists should relate to human life in their professional work. The pragmatic goal is to assist psychologists in their work. Natural law is defined as a set of basic and inalienable rights and norms of human conduct to undertake morally good actions and to refrain from evil actions. The issue of natural law was addressed by philosophers of nature, sophists, Plato, Aristotle and the Stoics. In the Christian tradition, the concept of natural law was created based on the doctrine of Paul of Tarsus, Augustine, Origen, Tertulian and Aquinas. In the scholastic understanding, the idea of natural law was developed by Suárez. He claimed that natural law is the foundation of positive law. In turn, H. Grotius

believed that natural law is a command of right reason. A similar belief was represented by T. Hobbes, J. Locke and I. Kant. We can talk about four groups of natural law theories. Therefore, there are theories according to which norms are universal and unchanging and those that mean the changing validity of natural law. The second group of theories refers to the fact that natural law is universal principles. The third group consists of theories that arise from a diverse basis of validity. The fourth group of theories states that natural law is a set of binding norms or is merely a mental concept. Nowadays, it is emphasized that the following are invariable for the proper understanding of natural law: ethical sensitivity, ethical reasoning, ethical motivation and ethical implementation. Natural law assumes the right to life. This right is ensured by a number of significant Polish, international and church documents. At the same time, we can talk about attitudes towards death. There are three groups of such attitudes: people who are deeply religious treat death as a transition from earthly life to eternal life. The second group consists of people who practice out of habit and expect the end of life with increased fear. The third group consists of non-believers who treat death as a natural biological regularity. Psychologists play a special place in the analysis of natural law. In their daily professional activity, a psychologist should create an atmosphere of trust. At the same time, they must present the patient with both the theory of natural and statutory law in the matter of human life. The choice of one of these two positions ultimately depends on the patient or client.

The Concept of Natural Law

Natural law – Greek: φυσικό δίκαιο natural law, Latin: *lex naturalis*, *ius naturale* natural law, English.

Natural law is a set of fundamental and inalienable rights and standards of human conduct that come from their own nature. Norms arising from this nature oblige a person to undertake morally good actions and to refrain from evil actions. Natural law expresses the first principles that guide moral life. It is an expression of a specific moral sense that allows a specific person to recognize good and evil by reason. Natural law is the subject of interest in many fields and scientific disciplines, including: philosophy, law, ethics, moral theology, and philosophical anthropology (Stepulak, 2020, p. 233; Ćwikła, 2016).

The first clear reflections on natural law can be found in Heraclitus' philosophy of nature and the entire sophistic thought. At that time, the world of law established by man (*nomos*) was very clearly distinguished from the world of natural law (*physis*), and at the same time, a tendency was noticed to refer the concept of "nature" to the innate properties of the human condition. Empedocles believed that natural law, which was supposed to be an expression of truth and goodness, should not be learned or subjected to any reflection, because this law is something universal and generally accepted. It is therefore acceptable because it really exists (Krapiec, 1993; Petraniuk, 2012). The sophists clearly distinguished statutory law, whose sources lie in state power and is an artificial regulation

of human behavior, from natural law. The foundation of natural law is human nature understood as a psychophysical structure that is guided by the principle of self-regulation and strives for homeostasis and harmony. Plato, on the other hand, believed that natural law is an earthly reality, being an emanation of true values contained in ideas. Natural law became one of the important issues taken up by Plato's student Aristotle. He combined natural law with legal theory, ethics and social philosophy. He added to this thesis about the pursuit of happiness as an action consistent with the spiritual and corporeal nature of man and presented the concept of man as a social being. He believed that man stands out from other beings in his ability to distinguish good from evil, for which reason is necessary, knowing the reality that finds its place in law (Stepulak, 2020, p. 233; Buckle, 1998, pp. 199–213). The Stoics, on the other hand, believed that statutory law should be absolutely convergent and consistent with natural law. An interesting thesis was put forward by Seneca and Cicero the Younger, who believed that a legal norm contrary to natural law does not bind a person because it is not law (Aurelius, 2016; Epictetus (Epiktet, 1961); Seneca (Seneka, 1963, 1965, 1998); Farnsworth, 2022; Irvine, 2020; Stankiewicz, 2021). In the Christian tradition, through the doctrines of Paul of Tarsus, Augustine, Tertullian and Thomas Aquinas, the concept of natural law was created in the sense of natural moral law (Tokarczyk, 2009; Finnis, 2001). In Christianity, the novelty was the dualistic concept of law proposed by Origen. This thinker distinguished human law, originating from man, which is characterized by uncertainty, fallibility and unreliability, and the law of nature, originating from God himself. This law is immutable and omnipresent.

Human law should always be subordinate to natural law (absolute primacy of divine norms). Augustine expressed the conviction that natural law is eternal law, coming directly from God's wisdom. There is no contradiction between natural law and eternal law, although they are not identical. Eternal law and natural law form the foundation for the construction of temporal or statutory law (Stepulak, 2020, pp. 233–234; Szostek, 2015, pp. 626–630).

The most extensive but at the same time precise doctrine of natural law was built by Thomas Aquinas. This scholar gave a definition of natural law, being convinced that natural law is a participation of eternal law in rational creation. St. Thomas Aquinas distinguishes the following types of law:

- law existing by itself (per se);
- eternal law (lex aeterna);
- law derived from existing laws through participation in eternal law (per participationem);
- natural law (lex naturalis);
- human law (lex humana, lex positiva);
- divine law (lex divina). He added that eternal law is the order of the entire world (Petraniuk, 2012, pp. 312–314; Zdybel, 1994, pp. 184–185; Grocholewski, 2009; Hervada, 2011).

The idea of natural law in the scholastic sense was developed by F. Suárez, this scholar claimed that natural law is the basis of statutory law. The purpose of all law should be the common good of society and the good of each individual person.

The most famous theoretician of natural law is considered to be H. Grotius (Huig de Groot), a Dutch scholar who expressed the belief that natural law is a command of right reason, which discovers that in every action taken, depending on its conformity or inconsistency with the rational nature of man, there is moral abomination or moral necessity. God, who is the creator of nature, prohibits or orders the taking of actions. According to Grotius, the nature of man, as well as his character, is immutable, and therefore natural law is also immutable (Stepulak, 2020, p. 234).

T. Hobbes followed a similar line of thought, linking the concept of natural law with the existence of the state of nature. In his opinion, natural law is a moral command, is eternal and immutable, and its source is the will of God. The basic natural law is the right to life and freedom (Ćwikła, 2016). On the other hand,

[...] according to J. Locke, natural law is contained in human nature and is a moral law. From the moment of birth, man has the right to life, freedom and property. Natural law is the ultimate measure of statutory law. I. Kant expressed the view that the norms of natural law are an a priori creation of consciousness and are binding by virtue of their agreement with reason (Stepulak, 2020, p. 234).

Considering the above context, it should be admitted that the issue of natural law has had a very extensive scientific reflection over the past centuries.

Contemporary Trends in Understanding Natural Law

The idea of natural law is at the foundation of the teaching of the Catholic Church, which in turn refers to the Thomistic theory.

The Polish Constitution of April 2, 1997 does not recognize natural laws as inherently binding. The tragic experiences of World War II prompted the UN to adopt and then adopt the Universal Declaration of Human Rights, which avoids the use of the term "natural law" but which actually refers to the main principles arising from natural law. Among other things, the above Declaration refers to the fact that every human being is born free and equal in dignity. Man is also defined as a rational and free subject of his life, capable of establishing a family and actively participating in social life. Many dramatic experiences of humanity are dramatic proof that departing from the idea of natural law leads to voluntarism, in the area of which it is possible to establish inhuman laws, although they are formally correctly formulated (Stepulak, 2020, p. 335).

Despite the fact that natural law cannot take the form of statutory law, it nevertheless lies at its foundation, as a disposition to read the morally and legally binding nature of the human being: a rational and social being. Some philosophers are convinced that from a scientific point of view, for a secular person there is no such thing as human natural law (Harari, 2025; Dennett, 2018). However, there are Christian philosophers who oppose this thesis (Ślipko, 1994, pp. 242–246). Therefore, it is important for current creators of legal theory to

set goals that are contrary to the theory of natural law by citing other moral theories. In this approach, the theory of natural law is presented as a theory of (a limited number of) authentic human goods. Such goods include, among others: life, knowledge, play, aesthetic experience, sociability, practical reason, and religion. In this understanding, religion concerns a set of beliefs that could be called eschatological issues, i.e. problems concerning the meaning of human life (Stepulak 2020, pp. 235–236; Buckle, 1998, pp. 199–213).

Taking into account the above reflection, it is important for a psychologist as an academic teacher, popularizer or practitioner to possess adequate knowledge, skills and competences in the area of natural and statutory law. Knowledge of natural and statutory law is of great help to a psychologist in solving ethical problems and dilemmas in the area of attitudes towards human life.

His patient/client has the full right to make his own ethical and moral decisions after taking the time to think about them, which the psychologist can lead him to (PTP, 1992; Toeplitz, 2017, pp. 241–252; Vardy & Grosch, 1995). It seems that it is a very serious mistake to present ethical and moral problems and dilemmas one-sidedly, only from the position of natural law or statutory law. However, the final decision to choose one of the two positions belongs to the patient/client.

Right to Life

Natural law assumes the right to life is guaranteed by the Universal Declaration of Human Rights and many acts of international law and state law (Universal Declaration of Human Rights, 1948; Declaration of Independence, 1776). According to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, every person has the right to life. According to its assumptions, no person may be intentionally deprived of life, except in cases of execution of a court sentence, conviction for a crime for which the law provides for such a penalty. Deprivation of someone's life is justified only if it occurs as a result of the necessary use of force. The above situation concerns the defense of any person against unlawful violence, action in order to execute a lawful arrest or prevent the escape of a person deprived of liberty in accordance with the law. Deprivation of human life is also justified in actions taken in accordance with the law for the purpose of quelling a riot or insurrection (Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, Rome, November 4, 1950).

The right to life is one of the fundamental civil and human rights. It finds its proper place in the legislation of all civilized states. However, according to statutory law, the right to life is not an absolute right. All this means that statutory law (legislation) sometimes provides for deviations from the principles of natural law and allows the killing of a person in a specific, objective situation (Szewczuk, 1998, pp. 1127–1133). The Polish Constitution of April 2, 1997 contains a provision that provides for the right of every citizen to life, which is one of the fundamental rights. The Constitution places the right to life in the first place among various civil liberties and personal rights. In this respect, there

is a conviction that the right to life is granted to every person without exception. The basic source of all human rights and liberties is human dignity. A subject of law specified in this way does not take into account their origin and citizenship. The Constitution, as a basic act, states that the right to life is equally protected for both foreigners and Polish citizens (Konstytucja..., 1997). Article 38 of the Constitution also provides for the state's obligations towards persons residing on its territory.

Such crimes are subject to prosecution *ex officio*. In such a situation, law enforcement agencies are not only obliged to counteract these crimes but also to prosecute the perpetrators of such acts.

The right to life is not an absolute right, which is why there are certain exceptions in which depriving a person of life does not result in criminal consequences. One of such exceptions in Polish law is necessary defense. Therefore, a person who, in necessary defense, repels a direct, unlawful attack on any good protected by law does not commit a crime (Stepulak, 2020, p. 230).

The basic criterion of the concept of universalism of human rights looks completely different. It consists in recognizing the right of every human being to life from the moment of conception to natural death. At the moment of conception, a human being is created who has dignity and is entitled to the rights to birth, development, medical care, a healthy natural and social environment already in the prenatal period. The meaning and purpose of human life according to Christian teaching opens up to the eschatological dimension.

It is therefore not limited solely by the space of earthly existence. Earthly life is only a path to the fullness of life in the supernatural realm. Physical or mental fitness is not a necessary condition for achieving eternal life. However, a high level of religious and spiritual life is important. The right to life results from the commandment "Thou shalt not kill." However, this commandment encourages us to adopt a positive attitude of absolute respect for life, which leads to its defense and to follow the path of love. Questioning the right to life leads to the falsification of the essence of the law, because the unlawful deprivation of the life of an innocent is recognized as a law established by man. At the same time, it is a falsification of the essence of the state, whose role is to legislate for the good of all, questioning the vocation of doctors, who are to serve life, not killing (Piana, 2000, pp. 598–599; Jan Paweł II, 1995; *Katechizm Kościoła katolickiego*, 1994; Olejnik, 1996).

The right to life is an element of the civilization of life, and questioning the value of human life is included in the civilization of death.

Attitudes Towards Death

Some contemporary psychologists with a non-religious orientation identify three human attitudes toward death and the eternity that follows it:

- Deeply religious individuals expect death as a transition from earthly life to eternal life. However, they are not free from states of uncertainty;

- people who practice out of habit, and according to the authors of this approach, they are the most numerous, anticipate the end of life with growing anxiety. The desire for eternal life is much stronger in these individuals than the belief in the existence of eternity, but ultimately, they believe in a positive ending;
- non-religious individuals treat death as a regularity that encompasses all living beings, from plants to humans (Stepulak, 2020, p. 231; Dunn, 1997).

Some people, in accordance with their own philosophy of life, strive to enjoy everything that brings them pleasure in life at all costs, while others strive to achieve goals that will provide them with an experience of fulfillment in this mysterious journey through life and make them happy. Between these two extremes lies a whole range of possibilities and life strategies, both one-off and unique (Vardy & Grosch, 1995; Kalinowski, 2013, pp. 239–246).

In the Christian understanding, human life has a different dimension. Evangelization, faith, and conversion occur in everyday life. Thanks to this approach, human life takes on a new quality and focuses on the perspective of eternity. A believer is convinced that the meaning of life is more important than life itself. He is convinced that the meaning of life has been given to him as his great calling, to which he can freely respond and around which he should continually build his existence. There are, therefore, two fundamental approaches to human life. The first arises from natural law, the second is the result of human reflections on life. The second approach refers to positive law, established by man himself. The fundamental natural law is the right to life. This is supported by the doctrine of its sanctity. Human rights, on the other hand, are considered to be the result of moral, social and political agreements that people make with each other (Mazurek, 2004, pp. 178–181; Dunn, 1997; Stepulak, 2020, p. 232).

In their daily professional practice, psychologists encounter situations where patients/clients ponder the meaning of life, experience suicidal thoughts, or experience serious dilemmas related to abortion or euthanasia. In such situations, they present an objective position based on natural and statutory law. The patient/client has the right to choose their course of action (Stepulak, 2010, pp. 183–200; Buczyński, 2002; Dudziak & Jęczeń, 2013).

Conclusion

The problem of natural law in relation to human life as a value in the work of a psychologist is a relatively rarely addressed issue. In this context, this article opens a new area for scientific reflection. The issue of natural law has been known since the beginning of human history. In philosophical reflection, natural law was a permanent basis for building and shaping statutory law. It is worth emphasizing that universal elements of the theory of natural law can be found in Islamic and Judaic doctrine, as well as in Hinduism, Confucianism, Taoism and Buddhism. In modern times, the idea of natural law has been rejected or forgotten. It seems that liberal politicians only recognize statutory law. In today's world, when the problem of the value of human life in the professional activity of a psychologist is being addressed, the idea of natural law is being returned. Therefore,

in this situation, a radical struggle takes place between the supporters of natural law and statutory law. In this aspect, the main task of a psychologist is to present to their patients and clients the assumptions of natural law and statutory law and their mutual relations. An important postulate appears at this point that this issue should become the subject of analysis for psychology students as part of classes on the ethics of the psychologist's profession. It is mainly about presenting the values arising from natural law regarding life from conception to natural death.

BIBLIOGRAPHY

- Aureliusz, M. (2016). *Rozmyślenia* (M. Reiter, Trans.). Wydawnictwo Helion.
- Buckle, S. (1998). Prawo naturalne (P. Łuków, Trans.). In P. Singer (Ed.), *Przewodnik po etyce* (pp. 199–213). Książka i Wiedza.
- Buczyński, F. (2002). Wychowanie ku śmierci. In M.Z. Stepulak (Ed.), *Dylematy etyczno-zawodowe psychologa* (pp. 197–206). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms as amended by Protocols No. 11 and No. 14. (1950). Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680063765>
- Ćwikła, L. (2016). Prawo naturalne. In K. Chałas & A. Maj (Eds.), *Encyklopedia aksjologii* (pp. 878–884). Polskie Wydawnictwo POWLEN.
- Declaration of independence. (1776). <https://www.archives.gov/founding-docs/declaration-transcript>
- Dennet, D.C. (2018). *Świadomość*. (E. Stokłosa, Trans.). Copernicus Center Press.
- Dudziak, U., & Jęczeń, J. (Eds.). (2013). *Życie czy śmierć? Ochrona życia w Europie Środkowo-Wschodniej*. Wydawnictwo KUL.
- Dunn, R.H.P. (1997). *Etyka dla lekarzy, pielęgniarek i pacjentów* (B. Opolska-Kokoszka & M. Namysłowska, Trans.). Wydawnictwo Biblos.
- Epiktet. (1961). *Diatryby. Encheiridion z dodaniem fragmentów oraz Gnomologium Epiktetowego* (L. Joachimowicz, Trans.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Farnsworth, W. (2022). *Jak praktykować stoicyzm* (L. Sielicki, Trans.). Wydawnictwo Helion.
- Finnis, J. (2001). *Prawo naturalne i uprawnienia naturalne* (K. Lossman, Trans.). Wydawnictwo ABC.
- Grocholewski, Z. (2009). *Refleksje na temat prawa*. Wydawnictwo „Homo Dei”.
- Harari, Y.N. (2025). *Homo deus. Krótka historia jutra* (M. Romanek, Trans.). Wydawnictwo Literackie.
- Hervada, J. (2011). *Prawo naturalne. Wprowadzenie* (A. Dorabalska, Trans.). Wydawnictwo Petrus.
- Irvine, W.B. (2020). *Wyzwanie stoika. Jak dzięki filozofii odnaleźć w sobie siłę, spokój i odporność psychiczną* (O. Siara, Trans.). Insignis.
- Jan Paweł II. (1995). *Encyklika Evangelium vitae Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, do kapłanów i diakonów, do zakonników i zakonnic, do katolików świeckich oraz do wszystkich ludzi dobrej woli o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*. Tygodnik Katolicki „Niedziela”.
- Kalinowski, M. (2013). Aborcja. In R. Kamiński, G. Pyżlak & J. Goleń (Eds.), *Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna* (pp. 239–246). „Bonus Liber” Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej.
- Katechizm Kościoła katolickiego*. (1994). Pallottinum.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. (1997). Dz. U. 1997, Nr 78, item 483. <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/1997/s/78/483>
- Krapiec, M.A. (1993). *Człowiek i prawo naturalne*. Wydawnictwo KUL.

- Mazurek, F.J. (2004). Katolicka nauka społeczna. In M. Libiszowska-Żółkowska & J. Mariański (Eds.), *Leksykon socjologii religii. Zjawiska, badania, teorie* (pp. 178–181). Verbinum. Wydawnictwo Księży Werbistów.
- Olejnik, S. (1996). *Etyka lekarska*. „Unia”.
- Petraniuk, J. (2012). Prawo naturalne. In E. Gigilewicz (Ed.), *Encyklopedia katolicka* (Vol. 16, pp. 312–314). TN KUL.
- Piana, G. (2000). Prawo naturalne. In H. Witczyk (Ed.), *Encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność. 2000 lat nadziei* (pp. 598–599). Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- PTP. (1992). *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Seneka, L.A. (1963). *Dialogi* (L. Joachimowicz, Trans.). Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Seneka, L.A. (1965). *Pisma filozoficzne*. Vol. 2 (L. Joachimowicz, Trans.). Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Seneka, L.A. (1998). *Listy o moralności* (M. Olszowski, Trans.). Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Stankiewicz, P. (2021). *Sztuka życia według stoików*. Wydawnictwo WAB.
- Stepulak, M.Z. (2010). Profilaktyczna strategia działań antyaborcyjnych w systemie rodzinnym. In M.Z. Stepulak (Ed.), *Małżeństwo i rodzina wobec aborcji* (pp. 189–200). Wydawnictwo KUL.
- Stepulak, M.Z. (2020). *Leksykon etyki zawodu psychologa. 101 podstawowych pojęć*. TN KUL.
- Szewczuk, W. (1998). Życie ludzkie. In W. Szewczuk (Ed.), *Encyklopedia psychologii* (pp. 1127–1133). Fundacja Innowacja.
- Szostek, A. (2015). Prawo naturalne. In J. Mariański (Ed.), *Leksykon socjologii moralności* (pp. 626–630). Zakład Wydawniczy »NOMOS«.
- Ślipko, T. (1994). *Granice życia*. Wydawnictwo WAM.
- Toeplitz, Z. (2017). Jak uczyć etyki zawodowej na studiach psychologicznych. W J. Brzeziński, B. Chyrowicz, Z. Toeplitz & M. Toeplitz-Winiewska (Eds.), *Etyka zawodu psychologa* (pp. 241–252). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarczyk, R.A. (2009). *Klasyki praw natury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Universal declaration of human rights. (1948). United Nations. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Vardy, P., & Grosch, P. (1995). *Etyka. Poglądy i problemy* (J. Łoziński, Trans.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zdybel, L. (1994). Prawo naturalne. In S. Jedynak (Ed.), *Mały słownik etyczny* (pp. 184–185). Oficyna Wydawnicza Branta.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).