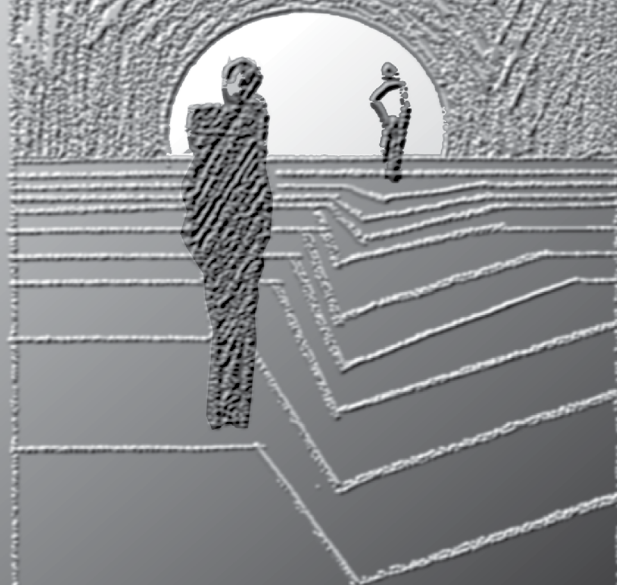


Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Interdyscyplinarne perspektywy edukacji
Od praktyki rodzinnej i szkolnej po kulturowe reprezentacje
Interdisciplinary Perspectives on Education
From Family and School Practice to Cultural Representations

WYDAWCA / PUBLISHER
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie / Ignatianum University in Cracow

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
Agata Kotowska, Anna Błasiak, Irmína Rostek

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 Śliwowski
(Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Thorzewski (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*.



Agata Kotowska, Anna Błasiak, Irmina Rostek <i>Editorial: Interdisciplinary Perspectives on Education. From Family and School Practice to Cultural Representations</i>	5
Agata Kotowska, Anna Błasiak, Irmina Rostek <i>Edytorial: Interdyscyplinarne perspektywy edukacji. Od praktyki rodzinnej i szkolnej po kulturowe reprezentacje</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Władysława Szulakiewicz <i>Koncepcja „pełnego wychowania katolickiego” prezentowana na łamach wileńskiego czasopisma „Ku Szczytom” / The Concept of „Comprehensive Catholic Upbringing” as Presented in the Vilnius Journal “Ku Szczytom”</i>	11
Renata Irena Doniec <i>Dzieciństwo w doświadczeniu i narracji polskich artystów na przykładzie wspomnień z czasów PRL / Childhood in the Experience and Narrative of Polish Artists Based on Memories From the Polish People’s Republic</i>	21
Małgorzata Obrycka <i>Education for Humanitarianism in Light of Irène and Ève Curie’s Childhood / Wychowanie do humanitaryzmu w świetle dzieciństwa Irène i Ève Curie</i>	31
Anna Małgorzata Dudak <i>Motywy aktywności edukacyjnej mężczyzn realizujących się w roli ojców zaangażowanych w wychowanie po rozwodzie / Motives of Educational Activity of Men Realizing Their Role as Fathers Engaged in Raising Their Children After Divorce</i>	41
Krzysztof Arcimowicz <i>Reprezentacje męskości w polskich neoserialach. Kilka uwag krytycznych o strategiach dyskursywnych i wartościach / Representations of Masculinity in Polish Neoseries: Some Critical Remarks on the Discursive Strategies and Values</i>	53
Dorota Majka-Rostek <i>Physical Punishment of Children in the Culture and Conduct of Fatherhood: The Experiences of Three Generations of Fathers / Kary fizyczne wobec dzieci w kulturze i praktykach ojcostwa – doświadczenia trzech pokoleń ojców</i>	65
Elke Gerlach, Jerzy Kochanowicz <i>(In)visible Educational Practices of Women After a Suicide Mourning: Learning and Care within the Family / (Nie)widoczne praktyki edukacyjne kobiet w żałobie suicydalnej. Uczenie się i troska w rodzinie</i>	77

Estera Twardowska-Staszek, Irmina Rostek <i>Early Maladaptive Schemas and Family Roles in Young Adults / Wczesne nieadaptacyjne schematy a role rodzinne u młodych dorosłych</i>	89
Lucie Zormanová, Šárka Čípová <i>The Importance of the Family Environment in the Development of Eating Disorders / Znaczenie środowiska rodzinnego dla powstawania zaburzeń odżywiania</i>	103
Kinga Lenzion <i>Edukacja domowa w praktyce / Home Education in Practice</i>	115
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	125
Andrzej Margasiński <i>The Gender Theory and Project of a New Social Pedagogy / Teoria gender i projekt nowej pedagogiki społecznej</i>	127
Sebastian Szymański <i>Wybrane niekonwencjonalne metody twórcze w edukacji / Selected Unconventional Creative Methods in Education</i>	139
Anna Witkowska-Paleń <i>Bibliotherapy in the Prevention of Digital Addiction Among Children and Young People / Biblioterapia w profilaktyce uzależnień cyfrowych dla dzieci i młodzieży</i>	149
Anna Maria Pawiak <i>Pojęcie autorytetu w percepcji studentów w świetle badań własnych / The Concept of Authority in Students' Perception Based on Own Study</i>	159



Agata Kotowska

<https://orcid.org/0000-0002-7948-5105>
Uniwersytet Rzeszowski, Polska
University of Rzeszów, Poland
akotowska@ur.edu.pl

Anna Błasiak

<https://orcid.org/0000-0002-0824-2640>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
anna.blasiak@ignatianum.edu.pl

Irmina Rostek

<https://orcid.org/0000-0002-8254-8867>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
irmina.rostek@ignatianum.edu.pl

Data zgłoszenia: 30.04.2026

Data akceptacji: 06.05.2026

Data publikacji: 30.06.2026

<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2574.01>

Editorial: Interdisciplinary Perspectives on Education. From Family and School Practice to Cultural Representations

The contemporary world poses challenges to education and culture that require not only adaptation, but also deep reflection on their role in human and social life. Globalization, technological development, social and cultural crises, and changing educational needs mean that the processes of learning and upbringing must be analyzed in a multidimensional way, taking into account both psychosocial and cultural contexts.

As we present to you Issue 74 of *Horizons of Education*, we hope that its reading will foster reflection on the complexity of the relationships between upbringing, education, and culture in various areas of life in the context of contemporary challenges.

The articles presented in this issue focus primarily on themes of contemporary upbringing and education within the family, emphasizing the importance of family relationships for individual development. The contemporary family is depicted in a multidimensional way – both as a supportive environment and as one that may pose threats to development. Through the reflections contained in the articles, we return to childhood as the foundation for shaping human identity. An important part of the issue also consists of articles undertaking the issue of upbringing from a historical perspective, what allows for a better understanding of the dynamic nature of this phenomenon and encourages reflection on the future.

We invite you to read this issue, hoping that by presenting a broad spectrum of topics, it will inspire dialogue and further exchange of ideas.

Agata Kotowska
Anna Błasiak
Irmina Rostek
Issue editors



Agata Kotowska

<https://orcid.org/0000-0002-7948-5105>
Uniwersytet Rzeszowski, Polska
University of Rzeszów, Poland
akotowska@ur.edu.pl

Anna Błasiak

<https://orcid.org/0000-0002-0824-2640>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
anna.blasiak@ignatianum.edu.pl

Irmína Rostek

<https://orcid.org/0000-0002-8254-8867>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
irmina.rostek@ignatianum.edu.pl

Data zgłoszenia: 30.04.2026

Data akceptacji: 06.05.2026

Data publikacji: 30.06.2026

<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2574.02>

Edytorial: Interdyscyplinarne perspektywy edukacji. Od praktyki rodzinnej i szkolnej po kulturowe reprezentacje

Współczesny świat stawia przed edukacją i kulturą wyzwania, które wymagają nie tylko adaptacji, lecz także głębokiej refleksji nad ich rolą w życiu człowieka i społeczeństwa. Globalizacja, rozwój technologii, kryzysy społeczne i kulturowe oraz zmieniające się potrzeby edukacyjne sprawiają, że procesy uczenia się i wychowania muszą być analizowane w sposób wielowymiarowy, uwzględniający zarówno konteksty psychospołeczne, jak i kulturowe.

Oddając w Państwa ręce 74. numer „Horyzontów Wychowania” liczymy na to, że jego lektura sprzyjać będzie refleksji nad złożonością relacji między wychowaniem, edukacją i kulturą w różnych obszarach życia w kontekście wyzwań współczesności.

Przedstawione w numerze teksty skupiają się głównie na wątkach współczesnego wychowania i edukacji w rodzinie, wskazując na znaczenie relacji rodzinnych dla rozwoju jednostki. Współczesna rodzina pokazana jest wielowymiarowo – zarówno jako środowisko wspierające, jak i zagrażające rozwojowi. Dzięki zawartym w artykułach refleksjom wracamy do dzieciństwa jako fundamentu kształtowania tożsamości człowieka. Ważną część numeru stanowią także artykuły podejmujące wątek wychowania z perspektywy historycznej, co pozwala na lepsze uchwycenie dynamicznego charakteru tego zjawiska oraz zachęca do zastanowienia nad przyszłością.

Zapraszamy do lektury numeru, licząc na to, że ukazując szerokie spektrum problematyki, skłoni ona do dialogu i dalszej wymiany myśli.

Agata Kotowska

Anna Błasiak

Irmína Rostek

Redaktorki tematyczne

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



Koncepcja „pełnego wychowania katolickiego” prezentowana na łamach wileńskiego czasopisma „Ku Szczytom” **The Concept of „Comprehensive Catholic Upbringing” as Presented in the Vilnius Journal “Ku Szczytom”**

Wychowanie ma zmierzać nie tyle ku temu,
 by dziecko nie czyniło złych rzeczy,
 ile raczej ku temu, by czyniło dobrze.
 Michał Sopoćko

Chcąc sobie dobrze radzić z dziećmi,
 trzeba je znać i rozumieć.
 Izabela Moszczeńska

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to present the concept of education promoted in the Vilnius-based journal *Ku Szczytom*.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem addressed in this text is the search for an answer to the question of what concept of education was presented in the journal *Ku Szczytom*. To this end, the program and structure of the journal, its academic profile, as well as its authors and collaborators were identified. The article employs the method of historical-pedagogical analysis of texts published in the journal.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article begins with introductory remarks concerning the journal in question. It then presents its authors and collaborators, followed by a discussion of the educational ideas proposed by them, which together formed the project of “integral education.” In the conclusion, the value of the pedagogical ideas advanced by the contributors to *Ku Szczytom* is highlighted, and the essence of the concept of “integral education” is summarized.

RESEARCH RESULTS: The considerations presented indicate that the educational postulates and recommendations formulated by the authors suggest that the concept of integral education must be based on an understanding of the child, and that its foundation should be religious education along with an appreciation of the role of the Church and other institutions and organizations cooperating with it.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The conclusions drawn from the analysis of the articles show that the postulates concerning

Sugerowane cytowanie: Szulakiewicz, W. (2026). Koncepcja „pełnego wychowania katolickiego” prezentowana na łamach wileńskiego czasopisma „Ku Szczytom”. *Horyzonty Wychowania*, 25(74), 11–20. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2574.03>

the concept of integral education presented by the authors have a timeless character. The educational principles and recommendations related to religious, moral, and social education that form this project possess practical value for parents, teachers, and educators alike.

→ **KEYWORDS:** RELIGIOUS JOURNAL, KU SZCZYTOM, CONCEPT OF EDUCATION, JÓZEF WOJTUKIEWICZ, ADELA STEFANOWICZ

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego artykułu jest ukazanie koncepcji wychowania prezentowanej na łamach wileńskiego czasopisma „Ku Szczytom”.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Głównym problemem badawczym w niniejszym tekście jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaka była koncepcja wychowania prezentowana w czasopiśmie „Ku Szczytom”. W tym celu określono program i strukturę czasopisma, jego profil naukowy, twórców i współpracowników. W artykule zastosowano metodę analizy historyczno-pedagogicznej tekstów zamieszczonych na łamach czasopisma.

PROCES WYWODU: Na wstępie przedstawiono uwagi dotyczące omawianego czasopisma, kolejno zaprezentowano twórców i współpracowników czasopisma, następnie omówiono postulowane przez autorów idee wychowania, które składały się na projekt pełnego wychowania. W zakończeniu wskazano na wartość idei pedagogicznych proponowanych przez autorów artykułów zamieszczanych w czasopiśmie „Ku Szczytom” i skrótkowo ujęto istotę koncepcji „pełnego wychowania”.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przedstawionych rozważań wynika, że postulaty i zalecenia wychowawcze sformułowane przez autorów tekstów wskazują, że koncepcja „pełnego wychowania” musi być oparta na poznaniu dziecka, a jej postawą powinno być wychowanie religijne i docenienie roli Kościoła oraz innych instytucji i organizacji współpracujących z Kościołem.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wnioski wynikające z analizy artykułów wskazują, że przedstawiane przez autorów tekstów zamieszczanych w czasopiśmie postulaty dotyczące koncepcji „pełnego wychowania” mają charakter ponadczasowy. Ustalenia i zalecenia wychowawcze dotyczące wychowania religijnego, moralnego i społecznego składające się na projekt wychowania mają wartość praktyczną zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli oraz wychowawców.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** CZASOPISMO RELIGIJNE, „KU SZCZYTOM”, KONCEPCJA „PEŁNEGO WYCHOWANIA”, JÓZEF WOJTUKIEWICZ, ADELA STEFANOWICZ

Uwagi wstępne

W okresie międzywojennym funkcjonowało wiele czasopism, które popularyzowały różnorodne koncepcje wychowania. Jednym z nich był periodyk „Ku Szczytom”, dwumiesięcznik wychodzący w Wilnie. Czasopismo to było powiązane z działalnością Katolickiego Związku Wychowawczego w Wilnie (Michalski, 2016). Współpracowali z nim teologowie, psychologowie, pedagodzy, filozofowie, a nawet osoby legitymizujące się wykształceniem prawniczym oraz filologicznym. W tytule artykułu użyto sformułowania, które znajduje się w podtytule czasopisma, tj. „pełne wychowanie katolickie”, dzisiaj posłużylibyśmy się raczej określeniem „wszechstronne wychowania katolickie”. Bo też „Ku Szczytom” propagowało wszechstronne wychowanie, uwzględniając różne jego dziedziny. Głównym celem prezentowanego artykułu jest ukazanie, kto był twórcą tej koncepcji wszechstronnego wychowania katolickiego i jakie dziedziny wychowania preferowano w kształtowaniu dzieci i młodzieży. Nadmienić trzeba, że sam tytuł czasopisma sugerował kierunek, ku któremu powinno zmierzać wychowanie.

Czasopismo „Ku Szczytom” – program i struktura

Czasopismo „Ku Szczytom” wydawane było w diecezji wileńskiej przez Katolicki Związek Wychowawczy (Zieliński, 1981, s. 169, 402; Zając, 2019, s. 204)). Związek ten powstał z inicjatywy ks. Józefa Wojtukiewicz i Adeli Stefanowicz (Redakcja „Ku Szczytom”, 1939). Inicjatorem, jak podaje Barbara Rozen (2012), i redaktorem czasopisma był ks. Wojtukiewicz. Jednak ze względu na wkład w jego ukazywanie się i popularyzowanie treści pedagogicznych należy uznać, że także Stefanowicz była twórczynią czasopisma (Wistuba, 1982). Czasopismo wychodziło w latach 1937–1939 jako dwumiesięcznik. Było drukowane początkowo w Drukarni Archidiecezji Wileńskiej, która wówczas mieściła się przy ulicy Metropolitalnej w Wilnie, a w roku 1939 ukazywało się staraniem Drukarni „Przebój” przy ul. Mostowej. Podtytuł czasopisma brzmiał: „Dwumiesięcznik poświęcony zagadnieniom pełnego wychowania katolickiego” i określał koncepcje wychowania religijnego, a raczej uwarunkowań religijnych i psychologicznych wychowania. Z takiej perspektywy reprezentowane były zagadnienia na łamach pisma. W słowie „Od Redakcji” napisano, że „Pogłębienie życia ludzkiego wymaga przede wszystkim poszerzenia wiadomości z życia religijnego oraz wyrobienia silnych charakterów” (Redakcja „Ku Szczytom”, 1938, s. 4). Redakcja postulowała, że aby nauczanie nie było oderwane od życia, trzeba je oprzeć na psychologii człowieka, a nauczanie ma wpływać na kształtowanie światopoglądu. I dalej stwierdzano: „Kształtowanie umysłu bez jednoznacznego rozwoju szlachetnych skłonności i wyrobienia szlachetnego charakteru prowadzić może do jednostronnego rozwoju człowieka, a tym samym do pewnego kalectwa duchowego” (Redakcja „Ku Szczytom”, 1938, s. 4). Ustalając profil czasopisma, redaktor podkreślił, że pogłębienie wiedzy oraz wyrobienie charakteru jest pracą podnoszenia życia ludzkiego ku szczytom i jest podnoszeniem ku ideałom życia Bożego.

Na strukturę periodyku składały się trzy części, nieregularnie zamieszczano część czwartą, a była to kronika, która zawierała treści odnoszące się do działalności Katolickiego Związku Wychowawczego (KZW), statutu Związku, wykazu wykładów odbywanych w ramach działalności Katolickiego Stowarzyszenia Kobiet w Wilnie, Akcji Katolickiej, wydawnictw. Pierwsza część czasopisma dotyczyła życia religijnego, dominowały w niej kwestie dogmatyczne, moralne, liturgiczne. Autorami tekstów byli głównie duchowni, w tym wiele tekstów zamieszczał sam redaktor ks. Wojtukiewicz. Druga część zawierała opracowania z psychologii w ujęciu teoretycznym i praktycznym, dominowały teksty ks. Wojtukiewicza, który pisał o zagadnieniach psychologii i jej metodach, psychologicznych podstawach rozumienia, poznaniu uczuć, psychologii czynu. Wśród autorów tej części była też Stefanowicz, która informowała czytelników m.in. o rozwoju moralnych i religijnych pojęć u dzieci. Teksty zamieścili tu także o. Jacek Woroniecki i Ludwik Chmaj.

Trzecia część czasopisma to omówienie tematyki nauczania i wychowania, metod, zasad i środków oraz ich realizacji w praktyce. Ta część dzieliła się na dwa działy zatytułowane: *Poznajemy dziecko* i *Dla matki*. W tej części były teksty naukowe o tematyce pedagogicznej i psychologicznej będące wynikiem przeprowadzonych przez autorów badań. W nich informowano m.in. o eksperymentach dotyczących nauki religii w szkołach powszechnych. Tu wiele artykułów zamieszczała przede wszystkim Stefanowicz, ponadto Róża Czacka i Natalia Han-Ilgiewicz. Można jednak powiedzieć, że ten dział prowadziła s. Gertruda, a zwłaszcza dział *Dla matki*.

Wydawnictwo to zostało powitane z entuzjazmem przez władze kościelne, a listy gratulacyjne przesłali m.in.: kardynał August Hlond, kardynał Aleksander Kakowski, arcybiskup Bolesław Twardowski, arcybiskup Józef Teodorowicz. Szczególną radość w przesłanym piśmie wyrażał biskup Adolf Selążek, późniejszy błogosławiony założyciel Zgromadzenia Sióstr św. Teresy od Dzieciątka Jezus, ponieważ pismo powstało w diecezji wileńskiej, tj. jego diecezji. Listy gratulacyjne przesłali też biskupi wielu innych diecezji w Polsce.

Twórcy i współpracownicy czasopisma

Twórcami czasopisma byli ks. Józef Wojtukiewicz (1901–1989) i Adela Stefanowicz (s. Gertruda). Warto szerzej zaprezentować głównych inicjatorów i realizatorów tego przedsięwzięcia wydawniczego.

Adela Stefanowicz (1887–1961), urodzona w Witebsku, była studentką filozofii i psychologii eksperymentalnej (Rozen, 2012; Wistuba, 1982). Założyła pracownię badań dla dzieci upośledzonych umysłowo, organizowała instytucje edukacyjne w Moskwie i Witebsku, pracowała w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Marii Grzegorzewskiej. Wstąpiła do zakonu samarytanek, ale nie złożyła ślubów, wyjechała do Łucka, gdzie wstąpiła do Zakonu Sióstr Misjonarek Benedyktyn. Zostały jej powierzone liczne funkcje zawodowe – kierowniczką sierocińca, dyrektorką seminarium wychowawczego, wreszcie generalnej przełożonej zgromadzenia (1933). W 1936 podjęła dalszą tak wszechstronną

pracę już w Wilnie. Działała w środowiskach rodzin katolickich, zorganizowała Poradnię Wychowawczą przy Katolickim Stowarzyszeniu Kobiet oraz studium dla rodziców przy tej poradni, przedszkole i seminarium wychowawcze dla młodzieży (Michalski, 2016, s. 155). Od 1937 nawiązała wieloletnią współpracę z księdzem Wojtukiewiczem. Wraz z nim pracowała przy redagowaniu omawianego czasopisma. Z jej inicjatywy powstał Katolicki Związek Wychowawczy, którego została prezesem. Zadaniem związku miało być wypracowanie metod katolickiego wychowania. Podczas II wojny światowej uczestniczyła w tajnym nauczaniu jako wykładowca pedagogiki i kultury. Stefanowicz wspólnie z ks. Wojtukiewiczem była autorką recenzji podręczników do religii.

Redaktor czasopisma, ks. Wojtukiewicz (1901–1989), urodził się w Grodnie. Przeżył trudy I wojny światowej, zmieniając wraz z rodziną miejsca zamieszkania. Nie mógł ukończyć seminarium w Żytomierzu, Mińsku, aż dokonał tego w końcu w Gnieźnie i przyjął święcenia kapłańskie w 1924 roku (Rozen, 2012, s. 360). Następnie uzyskał stopień doktora w Tuluzie. Został wykładowcą seminarium w Łucku i tu spotkał Adelę Stefanowicz. W 1937 roku przybył do Wilna, gdzie został generalnym asystentem Katolickiego Związku Wychowawczego. Organizował też kursy katechetyczne. W okresie okupacji w Wilnie rozpoczął działalność szkoły wyższej, nazwanej Instytutem Katolickim, który wznowił działalność po II wojnie w Częstochowie, a ks. Wojtukiewicz został jego rektorem. Ks. Wojtukiewicz ma duże zasługi w rozwoju katechetyki i opracowywaniu katechizmów (Rozen, 2003, s. 275–276; 2012, s. 362 i n.).

Do grona autorów współpracujących z pismem należeli inni duchowni, m.in. błogosławiony ks. Michał Sopoćko, ks. Walery Jasiński, ks. Aleksander Żychliński, ks. Kazimierz Woźnicki, o. Jacek Woroniecki oraz z grona świeckich Ludwik Chmaj, który objął katedrę pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego po Marianie Massoniusie, Helena Obiezińska, Helena Jaworska, Anna Zagańczyk i Natalia Han-Ilgiewicz. Grono autorów zasiadały swymi tekstami dwie siostry: s. Barbara Żulińska i bł. s. Róża Elżbieta Czacka (pionierka polskiej tyflogologii).

Projekt „pełnego wychowania katolickiego” prezentowany na łamach „Ku Szczytom”

Ze względu na ograniczenia dotyczące objętości tekstu, wynikające z zaleceń redakcyjnych czasopisma „Horyzonty Wychowania”, w artykule zostanie zasygnalizowany jedynie zarys koncepcji wychowania propagowanej przez autorów współpracujących z czasopismem. W bibliografii artykułu dla szerszego zobrazowania istoty koncepcji wychowania podano więcej tekstów, zwłaszcza twórców czasopisma, nie wszystkie z nich są przywołane w treści artykułu.

Trzeba już na samym wstępie podkreślić, że w prezentowanych na łamach czasopisma artykułach dominowała problematyka wychowania religijnego, ale doskonale była połączona z wychowaniem moralnym i społecznym. Zagadnienia tych dziedzin wychowania wpisywały się w kilka subdyscyplin pedagogicznych.

Na projekt pełnego (wszechstronnego) wychowania katolickiego składały się nie tylko treści pedagogiki religijnej, ale i pedagogiki specjalnej, pedagogiki resocjalizacyjnej, pedagogiki społecznej, teorii wychowania, pedagogiki przedszkolnej, pedagogiki rodziny, pedagogiki zdrowia, pedeutologii. A te treści obudowywane były ustaleniami psychologii rozwojowej doskonale połączonej z psychologią wychowawczą. W artykułach wyjaśniano tak ważne zagadnienia dla wychowania i pedagogiki, jak m.in. autorytet a osobowość człowieka (Chmaj, 1939), autorytet a wolność w rodzinie (Sopoćko, 1939) autorytet a wolność w szkole (Obiezińska, 1939), zagadnienie kary, uspołecznienie dziecka (Żulińska, 1938), istota wychowania fizycznego (Stefanowicz, 1938b). Wyjaśniano też, co oznacza apostołstwo (Wojtukiewicz, 1939b).

W osobnym dziale zatytułowanym *Do Matki* popularyzowano treści mieszczące się w obszarze pedagogiki rodziny. Ten dział wymaga osobnego omówienia ze względu na wartość poznawczą popularyzowanych idei. Przy czym trzeba zauważyć, że według obecnie funkcjonujących podziałów dyscyplin zagadnienia wchodzące w zakres funkcjonującej subdyscypliny, jaką jest pedagogika rodziny, mieszczą się w dyscyplinie nazwanej „nauki o rodzinie”. Zaznaczyć jedynie trzeba, że w piśmie były poruszane problemy współpracy rodziny i Kościoła w dziele wychowania, nie jedynie współpracy rodziny i szkoły.

Niemal we wszystkich prezentowanych w tekstach treściach, wchodzących w zakres wymienionych wcześniej subdyscyplin, dominowały podstawy religijne tak wychowania, jak i nauczania. Autorzy tekstów budowali teorie odnoszące się do wymienionych subdyscyplin na podstawie dekalogu, liturgii, przykładów postaci biblijnych, analizy pism papieży. W części III każdego numeru pisma, tj. tej, która ukazywała zagadnienia metodyczne, znajdujemy rozważania o przygotowaniu do właściwego bycia katolikiem, począwszy od uczenia, jak odmawiać codzienny pacierz, a skończywszy na wyjaśnieniu, czym jest nawyk, a czym przyzwyczajenie, omawiane przez Woronieckiego w obszernym tekście.

Dla ukazania istoty koncepcji „pełnego wychowania katolickiego” należy podać kilka przykładów, odwołując się do wybranych tekstów.

Niewątpliwie idea tegoż wychowania prezentowana była w opracowaniach ks. Wojtukiewicza. W jego refleksji odnajdujemy postulaty niezwykle ważne w wychowaniu religijnym (Wojtukiewicz, 1938, 1939a, 1939c). Dotyczą one istoty ideologii wychowania religijnego, znaczenia religii w wychowaniu i nauczaniu oraz problemu miłości bliźniego, zapomnianej dzisiaj kategorii w wychowaniu i tym samym w relacjach międzyludzkich. Propagował idee wychowania integralnego, w którym dużą rolę odgrywa rodzina i wychowawcy oraz Kościół. W jego wizji wychowania oprócz wychowania religijnego ważny był wątek wychowania społecznego. Wartość poznawczą posiadają wywody tego duchownego z zakresu dydaktyki nauki religii i dotyczące wartości wychowawczej nauczania religii (Wojtukiewicz, 1939a). Podkreślał, że nauczanie religii sprzyja formowaniu u dzieci nie tylko pojęć religijnych, ale i moralnych. Dziecko dzięki temu zdobywa zdolność moralnego oceniania postępów ludzi. Kształtowanie tych pojęć wymaga jednak wykorzystania innych środków dydaktycznych. Bo zadaniem nauczania religii jest przekazywanie prawd religijnych, a zdaniem ks. Wojtukiewicza to wymaga odpowiednich zdolności także od nauczyciela-wychowawcy religii. Dlatego mocno akcentował psychologiczne uwarunkowania wychowania, pozostając

w zgodzie z ideą Izabeli Moszczeńskiej, zacytowaną na początku tekstu, która zwracając się do rodziców, mówiła, że aby wychowywać dzieci, trzeba je najpierw poznać.

W tym kontekście, tj. wychowania religijnego, na łamach czasopisma wypowiadała się wielokrotnie Stefanowicz. Dla przykładu warto przywołać jej wypowiedź poświęconą wychowaniu przez liturgię (Stefanowicz, 1938c). W jej opinii dla osiągnięcia celu wychowania propagowanego przez czasopismo należy działać systematycznie i planowo oraz mieć określoną metodę wychowania. Kwestię tę ujęła następująco:

Metoda wychowania nie może być zbiorem jakichś przepisów czy receptów [recept – W.Sz.], lecz winna raczej odegrać w życiu katolickim taką rolę, wypełniać takie zadanie, jakie wypełnia rozczyn w cieście [...]. Można powiedzieć, że liturgia Kościoła jest niejako tym rozczyntem, który działa w społeczności chrześcijańskiej, uszlachetniając i podnosząc jej życie na wyższy poziom służby Bożej (Stefanowicz, 1938c, s. 173).

Według niej wychowanie katolickie powinno być wychowaniem przez liturgię. Wymieniając różne przesłanki wychowawcze, które wypływają z uczestnictwa w liturgii, przekonuje, że wychowanie jest czynem społecznym, a „Liturgia zaś jest źródłem i objawem czynu społecznego, źródłem, bo przez ofiarę mszy świętej spływa łaska niezbędna do życia chrześcijańskiego, hołdem – bo jest to hołd publiczny składany Stwórcy i Panu wszechmocny” (Stefanowicz, 1938c, s. 174). Poza uczestnictwem w liturgii podjęła kwestię nauki pacierza (Stefanowicz, 1938a). Postulowała, aby to zadanie wychowawcze było realizowane w domu rodzinnym, zwłaszcza przez matkę. Siostra Gertruda w swych rozważaniach wychowanie religijne łączy z wychowaniem moralnym (1938d, 1939a, 1939b). Odnosząc się do tej kwestii, podawała reguły rozwoju wyobrażeń oraz uczuć religijnych i moralnych, które się uzupełniają.

Doskonale w koncepcje omawianego projektu wychowania wpisywał się głos ks. Waleriana Jasińskiego, który w obszernym studium nt. *Wychowanie w czystości* przedstawił zasady, którymi powinni się kierować rodzice, nauczyciele, ale i duchowni (Jasiński, 1939). Uważał bowiem, że to właśnie oni mają, jak to określił, „święty obowiązek” w tym zakresie. Używając sformowania „wychowanie ku czystości”, głosił potrzebę wychowania moralnego opartego na przykazaniach. A dla ich interpretacji i realizacji w praktyce wychowawczej używał takich zaleceń, jak: rozwijać, uczyć, ćwiczyć, pielęgnować. Były to zalecenia skierowane do wychowawców i rodziców niezbędne w procesie wychowania. Tekst ten wpisuje się więc w obszar pedeutologii, bowiem zawiera wykaz powinności wychowawców i nauczycieli. Przedstawiając zalecenia, postulował troskę o kształtowanie cnót takich jak: wiara, miłość, nadzieja, roztropność, sprawiedliwość, męstwo, pokora, cierpliwość, wstrzemięźliwość. Wychowawcy (rodzice, nauczyciele, księża) powinni, jego zdaniem, mówić o problemach nazwanych przez niego wychowaniem do czystości stanowczo, ale niezbyt często. Całość swych rozważań nazwał pedagogią czystości.

Projekt pełnego wychowania katolickiego doskonale uzupełnia refleksja s. Żulińskiej, która wieloaspektowo ukazuje problem uspołecznienia dziecka. Wychowanie społeczne powinno być połączone z ideami religijnymi (Żulińska, 1938). Omówienie tej kwestii rozpoczyna od przedstawienia przestrogi dla rodziców odnoszącej się do błędnego

stosowania zasad wychowania i czynienia z dziecka bóstwa. O tym błędzie wychowawczym napisała tak: „Ubóstwienie wywołuje zaślepienie rodziców. Rodzice nie chcą widzieć wad w dziecku. I tu dochodzi aż do śmieszności, zupełnie jakby sądzili, że dla ich »pociechy« Pan Bóg zawiesił prawdę smutnego dziedzictwa Adama” (Żulińska, 1938, s. 395). Ubóstwienia dziecka przez rodziców prowadzi do samoubóstwienia. „Z tego samoubóstwienia płyną liczne zakłamania dziecka, pochlebstwa i obłuda, płynie brutalność w dochodzeniu praw swoich, niezgoda, słowem wszelkie instynkty antyspołeczne rozwijają się i osiągają znaczny stopień nasilenia” (Żulińska, 1938, s. 395). Punktem najważniejszym w procesie uspołecznienia dziecka czyni miłość, używając kategorii „miłość społeczna”. Pisze na ten temat tak: „Miłość jest tym cudnym talizmanem, co z ziemi robi niebo, niebo ściąga na ziemię, co wydobywa z duszy najbardziej ukryte skarby...” (Żulińska, 1938, s. 393). W tym kontekście odpowiada na pytanie, jakimi zasadami powinni się kierować rodzice, aby nie dopuścić do wychowania dziecka antyspołecznego. Oto one: 1) uznać, że wychowanie dziecka jest dla Boga i społeczeństwa, 2) uznać wyższość duszy nad ciałem, 3) kierować się radością w życiu społecznym, 4) kierować się wdzięcznością i zdolnością przebaczenia, 5) przyzwyczajając (zaprawiając) dzieci do czynu, 6) przyzwyczajając dzieci do apostołstwa jako aktywności społecznej, 7) wyrabiać od najmłodszych lat właściwe przyzwyczajenia. Zalecała, aby nie lekceważyć najdrobniejszych przyzwyczajajeń, tych regulujących relacje międzyludzkie. Swoje ustalenia kończy przesłaniem: „W naturze wychowania społecznego leży znajomość ideału sprawiedliwości społecznej, a ten najwspanialej uwypukla się w ewangelii i nauce Kościoła” (Żulińska, 1938, s. 406).

Jednym z ważnych obszarów propagowanej myśli pedagogicznej, jak już wspomniano, był problem autorytetu i wolności w wychowaniu. Wypowiadając się na ten temat, ks. Sopoćko w bardzo merytorycznym studium podaje metodykę pracy rodziców nad wykorzystaniem i kierowaniem się w wychowaniu autorytetem. W jego opinii:

[...] autorytet nie może się opierać na sile, chociaż ona – szczególnie na niższym poziomie kultury – nie jest do pogardzenia. Ważną natomiast jest rzeczą pewność siebie i równowaga wewnętrzna, czyli panowanie nad sobą. Spokój i panowanie nad sobą jest to wyższość, która imponuje każdemu, świadczy o umyśle jasnym, świadomym celu... (Sopoćko, 1939, s. 257).

Jego zdaniem autorytet, który łączy się z siłowym panowaniem nad dzieckiem, musi zawsze uciekać się do kary. W rodzinie obydwójce rodzice powinni działać zgodnie w procesie wychowania. To wymaga kierowania się w relacjach rodzinnych duchem dobra, kształtowania właściwych postaw przez naśladownictwo rodziców, wyrabiania szacunku do siebie, podejmowania właściwych inicjatyw w swym życiu. Tak zorganizowane wychowanie prowadzić będzie do właściwego rozumienia wolności.

Równie ważny w kontekście definiowania znaczenia autorytetu w wychowaniu był głos Heleny Obiezińskiej, która mówiła o autorytecie szkoły w procesie kształtowania wolności (1939). Jej zdaniem szkoła ma być instytucją wychowawczą, która uosabia autorytet, nie pozostając w sprzeczności z wolnością.

Uwagi końcowe

Tworząc koncepcję „pełnego wychowania katolickiego”, na łamach czasopisma wyjaśniano, w czym tkwi wolność w wychowaniu, na czym polega kształtowanie woli człowieka, co oznacza miłość rodzicielska. Podnoszono też kwestie współpracy w dziele realizacji tak pojętego wychowania rodziny, Kościoła i szkoły, a także towarzystw, zwłaszcza katolickich. Zakreślano obowiązki wychowawcze rodziców i nauczycieli. W procesie wychowania przypisywano dużą rolę Kościołowi. Nie było więc przesady w tym, co zostało zapisane w podtytule czasopisma, bo autorom tekstów chodziło o „pełne wychowanie katolickie”. Szerzono wiedzę religijną, psychologiczną, pedagogiczną wśród wychowawców, rodziców i wszystkich zainteresowanych rozwojem życia duchowego dzieci i młodzieży. Ten znakomicie rozwijany projekt wychowania został przerwany wraz z wybuchem II wojny światowej. Ostatni wydany numer czasopisma ukazał się we wrześniu 1939 roku. Oceniając wartość tego czasopisma, trzeba dodać jedną wzmiankę. Otóż każde czasopismo pełni określone funkcje. Tak było i w przypadku czasopisma „Ku Szczytom”. Trzeba podkreślić, że pismo to pełniło oprócz funkcji informacyjnej, edukacyjnej, także funkcje integracyjne dla środowisk katolików, a głównie osób zajmujących się wychowaniem dzieci i młodzieży. Informowano bowiem w nim o działalności Poradni Wychowawczej Katolickiego Stowarzyszenia Kobiet w Wilnie. A w publikowanych dokumentach odnoszących się do działalności Akcji Katolickiej wskazywano, jak ważna w całościowej/wszechstronnej formacji dziecka jest rola Kościoła, rodziny i innych instytucji edukacyjnych.

Nadmienić trzeba, że część autorów tego projektu wychowania rozpoczęła na nowo działalność po II wojnie światowej, kontynuując zapoczątkowaną w czasopiśmie „Ku Szczytom” działalność edukacyjną. Do grona tych osób należeli m.in.: ks. Wojtukiewicz, s. Czacka, s. Stefanowicz, Han-Ilgiewicz, Obiezińska i in. Zapisali się oni w dziejach powojennej edukacji i nauki jako twórcy koncepcji rozwoju człowieka opartej na przesłankach religijnych.

BIBLIOGRAFIA

- Chmaj, L. (1939). Osobowość ludzka a autorytet. *Ku Szczytom*, 2(2), 162–165.
- Jasiński, W. (1939). Wychowanie w czystości. *Ku Szczytom*, 2(4/5), 366–387.
- Michalski, G. (2016). Katolicki Związek Wychowawczy w Wilnie jako wydawca czasopisma „Ku Szczytom” (1937–1939). W: I. Michalska i G. Michalski (red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XX wieku* (s. 155–165). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Moszczeńska I. (1903). *Dla rodziców. Rady i wskazówki przy wychowaniu dzieci*. Wydawnictwo M. Arcta.
- Obiezińska, H. (1939). Autorytet szkoły a wolność dziecka. *Ku Szczytom*, 2(3), 262–267.
- Redakcja „Ku Szczytom”. (1938). Od Redakcji. *Ku Szczytom*, 1(1), 4–6.
- Redakcja „Ku Szczytom”. (1939). Katolicki Związek Wychowawczy. *Ku Szczytom*, 2(1), 75–81.
- Rozen, B. (2003). Wojtukiewicz Józef (1901–1989). W: R. Czekalski (red.), *Słownik katechetyków polskich XX wieku* (s. 274–276). Wydawnictwo Salezjańskie.
- Rozen, B. (2012). Ocalić od zapomnienia. Żyli dla Kościoła i świata. *Studia Warmińskie*, 49, 359–375.

- Sopoćko, M. (1939). Autorytet w rodzinie a wolność dziecka. *Ku Szczytom*, 2(3), 255–261.
- Stefanowicz, A. (1938a). Jak uczyć dzieci pacierza. *Ku Szczytom*, 1(6), 314–330.
- Stefanowicz, A. (1938b). Współpraca rodziców z Kościołem. *Ku Szczytom*, 1(2), 193–196.
- Stefanowicz, A. (1938c). Wychowanie przez liturgię. *Ku Szczytom*, 1(2), 173–175.
- Stefanowicz, A. (1938d). Wychowanie religijno-moralne. *Ku Szczytom*, 1(4/5), 434–440.
- Stefanowicz, A. (1939a). Rozwój moralnych i religijnych pojęć u dzieci. *Ku Szczytom*, 2(3), 233–255.
- Stefanowicz, A. (1939b). Rozwój wyobrażeń religijnych i moralnych u dzieci. *Ku Szczytom*, 2(1), 63–74.
- Wistuba, H. (1982). Adela Stefanowicz (1887–1961). W: B. Bejze (red.), *Chrześcijaństwo*, (t. 7, s. 190–209). Akademia Teologii Katolickiej.
- Wojtukiewicz, J. (1938). Katolicka ideologia wychowawcza. *Ku Szczytom*, 1(1), 7–20.
- Wojtukiewicz, J. (1939a). Kształtowanie i wychowanie przez nauczanie religii. *Ku Szczytom*, 2(3), 268–278.
- Wojtukiewicz, J. (1939b). Miłosierne apostołstwo. *Ku Szczytom*, 2(4/5), 308–318.
- Wojtukiewicz, J. (1939c). Miłość bliźniego. *Ku Szczytom*, 2(3), 215–232.
- Zając, J. (2019). *Czasopiśmiennictwo kościelnej prowincji wileńskiej II Rzeczypospolitej*. Wydawnictwo Muzeum Niepodległości.
- Zieliński, Z. (red.). (1981). *Bibliografia katolickich czasopism religijnych w Polsce 1918–1939*. Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Żulińska, B. (1938). Uspołecznienie dzieci. *Ku Szczytom*, 1(4/5), 393–406.
- Niecytowane wybrane artykuły z czasopisma „Ku Szczytom”:
- Chmaj, L. (1939). Pius XI jako wychowawca ludzkości. *Ku Szczytom*, 2(3), 207–215.
- Chmaj, L. (1939). Rzeczywistość społeczna a wychowawcza. *Ku Szczytom*, 2(2), 159–161.
- Chmaj, L. (1939). Stare i nowe wychowanie. *Ku Szczytom*, 2(4/5), 363–365.
- Czacka, R. i s. Teresa. (1938). Dziecko niewidome. *Ku Szczytom*, 1(6), 480–494.
- Han-Ilgiewicz, N. (1938). Co robić z dzieckiem niedobrym. *Ku Szczytom*, 1(6), 300–306.
- Stefanowicz, A. (1938). Co zawdzięczamy dzieciom upośledzonym. *Ku Szczytom*, 1(6), 506–514.
- Stefanowicz, A. (1938). Droga ku szczytom. *Ku Szczytom*, 1(4/5), 426–429.
- Stefanowicz, A. (1938). Obserwacja dziecka jako środek wychowania integralnego. *Ku Szczytom*, 1(2), 183–185.
- Stefanowicz, A. (1938). Pogadanka o celach wychowania. *Ku Szczytom*, 1(2), 186–193.
- Stefanowicz, A. (1938). Pogadanka o miłości rodzicielskiej. *Ku Szczytom*, 1(1), 90–96.
- Stefanowicz, A. (1938). Potrzeba studiów wychowawczych dla rodziców. *Ku Szczytom*, 1(1), 83–85.
- Stefanowicz, A. (1938). Rozwój dziecka. *Ku Szczytom*, 1(3), 289–295.
- Stefanowicz, A. (1938). Rozwój młodzieży. *Ku Szczytom*, 1(3), 295–300.
- Stefanowicz, A. (1938). Wychowanie. *Ku Szczytom*, 1(1), 85–88.
- Stefanowicz, A. (1938). Wychowanie fizyczne. *Ku Szczytom*, 1(4/5), 430–434.
- Stefanowicz, A. (1939). Zagadnienia wychowawcze w Akcji Katolickiej. *Ku Szczytom*, 2(2), 166–196.
- Woroniecki, J. (1939). Nawyk czy sprawność. *Ku Szczytom*, 2(4/5), 319–347.

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).



Dzieciństwo w doświadczeniu i narracji polskich artystów na przykładzie wspomnień z czasów PRL

Childhood in the Experience and Narrative of Polish Artists Based on Memories From the Polish People's Republic

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to present childhood in the experience and narratives of artists in the Polish People's Republic.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is summarized in the following questions: 1. What meaning and significance does childhood hold in the lives of the Polish post-war intelligentsia who experienced it during the Polish People's Republic? 2. What aspects of childhood do they give a weight to significant value to in their development? Qualitative research and content analysis with elements of narrative analysis were used. A hermeneutic approach was adopted in the interpretation of the research.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction presents the most important features of modern childhood research and the characteristics of childhood in selected social environments in the Polish People's Republic. The methodological section depicts the cognitive goals, theoretical and practical analyses, and the most important research assumptions. The research material (35 autobiographical interviews) has been characterized and the most important thematic categories of the analysis have been identified. The analytical section presents the characteristics of childhood in the Polish People's Republic, including the artists' family environment and the parenting methods used within it. The article concludes with a summary, which also identifies the functions of the narratives studied.

RESEARCH RESULTS: focus on the following thematic categories: 1) the historical context of childhood and living conditions, 2) family relationships, 3) family parenting methods, and 4) play and leisure time. These categories revealed the world of values that had shaped the childhoods of Polish artists.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The results fill in a research gap in the field of childhood studies in the culture of the Polish People's Republic and demonstrate the changes occurring within the family and its educational environment.

They encourage undertaking the research that show the diversity of educational environments in the Polish People's Republic.

→ **KEYWORDS:** **CHILDHOOD, THEMATIC ANALYSIS, FAMILY IN THE POLISH PEOPLE'S REPUBLIC, FAMILY EDUCATIONAL ENVIRONMENT, ARTISTS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest pokazanie dzieciństwa w doświadczeniu i w narracji artystów w czasach PRL.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy zawiera się w pytaniach: 1. Jaki sens i znaczenie ma dzieciństwo w życiu polskiej inteligencji powojennej, którzy przeżywali je w czasach PRL? 2. Jakim aspektem dzieciństwa nadają oni szczególną wartość w swoim rozwoju? Zastosowano badania jakościowe oraz metodę analizy treści z elementami analizy narracyjnej. W interpretacji badań przyjęto podejście hermeneutyczne.

PROCES WYWODU: We wstępie przedstawiono najważniejsze cechy nowoczesnych badań nad dzieciństwem oraz cechy dzieciństwa w wybranych środowiskach społecznych w PRL. W części metodologicznej ukazano cele poznawcze, teoretyczne i praktyczne analizy oraz najważniejsze założenia badawcze. Dokonano charakterystyki materiału badawczego (35 wywiadów autobiograficznych) oraz wskazano najważniejsze kategorie tematyczne analizy. W części analitycznej przedstawiono cechy dzieciństwa w PRL, w tym środowisko rodzinne artystów i występujące w nim metody wychowawcze. Całość artykułu wieńczy podsumowanie, w którym wskazano także funkcje badanych narracji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Koncentrują się one wokół kategorii tematycznych, takich jak: 1) kontekst historyczny dzieciństwa i warunki życia, 2) relacje rodzinne, 3) metody wychowawcze w rodzinie oraz 4) zabawy i czas wolny. Kategorie te pokazały świat wartości, wokół których kształtowało się dzieciństwo polskich artystów.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki uzupełniają lukę badawczą w obszarze badań nad dzieciństwem w kulturze PRL oraz pokazują przemiany zachodzące w rodzinie i w jej środowisku wychowawczym. Zachęcają do badań ukazujących różnicowanie środowisk wychowawczych w PRL.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **DZIECIŃSTWO, ANALIZA TEMATYCZNA, RODZINA W PRL, ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE RODZIN, ARTYŚCI**

Wstęp

Dzieciństwo to kluczowy okres w biografii człowieka, dlatego jest zjawiskiem interesującym badaczy z różnych dyscyplin naukowych. Z perspektywy współczesnych badań dzieciństwo jest swoistym konstruktem społecznym i kulturowym podlegającym reinterpretacjom w zależności od kontekstu historycznego i społecznego (James i Prout, 1997). W interpretacjach socjokulturowych pojawiły się teorie podkreślające wpływ społeczeństwa i kultury na doświadczanie dzieciństwa. Pokazały one, jak wartości, normy społeczne, instytucje i interakcje międzyludzkie kształtują życie dzieci i ich rozwój. Tym samym dzieciństwo okazało się zjawiskiem złożonym i różnorodnym pod względem takich czynników, jak klasa społeczna, płeć, wiek, miejsce zamieszkania, sytuacja rodzinna, polityczna i historyczna. Zauważono, że dzieci stanowią grupę społeczną bardzo zróżnicowaną pod względem cech indywidualnych i społecznych, a „konkretne dziecko należy do określonej kultury i określonego czasu, jest dzieckiem wojny, czasów kryzysu, konsumpcji” (Smolińska-Theiss, 2010). Dlatego też zaczęto przyglądać się indywidualnym doświadczeniom dzieci i ich subiektywnym przeżyciom. Zauważono wiele odmian dzieciństwa, a nie jedno proste, uregulowane w swoich prawidłowościach zjawisko (Jarosz, 2017).

Poniższa analiza przedstawia dzieciństwo przeżywane w trudnym okresie historycznym w Polsce (lata powojenne, PRL) na przykładzie wspomnień przedstawicieli powojennej inteligencji. Pokazuje ona związane z nim doświadczenia, znaczenia i interpretacje. Analizowane narracje, mimo że odnoszą się do przeszłości, pełnią nie tylko funkcje refleksyjne, nostalgiczne i emocjonalne dla autorów wspomnień, ale też tożsamościową, kulturową i socjalizacyjną. Pomagają badanym nie tylko określić, kim są, skąd pochodzą, ale pokazują świat norm i wartości, który ich kształtował, jak również czynniki i warunki, w których znajdowali siłę oraz wsparcie dla własnego rozwoju.

Analizowane wspomnienia dotyczą lat powojennych i okresu realnego socjalizmu, lat 50. i 60. W tych czasach większość polskich rodzin walczyła o przetrwanie z powodu lęku o życie, politycznych prześladowań i ubóstwa, dlatego też nie poświęcały one zbyt wiele uwagi na rozwój i wychowywanie dzieci. Status dziecka i jego dzieciństwo do końca lat 70. nie było przedmiotem głębszej refleksji w świadomości społecznej. W wychowaniu wskazane było urabianie dziecka według stworzonego przez starszych modelu wychowawczego (Garbula i Kowalik-Olubińska, 2012). Po wojnie w kulturze oficjalnej, opartej na ideologii komunistycznej, dominował paradygmat dziecka jako przyszłego budowniczego socjalistycznego państwa. W szkole postrzegano go jako uczestnika ideologicznego wychowania, a w rodzinie jako pomocnika dorosłych w codziennym życiu (Górnicka-Boratyńska, 2010). Dziecko miało być zdyscyplinowane, gotowe do wyrzeczeń i walki o wspólne dobro (Klich-Kluczevska, 2015). Problemy emocjonalne dzieci były bagatelizowane. Zalecano ich surowe wychowywanie z jednoczesnym otaczaniem opieką ze strony wspólnoty (kolektywu).

Inaczej kształtowała się sytuacja dziecka i jego dzieciństwo w kulturze nieoficjalnej, czyli w warunkach codziennego życia. Było to dzieciństwo osadzone w powojennych realiach społeczno-ekonomicznych oraz w tradycyjnym modelu wychowania mimo

postępującej modernizacji życia. Występowało duże zróżnicowanie dzieciństwa i praktyk wychowawczych w poszczególnych środowiskach społecznych. Największe różnice występowały między środowiskiem wielkomiejskim i wiejskim oraz inteligentnym i robotniczym. W rodzinach wielkomiejskiej inteligencji rodzice prezentowali najwyższy poziom kultury pedagogicznej, uważanej za jeden z ważniejszych czynników determinujących jakość procesu wychowania dziecka (Błasiak, 2019). Pomimo tego większość matek miejskich – pracując przez wiele godzin – nie miała czasu ani siły na zajmowanie się dziećmi, co – w przypadku braku pomocy ze strony babki – generowało negatywne skutki wychowawcze. Dzieciństwo przebiegało bez kontroli i stałego rozkładu zajęć (Czapów, 1968). Takie zjawisko widoczne było zwłaszcza w rodzinach robotniczych, w których rodzice pracowali w systemie wielozmianowym. Zupełnie inny styl życia wiodły dzieci wiejskie. Ich los niewiele się zmienił od czasów przedwojennych. Dzieci otoczone były kontrolą, ale bardzo wcześnie obciążano je ciężką pracą w gospodarstwie, zaniedbując ich potencjał intelektualny. W wielu rodzinach nie posiadały żadnego wsparcia, warunków do nauki ani prawa do decydowania o swojej przyszłości. Nie miały również czasu wolnego, który odgrywa ważną rolę w rozwoju młodego człowieka. W rodzinach wiejskich dominowało surowe wychowanie przez pracę. Pomimo licznych braków w sferze opieki dziecko wiejskie częściej doświadczało poczucia ochrony ze strony wspólnoty rodzinnej aniżeli dziecko wielkomiejskie (Szpak, 2013; Doniec, 2019). W literaturze przedmiotu brakuje badań realizowanych po 1989 roku (tj. po zniesieniu cenzury), ukazujących zróżnicowaną sytuację wychowawczą dziecka w PRL. Przyjmuje się, że w realnym socjalizmie dziecko traktowano przedmiotowo bez głębszej wrażliwości na jego potrzeby emocjonalne. Rodzice starali się stworzyć mu możliwie najlepsze warunki życia, ale równocześnie pozbawiano go indywidualizmu, nie uczono samodzielności, a wręcz przeciwnie: podporządkowania i bierności (Sikorska, 2009; Szpakowska, 2004). W poniższej analizie pragnę osłabić ten pogląd na dzieciństwo doświadczane w PRL. Chcę pokazać środowisko rodzinne powojennej inteligencji, w którym idee „nowego wychowania” (samodzielność, wolność, prawo do samostanowienia) przenikały tradycyjny model wychowania, tworząc wartościowe środowisko wychowawcze.

Założenia metodologiczne badań

Celem poznawczym artykułu jest ukazanie cech i wartości, które nadawały sens i znaczenie dzieciństwu inteligencji polskiej w czasach PRL, a celem teoretycznym rozpoznanie warunków społeczno-kulturowych, w których mimo trudnej sytuacji ekonomicznej i politycznej powstawały wartościowe środowiska wychowawcze. W koncepcji Heleny Radlińskiej i Bogdana Suchodolskiego są to środowiska, które potrafią zapewnić bezpieczeństwo, sprzyjają ciekawości i poznawaniu świata, kształtują wartości moralne i społeczne, dają wzorce (dorośli są przykładem zachowań dla dzieci), wspierają rozwój społeczny dziecka, wyzwalają poczucie przynależności i akceptacji. Celem praktycznym analizy jest natomiast wskazanie tych aspektów dzieciństwa artystów, które miały – w ich

opinii – walor rozwojowy i wychowawczy. W związku z powyższym problem badawczy zawiera się w pytaniach: 1. Jaki sens i znaczenie ma dzieciństwo w życiu artystów? 2. Jakim aspektem dzieciństwa nadają oni szczególną wartość w swoim rozwoju? Przedmiotem badań jakościowych uczyniono wspomnienia artystów z okresu dzieciństwa. Łączą się one z problematyką pamięci autobiograficznej, która odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu tożsamości jednostki. Jest ona strukturą dynamiczną, w której przeszłość jest aktywnie rekonstruowana z perspektywy aktualnego obrazu siebie (Conway i Pleydell-Pearce, 2000). Przywoływane wspomnienia nie są jedynie zapisem faktów, ale także sposobem nadawania sensu przeszłym wydarzeniom z obecnej perspektywy i tożsamości narratorów. W badaniach zastosowano analizę tematyczną z elementami analizy narracyjnej (Riessman, 1993). Starano się połączyć analizę wątków tematycznych (wspólnych dla wszystkich artystów) z funkcją narracji w ich opowieści o własnym życiu. Przedmiotem analizy uczyniono treść 35 narracji autobiograficznych z okresu dzieciństwa znanych polskich artystów różnych branż (aktorzy, reżyserzy, scenarzyści, śpiewacy operowi, wokaliści estradowi, kompozytorzy, dyrygenci, poeci, krytycy literacy, artyści malarze). Wywiady narracyjne z artystami prowadziła dziennikarka Marta Porchuc-Burzyńska w latach 2021–2022 i zostały one sfilmowane, a następnie udostępnione w roku 2022 w Telewizji Polskiej VOD pod tytułem „Tamte lata, tamte dni”¹. Na podstawie nagrań dokonano transkrypcji 35 narracji (17 kobiet i 18 mężczyzn). Wywiady posiadały podobną strukturę (fazy przebiegu narracji) i tworzyły materiał uporządkowany chronologicznie. Przypominały narrację podrózną (Frank, 1995), w której osoba opowiadająca zabiera słuchacza w podróż swojego życia, złożoną z różnych etapów. Przedmiotem moich zainteresowań było dzieciństwo narratorów, które postrzegano jako fundament indywidualnego rozwoju. W interpretacji wspomnień łączono jednostkowe doświadczenia z kontekstem historycznym, w którym były osadzone. Zastosowano podejście hermeneutyczne z elementami konstruktywizmu poznawczego. Analizując materiał badawczy, starano się znaleźć wspólne cechy dzieciństwa pokolenia powojennej inteligencji, odczytać najważniejsze wartości tworzące ich środowisko wychowawcze oraz poznać relacje rodzinne występujące w tej grupie społecznej. W trakcie analizy wyróżniono cztery wątki tematyczne, wokół których koncentrowały się narracje artystów związane z dzieciństwem, tj.: 1) kontekst historyczny i warunki życia, 2) relacje rodzinne 3) metody wychowawcze rodziców oraz 4) dziecięce zabawy i czas wolny. Narracje dotyczące tych kategorii tematycznych dotyczyły najważniejszych aspektów dzieciństwa

¹ W roku 2023 poszczególne odcinki transmitowały także kanały TVP, np.: TVP Dokument, TVP Kultura, TVP Kultura 2 czy TVP Polonia. Materiał badawczy oparty jest na rozmowach przeprowadzonych z takimi artystami jak: Maja Komorowska, Krzysztof Zanussi, Cezary Harasymowicz, Jan Jakub Kolski, Agnieszka Duczmal, Józef Wilkoń, Jerzy Kisielewski, Andrzej Titkow, Barbara Kraftówna, Marta Lipińska, Anna Dymna, Jerzy Illg, Magdalena Zawadzka, Ewa Wiśniewska, Radosław Piwowarski, Maciej Wojtyczko, Teresa Lipowska, Alicja Majewska, Krystyna Tkacz, Halina Kunicka, Janusz Olejniczak, Ryszard Karczykowski, Andrzej i Jacek Zielińscy, Lech Majewski, Sławomira Łozińska, Krzesimir Dębski, Dorota Kolak, Joanna Ziołkowska, Włodek Pawlik, Ewa Szykulska, Krzysztof Cugowski, Ewa Kasprzak, Grażyna Błęcka-Kolska, Janusz Józefowicz, Kazimierz Kaczor.

i decydowały – w opinii artystów – o jego znaczeniu w dalszym życiu. Wskazywały też na najważniejsze cechy ich środowiska wychowawczego.

Oblicza dzieciństwa we wspomnieniach artystów – wyniki analizy

Dzieciństwo w życiu artystów miało różne oblicza, ale dla wszystkich narratorów był to okres szczególny. Z jednej strony trudny, a z drugiej dobry, a nawet bardzo dobry. Źródłem trudności był kontekst polityczny życia, zaś podstawą zadowolenia dzieciństwo i jego przeżywanie. W ocenie dzieciństwa istotną rolę odgrywał kontekst historyczny, który – biorąc pod uwagę czas urodzin narratorów – obejmował lata okupacji, powojnie, czasy stalinowskie oraz lata 60. Początki dzieciństwa dotyczyły najtrudniejszego okresu naszej historii. Wszyscy narratorzy w mniejszym lub większym stopniu doświadczyli traumatycznych skutków wojny w postaci uciezek, przesiedleń, utraty bliskich i mienia, ubóstwa, jak również rodzinnych lęków spowodowanych pobylem w więzieniach. Traумы i lęki dorosłych stawały się udziałem dzieci, które szczególnie bały się rozdzielenia z rodzicami. Dopiero lata 60. rozpoczęły okres względnej stabilizacji. Zjawiska te pozostawiły trwałe ślady w pamięci dorosłych i zawsze były punktem wyjścia ich narracji o dzieciństwie. Pierwsze wspomnienia kojarzyły się im z biedą i trudnymi warunkami codziennego życia. Niemal wszyscy narratorzy akcentowali takie zjawiska, jak brak jedzenia i ubrań, tragiczne warunki bytu, utratę czy spalenie domu. Niemal co drugi rozmówca przeżywał wraz z rodzicami wysiedlenia, tułaczki, przymusowe migracje, nierzadko wielokrotne. Wydarzenia te były pokłosiem wojny, która – jak to ujął jeden z rozmówców – „zniszczyła życie”. Także inne tragiczne wydarzenia, jak przebywanie w obozie, gwałt dokonany na matce, zamordowanie dziadków, ukrywanie się w komórcie itp. stanowiły tło ich rodzinnej socjalizacji. Dla zobrazowania tego zjawiska warto wskazać, że dla 26 (z 35) narratorów okres dzieciństwa upływał w cieniu bezpośrednich przeżyć związanych z wojną. Dla siedmiu rozmówców i ich rodzin także lata 50. były pełne tragicznych wydarzeń. Dlatego też niektórzy wspominali o konieczności odreagowania wojny i leczeniu lęków wojennych jako częstym zjawiskiem w tych czasach. Pomimo takich trudnych doświadczeń aż 27 (z 35) narratorów oceniło swoje dzieciństwo pozytywnie, w tym 11 użyło określenia „szczęśliwe”, a tylko ośmiu nazwało je „trudnym”. Oto przykładowe wypowiedzi: „Szczęśliwe dzieciństwo mimo tragicznej rzeczywistości”, „Dzieciństwo pełne miłości”, „Szczęśliwe dzieciństwo mimo trudnych czasów”, „Miałam szczęśliwe dzieciństwo. Jadłam czarny chleb z cukrem i byłam szczęśliwa”, „Dzieciństwo mimo trudnych czasów było piękne”. W wypowiedziach porządek szczęścia kontrastował z traumą. Bardziej optymistycznie wspominali dzieciństwo młodszy narratorzy urodzeni po wojnie. Starsi wiekiem rozmówcy nie dystansowali się od powojennych traum. Pewien reżyser określił swoje dzieciństwo jako „dzieciństwo zatrute przez czasy, w których żył”. Pomimo takich doświadczeń 2/3 artystów oceniło swój dobrostan psychiczny w dzieciństwie jako dobry.

Powstaje pytanie, co było źródłem tak dobrej kondycji psychicznej dzieci żyjących w trudnych warunkach. Otóż podstawową wartością ówczesnego dzieciństwa była

międzypokoleniowa wspólnota rodzinna tworzona przez rodziców i dziadków. Dawała ona miłość i bezpieczeństwo, chroniła przed trudną rzeczywistością. W wypowiedziach artystów na pierwsze miejsce wysuwają się dobre relacje z rodzicami. Aż 32 (z 35) narratorów oceniło stosunki z rodzicami jako bardzo dobre lub dobre, a swoje rodziny jako kochające się. Opisywali je w następujących słowach: „wspaniali, kochani rodzice”, „kochająca się rodzina”, „dom pełen miłości”, „bardzo kochające się małżeństwo”. Osobą najbardziej kochaną i podziwianą była matka. Wspominając swoje matki, dostrzegali w nich niezwykle cechy osobowe, moralne i społeczne: „Matka była bardzo odważna, wytrwała, empatyczna dla ludzi”, „Wspaniała. Umiała się cieszyć ze wszystkiego, z drobnych rzeczy”, „Matka – najpiękniejszy i najlepszy człowiek na świecie”, „Nieprawdopodobnie dzielna (łącznieczka, przebywała w więzieniu)”, „Spokojna, dobra, pomocna ludziom”, „Nad każdym się pochylała”, „Matka – wspaniała, pełna optymizmu”, „Matka dawała dużo miłości”. W osobie matki dzieci dostrzegały wzór licznych cnót (odwagę, dobroć, miłość, bezpieczeństwo, wsparcie) i piękna.

Narratorzy nie tylko podziwiali matki, ale również ojców, chociaż podziw dla nich miał bardziej instrumentalny charakter. W środowisku artystów ojcowie wydawali się niezwykle utalentowani. Aż 17 rozmówców (z 35) wskazywało na różne talenty, umiejętności i dokonania swoich ojców. Można powiedzieć, że właśnie ojcowie byli dla nich dużą inspiracją w rozwoju artystycznym. Artyści z nostalgią wspominali: „Ojciec wpoił miłość do muzyki”, „Ojciec kochał malarstwo i zrobił wszystko, żebym został malarzem”, „Tata w szkole podstawowej kupił mi gitarę, dlatego zacząłem rozwijać moje zainteresowanie jazzem”, „Tata prowadził mnie do teatru na przedstawienia”, „Ojciec komponował, rozdawał nuty, malował obrazy”. Taki aktywny wizerunek ojca w rozwijaniu zainteresowań i wychowywaniu dzieci należał do rzadkości w czasach PRL. Ojcowie artystów byli także niezwykle zdolni („Ojciec władał 7 językami”, „Ojciec skonstruował i zbudował samochód, którym zwiedzili całą Polskę”). W sumie aż 28 (z 35) narratorów wyrażało pochlebne opinie o talentach swoich ojców i ich inspirującej roli.

W czasach PRL rodzina miała charakter wielopokoleniowy. W opisach dzieciństwa artyści często wspominali o silnych więziach z dziadkami, a szczególnie z babciami, które otaczały wnuków prawdziwą miłością, zastępując niekiedy pracujące matki. Narratorzy wspominali: „Babcia – najważniejsza postać w domu”, „Babcia pełniła funkcje matki”, „Babcia, chodząca dobroć, kochała mnie jak nikt”, „Lubiłem przebywać z babcią. Karmiłem z nią kury, żywicielki rodziny”. Dziadkowie stanowili również obiekt wakacyjnych wyjazdów. Dla wielu rozmówców był to najpiękniejszy czas w roku, spędzany w otoczeniu zwierząt, sadów i lasów. Takie wakacje uczyły „tęsknić za zielonym” i kochać przyrodę. W niektórych rodzinach dziadkowie aktywnie uczestniczyli w wychowaniu wnuków, co wzbogacało socjalizację dzieci. W tym zakresie cenieni byli dziadkowie i ich dokonania („Dziadek – aktywny muzyk, kombatant, piłsudczyk”, „Dziadek patriotycznie mnie wychowywał. Zastępował ojca”). We wspomnieniach dziadkowie byli opoką bezwarunkowej miłości oraz szkołą praktycznych umiejętności.

W narracjach pojawił się wątek metod wychowawczych stosowanych w rodzinie. Dla większości artystów wychowanie oznaczało wpajanie takich wartości i celów, jak

wychowanie do wolności („matka dawała wolność”, „mama do niczego nie zmuszała”), dzielności („matka przekazywała dzielność”), samodzielności, samodyscypliny, odpowiedzialności, prawdomówności oraz bycia porządnym człowiekiem. Rodzice zalecali ćwiczenie charakteru oraz „bycie czujnym, aby nie ponieść w życiu klęski”. Takie cechy miały zapewnić dzieciom przetrwanie i bezpieczeństwo. Co istotne, przekaz tych wartości odbywał się poprzez przykład osobisty rodziców w sytuacjach codziennego życia. Najlepiej obrazują to słowa aktorki, która stwierdziła: „nie byłam pouczana, tylko miałam wzory”. Rodzice nie wykazywali też postaw nadopiekuńczych, co „hartowało ludzi”, jak stwierdził pewien pianista, a „dzieci nie były uczone, że coś im się należy”. W rodzinach panował autokratyczno-życzliwy styl wychowywania, w którym dorośli stawiali wymagania, okazując jednocześnie wsparcie i zrozumienie. Dzieci „nie miały zwyczaju się buntować” i darzyły rodziców szacunkiem. Artyści doceniali mądrość wychowawczą matek. Z podziwem wspominali, że „matka przekazywała ogromny optymizm do świata”, co było trudne w tamtych czasach, „matka nie krytykowała, tylko potrafiła słuchać”, „matka kształtowała wiarę w siebie”, „matka nas dyscyplinowała”. Najbardziej jednak doceniali posiadaną wolność (działania i myślenia), która pozwalała im eksperymentować w poznawaniu świata i siebie.

Ważnym elementem wychowania były również zabawy na świeżym powietrzu, zalecane przez ówczesną pedagogikę. Odbywały się one w ogrodach, na łąkach, ogródkach działkowych, nad rzekami, na ulicy czy pod blokiem. Codzienny kontakt z przyrodą i przebywanie we wspólnocie dziecięcej sprawiały, że dzieci czuły się wolne i szczęśliwe. Nikt ich nie doglądał, nic nie narzucał, mogły w pełni przeżywać swoje dzieciństwo. Dzieci organizowały się w drużyny (np. niewidzialnej ręki), zbierały kwiaty na łące, robiły lalki z trawy, bawiły się w teatr, skutecznie zabawę uliczne, przedstawienia na trzepaku, na drzewach, grały w piłkę itp. Wśród ulubionych zajęć znajdowały się wyprawy do lasu, wędrowki nad rzekę lub po mieście itp. Największą jednak radość sprawiało dzieciom czas spędzony na łonie przyrody z członkami rodziny. Narratorzy do dzisiaj uważają za najpiękniejsze w swoim życiu takie aktywności, jak spacer z ojcem po lesie, chodzenie z mamą nad rzekę, wyprawy z dziadkiem na grzyby, karmienie zwierząt z babcią. Odpoczynek na łonie przyrody kształtował wyobraźnię, a zabawy poczucie dziecięcej wspólnoty, wolność działania, samodzielność i kreatywność. Nie były to cechy rozwijane u dzieci w kulturze oficjalnej (tj. w szkole, w prasie, organizacjach młodzieżowych). Pod względem wychowawczym rodziny artystów łączyły tradycję z nowoczesnością i nie przystawały do narzucanego komunistycznego, ideologicznego modelu wychowywania dzieci. Prawo dziecka do autonomii, wolności, ekspresji, widoczne w rodzinach artystów, kontrastowało mocno z surowym, konformistycznym i kolektywistycznym obrazem dzieciństwa w kulturze PRL.

Podsumowanie

Odpowiadając na pytania badawcze, można stwierdzić, że dzieciństwo stanowiło dla artystów fundament ich rozwoju osobowego. Jego znaczenie wiązało się mocno z sytuacją polityczną kraju, która wywarła wpływ na ich życie („dzieciństwo było trudne, bo

trudne były czasy”). Dla większości narratorów było ono jednak szczęśliwe pomimo traum i braku zasobów materialnych („Szczęśliwe dzieciństwo mimo trudnych czasów”). O jakości dzieciństwa decydowała rodzina i relacje rodzinne, które w przypadku badanej grupy – dla większości artystów – były satysfakcjonujące. Rodziny narratorów tworzyły rodzaj silnej międzypokoleniowej wspólnoty złożonej z rodziców, dziadków i krewnych. W wychowaniu dzieci aktywnie uczestniczyli dziadkowie, wzbogacając ich rozwój i wychowanie. Bardzo inspirującą rolę odgrywała również wspólnota dziecięca, umożliwiającą im spontanicznie przeżywać dzieciństwo. Najważniejsze znaczenie dla artystów miała jednak więź z matką, którą darzyli ogromną miłością i autorytetem. Artyści podziwiali matki za przymioty ducha, odwagę i mądrość. Związek z matką stanowił źródło ich rozwoju. Ojcowie byli szanowani, ale przede wszystkim podziwiani ze względu na niezwykle talenty artystyczne, którymi inspirowali dzieci. Oceniając swoje dzieciństwo, artyści akcentowali znaczenie takich wartości, jak wolność wyboru, kreatywność zabaw, wspieranie zainteresowań, wpajanie samodzielności, kształtowanie charakteru. Wszystkie te elementy tworzyły – zdaniem artystów – ciekawe i inspirujące środowisko wychowawcze (bezpieczne, bogate poznawczo, twórcze, podmiotowe) kształtujące przestrzeń do rozwoju talentów i indywidualności.

Narracje artystów pełniły także ważne funkcje tożsamościowe. Wzmacniały ich poczucie samoświadomości i osobowej spójności. We wspomnieniach odnajdywali oni okazję do budowania rodzinnej historii lub pomoc w interpretacji dorosłego życia. Dla pewnej grupy narratorów pełniły także funkcje kompensacyjne, polegające na przetwarzaniu trudnych emocji i doświadczeń z dzieciństwa w bardziej pozytywne nastawienie do obecnej sytuacji. Część artystów powracała do wspomnień z nostalgią („prawdziwe życie to dzieciństwo, potem wszystko jest doklejone”), a inni podchodzili do nich z dystansem („ja nie widzę powodu, żeby patrzeć w tył, ja patrzę do przodu”). Narracje spełniały także funkcje twórcze. Ukazywały początek rozwoju artystycznej wrażliwości, kreatywności i ekspresji, które z czasem przybrały język sztuki. Opowieści o dzieciństwie mają także wartość kulturową, wpisując się w szerszą pamięć społeczną o czasach PRL. Dla pedagoga analizowane narracje są swoistym manifestem siły i próbą pokazania, jak być silnym mimo obiektywnych trudności i przeszkód. Środowiska rodzinne artystów były przykładem oporu wobec systemu komunistycznego promującego w wychowaniu instytucjonalny chłód, przedmiotowość, podporządkowanie i bierność. Prezentowały demokratyczny styl wychowania, silne więzi rodzinne oraz wysoką kulturę rodzicielstwa.

Przedstawione wspomnienia nie idealizują dzieciństwa w PRL-u, lecz skłaniają do refleksji nad znaczeniem bliskości, wspólnoty, spontanicznej zabawy i rodzinnego uczestnictwa w kulturze, których dziś często brakuje mimo wyższego poziomu życia i większej świadomości pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Błasiak, A. (2019). Kultura pedagogiczna rodziców jako wewnątrzrodzinny determinant jakości procesu wychowania najmłodszego pokolenia. *Horyzonty Wychowania*, 22(2), 83–101.
- Conway, M.A. i Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261–288.
- Czapów, C. (1968). *Rodzina a wychowanie*. Nasza Księgarnia.
- Doniec, R. (2019). *Rodzina Polska w kulturze realnego socjalizmu. Między ideologią a codziennością*. Impuls.
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller: Body, illness and ethics*. University of Chicago Press.
- Garbula, J. i Kowalik-Olubińska, M. (2012). Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 25–34.
- Górnicka-Boratyńska, A. (2010). *Zielone pomarańcze, czyli PRL dla dzieci*. Agencja Edytorska „Ezop”.
- James, A. i Prout, A. (red.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (wyd. 2). Falmer Press.
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 16(2/64), 57–81.
- Klich-Kluczewska, B. (2015). *Rodzina, tabu i komunizm w Polsce 1956–1989*. Universitas.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. SAGE Publications.
- Sikorska, M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.
- Szpak, E. (2013). *Mentalność ludności wiejskiej PRL. Studium zmian*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szpakowska, M. (2004). *Chcieć i mieć*. W.A.B.

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 for Humanitarianism in Light
of Irène and Ève Curie's Childhood
Wychowanie do humanitaryzmu w świetle dzieciństwa
Irène i Ève Curie***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to reconstruct the pedagogical implications revealed in the childhood memories of the Curie sisters, Irène and Ève.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main question is – whether and how the Curie family implemented education in the spirit of humanitarianism, with a sense of responsibility for themselves and other people, as well as for the social, scientific and natural good. The actions taken in the form of analysis of documents, diaries and letters of the Curie family aim to reveal how the educational experiences gained from the family home could have influenced the adult lives of the sisters.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The analysis undertaken in the text focuses on the procedures, principles and forms of educational influences that shaped the educational everyday life of this family. The backdrop of reconstruction was withdrawn from humanity.

RESEARCH RESULTS: The upbringing in the Curie household did not bear the marks of authoritarianism. Instead, we are dealing here with parental support for self-reflection. The children made their own decisions by experimenting on various levels. In the Curie family, concern for human, animal and natural aspects was an important element of the upbringing of subsequent generations. The educational activities described were based primarily on developing in children an unlimited curiosity about the world and intellectual and ethical perspicacity.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: In the discussed cognitive scope, the most important point of reference is the phenomenon of the role of parents as the first teachers, whose attitude and actions have a direct impact on the intellectual and moral development of their offspring, especially in terms of shaping the understanding of the importance of values related to the concept of interpersonal and interspecies humanitarianism.

→ **KEYWORDS:** IRÈNE AND ÈVE CURIE, HUMANITY, FAMILY, HUMANITARIANISM, EDUCATION

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Cel artykułu to rekonstrukcja pedagogicznych implikacji ujawnionych we wspomnieniach z dzieciństwa siostr Curie, Irène i Ève.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główne to: czy i jak rodzina Curie realizowała edukację w duchu humanitaryzmu, w poczuciu odpowiedzialności za siebie i innych ludzi, jak również na dobro społeczne, naukowe i przyrodnicze? Podjęte działania w postaci analizy dokumentów, pamiętników i listów rodziny Curie zmierzają do ujawnienia tego, jak wychowawcze doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego mogły wpłynąć na życie siostr.

PROCES WYWODU: Podjęta w tekście analiza skupia się na procedurach, zasadach oraz formach oddziaływań wychowawczych, które kształtowały edukacyjną codzienność rodziny Curie. Tłem rekonstrukcji uczyniono kategorię człowieczeństwa.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wychowanie w domu Curie nie nosiło znamion autorytaryzmu. W zamian tego mamy tutaj do czynienia z rodzicielskim wspieraniem autorefleksji. Dzieci dokonywały własnych rozstrzygnięć dzięki eksperymentowaniu na różnych płaszczyznach. W rodzinie Curie troska o ludzkie, zwierzęce i przyrodnicze aspekty była istotnym elementem wychowania kolejnych pokoleń. Opisywane działania wychowawcze opierały się przede wszystkim na wyrabianiu w dzieciach nieograniczonej niczym ciekawości świata oraz intelektualnej i etycznej przenikliwości.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: W omawianym zakresie poznawczym najważniejszym punktem odniesienia staje się fenomen roli rodziców jako pierwszych nauczycieli, których reprezentowana postawa i powzięte działania mają bezpośredni wpływ na rozwój intelektualny i moralny potomstwa, zwłaszcza w zakresie kształtowania rozumienia znaczenia wartości związanych z pojęciem humanitaryzmu międzyludzkiego i międzygatunkowego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** IRÈNE I ÈVE CURIE, CZŁOWIECZEŃSTWO, RODZINA, HUMANITARYZM, WYCHOWANIE

Introduction

The assumption contained in the title of the article, according to which humanity (*humanitas*, *anthropotes*) has many names, refers primarily to the perception of this category in an interdisciplinary dimension of meaning (Buller, 2005, pp. 17–48; Zajadło, 2005, pp. 9–41; Obrycka, 2020b, pp. 47–69). An interesting interpretative perspective is presented by Margaret Archer in her book *Being Human: The Problem of Agency* (2000). For this researcher, the point of reference is the multidimensionality of the human being, which in turn generates the postulate of protecting the term humanity from actions aimed at reducing the human subject solely to the emanation of social factors. According to this concept,

[...] human beings interact not only with the social order, but also with the natural and practical orders, which makes them (at least potentially) autonomous and capable of action. Human beings are subject to the influence of these orders, but at the same time they can influence them themselves (Domecka, 2013, p. 2).

With this in mind, the issue at hand naturally leads us to pedagogical issues which, in the light of the phenomenon of humanity, bring to mind the concept of *paideia*, exemplified by the educational process of shaping a wise, responsible and noble human being (Miller, 2007, p. 183–206; Łukaszewicz, 2010, p. 17).

The article focuses on the pedagogical implications revealed in the childhood memories of the Curie sisters, who were raised in a family that was already famous during their lifetime – Maria Skłodowska-Curie and Pierre Curie, who were fully committed scientists in their respective scientific disciplines, as well as exceptional educators of their children (Sobieszczak-Marciniak, 2011). The analysis undertaken in the text focuses on the procedures, principles and forms of educational influence that shaped the girls' everyday education. The text poses the following research question: whether and how the Curie family pursued education in the spirit of humanitarianism, responsibility for oneself and others, as well as for the social, scientific and natural good. The aim of the study is therefore to reveal how the educational experiences gained in the family home may have influenced the lives of the sisters, who also became prominent figures, continuing their parents' legacy in various fields.

In this cognitive context, the phenomenon of the role of parents as the first teachers, whose attitudes and actions had a direct impact on the intellectual and moral development of their daughters, especially in terms of shaping their understanding of the values associated with the concept of humanitarianism, is not without significance (Obrycka, 2020a). This term is usually defined in two ways, namely as an ethical and social direction promoting the principles of egalitarianism and the idea of continuous improvement of the human race, and as a human attitude characterised by understanding, kindness and empathy towards other people and animals (Sobol, 2005, p. 267; Arnold, 2010, p. 140).¹

Humanity From the Perspective of Childhood Experiences

In this part of the discussion, we will look at the process of raising the daughters of Maria Skłodowska-Curie and Pierre Curie, using the matrix proposed by Sergiusz Hessen for acquiring new knowledge and skills within the triad: episode – system – method (Hessen, 1997b, pp. 340–405).

¹ It should be added that currently, in Polish criminal law doctrine, the principles of humanism constitute one of the guiding principles within the adopted regulations (Cieślak, 2023, p. 41). It is worth adding that, in general terms, 'humanism' usually refers to a category – a school of thought, while the concept of 'humanitarianism' is associated with the category of attitudes.

When famous and busy scientists at the turn of the 19th and 20th centuries had children, their first educational influences revolved around events such as sharing work in the laboratory, family life, romantic relationships, travel, physical activity, exploring nature, and meeting famous scientists. The national and international activities of their parents, and the fame that came with them, had a powerful influence on the girls' development and intellectual curiosity. All these unusual circumstances supported, above all, the development of self-reflection in Irène and Ève. Hence, the children quickly recognised the unusual context of their parents' prestige. In 1911, Irène wrote to Maria: "they treat me like the daughter of an intelligent and likeable woman, not like the daughter of a famous man and a famous woman" (Grochocka, 2011, p. 19). The consequences of this esteem opened many doors, but were not always beneficial for the adolescent and adult daughters.

All of these episodic interactions are characterised by extraordinary delicacy and emotionality, as evidenced, among other things, by the forms of politeness used on a daily basis. Thus, the children call their mother Mé and their father Pé. In the preserved correspondence, published in 2011 in the book entitled *Maria Curie i córki. Listy*, there are expressions such as: "My dear Mé," "My sweet Mé," "Your loving Irena," "Your loving daughter," "My dear child," "My dear big Irena," "My very dear child," "My tiny baby," "I kiss you tenderly," "My dear Ewunia," "Dear Irena," "What flowers are planted on Pé's grave?" (Grochocka, 2011). The family letters also reveal, in a very intriguing way, Hessen's specific episodic "grabbing" of science and knowledge, which is particularly evident in some texts: Irène to Maria in 1910 – "I loudly demand an outline on derivatives" (Grochocka, 2011, p. 16); Maria to Irène in 1910 – "Try to catch up on music and German, I will send you an outline on algebra soon" (Grochocka, 2011, p. 17); Ève to Maria in 1920 –

The cat stretches and falls asleep again, curled up in a ball. It is beautiful. See you soon; on Friday I have to learn: optics, electricity, magnetism, induction, descriptive geometry, graphic geometry, algebra, similarity, Julius Caesar, Dickens (in English), all literature, etc., etc. And I don't know anything (Grochocka, 2011, p. 123).

In the family's life, especially after Pierre's tragic death in 1906, the girls' grandfather, Eugène Curie, played a significant supporting and educational role. As an adult, Ève wrote about the role of this exceptional man in their lives:

The girls are delighted by their grandfather's presence. Without this old man with blue eyes, their childhood would be overshadowed by mourning. He is their companion and educator to a much greater extent than their mother, who is always away from home, always busy with that LABORATORY, whose name constantly rings in their ears (Curie, 1946, p. 337).

Girls in adolescence differ from each other in many ways. Irène is shy and introverted. She does not pay much attention to fashion. From an early age, she has been boldly pursuing the world of science. She shows exceptional abilities in mathematics and physics (Janiak & Mothersill, 2022; Wróblewski, 2023). She is perceived by those around her as a natural, direct and self-sufficient person, which became particularly apparent when, as a student, she joined the French Red Cross radiology service and

accompanied her mother to the front lines of World War I as a nurse and radiologist in ambulances (Olszewski, 2012, p. 1).

Ève, on the other hand, is sociable and open. She likes fashion, literature and music. Such tastes were unusual, hence: "Ewa eventually realised that her mother did not understand the need for many hours of practice at the keyboard, which was necessary to achieve success in a concert career, encouraging her above all to obtain a general education" (Quinn, 1999, p. 255). Despite such unusual family circumstances, young Ève was able to develop her passions, which over time not only brought her satisfaction, but also shaped her extraordinary courage and agency, developed in the light of her own choices and desires, the most significant example of which was her wartime exile as a soldier and journalist.

Within the framework of what Hessen refers to as a system, it is worth addressing the issue of education. Maria Skłodowska-Curie had strong views on education. She considered the French education system to be oppressive and underfunded, which is why she offered her daughters alternative methods of learning about the world. Thus, Irène and Ève worked intellectually for one hour a day during their early childhood. The girls solved maths, physics and chemistry problems and also learned foreign languages. They spent the rest of the day outdoors. They learned how to garden, went on long walks and did gymnastics. It is worth noting that physical exercise was a key element of their mother's upbringing, and the girls regularly swam, rowed, skated, cycled, rode horses and skied. In addition, the children learned to cook and designed various tools themselves.

This stage was characterised by organisational order and a focus on achieving Maria Skłodowska-Curie's goal of teaching her daughters to overcome fear and think independently (also with regard to religious issues). A fundamental aspect of Maria's educational approach was also the worship of nature, exemplified by her passion for the countryside, nature, animals, trees and flowers. Furthermore, all her educational activities were characterised by an indifference to material matters, which was very close to the scientist's heart and which, in turn, instilled in her daughters resourcefulness and consistency in their actions, as well as the ability to reflect ethically.

Maria Skłodowska-Curie undertook the task of organising a private "Cooperative" for the children of Sorbonne scholars. This initiative involved alternative (for 1907) teaching methods, such as the problem-based method, trips, spending time in nature, experiments, exposure to works of art and literature, learning foreign languages, physical exercise and observation. On the one hand, the issue of children's contact with their peers was important, and on the other, direct contact with eminent scientists². Despite her numerous responsibilities, for two years the Polish woman taught physics lessons to ten young children, including her older daughter, as part of this project. An analysis

² At the Maria Skłodowska-Curie "Cooperative," she taught physics, while Professor Jean Perrin taught chemistry and Professor Paul Langevin taught mathematics. Henrietta Perrin taught French and history. Alice Chavannes taught English and German, and Professor Henri Mouton taught natural sciences. The sculptor Margou taught modelling and drawing (Kienzler, 2016, p. 236; Wróblewski, 2004, pp. 5–6; Gołąb-Meyer, 2004, pp. 61, 62).

of the lesson notes, written by Isabelle Chavannes, allows us to grasp the personality traits of the scientist as a mother and as a teacher. Thus,

[...] whatever she did in life, she took it very seriously. This applied to academic work, preparing preserves for winter and, even more so, raising children. In the case of physics lessons, I am referring to both theoretical preparation, including knowledge of the latest educational and teaching trends, and practical preparation through the construction of instruments and a precise lesson plan. Her notes reveal an innate passion and a talent for teaching inherited from her parents. They also reveal a sense of experimentation, and all this in something as simple as lesson plans for children (Gołąb-Meyer, 2004, p. 61).

It should be added that each lesson ended with a feast of croissants, chocolates and fruit, which from today's perspective shows how important a component of the teaching process is also feasting together, enjoying a meal and spontaneous conversation. Yves Quéré aptly captures this educational phenomenon when he writes:

And then something extraordinary happens: Maria Skłodowska-Curie, holding a U-shaped glass tube in her hand, begins to talk. Above all, she asks – but also provokes – questions: How can you find out if...? What pushes mercury...? How...? Why...? What happened...? Do you think that...? (Quéré, 2004, p. 10)³.

Continuing to use Hessen's matrix, I will move on to the plane referred to as method. In this semantic space, it should be mentioned that Irène and Ève Curie also obtained formal certificates, graduating from Collège Sévigné, chosen by their mother because of its less demanding timetable. Despite their diverse interests, both also graduated from the Sorbonne. This stage of crystallisation of unusual attempts and visions of applied methods and ways of educational influence is best symbolised by the words of Maria Skłodowska-Curie herself, addressed to her niece:

Let each of us, dear Hania, weave our own cocoon and not demand explanations of why and for what purpose. If our work is good, we will say to ourselves that we have behaved no worse than silkworms. The rest is not up to us (Curie, 1946, p. 348).

At each of the three stages, the scholar's influence on her daughters was enormous. It was she, as a mother, friend, single woman, and at the same time an outstanding scholar, who strengthened them in various aspects of life and learning, while expressing her opinions in a clear and direct manner. The women explored the world together and tried to understand its extraordinary nature, both in terms of physical and ethical phenomena (Lubenau, 2012, pp. 123–129; Braga & Nascimento, 2017, p. 440).

³ The above activities were aimed at developing holistic knowledge in children in many different disciplines. It was also important to sensitise them to objects and various natural phenomena, which was wonderfully highlighted many decades later in the activities of the Wrocław School of the Future, which proposed workshops on unconventional activities inspired in such a way as to enable children to predict, experience, design, contest, act practically, change, offer and choose (Łukaszewicz, 1996, pp. 137–167).

Irène Joliot-Curie had no doubts about her calling. She was passionate about physical chemistry and naturally became an assistant at the Radium Institute, and soon after, her mother's assistant. In 1937, she took up the Chair of General Physics and Radioactivity at the Sorbonne. Together with her husband, like her parents years before, she won the Nobel Prize in Chemistry (Joliot-Curie, 2014; McKown, 1962; Pospieszny, 2023; Conkling, 2016). Unlike her parents, she became involved in politics. She accepted the position of Under-Secretary of State for Scientific Research in the French government. Throughout her life, she considered sport an important part of her identity (she was a fan of jujitsu).

Ève Curie, considered a citizen of the world, wrote a biography of her mother, which remains a bestseller to this day. It is in this publication that the author confides:

Despite the support my mother tried to give me, I did not have a happy childhood. There was only one area in which Maria was completely successful: we both owe her our health, dexterity, physical strength and love of sport. This is what this woman, so extraordinarily wise and noble, succeeded in best (Curie, 1946, p. 345)⁴.

Despite her bitter reflections on her childhood, Ève finds the courage and strength to travel the world during World War II. Thus, "No other professional correspondent, man or woman, has set foot on the battlefields of so much of the world" (Schreiber & Wyciechowska, 2017, pp. 20–21). Despite her horrific wartime experiences, Ève Curie-Labouisse was characterised by her good humour and self-distance. She wrote: "There were five Nobel Prizes in my family: two went to my mother, one to my father, one to my sister and brother-in-law, one to my husband... Only I didn't succeed" (Emling, 2013, p. 294).

In the context of the Curie sisters' memories and ideas about their own needs, desires and social role to fulfil, one can see remarkable self-confidence and a sense of control over their surroundings and the decisions they made in life.

Towards General Conclusions

The upbringing in the Curie household was not authoritarian. Instead, parents encouraged self-reflection. Children made their own decisions by experimenting in various areas. Irène and Ève cared for each other, their loved ones, and animals, which they treated as friends. In the Curie family, respect and care for living beings was an important part of raising subsequent generations. Today, we can say that the methods and educational measures used were the seeds of thinking about the place and role of humans who consciously abandon the perspective known as hominism, understood as an example of radical anthropocentrism. In the actions of the Curie family, we discover educational postulates that take into

⁴ Ève Curie's work is treated not only as a biography, but also as a hagiography, which is considered to be uncritical and glorifying in its tone with regard to the life and work of Maria Skłodowska-Curie (Kienzler, 2016). Interestingly, the older daughter, Irène, also wrote a biography of her mother (Joliot-Curie, 2020).

account concern for living and future generations, biodiversity, and care for the “ethics of diverse natures” (Lejman, 2015; Gola, 2022; Skowroński, 2006). What is more, the process of the Curie family’s upbringing of their daughters appears to be an empirical version of the idea of “awakening to oneself” (Zieliński, 2023, p. 190; Spranger, 1985).

Self-education was another important aspect of family education in the Curie household, thanks to which growing children could become aware of both the positive and negative aspects of their own human nature. Today, we realise that working through our limitations and weaknesses can be the key to self-fulfilment and the development of unselfish forms of consciousness (Zieliński, 2024; Chutorański, 2024). The above concepts proved to be crucial in the most complex and difficult moments of the Curie family’s daily life. Maria Skłodowska-Curie’s origins (a foreigner from Poland), illness in the family, the premature and extremely tragic death of Pierre Curie, the girls’ mother’s affair with scientist Paul Langevin, brutal attacks by the press, negative treatment of the scientist by the French scientific community, the nervous breakdown of the double Nobel Prize winner – these are situations that not only deepened the daughters’ relationship with their mother, but also showed the strength of family determination, intuition and reciprocity in the pursuit of their own needs and desires, both in private and professional matters (Marzec, 2011, p. 3; Latour, 2010, p. 260).

A holistic view of the educational processes in the family home of Irène and Ève Curie reveals extraordinary gentleness, harmony and logic in action aimed at transforming biological and social anomie through heteronomy into fully formed autonomy, exemplified by a life characterised by independent and courageous thinking and creative action. This is a conceptual framework that finds its echoes in Hessen’s idea:

The transition from learning to creativity, from submission to authority to submission to reason, where the task of education is to master the scientific method, and the task of upbringing is to make someone themselves (Hessen, 1997a, p. 13).

In the Curie family, educational activities were based primarily on developing in children an unlimited curiosity about the world and intellectual and ethical insight. These are strategies that are worth taking a closer look at today.

REFERENCES

- Archer, M.S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Arnold, A. (2010). *Słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Braga, J.P., & Nascimento, C.K. (2017). Trailblazer: When Marie Curie went to Brazil, *Nature*, 551, 440. <https://www.nature.com/articles/d41586-017-07236-2>
- Buller, D.J. (2005). *Adapting minds evolutionary psychology and the persistent quest for human nature*. MIT Press.
- Chutorański, M. (2024). Postawić świat w centrum! (Post)humanistyczna wyobraźnia pedagogiki. *Er(r)go*, 48, 119–134.

- Cieślak, W. (2023). Zasady humanizmu i humanitaryzmu w polskim prawie karnym. *Studia Prawno-socjologiczne*, 61, 37–48. <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/sp/article/view/9113/6985>
- Conkling, W. (2016). *Radioactive! How Irène Curie & Lise Meitner revolutionized science and changed the world*. Algonquin Young Readers.
- Curie, È. (1946). *Maria Curie*. Wydawnictwo Galster, Lauter, Rutkowski.
- Domecka, M. (2013). Wprowadzenie. In M. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Zakład Wydawniczy »Nomos«.
- Emling, S. (2013). *Maria Skłodowska-Curie i jej córki. Opowieść o najstynniejszej w dziejach rodzinie naukowców* (W. Gómaś, Trans.). Wydawnictwo Muza.
- Gola, B. (2022). Wychowanie do wartości ekologicznych. Którędy do budowania więzi dzieci z przyrodą? *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17(4/67), 95–107.
- Gołąb-Meyer, Z. (2004). Lekcje Marii Skłodowskiej Curie. Notatki Isabelle Chavannes z 1907. *Foton*, 85, 61–65.
- Grochocka, M. (2011). *Maria Curie i córki. Listy*. Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Hessen, S. (1997a). *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Wydawnictwo Żak.
- Hessen, S. (1997b). *Podstawy pedagogiki*. Wydawnictwo Żak.
- Janiak, M.K., & Mothersill, C. (2022). Marie and Irène Curie, two brilliant women who pioneered the development of nuclear chemistry, radiotherapy, and radiobiology. *International Journal of Radiation Biology*, 98(3), 276–279. <https://doi.org/10.1080/09553002.2021.1931528>
- Joliot-Curie, I. (2014). *Nobel Prize lecture: Artificial production of radioactive elements*. The Nobel Prize. http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1935/joliot-curie-lecture.html
- Joliot-Curie, I. (2020). *Maria Curie – moja matka*. Wydawnictwo Muzeum Marii Skłodowskiej-Curie.
- Kienzler, I. (2016). *Maria Skłodowska-Curie. Złodziejka mężów. Życie i miłości*. Wydawnictwo Bellona.
- Latour, B. (2010). *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji* (A. Czarnacka, Trans.). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Lejman, J. (2015). Człowiek a zwierzę. Biologiczne i kulturowe źródła antropocentryzmu. *Wschodni Rocznik Humanistyczny*, 11, 283–293.
- Lubenau, J.O. (2012). Wizyta Marii Skłodowskiej-Curie w Stanach Zjednoczonych w 1921 roku. *Nowotwory. Journal of Oncology*, 62(2), 123–129.
- Łukaszewicz, R.M. (1996). „Leczenie głupoty” i... czyli *Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz, R.M. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki*. Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Marzec, A. (2011). Zmierzch natury – w stronę ekologii politycznej Bruno Latoura. *Kultura Współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka*, 1, 210–216. https://www.academia.edu/1650159/Zmierzch_natury_W_stron%C4%99_ekologii_politycznej_Bruno_Latoura
- McKown, R. (1962). *She lived for science. Irène Joliot-Curie*. Macmillan & Co.
- Miller, A. (2007). Rhetoric, paideia and the old idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 183–206. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00558.x>
- Obrycka, M. (2020a). Humanitaryzm i wychowanie – perspektywa posthumanistyczna. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2/256, 9–27.
- Obrycka, M. (2020b). *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olszewski, W. (2012). Biografia: Irene Joliot-Curie (1897–1956). *Storytelling Teaching Mode*. <https://www.science-story-telling.eu/fileadmin/content/projekte/storytelling/biografien/biografien-pol/joliotcurie-biografie-pl.pdf>

- Pospieszny, T. (2023). *Irena Joliot-Curie. Radowa dziedziczka*. Wydawnictwo Sophia & Polskie Towarzystwo Chemiczne.
- Quéré, Y. (2004). Nowoczesna pedagogika (M. Jarosiewicz, Trans.). In E. Czarnecka-Żołek (Ed.), *Lekcje Marii Skłodowskiej-Curie. Notatki Isabelle Chavannes z 1907 roku*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Quinn, S. (1999). *Marie Curie: A life*. Simon & Schuster.
- Schreiber, H., & Wyciechowska, I. (2017). Wstęp. In E. Curie, *Podróż wśród wojowników*. Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Skowroński, A. (2006). Zrównoważony rozwój perspektywą dalszego postępu cywilizacyjnego. *Problemy Ekorozwoju*, 1(2), 47–57.
- Sobieszczak-Marciniak, M. (2011). *Maria Skłodowska-Curie. Kobieta wyprzedzająca epokę*. Wydawnictwo Multico.
- Sobol, E. (red.). (2005). *Słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spranger, E. (1985). *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu* (U. Schrade, Trans.). Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Wróblewski, A.K. (2004) Przedmowa do wydania polskiego. In E. Czarnecka-Żołek (Ed.), *Lekcje Marii Skłodowskiej-Curie. Notatki Isabelle Chavannes z 1907 roku*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wróblewski, A.K. (2023). *Historia fizyki. Od czasów najdawniejszych do współczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zajadło, J. (2005). *Dylematy humanitarnej interwencji. Historia – etyka – polityka – prawo*. Wydawnictwo Arche.
- Zieliński, P. (2023). Wychowanie do człowieczeństwa Eduarda Sprangera. *Studia Edukacyjne*, 70, 185–199. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/se/article/view/43952/36456>
- Zieliński, P. (2024). Samowychowanie w kontekście psychologii egzystencjalnej i aksjologii Rollo Maya. *Studia z Teorii Wychowania*, 15(4/49), 19–30. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8969>

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).



Motywy aktywności edukacyjnej mężczyzn realizujących się w roli ojców zaangażowanych w wychowanie po rozwodzie ***Motives of Educational Activity of Men Realizing Their Role as Fathers Engaged in Raising Their Children After Divorce***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main scientific objective of the article is to analyze and present men's narratives on the motives for educational activities undertaken by them when experiencing difficulties in contact with their children after divorce.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article attempts to answer the question: What are the motives for educational activities undertaken by fathers who care about the quality of their relationship with their child after divorce? The research was conducted within a qualitative framework, using narrative interviews.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction covers the description of the situation of fathers in the light of a changing world and the necessity to accommodate to new roles associated with moving away from gender-stereotypical activities. The next section characterizes men in the role of fathers engaged in raising their children. The empirical part is devoted to the analysis of the statements of surveyed fathers.

RESEARCH RESULTS: Analysis of the research material allowed identifying three main reasons why the fathers surveyed want to expand their knowledge of fathering skills that would help them cope with the difficult situation resulting from the breakdown of their family. These are: acquiring the skills to deal with their ex-partner, the desire to improve their parenting skills, and gaining knowledge about how to cope during the divorce process.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The results of the study reveal fathers' commitment to expanding their pedagogical knowledge in order to maintain contact with their children and improve their relationship with their ex-partner.

→ **KEYWORDS:** EDUCATIONAL ACTIVITY, MALE, DIVORCE, INVOLVED FATHERHOOD, UPBRINGING

Sugerowane cytowanie: Dudak, A.M. (2026). Motywy aktywności edukacyjnej mężczyzn realizujących się w roli ojców zaangażowanych w wychowanie po rozwodzie. *Horizonty Wychowania*, 25(74), 41–51. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2574.06>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Głównym celem naukowym artykułu jest analiza oraz prezentacja narracji mężczyzn na temat motywów aktywności edukacyjnej podejmowanej przez nich w doświadczaniu trudności w kontaktach z dzieckiem po rozwodzie.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie są motywy podejmowania aktywności edukacyjnej przez ojców dbających o jakość relacji z dzieckiem po rozwodzie? Badania zrealizowano w ramach orientacji jakościowej, przy zastosowaniu wywiadu narracyjnego.

PROCES WYWODU: We wstępie opisano sytuację ojców w świetle zmieniającego się świata i konieczności dostosowania się do pełnienia nowych funkcji związanych z odchodzeniem od stereotypowych działań określonych płcią. W kolejnej części scharakteryzowano mężczyznę w roli ojca zaangażowanego w wychowanie. Część empiryczna została poświęcona analizie wypowiedzi badanych ojców.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie trzech głównych powodów, dla których badani ojcowie pragną poszerzać swoją wiedzę z zakresu kompetencji ojcowskich, które ułatwiłyby im funkcjonowanie w trudnej sytuacji wynikającej z rozpadu rodziny. Są to: nabycie umiejętności radzenia sobie w kontaktach z byłą partnerką, chęć podniesienia poziomu kompetencji rodzicielskich oraz zdobycie wiedzy na temat sposobów radzenia sobie w trakcie procesu rozwodowego.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki badań ujawniają zaangażowanie ojców w poszerzanie swojej wiedzy pedagogicznej w celu utrzymania kontaktów z dzieckiem oraz poprawy relacji z byłą partnerką.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA, MĘŻCZYZNA, ROZWÓD, ZAANGAŻOWANE OJCOSTWO, WYCHOWANIE

Wstęp

Nasilenie przemian cywilizacyjnych, dokonujących się w różnych obszarach życia społecznego powoduje konieczność specyficznego działania. Jak twierdzą Błasiak i Dybowska: „Pojawiają się nowe oczekiwania, wymagania i wyzwania związane z wychowaniem najmłodszego pokolenia – z przygotowaniem na nieprzewidywalne, co wiąże się z ukształtowaniem kompetencji adaptacyjnych i dostosowawczych do »społeczeństwa ryzyka« i »nowego nieporządku świata«” (2021, s. 59). Badacze społeczni wskazują na trudności, jakie muszą pokonywać ludzie stojący przed koniecznością dostosowania się do zachodzących zmian w życiu i odejścia od stereotypowych działań wyznaczonych przez płęć. Wyrazem tego są opinie o pojawiającym się kryzysie tożsamości człowieka, a przede wszystkim mężczyzny, którego zmiany te dotyczą w sposób szczególny. Jednym z głównych kierunków przemian współczesności jest zjawisko indywidualizacji

życia ludzkiego, które polega na „dezintegracji wcześniej istniejących form społecznych oraz rozpadzie sankcjonowanych przez państwo »normalnych« biografii, układów odniesienia i modeli ról, również tych związanych z płcią” (Beck, 2004, za: Chmura-Rutkowska i Ostrouch, 2007, s. 17). Przeobrażenia te zmuszają jednostkę do rekonstrukcji swojej roli społecznej, podejmowania nowych aktywności przy jednoczesnym odrzuceniu stereotypów płci (Marody i Giza-Poleszczuk, 2004). Stereotypy te utrudniają szanse rozwojowe kobiet i mężczyzn, podejmowanie przez przedstawicieli obu płci decyzji i realizację nowych zadań (Chmura-Rutkowska i Ostrouch, 2007, s. 29). Zdaniem Chmury-Rutkowskiej i Ostrouch „większe szanse rozwojowe i powodzenie w pełnieniu ról społecznych w dorosłości mają te jednostki, które wykraczają poza stereotypowe wyobrażenia roli płciowej” (2007, s. 28). Rozważania te wpisują się w założenia koncepcji androgynii, które pozwalają na bardziej elastyczne funkcjonowanie w zmieniającym się świecie. Jak twierdzi Ewa Głazewska,

[...] jednostki androgyniczne lepiej przystosowują się psychicznie i łatwiej radzą sobie w różnych sytuacjach życiowych niż jednostki o zdecydowanie męskiej bądź kobiecej osobowości. Mają naturę holistyczną i są dzięki temu w stanie doświadczyć całego zakresu ludzkich emocji. Ich adaptacyjne zdolności polegają na stosowaniu raz męskich, raz kobiecych wzorów zachowań (2005, s. 140).

Podjęcie androgyniczne daje możliwość wyjścia jednostki z ograniczeń stereotypów rodzaju i wybrania własnej drogi funkcjonowania w rolach społecznych. W kontekście podjętych badań omawiana koncepcja w szczególny sposób dotyczy mężczyzn, którzy pragną realizować się w rolach rodzicielskich związanych z wykonywaniem zadań opiekuńczo-wychowawczych, są bardziej otwarci w wyrażaniu uczuć, gotowi do ujawniania swoich słabości i przyjmowania wsparcia społecznego. Badania Danuty Opozdy ujawniły, że „okazywanie uczuć, wspólnotowość, komunikację, relacje, zasady, religijność oraz udzielanie pomocy i opiekę – androgyniczni mężczyźni uważają za ważne atrybuty procesu wychowania” (2012, s. 291). Przeobrażenia dotychczasowych wzorów męskich i ról kobiecych nie są jednak w jednakowym stopniu akceptowane społecznie. Przejęcie przez kobiety cech i zadań do niedawna jeszcze zarezerwowanych wyłącznie dla mężczyzn jest traktowane jako sukces kobiet i otworenie drogi do samorealizacji. Z kolei przyjęcie przez mężczyzn cech kobiecości jest traktowane w naszej kulturze jako kryzys męskości lub jej rozmycie (Melosik, 2006). Współcześni mężczyźni stoją zatem przed koniecznością nieustającej walki o swój wizerunek, który pozwala im wyrażać emocje, pragnienia i słabości, z powodzeniem radzić sobie w zadaniach rodzicielskich i czerpać z tego satysfakcję.

Mężczyzna w roli zaangażowanego ojca

Nowoczesny paradygmat męskości (Arcimowicz, 2011) znajduje swoje odzwierciedlenie w nowym podejściu do problematyki ojcostwa. Współczesny ojciec określany jest mianem zaangażowanego w życie dziecka. Jak twierdzi M. Muszyński,

ojcostwo zaangażowane to: odpowiedzialność, miłość, uporządkowana hierarchia wartości, opiekuńczość, cierpliwość, stanowczość, komunikatywność, umiejętność sprawowania władzy, konsekwencja w postępowaniu (2011, s. 138).

Obecnie zaangażowane ojcostwo przejawia się dążeniem do utrzymywania relacji z dzieckiem po rozwodzie mimo niekorzystnych dla mężczyzn wyroków sądów wskazujących matkę jako głównego opiekuna dziecka. W literaturze naukowej wiele miejsca poświęcono badaniom nieobecności ojca w rodzinie i jej negatywnego skutku dla rozwoju psychospołecznego dziecka (Cudak, 2010; Przybysz, 2023).

Nowe podejście do roli ojca znajduje również odzwierciedlenie w badaniach poświęconych sytuacji rodzin pełnych, wskazując na większe zaangażowanie w pełnione dotychczas przez matki funkcje (Muszyński, 2011; Krajewska, 2008; Fuszara, 2008; Jezierski i Rostek, 2019), ale również na dążenie ojców do podnoszenia kompetencji rodzicielskich. Jak twierdzi Małgorzata Fuszara,

[...] mężczyźni o niestereotypowych postawach wobec ról rodzinnych i udziału w opiece nad dziećmi, ceniący tę sferę życia i chcący w sposób intensywny sprawować opiekę nad dziećmi, w tym nad małym dzieckiem, mogą znaleźć akceptację, oparcie i możliwość realizacji swoich chęci i ambicji w tej dziedzinie (2008, s. 64).

Przez badaczy podejmowane są również kwestie problemów, przed jakimi stają ojcowie w sytuacji kryzysu rozwodowego (Beisert, 2000; Nielsen, 2011; Lowenstein, 2011), rywalizowania o opiekę nad dzieckiem (Jasudowicz, 2008; Czerederecka, 2010), poszukiwania wsparcia i ubiegania się o równouprawnienie poprzez działalność w organizacjach społecznych na rzecz środowiska ojców (Dudak, 2021b). Postawa współczesnych ojców wpisuje się w rodzicielstwo rozumiane jako refleksyjny projekt tożsamościowy, a rola rodzicielska jest całożyciowym zadaniem (Ostrouch-Kamińska, 2022). Ponadto ojciec jest świadomy swoich słabości oraz podnosi swoje umiejętności w zadaniach opiekuńczo-wychowawczych. W trudnej sytuacji są jednak ci zaangażowani ojcowie, którzy na skutek rozwodu i niekorzystnych dla nich wyroków sądów stoją przed koniecznością albo pogodzenia się z rolą drugoplanowego rodzica, albo podejmują działania pozwalające im na utrzymanie kontaktów z dzieckiem poprzez poszukiwanie wiedzy, jak realizować się w istotnej dla nich roli. Celem prezentowanych badań było zdiagnozowanie motywów podejmowania tego rodzaju aktywności edukacyjnej przez ojców dbających o jakość relacji z dzieckiem po rozwodzie.

Założenia metodologiczne badań własnych

Badania zrealizowano w ramach orientacji jakościowej, ułożonej w perspektywie biograficznej. Istotą podjętych badań było poznanie i analiza motywów podejmowania aktywności edukacyjnej przez ojców po rozwodzie, dbających o jakość relacji z dzieckiem. W prezentowanych badaniach podejmowanie aktywności edukacyjnej w związku z rozwodem i utratą lub utrudnionymi kontaktami z dzieckiem uznano za wiodące doświadczenie

biograficzne ojców będących w tej trudnej sytuacji życiowej (Bauman, 1995, za: Ostroch, 2004, s. 90). W badaniach zastosowano metodę wywiadu narracyjnego, przyjmując zgodnie z koncepcją Fritza Schützego, że jednostka kształtuje swoje zachowanie w toku relacji ze środowiskiem, a podejmowana przez mężczyzn aktywność edukacyjna, której celem jest poszerzenie wiedzy przydatnej w nowej, trudnej sytuacji życiowej, realizowana jest w sposób świadomy. Przyjęto, że istnieje zasadnicza zgodność między tym, czego mężczyźni doświadczają w swoim życiu, a narracją o nim (Urbaniak-Zajac i Kos, 2013, s. 91–92). Efekty zastosowania w badaniach wywiadu narracyjnego w przypadku omawianej grupy stanowić mogą rodzaj wsparcia programu zmiany społecznej. Prezentowane narracje ojców, którzy podejmują aktywność edukacyjną w celu poszerzenia swojej wiedzy z zakresu kompetencji rodzicielskich oraz poszukiwania rozwiązań sprzyjających radzeniu sobie z trudną sytuacją, jaką jest utrata kontaktów z dzieckiem po rozwodzie, mogą skoncentrować większą uwagę społeczeństwa na trudnościach ojców w radzeniu sobie ze stereotypową oceną kompetencji ojcowskich i potrzeb mężczyzn związanych z relacjami rodzinnymi. Przeprowadzone wywiady pozwoliły na znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: Jakie są motywy podejmowania aktywności edukacyjnej przez ojców dbających o jakość relacji z dzieckiem po rozwodzie?

Wywiady były prowadzone w okresie od 2021 do 2022 roku, odbywały się z rozmówcami podczas bezpośredniego kontaktu i były nagrywane na dyktafon. Następnie, zgodnie z wytycznymi ustalonymi na etapie opracowania koncepcji badań, dokonano transkrypcji oraz uporządkowania całego zebranego materiału. Interpretację materiału rozpoczęto od analizy formalnej, dokonując podziału tekstu ze względu na wskaźniki tematyczne (Urbaniak-Zajac i Kos, 2013, s. 104), które w następnej kolejności poddano wnikliwej analizie.

Charakterystyka badanej grupy

W badaniach zastosowano celowy dobór próby badawczej. Kryterium doboru stanowiło bycie ojcem po rozwodzie oraz dążenie do utrzymania lub poprawienia swoich kontaktów z dzieckiem. Przeprowadzenie wywiadów z ojcami było możliwe dzięki współpracy z Narodowym Centrum Ojcostwa, organizacją działającą na rzecz wsparcia ojców i dzieci, z której pomocy korzystali badani ojcowie. W badaniach wzięło udział dziesięć ojców, którzy decyzją sądu mają wyznaczone kontakty z dzieckiem i dziecko mieszka z matką. W trzech przypadkach sąd orzekł opiekę naprzemienną. Mężczyźni posiadają wykształcenie wyższe i zamieszkują na terenach miejskich. Badani ojcowie posiadają jedno dziecko, dwóch mężczyzn to ojcowie rodzeństwa.

Analiza wyników badań własnych

Analiza wywiadów pozwoliła na wyodrębnienie trzech głównych powodów, dla których badani ojcowie pragną poszerzać swoją wiedzę z zakresu kompetencji ojcowskich.

Pierwszym z motywów, który ujawnił się w wypowiedziach rozmówców, było nabycie umiejętności radzenia sobie po rozwodzie w kontaktach z matką dziecka. W wypowiedziach mężczyzn wybrzmiał przede wszystkim fakt, że kontakty z byłą żoną są utrudnione lub słabe oraz że przysparzają one wiele negatywnych emocji:

M3: Najbardziej chciałbym mieć rozmawiać z moją byłą żoną. Co z tego, że mamy opiekę wspólną i jakoś to się udaje, ale nasze kontakty są bardzo słabe. Nie to, że chciałbym do niej wrócić, ale te spotkania działają na mnie bardzo przygnębiająco. No i czasami niestety nerwy puszczaają albo w najlepszym razie nie odzywamy się do siebie.

Kolejny rozmówca wskazał, że dla niego istotne znaczenie ma nabycie takich umiejętności, które pozwolą mu pozbyć się negatywnych emocji towarzyszących konfliktowej relacji z byłą małżonką:

M7: Wiem po sobie, jak trudno jest dogadać się po takim konflikcie i też wiem, że nie jestem święty, ale może właśnie dlatego chciałbym nauczyć się, jak pozbyć się negatywnych myśli wobec niej i jak nie okazywać tych emocji.

Warto podkreślić, że dla mężczyzn pragnących utrzymać kontakty z dzieckiem po rozwodzie relacja z matką dziecka jest bardzo ważna:

M2: Jest trudno, bo są wspomnienia te mało przyjemne, ale chciałbym jakoś umieć się z nią dogadać, dla dobra mojej córki... Ona tego chce i ja też.

M9: Mimo rozwodu i tego wszystkiego, czego doświadczyłem, chcę utrzymać kontakty z byłą, wiadomo dla syna, ale i dla mnie też. Nie wiem, jak to możliwe, ale czasami jeszcze tęsknię. Chciałbym wiedzieć, jak sobie poradzić w tej sytuacji.

Udzielający wywiadów ojcowie ujawnili również, że motywami podjęcia działań na rzecz poszerzenia swojej wiedzy jest obawa przed pogorszeniem kontaktów z matką dziecka i w konsekwencji zmiana decyzji sądu odnośnie do zakresu kontaktów z dzieckiem. Takie podejście mężczyzn jest skutkiem nadal utrzymującego się nieprzychylnego nastawienia do kompetencji ojców w sytuacji decyzji sądu. Dotychczasowe badania (Dudak, 2013; Dudak i Klimowska, 2017) pokazują, że mężczyźni, którzy pragną realizować się w roli zaangażowanych ojców, są poddawani kontroli ze strony byłych partnerek co do realizowania przez nich zadań wychowawczych, ale również oceniani są w świetle nadal utrzymującego się stereotypu ojca niezainteresowanego dzieckiem, przemocowca, nieodpowiedzialnego rodzica. Kwestie te wybrzmiały w następujących wypowiedziach:

M4: Muszę wiedzieć, jak z nią rozmawiać, bo inaczej złożę skargę do sądu i ograniczy mi kontakty z dzieckiem.

M10: Chciałbym umieć utrzymać poprawne relacje z matką mojej córki. Ja się staram, szukam informacji, jak inni to robią. Niestety najgorsze jest to, że ciągle myślę, że muszę ustępować i godzić się na wszystko, bo inaczej mogę mieć kłopoty.

Jeden z rozmówców wskazał na potrzebę zdobycia umiejętności radzenia sobie z nieprzychylnością byłej partnerki w sytuacji, gdy ojciec spędza czas z dzieckiem. W poniższej wypowiedzi wyraźnie wybrzmiała samokrytyka odnośnie do trudności w nieeskaloowaniu konfliktu.

M1: Kiedy przyjeżdżam po dziecko, żeby spędzić z nim mój czas, to zawsze musi mieć ona jakieś ale, no i ja nie pozostaję dłużny. Nie wiem, jak sobie poradzić z tym, dlatego szukam pomocy i chcę się nauczyć. Czego? Chyba cierpliwości.

W wypowiedzi ujawnił się również pewien rodzaj załamania, smutku, że mimo rozstania i uregulowanych kontaktów na drodze sądowej relacje między byłymi małżonkami pozostają trudne. W narracji wybrzmiał fakt, że mój rozmówca czuje się po części odpowiedzialny za tę sytuację.

Kolejnym wątkiem, który ujawnił się w wypowiedziach ojców była chęć podniesienia poziomu kompetencji rodzicielskich. Badani mężczyźni mają świadomość swoich niedoskonałości wynikających z faktu, że zadania opiekuńcze były realizowane wyłącznie przez matki.

M3: Fakt, że teraz po rozwodzie chciałbym być jeszcze lepszym ojcem i dlatego też uczę się, co to znaczy. Kiedy jestem sam z synem, czasami wydaje mi się, że nie wiem, jak postępować. Kiedyś się tym tak nie przejmowałem, bo była żona. Teraz chcę sprostać.

M8: Ojcowie są w sytuacji, że muszą ciągle udowadniać, że są dobrymi ojcami i poradzą sobie bez kobiety. Ja wiem, że jest trudno i wiele spraw jest dla mnie nowych. Ten czas, kiedy synek jest ze mną, jest dla mnie cudowny, ale też chcę, abym nie popełnił błędu w jego wychowaniu.

Narracje ujawniły także wątek potrzeby radzenia sobie z trudnymi doświadczeniami związanymi z procesem rozwodowym nie tylko dla nich samych, ale również dla dzieci, które zazwyczaj są nie tylko obserwatorami, ale również uczestnikami sytuacji konfliktowych między rodzicami.

M1: Cały czas mimo że rozwód mam za sobą, to muszę robić wszystko, aby ochronić swoje dzieci i dać im szczęście. To, czego doświadczyłem w trakcie rozwodu, wiem, że miało też wpływ na syna i córkę i wiem, że każde z nich odczuwało to, co się dzieje, inaczej. Chciałbym umieć i wiedzieć, jak sobie z tym radzić, jak o tym opowiedzieć i jak dalej postępować z dziećmi, tym bardziej że nie mam wsparcia ze strony innych.

Przeprowadzone wywiady narracyjne pozwoliły na wyłonienie jeszcze jednej kategorii powodów podejmowania przez ojców aktywności edukacyjnej w związku z sytuacją rozwodową. Warto podkreślić, że mimo wzrastającej liczby korzystnych dla zaangażowanych ojców wyroków sądowych dotyczących opieki nad dzieckiem nadal utrzymuje się przekonanie i pewnego rodzaju schemat oparty na stereotypowej ocenie podejmowanych przez kobiety i mężczyzn ról rodzicielskich powodujące, że mężczyźni są dyskryminowani w decyzjach sądu w sprawie opieki nad dzieckiem. Sytuacja ta, w opiniach

ojców, wyznacza niejako kierunek ich biografii. Ojcowie bowiem muszą stale podejmować działania sprzyjające pozytywnej ocenie ich kompetencji rodzicielskich oraz zaangażowania w życie dziecka. Uwidacznia się to w wypowiedziach rozmówców, którzy poszukują wiedzy na temat sposobów radzenia sobie w trakcie procesu rozwodowego. Wypowiedź jednego z mężczyzn ujawniła, że pożądana wiedza dotyczy także kwestii finansowych i organizacyjnych:

M4: Miałem adwokatkę, ale i tak szukałem na własną rękę podpowiedzi, jak się zachować, czego nie mówić, jak nie patrzeć. I nadal szukam, bo nigdy nie wiadomo co może zrobić moja była. Mimo że spotykam się z dzieckiem, i niby jest ok, to zbieram faktury, notuję i robię zdjęcia z dziećmi.

Jeden z rozmówców podkreślił, że poszukiwał wiedzy, w jaki sposób przekonać sąd i byłą partnerkę do utrzymania opieki naprzemiennej:

M7: Szukałem porad, jak radzić sobie i bronić się przed atakami ze strony żony w sądzie. Myślę, że ten sam problem mają wszyscy ci, których nie stać na adwokata. Najgorsze było to, że żona zmieniała decyzję w sprawie opieki, a ja nie wiedziałem, jakich argumentów używać w sądzie. Pytałem też innych ojców, czy warto i jak to zrobić w sądzie, żeby uzyskać tę wspólną opiekę.

W przytoczonej wypowiedzi wyraźnie ujawnia się poczucie bezsilności i niepewności wobec możliwości zmiany decyzji matki dziecka co do charakteru opieki oraz konieczność poszukiwania wsparcia ze strony innych mężczyzn będących w podobnej sytuacji i niemających możliwości skorzystania z usług adwokatów.

Jeden z ojców podkreślił, że konieczność poszerzania wiedzy z zakresu prawa rodzinnego wynika z nierównego traktowania w sądzie. W jego wypowiedzi pojawiła się również niepewność co do swojej sytuacji i utrzymania korzystnej dla niego decyzji sądu:

M6: Dla mnie najważniejsze było i jest pozyskać wiedzę, jak radzić sobie w sądzie. Wiem, że ojcowie są z góry źle traktowani, a wiadomo... nerwy i brak doświadczenia... Chciałem się przygotować, żeby mieć po prostu szansę. A teraz po rozwodzie nadal muszę być czujny, bo myślę, że w sprawie kontaktów z dzieckiem to jeszcze nie koniec.

Wśród wypowiedzi rozmówców wyraźnie ujawniła się nie tylko obawa i poczucie niepewności odnośnie do utrzymania po rozwodzie kontaktów z dzieckiem, ale również zwątpienie w celowość podejmowanych działań. Koszty emocjonalne związane z procesem rozwodowym dla mężczyzn obniżały motywację do ich podejmowania:

M1: Wchodziłem na różne blogi dla ojców, szukałem wsparcia, co robić, żeby nie dać się wyprowadzić z równowagi i też żeby się nie poddawać. Dla mnie ta cała sytuacja z rozwodem powoduje nadal duży stres i wahanie czy warto... No, niestety, tak, czasami mam takie myśli.

Wnioski

Zaprezentowany materiał empiryczny pozwolił udzielić odpowiedzi na postawiony problem badawczy. Na podstawie analizy narracji udzielających wywiadów ojców można wnioskować, że pragną oni poszerzać swoją wiedzę w celu nabycia umiejętności radzenia sobie w kontaktach z partnerką po rozwodzie, podniesienia poziomu kompetencji rodzicielskich oraz poznania sposobów postępowania w trakcie procesu rozwodowego, w tym zachowania się na sali sądowej w trakcie rozprawy rozwodowej. Dla ojców utrzymanie poprawnych relacji z matką dziecka stanowi istotny aspekt funkcjonowania po rozwodzie. Potwierdzają to dotychczasowe badania, które wykazały, że zdecydowana większość ojców pragnęła zmiany kontaktów z matką dziecka głównie w kierunku poprawy sposobów komunikowania się w sprawach dziecka (Dudak, 2013, s. 117). W doniesieniach badawczych wskazuje się na istotne znaczenie relacji z byłą partnerką po rozwodzie i jej roli w motywowaniu ojców do dalszego zaangażowania w interakcje rodzicielskie (Madden-Derdich i Leonard, 2000).

Rozmówcy wskazali również, że są zmotywowani do podnoszenia swoich kompetencji rodzicielskich. Dążą oni do zdobywania wiedzy, która pozwoliłaby im poczuć się pewniej w realizowaniu zadań związanych z opieką i wychowaniem dziecka. Ta postawa wynika z obawy ojców przed utrudnianiem kontaktów z dzieckiem i podważaniem przez matki ich kompetencji rodzicielskich (Suchodolska, 2011).

Ponadto ojcowie pragnący utrzymać kontakty z dzieckiem po rozwodzie poszukują wiedzy, która pozwoli im zwiększyć szanse w walce o prawo do odgrywania roli równoprawnego opiekuna dziecka. W narracjach wybrzmiała nie tylko potrzeba zdobycia wiedzy na temat dokumentów, które są przydatne jako argumenty w sprawie o przyznanie prawa do dziecka, ale również umiejętności, jak zachować się na rozprawie sądowej, w jaki sposób unikać negatywnych emocji, które zazwyczaj towarzyszą tej sytuacji. Ten rodzaj aktywności edukacyjnej podejmowany jest przez ojców nawet w sytuacji korzystnego dla nich wyroku sądowego, a wynika z niepewności i obawy przed jej zmianą na korzyść matki. Dotyczy to również sytuacji orzeczenia opieki naprzemiennej, która daje rodzicom równe prawa do dziecka po rozwodzie (Dudak, 2021a).

Zauważalny wzrost aktywności edukacyjnej ojców po rozwodzie wynika ze zmiany podejścia sądów rodzinnych w sprawie przyznawania rodzicom opieki po rozwodzie na korzyść ojców lub orzekania opieki naprzemiennej. Mimo że zmiany te zachodzą powoli, tendencja ta wynika ze wzrostu zainteresowania społecznego i aprobaty coraz większej części społeczeństwa nowej postawy ojców, którzy nie tylko walczą o swoje prawo do kontaktu z dzieckiem, ale czerpią satysfakcję z realizowania się w tej roli i nie wstydzą się tego okazywać.

Przedstawione narracje uczestników wywiadu mają wymiar praktyczny, gdyż mogą stanowić dla innych ojców, pragnących utrzymać kontakt z dzieckiem po rozwodzie, zachętę do podejmowania działań na rzecz poprawy swojej sytuacji oraz wskazówki, w jaki sposób radzić sobie z trudnościami wynikającymi z rozpadu rodziny. Postawa badanych ojców wskazuje na potrzebę rozwijania rozwiązań prawnych i instytucjonalnych ułatwiających ojcom podtrzymanie kontaktu z dziećmi.

Wyniki badań wpisują się w nowoczesny paradygmat męskości, w którym mężczyzna wychodzi poza stereotypowe role i dostrzega korzyści wynikające z angażowania się w innych obszarach życia rodzinnego (Arcimowicz, 2011). Współcześni ojcowie swoimi postawami potwierdzają tezę Honnetha (2014) o „strukturalnym umocnieniu” relacji rodziców z dziećmi, a wynikającym ze „zdumiewającego dążenia” rodziców do budowania długotrwałych relacji współpracy z dziećmi nawet po ewentualnym rozstaniu rodziców. Dążenie do rozwijania relacji z dziećmi jest wyrazem odpowiedzialnego i zaangażowanego rodzicielstwa (Ostrouch-Kamińska, 2022, s. 15).

BIBLIOGRAFIA

- Arcimowicz, K. (2011). Nowe wizerunki mężczyzn w polskich przekazach telewizyjnych. W: K. Wojnicka i E. Ciaputa (red.), *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych* (s. 41–64). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Beisert, M. (2000). *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Błasiak, A. i Dybowska, E. (2021). Wzmacnianie rezyliencji w rodzinie – współczesną potrzebą. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(4), 59–72. <https://doi.org/10.18290/rped21134.6>
- Chmura-Rutkowska, I. i Ostrouch, J. (2007). *Mężczyźni na przełęczu życia. Studium socjopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cudak, H. (2010). *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czerederecka, A. (2010). *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*. Wolters Kluwer Polska.
- Dudak, A. (2013). *Radzenie sobie ojców ubiegających się o prawo do dziecka a ich zasoby osobiste*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dudak, A. (2021a). Opieka naprzemienna w sytuacji rozpadu rodziny – wybrane konteksty. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 603(8), 13–21. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.4867>
- Dudak, A. (2021b). Wybrane formy wsparcia mężczyzn realizujących się w roli zaangażowanych ojców. W: M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska i A. Skowrońska-Pućka (red.), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego* (s. 119–132). Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Dudak, A. i Klimkowska, K. (2017). *Sukces jako doświadczenie biograficzne ojców sprawujących opiekę nad dzieckiem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Fuszara, M. (2008). Ojcostwo w opinii mężczyzn – ojców małych dzieci. W: M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* (s. 187–219). Wydawnictwo TRIO.
- Głazewska, E. (2005). *Płeć i antropologia. Kulturowa koncepcja płci w ujęciu Margaret Mead*. Centrum Edukacji Europejskiej.
- Honneth, A. (2014). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*. Polity.
- Jezierski, K. i Rostek, I. (2019). Wspólne wychowanie po rozwodzie jako wyzwanie współczesności. *Horyzonty Wychowania*, 18(48), 23–32. <https://doi.org/10.35765/HW.2019.1848.02>
- Jasudowicz, T. (2008). *Prawa ojców w orzecznictwie strasburskim*. Wydawnictwo TNOIK.
- Krajewska, A. (2008). Konteksty ojcostwa. W: M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* (s. 67–114). Wydawnictwo TRIO.
- Lowenstein, L.F. (2011). What is the custodial refuses to cooperate with child contact decisions? *Journal of Divorce and Remarriage*, 52(5), 322–325. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.585088>

- Madden-Derdich, D.A. i Leonard, S.A. (2000). Parental role identity and fathers' involvement in coparental interaction after divorce: Fathers' perspectives. *Family Relations*, 49(3), 311–318. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00311.x>
- Marody, M. i Giza-Poleszczuk A. (2004). *Przemiany więzi społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Melosik, Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Muszyński, M. (2011). Ojcostwo zaangażowane w aspekcie godzenia życia zawodowego z rodzinnym. W: E. Ozorowski i R.C. Horodeński (red.), *Mężczyzna, etyka, ekonomia* (s. 137–151). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Nielsen L. (2011). Shared parenting after divorce: a review of shared residential parenting research. *Journal of Divorce and Remarriage*, 52(8), 586–609. <https://doi.org/10.1080/1050256.2011.619913>
- Opozda, D. (2012). *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ostrouch, J. (2004). *Nieuchwytny. Relacje matek i córek w codzienności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Ostrouch-Kamińska, J. (2022). Relacje oparte na negocjacjach – wychowanie w rodzinie w dobie przemian ról rodzicielskich. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(4), 9–24. <https://doi.org/10.18290/rped22144.2>
- Przybyś, A. (2023). Rozwód w rodzinie – konsekwencje dla funkcjonowania społecznego i emocjonalnego dorosłych dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 617(2), 35–54. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2875>
- Suchodolska, M. (2011). Relacje rodzice – dzieci w rodzinach rozwiedzionych z perspektywy dorosłych dzieci. *Pedagogika Rodziny*, 1/2, 121–136.
- Urbaniak-Zajac, D. i Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. 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).



Reprezentacje męskości w polskich neoserialach. Kilka uwag krytycznych o strategiach dyskursywnych i wartościach
Representations of Masculinity in Polish Neoseries. Some Critical Remarks on the Discursive Strategies and Values

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The primary aim of the article is to identify and describe the models of masculinity present in Polish neoseries and to analyze the discursive strategies used in their creation.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem concerns the ways in which male images in neoseries are constructed in axiological terms. The adopted research orientation is related to Critical Discourse Analysis, with particular emphasis on tools characteristic of the Discursive-Historical Approach.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The focus was put on the analysis of nine neoseries produced in the third decade of the 21st century, but the article also includes numerous references to many other neoseries. The characters selected for analysis exemplify various models of masculinity. The theoretical framework for the research is provided by theories developed within Critical Studies on Men and Masculinities.

RESEARCH RESULTS: The Polish neoseries feature a continuum of diverse models of men: from hegemonic masculinity through hybrid masculinities to inclusive masculinities. In many neoseries, the most important values embraced by men are: power, dominance, and competition. Positive portrayals of men who fit into the category of caring masculinities are very few.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF THE RESEARCH: On the one hand, the Polish neoseries are compelling cultural texts, as they often boldly address important social issues. On the other hand, they can be considered potentially axiologically dangerous, as they employ a strategy of moral relativism in character construction.

→ **KEYWORDS:** POLISH NEOSERIES, MODELS OF MASCULINITY, CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS, DISCURSIVE STRATEGIES, VALUES

Sugerowane cytowanie: Arcimowicz, K. (2026). Reprezentacje męskości w polskich neoserialach. Kilka uwag krytycznych o strategiach dyskursywnych i wartościach. *Horyzonty Wychowania*, 25(74), 53–63. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2574.07>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Podstawowym celem artykułu jest zidentyfikowanie i opisanie wersji męskości występujących w polskich neoserialach oraz analiza strategii dyskursywnych wykorzystywanych w ich tworzeniu.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy dotyczy sposobów konstruowania neoserialowych wizerunków mężczyzn pod względem aksjologicznym. Przyjęta orientacja badawcza związana jest z krytyczną analizą dyskursu ze szczególnym uwzględnieniem narzędzi charakterystycznych dla podejścia dyskursywno-historycznego.

PROCES WYWODU: Skupiono się na analizie dziewięciu neoseriali wyprodukowanych w trzeciej dekadzie XXI wieku, ale w artykule są też liczne odwołania do wielu innych produkcji neoserialowych. Wybrane do analizy postacie stanowią egzemplifikacje różnych wersji męskości. Ramy teoretyczne badań tworzą teorie wypracowane w ramach krytycznych studiów nad mężczyznami i męskosciami.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W polskich neoserialach występuje continuum różnych wizerunków mężczyzn: od męskości hegemonicznej poprzez męskości hybrydowe aż po męskości inkluzywne. W wielu produkcjach neoserialowych najważniejszymi wartościami realizowanymi przez mężczyzn są władza, dominacja i rywalizacja. Bardzo mało jest pozytywnych wizerunków mężczyzn wpisujących się w kategorię męskości opiekuńczych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Z jednej strony polskie neoseriala są interesującymi tekstami kultury, gdyż często w odważny sposób poruszają istotne problemy społeczne, ale z drugiej strony można je uznać za – potencjalnie – niebezpieczne aksjologicznie, gdyż w konstruowaniu postaci wykorzystuje się strategię relatywizmu moralnego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** POLSKIE NEOSERIALE, WERSJE MĘSKOŚCI, KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU, STRATEGIE DYSKURSYWNE, WARTOŚCI

Wstęp

Prominentni przedstawiciele studiów nad męskosciami twierdzą, że jeśli męskość jest konstruktem społecznym, jeden z najważniejszych elementów tego konstruktowi przedstawianie męskości w mass mediach (Kimmel, 1992, s. XI–XII). W 1999 roku stacja HBO rozpoczęła emisję nowatorskiego serialu *Rodzina Soprano*. W literaturze przedmiotu właśnie ta produkcja wskazywana jest najczęściej jako prekursorski neoserial. Pierwsze rodzime neoseriala pojawiły się na początku XXI wieku, mam tu na myśli *Glinę* i *Pitbulla*, dramaty kryminalne utrzymane w konwencji *nordic noir*. W latach 2005–2025 w Polsce wyprodukowano 729 aktorskich seriali fabularnych¹ (*Baza Filmwebu*),

¹ Podana liczba nie obejmuje wszystkich gatunków serialowych występujących na portalu Filmweb.pl (w analizie nie uwzględniłem m.in. seriali dla dzieci, seriali dokumentalnych, krótkometrażowych i niemych).

z czego około 80 można zaliczyć do kategorii neoseriali. Zwiększająca się liczba produkcji neoserialowych jest związana głównie z ekspansją serwisów streamingowych, ale neoseriale wciąż są realizowane także przez stacje telewizyjne².

Biorąc pod uwagę duży zasięg społeczny seriali oraz ich siłę oddziaływania (Łcaciak, 2013; Arcimowicz, 2020), warto zastanowić się, jakie wersje męskości występują w polskich neoserialach oraz w jaki sposób reprezentacje męskości są dyskursywnie konstruowane pod względem aksjologicznym.

Ramy teoretyczno-metodologiczne

Odwołując się do moich wieloletnich badań obejmujących ponad 250 produkcji neoserialowych, jak też spostrzeżeń innych autorów (Arcimowicz, 2020, 2023; Kaja, 2014, Łuczaj, 2013), chciałbym wyjaśnić, czym są neoseriale, poprzez wskazanie ich cech:

- główne postacie wyraziste, kontrowersyjne (antybohater/ka lub inny typ postaci),
- poruszanie w odważny i niesztampowy sposób drażliwych kwestii społecznych,
- unikanie konwencji melodramatycznej i dydaktyzmu,
- relatywizm moralny,
- język postaci zbliżony do naturalnego (realnego w danej sytuacji),
- nieuregulowane i/lub skomplikowane relacje rodzinne oraz interpersonalne postaci,
- złożona narracja i ewolucja postaci,
- mieszanina konwencji gatunkowych.

Neoseriale (określane także jako „seriale nowej generacji”, „post soap” lub „seriale jakościowe”) tworzą pewną kategorię, lecz nie gatunek, na zasadzie podobieństwa, ale nie w całym zakresie cech (Arcimowicz, 2020; Łuczaj, 2013).

Skupiłem się na postaciach uosabiających różne wersje męskości, będących głównymi bohaterami w dziewięciu polskich neoserialach wyprodukowanych w trzeciej dekadzie XXI wieku, których akcja rozgrywa się współcześnie. Z oczywistych względów moją analizę muszę ograniczyć do wybranych tytułów, ale będę też odwoływał się do innych produkcji serialowych, w których poruszane są podobne problemy.

Perspektywa teoretyczna-metodologiczna moich badań ma rys interdyscyplinarny. Analizując neoserialowe wizerunki mężczyzn, nawiązuję do założeń sformułowanych w ramach krytycznych studiów nad mężczyznami i męskosciami (dalej także jako akronim KSMM) oraz krytycznych studiów nad dyskursem (dalej także jako akronim KSD). Krytyczne studia nad dyskursem postrzegają dyskurs jako nieprzypadkowe użycie języka i formę społecznej praktyki, a także podkreślają, że w analizie dyskursu istotne znaczenie

² Należy zauważyć, że precyzyjne ustalenie liczby widzów poszczególnych neoseriali jest właściwie niemożliwe, ponieważ w Polsce, a także w wielu krajach świata oprócz legalnych platform o zasięgu globalnym (Netflix, Disney+, Amazon Prime, HBO Max etc.) istnieją także „półlegalne” i nielegalne serwisy streamingowe oferujące treści audiowizualne (zob. Arcimowicz, 2020).

ma zrozumienie kontekstu, w którym dyskurs powstaje i jest odbierany (Reisigl, 2020, s. 53; Wodak i Meyer, 2016, s. 5).

Odwołuję się do postulatów sformułowanych przez przedstawicieli podejścia dyskursywno-historycznego (dalej także jako akronim PDH), będącego jedną z najbardziej prominentnych metod w ramach krytycznej analizy dyskursu (zob. Reisigl, 2020). Kluczowym elementem PDH jest analiza strategii zastosowanych przez twórców tekstów kultury. Ruth Wodak twierdzi, że strategia oznacza systematycznie powtarzające się sposoby użycia języka, jest to mniej lub bardziej określony, świadomie przyjęty program działań zmierzający do osiągnięcia konkretnych społecznych, politycznych, psychologicznych celów. Przemyślenia austriackiej uczoney należy uzupełnić o konstatację, że strategię dyskursywną mogą też służyć osiągnięciu celu merkantylnego. Skupiłem się na trzech rodzajach strategii: nazywania, orzekania i argumentacji (w tym toposach) (Reisigl i Wodak, 2016; Reisigl, 2020).

Uczeni związani z krytycznymi studiami nad mężczyznami i męskością przyjmują, że nie ma jednej ahistorycznej, akulturowej i adyskursywnej tożsamości męskiej (stąd też częste używanie w literaturze anglojęzycznej terminu *masculinities*). W ramach KSMM pojawiło się wiele koncepcji teoretycznych i analiz różnych wersji męskości. Najbardziej prominentną koncepcję, określaną jako teorię męskości hegemonicznej, wypracowała Raewyn Connell. Australijska socjolożka łączy męskość hegemoniczną z dominacją, autorytetem, władzą i heteroseksualnością. Według autorki *Masculinities* społeczny porządek płci istniejący we współczesnych społeczeństwach należących do kręgu kultury euro-amerykańskiej jest oparty na dwóch filarach: pierwszy dotyczy dominacji mężczyzn nad kobietami, drugi zaś – dominacji hegemonicznej wersji męskości nad innymi niehegemonicznymi wariantami tożsamości męskiej, które zostały określone jako męskości podporządkowane i marginalizowane (Connell, 2005, s. 77–81).

Wraz z rozwojem KSMM pojawiły się nowe koncepcje teoretyczne oraz analizy innych wersji męskości niż te, które były rozważane przez Connell. W literaturze przedmiotu wzmiankowane są kategorie zbliżone do męskości hegemonicznej, a mianowicie męskości hybrydowe (Bridges i Pascoe, 2014) oraz stojące do męskości hegemonicznej w kontrze, jak męskości opiekuńcze (Elliott, 2016) czy męskości inkluzywne (Anderson, 2009). Opisywane w ramach KSSM modele tożsamości mężczyzn opierają się na różnych wartościach nierzadko przeciwstawnych, na przykład męskość hegemoniczna łączy się z dominacją i rywalizacją (Connell, 2005; Connell i Messerschmidt, 2005), zaś męskości opiekuńcze z odrzuceniem dominacji i okazywaniem pozytywnych emocji (Elliott, 2016).

Męskość hegemoniczna

Na wstępie warto zaznaczyć, że neoserialowi (anty)bohaterowie są na ogół postaciami złożonymi, wielu z nich przechodzi ewolucję, stanowiącą główną oś narracyjną serialu, stąd nierzadko trudno przypisać ich tylko do jednej wersji męskości.

Moją analizę rozpocznę od neoserialu *Niebo. Rok w piekle*. W tej produkcji główną postacią jest Piotr, przywódca wspólnoty religijnej gromadzącej ludzi w różnym wieku i o różnym statusie społecznym, funkcjonującej na bliżej nieokreślonej prowincji. Na początku mężczyzna sprawia wrażenie empatycznego i opiekuńczego, ale w trakcie rozwoju fabuły przeistacza się w antybohatera, a w końcowej fazie serialu w czarny charakter uosabiający brutalną męskość hegemoniczną.

Piotr ma we wspólnocie – a właściwie sekcie – władzę absolutną: ustanawia zasady, wymierza kary za ich złamanie, decyduje o losie członków grupy. Jest niedostępny i zdystansowany, rzadko okazuje pozytywne emocje. Męskość hegemoniczna protagonisty związana z władzą, stanowiącą kluczowy element tej wersji męskości (Connell 2005), ujawnia się w strategii nazywania, ponieważ członkowie sekty, zwracając się do niego, używają tytułu „Król”, który sam sobie nadał. Jego władza w strukturze grupy przejawia się również w tym, że nadaje imiona pozostałym członkom wspólnoty.

W celu utrzymania spójności grupy i w obronie stworzonych przez siebie reguł społecznego funkcjonowania stosuje przemoc psychiczną i fizyczną. Bardzo wymowna jest scena z piątego odcinka, kiedy Piotr nakazuje pobicie Sebastiana, jednego z członków wspólnoty, który sprzeciwił się regułom narzuconym przez przywódcę. Innym razem torturuje Anetę, młodą kobietę, która wraz z Sebastianem próbowała wyrwać się z sekty. Swoje brutalne zachowania tłumaczy tym, że są one niezbędne do utrzymania jedności grupy i jej przetrwania, jednakże w istocie rzeczy wszystko to służy zachowaniu władzy i jego niepodważalnej pozycji w sekcie.

Kolejnym przykładem męskości hegemonicznej jest Jan Mróz (vel Johnny) będący główną postacią neoserialu *Scheda*. Nie jest burmistrzem ani wysokim urzędnikiem, ale należy do najbogatszych i najbardziej wpływowych osób na Helu. Ma sieć powiązań z lokalnymi elitami (biznesmenami, prawnikami, urzędnikami) i kontroluje kluczowe przedsięwzięcia finansowe podejmowane w lokalnym ekosystemie. Budzi respekt i strach, nawet wśród najważniejszych osób sprawujących władzę w mieście.

Według Connell męskość hegemoniczna jest związana z patriachatem (2005, s. 77). Główny antybohater *Schedy* uosabia patriarchalny i autorytarny model władzy w rodzinie. Jan Mróz dąży do całkowitej kontroli dwóch synów i córki, nie stroni od przemocy psychicznej, ekonomicznej i fizycznej. Mróz często podejmuje decyzje jednoosobowo, bez liczenia się ze zdaniem innych. Jego cechy charakteru i działania są źródłem wielu napięć między członkami rodziny oraz toksycznych relacji.

Przedstawiciele KSMM twierdzą, że kategoria męskości jest konstruowana relacyjnie poprzez pokazanie różnicy między „prawdziwymi mężczyznami” (mającymi władzę i autorytet), a tymi, którzy na to miano nie zasługują (por. Bourdieu, 2004; Connell, 2005). Taki sposób kontrastowania tożsamości mężczyzn uwidacznia się w serialach *Niebo* (Piotr *versus* Sebastian) i *Scheda* (Jan Mróz *versus* jego syn Maciej), a także w innych produkcjach polskich.

Warto zwrócić uwagę na strategię relatywizmu moralnego, która silnie wybrzmiewa w neoserialach, jest ona związana z postacią antybohatera reprezentującego męskość hegemoniczną lub hybrydową i stanowi znak rozpoznawczy neoseriali (Arcimowicz,

2020). Relatywizm moralny wyraźnie daje znać o sobie w wielu polskich produkcjach neoserialowych (*Glina*, *Pibull*, *Krew z Krwi*, *Belfer*, *Kruk* etc.), ale chyba najbardziej widoczny jest w *Sortowni*. Jacek Woliński, główna postać neoserialu, jest lekarzem pracującym w szpitalnym oddziale ratunkowym. Widząc, że jeden z pacjentów, który spowodował śmiertelny wypadek, prowadząc auto pod wpływem alkoholu, może – dzięki działaniom podjętym przez wpływowego ojca – wymknąć się organom ścigania, postawia sam wymierzyć sprawiedliwość. Lekarz wstrzykuje mężczyźnie zawyżoną dawkę substancji znieczulających powodujących zatrzymanie akcji serca. Tego typu postępków Wolińskiego jest więcej.

Relatywizacja moralna niezgodnych z prawem czynów protagonisty serialu *Sortownia* polega na tym, że funkcjonuje on w świecie, w którym liczy się hierarchia, a ludzie mający władzę, dzięki koneksjom, nawet jeśli złamią prawo, są nietykalni. Uśmierceni przez lekarza złoczyńcy są przedstawiani jako osoby szkodliwe społecznie, antypatyczne, pozbawione moralności i głębszych uczuć. Działania antybohatera są usprawiedliwane jego traumatycznymi doświadczeniami – żona Wolińskiego zginęła w wypadku drogowym spowodowanym przez pijanego kierowcę, a sprawca nie został odnaleziony. Mamy tu do czynienia z toposem szczególnych okoliczności, łączącym się z relatywizmem moralnym. To wszystko sprawia, że nie odbieramy Wolińskiego jako przerażającego potwora.

Męskości hybrydowe

Według koncepcji Tristana Bridgesa i C.J. Pascoe męskości hybrydowe wiążą się z selektywnym włączaniem elementów tożsamości kojarzonych z różnymi marginalizowanymi i podporządkowanymi męskosciami, a także – czasami – włączaniem elementów kobiecości w proces performatywnego odtwarzania i replikowania uprzywilejowanych męskich tożsamości płciowych (2014, s. 246).

Połączenie elementów pochodzących z różnych wersji tożsamości męskich jest widoczne w konstruowaniu postaci Mietka Zasady, głównego bohatera neoserialu *Minuta ciszy*. Emerytowany listonosz z małego miasta, opiekujący się sparaliżowaną żoną, na skutek zbiegu okoliczności zakłada dom pogrzebowy.

W pewnych sytuacjach Zasada okazuje empatię i wrażliwość, a więc cechy łączone z męskosciami opiekuńczymi (Elliott, 2016). Mietek chce pomagać ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej, ale z drugiej strony wikła się w bezwzględną rywalizację na rynku funeralnym z właścicielami pobliskich zakładów pogrzebowych – Jackiem Wiecznym (w pierwszym sezonie neoserialu) i Jerzym Pazerą (w sezonie drugim). W działaniach podejmowanych przez Zasadę ujawnia się topos męskiej dumy, który jest związany z potrzebą dominacji (Arcimowicz, 2020). Uwikłanie w ten wzorzec męskości nie pozwala mu na wycofanie się z rywalizacji, mimo że wiąże się ona z łamaniem prawa i jest bardzo stresująca.

Cechą charakterystyczną neoseriali są skomplikowane, nierzadko toksyczne relacje interpersonalne głównych postaci; w tym kontekście warto na chwilę zatrzymać się

na obszarze życia prywatnego Mietka Zasady. Poruszająca się na wózku inwalidzkim żona jest uzależniona od pomocy mężczyzny sprawującego fizyczną opiekę nad kobietą i będącego głównym żywicielem rodziny. Niepełnosprawność żony budzi w Mietku poczucie winy (przyczyną niepełnosprawności kobiety był wypadek samochodowy, który spowodował główny bohater serialu), co sprawia, że nierzadko realizuje niezbyt rozsądne pomysły żony.

Męskości hybrydowe mają różne oblicza. Ilustrację zagadnienia może stanowić sposób konstruowania narracji i męskości w serialu *Odwilż*. Odnajdujemy w nim postać empatycznego policjanta Krzysztofa Trepy, którego najbliższą współpracowniczką jest komisarz Katarzyna Zawieja. Policjant, ścigając groźnych przestępców, stosuje przymoc i dąży do dominacji, ale w jego postaci wpisano też elementy pochodzące z męskości niehegemonicznych związane z pomaganiem koleżance z pracy i opiekowaniem się jej dzieckiem.

Trepa działa racjonalnie w przeciwieństwie do Zawiei, która została przedstawiona jako osoba emocjonalna, niepotrafiąca – w wielu sytuacjach – podjąć racjonalnych (właściwych) decyzji, nieradząca sobie z obowiązkami zawodowymi, rolą matki i opiekuńckimi częściami sparaliżowanego ojca. Odnosimy wrażenie, że gdyby nie pomoc Trepy, kobieta nie miałaby – w świecie, który ją otacza – szans na przetrwanie. W drugim sezonie neoserialu wyraźnie wybrzmiewa strategia orzekania związana z pozytywną i negatywną stereotypizacją płciową: racjonalny i silny psychicznie mężczyzna (stereotyp pozytywny) *versus* emocjonalna i słaba kobieta (stereotyp negatywny) (Bourdieu, 2004). Wprawdzie w *Odwilży* przedstawiono policjanta reprezentującego męskości hybrydową z dużą domieszką elementów charakterystycznych dla męskości opiekuńczych, ale to „zmiękczenie” męskości jest połączone ze stereotypami płciowymi, co przyczynia się do odtwarzania hierarchii płci i męskiej dominacji w nowej odsłonie (Bridges i Pascoe, 2014).

Męskości opiekuńcze i męskości inkluzywne

Jedną z najbardziej znanych koncepcji teoretycznych dotyczących męskości opiekuńczych (*caring masculinities*) sformułowała Karla Elliott. Socjolożka pisze: „główne cechy męskości opiekuńczych to odrzucenie dominacji i włączenie w tożsamości mężczyzn wartości związanych z opieką, takich jak pozytywne emocje, współzależność i relacyjność” (2016, s. 241).

Kilka postaci opiekuńczych mężczyzn pojawiło się w produkcji *Matki pingwinów*, mam tu na myśli Jerzego Lejmana – pracownika uczelni wyższej, Roberta – trenera personalnego oraz Toma – studenta politechniki, ale w większości są to postacie drugoplanowe. Serial przedstawia życie rodziców dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (intelektualnymi, psychicznymi, fizycznymi). Twórcy *Matki pingwinów* w niesztampowy, pozbawiony nachalnego dydaktyzmu sposób pokazują ważny, rzadko dyskutowany w polskich serialach problem.

Chciałbym się skupić na postaci Jerzego Lejmana, który począwszy od odcinka piątego staje się postacią pierwszoplanową. Mężczyzna samotnie opiekuje się około siedmioletnią córką – dziewczynką z porażeniem mózgowym i spektrum autyzmu. Jerzy stara się jak najlepiej wypełniać obowiązki rodzicielskie, często widzimy go w trakcie sprawowania fizycznej opieki nad dzieckiem, kiedy je karmi, ubiera, zawozi do szkoły. Podczas spotkania osób zainteresowanych aktywnością w tworzącej się fundacji (która ma udzielać pomocy rodzicom dzieci z niepełnosprawnościami) proponuje, aby nosiła nazwę „Zmieniamy Świat. Matki Pingwinów”. Słowo „pingwiny” ma tu znaczenie metaforyczne i symboliczne, gdyż pingwiny to ptaki nielety, a więc z pewną skazą, odróżniającą je od lotnych gatunków ptaków. Jerzy, wyjaśniając, dlaczego określenie „matki pingwinów” będzie adekwatne do jego osoby, mówi: „jestem trochę takim matko-ojcem” (*Matki pingwinów*, sez. 1, odc. 5).

Postać Jerzego Lejmana, wrażliwego i opiekuńczego mężczyzny, na tle postaci w innych polskich neoserialach jest wyjątkowa, ale należy zauważyć, że twórcy produkcji posłużyli się problematycznym schematem, często występującym w tekstach kultury popularnej, mianowicie zastosowali topos szczególnych okoliczności oraz ściśle skorelowaną z nim strategię orzekania dotyczącą hierarchii płci i męskości.

Pierwsza z wymienionych powyżej strategii polega na tym, że bohaterowie seriali zostają opiekunami dzieci na skutek pewnych okoliczności, które zmuszają ich do podjęcia tego typu działań – może to być na przykład brak chęci opieki nad dzieckiem ze strony kobiety, dodatkowa praca lub wyjazd partnerki za granicę, wypadek etc. (Arcimowicz, 2020). Lejman w trakcie rozmowy ze znajomym, wyjaśniając, dlaczego samotnie wychowuje córkę, mówi, że partnerka odeszła od niego, kiedy okazało się, że ich dziecko będzie niepełnosprawne. Druga strategia związana z hierarchią płci i męskości dotyczy tego, że opiekun dziecka został przedstawiony w serialu jako ojciec z pewnymi „defektami”: po pierwsze sprawia wrażenie osoby neurotycznej – nie zawsze panującej nad swoimi emocjami, po drugie jest to mężczyzna nieheteroseksualny, a więc „nie do końca męski”. W tym miejscu warto odwołać się do przemyśleń Ervinga Goffmana, który stwierdził, że wiele przekazów medialnych przedstawiających mężczyznę wykonującego „kobiece” czynności w gruncie rzeczy sugeruje, że są to zajęcia niezbyt stosowne dla mężczyzn, że „prawdziwi mężczyźni” powinni być przed tego typu czynnościami chronieni (Goffman, 1979).

Postać Jerzego Lejmana łączy się z męskością opiekuńczą, ale wpisuje się też w koncepcję męskości inkluzywnych, sformułowaną przez Erica Andersona. Amerykański socjolog opisał zmianę modeli zachowań mężczyzn w społeczeństwach zachodnich, polegającą na odchodzeniu od męskości hegemonicznej (opartej na dominacji, homofobii i hierarchii) na rzecz bardziej otwartych i egalitarnych form bycia mężczyzną. Męskość inkluzywna dopuszcza emocjonalność, bliskość między mężczyznami oraz różnorodność tożsamości płciowych i seksualnych (Anderson 2009).

Oprócz bohatera *Matki pingwinów* należy wymienić inne postacie wpisujące się w kategorię męskości inkluzywnych, mam tu myśli Igora i Niko w *Absolutnych debiutantach* oraz Sylwestra Borkowskiego w produkcji *Królowa* (w tej roli Andrzej Seweryn). Twórcy tego ostatniego serialu dosyć jasno zarysowali główną postać pod względem

tożsamościowym – wiemy, że jest to nieheteroseksualny mężczyzna i jednocześnie *drag queen*, natomiast w *Absolutnych debiutantach* zastosowano strategię *queerbaitingu* – powszechnie występującą w serialach i filmach – polegającą na sugerowaniu w zawoalowany sposób nieheteroseksualności bohaterów (lub innej nienormatywnej tożsamości), bez rozwinięcia queerowej relacji między nimi. Wprowadzanie queerowych postaci do seriali może mieć wymiar merkantylny i łączyć się z komodyfikacją nieheteroseksualności, ale może być związane z przemianami społeczno-kulturowymi – zmniejszającą się homofobią i większą tolerancją wobec nienormatywnych tożsamości seksualnych (Anderson 2009; Arcimowicz 2020).

Refleksje końcowe

W polskich produkcjach neoserialowych występuje kontinuum wizerunków mężczyzn: od męskości hegemonicznej, poprzez męskości hybrydowe, aż po męskości opiekuńcze i inkluzywne. Neoseriale poruszają w odważny, nierzadko niesztampowy sposób drażliwe kwestie społeczne (np. związane z przemocą domową, zażywaniem substancji psychoaktywnych, ciemnymi stronami neoliberalnego kapitalizmu), ale jednocześnie prezentują kontrowersyjne postacie. Antybohaterowie posługują się specyficznym kodeksem moralnym, stojącym w sprzeczności z ważnymi normami społecznymi i prawnymi. Twórcy neoseriali prowadzą swoistą grę z widzami, ponieważ naganne, w świetle istniejących norm prawnych i społecznych, zachowanie antybohaterów jest usprawiedliwiane i relatywizowane (Arcimowicz, 2020; Sobota, 2016).

Zarówno w tradycyjnych serialach (operach mydlanych, telenowelach etc.), jak i neoserialach postacie są zazwyczaj przerysowane – oczywiście przerysowane w różny sposób. Polskie tradycyjne seriale, a zwłaszcza te najpopularniejsze (*Klan*, *M jak miłość*, *Na Wspólnej* etc.) proponują świat „bezpieczny aksjologicznie”, ich twórcy niezależnie od tego, czy są to produkcje telewizji publicznej czy stacji komercyjnych, wyraźnie sugerują, że szczęście można osiągnąć, żyjąc w harmonijnie funkcjonującej rodzinie nuklearnej (małżeństwie z dziećmi) (Arcimowicz, 2020; Łaciak, 2013). Natomiast wiele polskich neoseriali należałoby określić jako „rozmyte aksjologicznie” lub – nawiązując do przemysłu Jacka Soboty – „niebezpieczne aksjologicznie” (Sobota, 2016), nie tylko z powodu relatywizmu moralnego protagonistów, ale także ze względu na to, że w neoserialowym dyskursie są podawane w wątpliwą utrwalone w społeczeństwie wartości, takie jak rodzina czy praca. Kiedy przyjrzymy się rodzinom, w których funkcjonują protagoniści neoseriali, trudno jest znaleźć szczęśliwe, a nawet jeśli na początku sprawiają takie wrażenie, to działania antybohaterów mają destrukcyjny wpływ na życie rodzinne (*Pitbull*, *Źmijowisko*, *Minuta ciszy*, *Absolutni debiutanci*, *Informacja zwrotna* etc.). Bardzo mało neoserialowych postaci reprezentuje pozytywną męskości opiekuńczą. Różne interpretacje są tu możliwe, ale najważniejszy wydaje się czynnik merkantylny i można to – w pewnym uproszczeniu – podsumować smutną konstatacją, że na ekranie zło, rywalizacja i władza wciąż sprzedają się lepiej niż dobro, współdziałanie i egalitaryzm.

Serial stał się bardzo ważnym elementem współczesnego pejzażu kulturowego, jedną z najważniejszych form opowiadania o człowieku i coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej (Sobota, 2016). Neoseriale – emitowane głównie przez platformy streamingowe – kształtują, podobnie jak inne popularne teksty kultury, wyobrażenia świata i relacji międzyludzkich ich odbiorców, zwłaszcza młodych (Łaciak, 2013; Arcimowicz, 2020). Współczesna pedagogika, a w największym stopniu niektóre jej subdyscypliny, mam tu na myśli głównie pedagogikę kultury i pedagogikę krytyczną, powinny mieć na uwadze neoseriale i włączać ich treści w obszar dydaktyki, traktując je jako (ko)teksty edukacyjne, ale też artykułując potencjalne zagrożenia natury wychowawczej i socjalizacyjnej wpisane w neoserialowe dyskursy.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, E. (2009). *Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities*. Routledge.
- Arcimowicz, K. (2020). *Oblicza męskości w neoserialach. Hegemonia – kontaminacja – inkluzja*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Arcimowicz, K. (2023). Rzecz o neoserialach – co badać i jak badać? *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 15(1), 17–30.
- Baza Filmwebu. Wortal Filmweb.pl. <https://www.filmweb.pl/search#/serial?page=1&start+Year=2005&endYear=2025&countries=42&genres=28%2C42%2C55%2C3%2C47%2C41%2C6%2C59%2C37%2C65%2C46%2C7%2C8%2C9%2C27%2C53%2C60%2C11%2C12%2C40%2C13%2C58%2C29%2C30%2C14%2C15%2C16%2C17%2C44%2C19%2C62%2C43%2C76%2C20%2C73%2C38%2C51%2C32%2C39%2C33%2C22%2C61%2C10%2C63%2C72%2C78%2C24%2C80%2C25%2C26&startYear=2005>
- Bourdieu, P. (2004). *Męska dominacja* (tłum. L. Kopciewicz). Oficyna Naukowa.
- Bridges, T. i Pascoe, C.J. (2014). Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246–258.
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R.W. i Messerschmidt, J. (2005). *Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. Gender and Society*, 19(6), 829–859.
- Elliott, K. (2016). Caring masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities*, 19(3), 240–259.
- Goffman, E. (1979). *Gender advertisements*. Harper & Row.
- Kaja, E. (2014). Amerykańskie seriale typu „post-soap opera” – nowa generacja seriali telewizyjnych, lecz nie tylko w telewizji. *Kultura i Edukacja*, 2, 64–82.
- Kimmel, M. (1992). Foreword. W: S. Craig (red.), *Men, masculinity and the media* (s. XI–XII). Sage Publications.
- Łaciak, B., (2013). *Kwestie społeczne w polskich serialach obyczajowych – prezentacje i odbiór. Analiza socjologiczna*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łuczaj, K. (2013). Zmieniająca się rodzina w zmieniającym się serialu. *IntereAlia. Pismo poświęcone studiom queer*, 8, 146–158. <https://doi.org/10.51897/interalia/TVYO1695>
- Reisigl, M. (2020). The discourse-historical approach. W: J. Flowerdew i J.E. Richardson (red.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (s. 44–59). Routledge.
- Reisigl, M. i Wodak, R. (2016). The discourse-historical approach (DHA). W: R. Wodak i M. Meyer (red.), *Methods of critical discourse studies* (s. 23–61). Sage.

Sobota, J. (2016). Bohater rozdarty – współczesne seriale jako obszar symulacji dylematów etycznych. W: M. Cichmińska, A. Krawczyk-Łaskarzewska i P. Przytuła (red.), *Seriale w kontekście kulturowym. Serialowe sedno* (s. 15–26). Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Wodak, R. i Meyer, M. (2016). Methods of critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. W: R. Wodak i M. Meyer (red.), *Methods of critical discourse studies* (s. 1–33). Sage.

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).



***Physical Punishment of Children in the Culture and Conduct
of Fatherhood: The Experiences of Three Generations
of Fathers***

***Kary fizyczne wobec dzieci w kulturze i praktykach ojcostwa –
doświadczenia trzech pokoleń ojców***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to examine physical punishment in the context of the culture and practices of fatherhood, presenting both continuity and intergenerational change.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is, how in the experiences of fathers belonging to three generations of the same family line (grandfather, father, son) is situated the physical violence experienced from their own fathers and used against their children. The data presented is a part of a broader project using qualitative methods and three research techniques: problem-focused interviews, photo-assisted interviews, and interviews based on family maps.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction presents fatherhood as a variable social phenomenon, currently taking two basic forms – traditional fatherhood and new fatherhood. These models also differ in their approaches to violence understood as a disciplinary physical punishment. These differences are illustrated with examples from research on fatherhood from an intergenerational perspective.

RESEARCH RESULTS: The analysis illustrated the similarities and differences in cultures and practices of fatherhood relating to physical punishment among representatives of three generations of fathers. It revealed elements of continuity and intergenerational change.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The research leads to the conclusion that education on physical punishment of children is justified. This should be the basis for activities that encourage fathers to reflect on their role and relationship with their children (educational projects, media discourse).

→ **KEYWORDS:** **FATHERHOOD, VIOLENCE, PHYSICAL PUNISHMENT, MASCULINITY, INTERGENERATIONALITY**

Suggested citation: Majka-Rostek, D. (2026). Physical Punishment of Children in the Culture and Conduct of Fatherhood: The Experiences of Three Generations of Fathers. *Horizons of Education*, 25(74), 65–75. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2574.08>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ujęcie kar fizycznych w kontekście kultury i praktyk ojcostwa prezentujących zarówno ciągłość, jak i zmianę międzypokoleniową.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest to, jak w doświadczeniach ojców należących do trzech pokoleń tych samych linii rodzinnych (dziadek, ojciec, syn) sytuuje się przemoc fizyczna doznawana ze strony własnych ojców oraz stosowana wobec swoich dzieci. Prezentowane dane stanowią część szerszego projektu wykorzystującego metodę jakościową i trzy techniki badawcze: wywiad skoncentrowany na problemie, wywiad wspomagany fotografią oraz wywiad wokół tworzonych map rodziny.

PROCES WYWODU: Wprowadzeniem jest prezentacja ojcostwa jako zmiennego zjawiska społecznego, przybierającego obecnie dwie zasadnicze formy – ojcostwa tradycyjnego i ojcostwa nowego. Modele te różnią się od siebie także kwestią podejścia do przemocy ujmowanej jako dyscyplinujące kary fizyczne. Te różnice zilustrowane są przykładami z badań ojcostwa w perspektywie międzypokoleniowej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza dostarczyła ilustracji podobieństw i różnic kultur i praktyk ojcostwa odnoszących się do kar fizycznych u przedstawicieli trzech pokoleń ojców. Ukazała elementy ciągłości oraz zmiany międzypokoleniowej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Z badań można wyciągnąć wniosek o zasadności edukacji na temat kar fizycznych wobec dzieci. Powinno to być podstawą działań wzbudzających refleksyjność u ojców na temat ich roli i relacji z dziećmi (projektów edukacyjnych, dyskursów medialnych).

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** OJCOSTWO, PRZEMOC, KARY FIZYCZNE, MĘSKOŚĆ, MIĘDZYPOKOLENIOWOŚĆ

Introduction – Fatherhood, Masculinity, Violence

Fatherhood in contemporary research is most often understood as a time-bound social construct, which means that: “it should be viewed as a social role and a socio-historical institution, and should be understood as a set of norms that men should adhere to when they become fathers or are about to become fathers” (LaRossa, 1997, p. 10). It can be analysed in the context of the division between “fatherhood culture” and “fatherhood practices” (LaRossa, 1988). Fatherhood culture is a set of ideas, norms and values, as well as expectations of what a father should be like. Practices refer to the actual actions of fathers – what they do in their relationships with their children and family. Change in the culture of fatherhood often precedes change in fatherhood practices – society is quicker to create new models of fatherhood than to implement them. However, fatherhood in both areas is currently undergoing a transformation, manifested primarily in the fact that

the traditional role of the father as the breadwinner is being replaced by more diverse forms of participation in family life, which include involvement in the care and upbringing of children. The patriarchal model is giving way to models such as new fatherhood (Wall & Arnold, 2007), involved fatherhood (Lamb, 2010) and active fatherhood (Švab & Humer, 2013). All of them emphasise the participation of fathers in the everyday lives of their children. These processes are closely linked to changes in the social system of gender roles – we cannot fully understand how men engage in parenting without considering changes in models of masculinity (Suwada, 2017; Błasiak & Żurek, 2025). Non-traditional patterns of fatherhood are one of the key elements of caring masculinity (Hanlon, 2012; Elliott, 2016), which reject the assumptions of hegemonic masculinity (Connell, 1995). The main features of this type of masculinity are: renunciation of dominance, emphasis on relational and affective characteristics of care, and a departure from traditional masculine values that generate the model of the breadwinner and head of the family. A father who creates his role based on these assumptions is not only supposed to be involved in his child's life, but to do so on the basis of tolerance, patience and empathy. Contemporary fathers are influenced by both models – traditional and modern fatherhood – which may result in the emergence of the so-called “new male mystique.” This phenomenon refers to conflicting socio-cultural expectations of men who feel that they should be both involved and affectionate fathers and, at the same time, the main breadwinners of the family, fulfilling the norms of traditional masculinity (Aumann et al., 2011).

The impact of both models can be observed in relation to the issue of fathers using physical violence against children. In the parental context, it most often takes the form of physical punishment, which is intended to correct or control behaviour. Although the use of violence in these cases is only a means to achieve an educational goal, the fact that these punishments are inherently associated with inflicting pain means that they should be seen as one dimension of physical violence and not as a separate phenomenon (Wójcik, 2012). Physical punishment is still a subject of debate, both in academia and in everyday life. Representatives of the conservative model express their conviction about the legitimacy and effectiveness of its use, which is a result of views that have prevailed for centuries, based on the perception of parental tasks as educating and maintaining discipline and obedience in children (Sikora, 2009). However, the prevailing view now is that it constitutes violence, harms children and violates fundamental human rights (Halemba & Izdebska, 2009).

The use of physical punishment has traditionally been associated in many cultures with so-called parental discipline, and especially with the patriarchal model of fatherhood (Breger et al., 2019). Patriarchy, literally meaning “rule of the father,” generated such relationships within the family in which the father is the strict and final authority for discipline and punishment. Research indicates that fathers use “spanking” more often than mothers, and more often justify the use of physical punishment on the grounds of its effectiveness, necessity and the good of the child (Makaruk & Drabarek, 2022). The use of corporal punishment by fathers, especially towards sons, can be situated within the framework of cultural masculinity in a hegemonic sense – as a way of demonstrating

and shaping masculinity (Connell, 1995). This type of masculinity, which includes elements such as unemotionality, toughness and resilience, corresponds to the patriarchal image of a caring mother and a punishing, authoritarian father. Various types of physical violence by fathers can be interpreted through references to masculinity. Brian Heilman and Gary Barker (2018) refer to the issue of masculinity in studies on violence against children, pointing to the importance of gender norms, and in particular the view that boys should be raised strictly to grow up to be “real men.” Other researchers also link the use of corporal punishment to attitudes towards the social construct of masculinity, arguing that fathers who are attached to hegemonic masculinity norms are less involved in expressive parenting and more likely to use harsh discipline with their children (Petts et al., 2018). Research also covers issues of intergenerational transmission of violence, showing that children who experience domestic violence are more likely to commit it in adulthood (Heilman & Barker, 2018). Despite this correlation, young fathers largely have a different approach to punishing children than older generations. This is influenced, among other things, by research findings indicating that parental violence, even when perceived as correcting undesirable behaviour, is harmful to children’s cognitive development and social functioning (Ward et al., 2025). This corresponds to the patterns of new fatherhood, which is supposed to be present, reflective and non-violent.

Research Method

The data presented in this article comes from the research project “Comparing three generations of fathers in Poland and Germany: continuity and change in fatherhood practices”.¹ Its main objective is to identify the differences and similarities between the cultures and practices of fatherhood in Germany and Poland from an intergenerational perspective. The research is qualitative in nature – it consists of individual interviews with fathers belonging to three generations of the same family lines – grandfathers, fathers and sons (who also already have children). Each conversation consists of three parts – a problem-focused interview (Witzel & Reiter, 2012), an interview using photographs (Collier & Collier, 1986) and an interview based on family maps (Levin, 1993). In the problem-focused interview, the narrative is elicited by asking the interviewee to describe the history of his fatherhood. For the purposes of this article, only Polish research was used – thirty interviews with representatives of ten family lines. The interviewees were men living in various locations – both in large and small towns and in villages. The grandfather generation consists of men born in the 1930s and 1940s, the father generation in the 1960s and 1970s, and the son generation in the 1990s. Their statements coded as “physical punishment suffered” and “physical punishment used” were used for the analysis. Each of the respondents was the father, but to distinguish between

¹ The project, planned for 2024–2027, is being carried out by researchers from the University of Wrocław and the Deutsches Jugendinstitut (Munich).

generations and at the same time indicate the belonging of the three respondents to one family line, the following designations were used: G (grandfather – oldest generation), F (father – middle generation), S (son – youngest generation) plus family line number.

Research Results

Grandfathers

The childhood of the men belonging to the oldest generation studied coincided with World War II and the early post-war years. The respondents described their fathers as “strict,” which mainly referred to punishments for various types of misdemeanours. In the case of the authors of the following statements, the first situation concerned punishment for smoking cigarettes, the second for grimacing during a meal.

He slaps me in the face a second time. (...). I'm covered in blood, my whole shirt is bloody (G2).

Sir, when my father caught me, his mother, my grandmother, tore me out of his hands, sir, because he was torturing me terribly (G3).

The descriptions of the punishments experienced were characterised by strongly emotional terms. One of the men, describing the necessity of standing in a given position for a long time as a consequence of a misdemeanour, used the phrase “backbreaking labour.” The statements of the respondents mentioned objects used for punishment – a belt, a whip.

The whip had, ma'am... [...]. Straps, straps. At the end, there were also little balls. And every beating, one... when I was beaten, they cut off one strap. I wasn't exactly a saint [...] (G7).

When talking about the physical punishment they experienced, the men tried to explain and justify their fathers' actions. They rationalised these situations by referring to external circumstances, such as having many children, being overworked, and the stress associated with difficult living conditions. They treated physical punishment as part of the upbringing process. Sometimes they also blamed themselves for provoking punishment through inappropriate behaviour.

I never resented my father for this, because I understood... Children who are not brought up, when there are no strict rules... and they need this upbringing, end up in prison. [...] So there must be some strictness (G10).

And my father, in his anger, hit me in the face until I bled [...] but it was... it was a lesson (G2).

Men from the oldest generation devoted little space in their narratives to the issue of physical punishment of their children. When asked about it, they presented three categories

of statements. Several of them claimed that they did not remember ever practising this type of punishment. Others admitted that such situations had occurred in their fatherhood, but pointed out that they were rare. A few others declared that they did not hit their children. Those who mentioned the use of punishment spoke of “spanking” or using a belt. This is illustrated by the following statement, whose author felt that it was an effective parenting technique (forcing a confession of guilt as a lesson in truthfulness) and recalled one such situation with amusement.

He says, “No, no, no, I’m not lying”. I say: “Lie down, when you get it, maybe you’ll remember.” He got it once. I say: “Do you remember now?” “No, no, no.” He got a second slap with the belt. Then he got a third slap, and the third time he remembered [laughter] (G10).

Men who admitted to using corporal punishment downplayed its significance, saying, for example, “*well, it could happen*” (G1) or “*oh, just a little bit, with a belt...*” (G6). It was not a topic they wanted to explore or discuss in depth.

Fathers

Representatives of the middle generation spoke of the violence they experienced as common in their childhood. It included beating with a hand, a belt or a cable. The interviewees rationalised these situations by referring to the prevailing norms of acceptance of physical punishment at the time.

Well, I mean, corporal punishment, we did it, yes, those were different times [...] a belt, you got hit with a belt, well, it was accepted back then and you didn’t deny that your arse, excuse my language, was all bruised (F6).

In several cases, there was a clear discrepancy between the accounts of interviewees from this generation and the narratives of their fathers. For example, one grandfather declared that he did not use punishment, while his son recalled being beaten with a belt. He did not deny the legitimacy of the practice of punishment itself, but rather its ceremonial form and injustice (he was punished for being late, which was beyond his control).

I didn’t punish my children, God forbid, no (G2).

My father used a belt on me several times. [...] it was just a form of child-rearing in the countryside [...]. And I resent him for that, because he carried out a sentence which... And the sentence was that you had to bring a stool, bend over, lean over (F2).

Another grandfather, when asked about the use of punishment, also stated that he did not use any, while his son recalled physical punishment related to problems with schoolwork.

There was no need. Thank God they were so obedient, sir, they did what they were told. I didn’t need to punish them, sir (G3).

When I had problems with reading, I got a beating with a cable, no. So... that was how we were brought up... (F3).

The above statement is one of several presenting a discourse that normalises violence, treating it as an obvious method of upbringing. One of the men, referring to the punishments he received from his father, clearly internalised his father's message, using the phrase: "I deserved it." Another man also interpreted being beaten with a belt for failing at school as "deserved." In his statement, as in two others, the issue of using certain defence strategies – protecting the body from expected blows – was raised.

Of course, for school, definitely... definitely for school, what else, I don't remember. But it was... it was... I don't think it was wrong. It was deserved. However, I was already cunning later on, because when I knew that something was coming, I would put on four pairs of shorts (F7).

Representatives of the middle generation admitted that they also used physical punishment on their children. They shared with their fathers an emphasis on the rarity and exceptional nature of these practices, but their emotional approach to these experiences differed. While the older generation downplayed the significance of violent situations, in their case it was "beating with remorse." Some saw it as an unpleasant necessity – one of the men treated physical punishment as part of his role as a father, but did not feel comfortable with it, finding it emotionally burdensome. Another interpreted beating children as an expression of powerlessness.

I told him that once. That what you got from me, those two or three times, don't think it just rolled off me, because it... I just sat there, didn't talk to my wife for half the evening at all [...]. Yes, the emotions, that I had to... (F7).

And I also used the belt on G., definitely, and on my daughter, and I regret it [...]. It only made him hate me more. Nothing else. But I felt powerless and so I did it. I regret that (F2).

The respondents explained their practices by the specific nature of the times. They were aware that views on corporal punishment had changed and did not deny the validity of these changes. Several of them changed their approach to these practices during their fatherhood – they punished their first children with beatings, but did not use such punishments with their youngest children. They were also aware of the importance of intergenerational transmission – one of the respondents explained that in a situation of helplessness, repeating the actions used by his father, i.e. corporal punishment, was the simplest response to his son's unacceptable behaviour.

Well, we argued, I was able to raise my hand to M., so it was like... those were the times when I wasn't aware that it was better not to do that, no, so I was able to slap M (F5).

[...] as if I couldn't think of how I should react, so I repeated what my father did, I think, who did it to me maybe two or three times in my life, he just spanked me. With all the ceremony,

bend over and you'll get it in the bum [...]. Stupid, but repeating a certain pattern [...]. In the case of my younger son, I never hit him (F4).

Another man, referring to the differences between himself and his father, said that he really did not want to repeat the ritual of punishment he knew from his childhood, which followed some time after the "offence." He admitted that he beat his children himself, but unlike his childhood experiences, he perceived it as a more appropriate punishment, as it was not administered "coldly" but situationally, in the heat of the moment.

Sons

In the case of the youngest generation, there was also a discrepancy between their experiences and their fathers' statements. The most drastic difference occurred in one family, where the father admitted that he sometimes "raised his hand" and "slapped" his son during arguments, while the son recalled much more frequent and brutal situations.

I was beaten blindly with a belt, not with a belt, on the head, clothes hangers were broken on me, I was beaten with fists, so that I had bruises (S5).

As in the case of the older generation, those who were beaten rationalised it and tried to explain their fathers' behaviour. The author of the above statement referred to his father's young age, who, in his opinion, was not prepared for parenthood, and to his hot-tempered nature. Others saw themselves as giving reasons for being punished.

However, I also remember that after parent-teacher conferences, sometimes as soon as a parent came home, there would be a beating without any questions asked [...]. And, as I said, I wasn't exactly an angel, so if I had accumulated enough misdemeanours over a month, I knew what was coming (S8).

Respondents whose childhood fell at the turn of the 20th and 21st centuries, like their fathers, sometimes treated physical punishment as something that was normalised at the time, seen as an obvious part of the relationship between parents and children. In several cases, "traditional" objects for beating – belts – were still used.

Regarding their own children, some representatives of the youngest generation clearly stated that they did not use physical punishment. Sometimes this was due to internalised patterns of new fatherhood and the belief that it should be based on partnership, communication and empathy. In the case of the author of the following statement, this was combined with a desire to avoid repeating the practices used by his own father.

I know I'll be different from my father because I'll simply listen to her more, I'll be less self-centred than my dad was, and I'll definitely focus more on this child, on talking to her [...], because I'll never, ever scold her, oh. Even emotionally, like: "But what have you done!", I won't do anything like that (S6).

However, some men were convinced of the effectiveness of “spanking” or even beating with objects when unable to control the child. They tried to present such situations they had experienced as necessary strategies, although sometimes they cost them a lot of emotion.

Well, you know, you know that there is a certain... there comes a point when the child is out of control, throwing things, destroying things, making holes in the walls, so you know that when you have to use a slipper or a belt, well... it hurts, it hurts, it hurts, you know, well, the child is offended by you, you are angry, but deep down you love that child and probably after 15 minutes you will come and say, “Oh, I love you so much” (S7).

A characteristic feature of the respondents was that they were more reflective than their fathers and grandfathers about punishing children, both in cases of rejecting these practices and accepting them. The author of the statement quoted below, admitting that he had hit his daughter several times, reflected on the mechanism of intergenerational pattern replication.

I have these primal instincts that lead me to simply use these innate, quickest solutions without thinking [...]. Because I know these methods, they were used on me, and whether I think they worked, I don't know, well, I grew up to be a human being. Would I have grown up to be a better person if I hadn't been beaten with a belt? Maybe, I don't know (S5).

This interviewee's reflections contain references to a defence strategy sometimes used by perpetrators of violence – the argument that they themselves, although they suffered violence, grew up to be “decent people.” In this case, the man took this aspect into account, but approached it quite reflectively, with thoughtfulness rather than stereotypical certainty.

Summary

Paternal violence was present in the experiences of representatives of each of the generations studied – both suffered and perpetrated. In the case of grandparents, it stemmed from several sources – social norms regarding fatherhood, models of family life and child-parent relationships, as well as general external living conditions. The dominant norms at the time were patriarchal in nature – the father was usually the final authority in matters of discipline, children were not treated as individuals, and family relationships were often more instrumental than emotional. When talking about their fatherhood, the grandparents did not devote much attention to the physical punishment they used; it was not an area of reflection for them. In the case of the middle generation, the influence of anti-patriarchal ideas and changes in family positions and roles is already evident. They used corporal punishment, but now interpreted it either as a weakness or something that was emotionally difficult for them. For some, beating children was problematic even while they were practising it, while others only began to consider it inappropriate years

later. In the statements of the sons' generation, the influence of the idea of new fatherhood is clear, but this does not mean that they never used physical punishment on their children. Sometimes they felt that, "whether they wanted to or not," they were repeating patterns familiar from their childhood. Some of them were unequivocally convinced of the harmfulness of physical punishment and did not use it. Others, on the other hand, believed that it was sometimes necessary. What united the respondents from all three generations was their justification of their fathers' use of violence against them. The cultures and practices of fatherhood represented by the respondents illustrate both their continuity and change. Successive generations change their approach to physical punishment, but they also feel the influence of the models they knew from their childhood. Among the youngest respondents, the patterns of new fatherhood are visible primarily in the reflection on the role of the father, which, however, due to the continuation of certain intergenerational practices, does not always result in a complete rejection of the use of physical punishment against children.

REFERENCES

- Aumann, K., Galinsky, E., & Matos, K. (2011). *The new male mystique: National study of the changing workforce*. Families and Work Institute.
- Błasiak, A., & Żurek, M. (2025). Egalitarian fatherhood – a present and engaged father. *Horyzonty Wychowania*, 24(69), 33–42. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.05>
- Breger, M.L., Sorensen, L., Asal, V., & Willis, C.N. (2019). Corporal punishment, social norms and norm cascades: Examining cross-national laws and trends in homes across the globe. *William Mary Journal Of Race, Gender, And Social Justice*, 26(3), 483–524.
- Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method*. University of New Mexico Press.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Elliott, K. (2016). Caring masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities*, 19(3), 240–259. <https://doi.org/10.1177/1097184X15576203>
- Halemba, K., & Izdebska, A. (2009). Kary fizyczne w wychowaniu dzieci – uwarunkowania i konsekwencje. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 3(8), 6–31.
- Hanlon, N. (2012). *Masculinities, care and equality: Identity and nurture in men's lives*. Palgrave Macmillan.
- Heilman, B., & Barker, G. (2018). *Masculine norms and violence: Making the connections*. Promundo, OAK Foundation.
- Lamb, M.E. (Ed.). (2010). *The role of the father in child development*. John Wiley and Sons.
- LaRossa, R. (1988). Fatherhood and social change. *Family Relations*, 37(4), 451–457.
- LaRossa, R. (1997). *The modernization of fatherhood: A social and political history*. University of Chicago Press.
- Levin, I. (1993). Family as mapped realities. *Journal of Family Issues*, 14(1), 82–92. <https://doi.org/10.1177/0192513X93014001007>
- Makaruk, K., & Drabarek, K. (2022). *Postawy wobec kar fizycznych i ich stosowanie. Raport z badań*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Petts, R.J., Shafer, K.M., & Essig, L. (2018). Does adherence to masculine norms shape fathering behavior? *Journal of Marriage and Family*, 80(3), 704–720. <https://doi.org/10.1111/jomf.12476>

- Sikora, D. (2009). Kary fizyczne w rodzinie – wybrane aspekty prawne i psychopedagogiczne. *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*, 1, 69–82.
- Suwada, K. (2017). Męskości opiekuńcze. Zaangażowanie w ojcostwo a rekonstrukcja modeli męskości. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 18(2), 77–90.
- Švab, A., & Humer, Ž. (2013). “I only have to ask him and he does it...” Active fatherhood and (perceptions of) division of family labour in Slovenia. *Journal of Comparative Family Studies*, 44(1), 57–78. <https://doi.org/10.3138/jcfs.44.1.57>
- Wall, G., & Arnold, S. (2007). How involved is involved fathering? An exploration of the contemporary culture of fatherhood. *Gender & Society*, 21(4), 508–527. <https://doi.org/10.1177/0891243207304973>
- Ward, K.P., Grogan-Kaylor, A.C., Ma, J., Pace, G.T., Lee, S.J., & Davis-Kean, P.E. (2025). Interactions of gender inequality and parental discipline predicting child aggression in low- and middle-income countries. *Child Development*, 96(1), 7–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.14152>
- Witzel, A.H., & Reiter, H. (2012). *The problem-centered interview: Principles and practice*. Sage.
- Wójcik, S. (2012). Przemoc fizyczna wobec dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 2(39), 7–28.

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

NCN Weave Unisono, 2023/05/Y/HS6/00009, Comparing three generations of fathers in Poland and Germany. Continuity and change in the practices of fatherhood

Disclosure statement

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



(In)visible Educational Practices of Women After a Suicide Mourning: Learning and Care within the Family
(Nie)widoczne praktyki edukacyjne kobiet w żałobie suicydalnej. Uczenie się i troska w rodzinie

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The study aims to analyze the role of women being in an informal educational practices bereaved by suicide, and its meaning for the reorganization of family life and processes meaning-making the loss.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study addresses the underexplored everyday relational and educational practices in families after suicide loss. It employs a qualitative-interpretative approach using semi-structured interviews with 10 bereaved women from Lower Bavaria (Germany). The data were subjected to reflexive thematic analysis.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Drawing on the concept of care work, emotional labor, stigma, and informal learning, it has been revealed that women's activities after suicide loss constitute forms of invisible educational work that support family functioning and giving a meaning to the experience of loss.

RESEARCH RESULTS: Women play key roles as organizers of daily family life, interpreters of the suicide, creator, and deliverer of experiential knowledge. These practices support an informal learning and the reconstruction of shared meanings in family.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The study highlights the importance of gender determined caregiving and relational practices in

mourning after suicide and the need for broader consideration of the role of women in post-traumatic stress and educational, communication and caregiving processes in families after the loss.

→ **KEYWORDS:** **SUICIDE BEREAVEMENT, WOMEN, EMOTIONAL LABOUR, INFORMAL LEARNING, FAMILY DYNAMICS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza roli kobiet w nieformalnych praktykach edukacyjnych w rodzinach dotkniętych samobójstwem oraz jej znaczenia dla reorganizacji życia rodzinnego i procesów nadawania sensu stracie.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Badanie koncentruje się na słabo rozpoznanych codziennych praktykach relacyjnych i edukacyjnych w rodzinach po samobójstwie. Zastosowano podejście interpretatywne, wykorzystujące częściowo ustrukturyzowane wywiady z 10 kobietami z Dolnej Bawarii (Niemcy). Dane poddano refleksyjnej analizie tematycznej.

PROCES WYWODU: Odwołując się do koncepcji pracy opiekuńczej, emocjonalnej, stygmatyzacji i uczenia się nieformalnego, wykazano, że działania kobiet po stracie samobójczej przyjmują formę niewidzialnej pracy edukacyjnej wspierającej funkcjonowanie rodziny i nadawanie sensu doświadczeniu straty.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Kobiety odgrywają istotną rolę jako organizatorki życia codziennego, interpretatorki śmierci samobójczej oraz twórczynie i przekazicielki wiedzy opartej na doświadczeniu. Praktyki te wspierają procesy uczenia się nieformalnego i odbudowę wspólnych znaczeń w rodzinie.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki podkreślają znaczenie genderowo uwarunkowanych praktyk opiekuńczych i relacyjnych w żałobie po samobójstwie oraz potrzebę szerszego uwzględnienia roli kobiet w działaniach postwencyjnych i procesach edukacyjnych, komunikacyjnych oraz opiekuńczych w rodzinach po stracie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ŻAŁOBA PO SAMOBÓJSTWIE, KOBIETY, PRACA EMOCJONALNA, UCZENIE SIĘ NIEFORMALNE, DYNAMIKA RELACJI RODZINNYCH**

Introduction

Suicide is a major public health issue and a profoundly disruptive event for families and communities, leaving relatives with complex emotional, relational, and social challenges. Research on suicide bereavement has documented psychological consequences such as guilt, shame, anger, and prolonged grief.

Survivors often face stigma, silence, and uncertainty in their social environment (Pitman et al., 2016; Ruczaj, 2025). Suicide raises difficult questions about responsibility and meaning, complicating grieving and communication within families and communities (Feigelman et al., 2020). Bereaved family members must navigate not only grief but also social expectations and interpersonal tensions.

The aftermath of suicide extends beyond individual mourning to the reorganization of everyday family life. Routines may be disrupted, roles may shift, and family members often need to support one another emotionally (Dworakowska, 2024; Aksamit et al., 2025; Marek & Oexle, 2025). This relational work is frequently undertaken by women, who are often expected to maintain family cohesion and manage emotional relationships in times of crisis (Finch & Groves, 1983).

Such practices can be understood as forms of invisible care work and emotional labour that sustain everyday life (Finch & Groves, 1983; Hochschild, 2012). In the context of suicide bereavement, women often organize daily routines, mediate communication, explain the death to children, and support relatives. These activities also involve informal learning processes, through which families develop shared understandings of the loss (Illeris, 2018).

Despite their importance, these everyday practices remain underexplored. Existing research has focused primarily on psychological outcomes and professional support, while relational and informal educational dimensions – especially in relation to women's experiences – have received less attention.

This study addresses this gap by examining how women bereaved by suicide contribute to the reorganization of family life and meaning-making processes. The research draws on qualitative interviews with women from rural Lower Bavaria, Germany, where dense social networks and cultural norms may shape how suicide and bereavement are experienced and communicated.

The study explores how women manage everyday family life, interpret the death within the family, and share experiential knowledge. It addresses the following research question: *How do women bereaved by suicide contribute to the reorganization of family life and meaning-making processes after the loss?*

Theoretical Perspective

Suicide bereavement is not only an individual psychological experience but also a socially shaped process embedded in family relationships, social norms, and cultural expectations (Feigelman et al., 2009; Jordan & McIntosh, 2011).

A useful framework for understanding these dynamics is the Dual Process Model of coping with bereavement (Stroebe & Schut, 2010), which distinguishes between loss-oriented coping (focused on emotional pain) and restoration-oriented coping (focused on practical and relational adjustments). In the context of suicide, restoration-oriented processes often involve reorganizing family roles, maintaining routines, and renegotiating relationships (Stroebe & Schut, 2010).

Suicide bereavement is also shaped by stigma and disenfranchised grief. Following Goffman (1963), suicide may involve social discrediting affecting both the deceased and their relatives, while Doka (2002) highlights that such losses are not always socially recognized. As a result, survivors may struggle with uncertainty about disclosure and face ambivalent reactions from their social environment (Jordan & McIntosh, 2011).

Within this context, gendered patterns of care and emotional labor are significant. Feminist research shows that women often assume responsibility for maintaining relationships and managing emotional dynamics within families (Finch & Groves, 1983; Hochschild, 2012). In situations of crisis, such as suicide loss, these expectations become particularly pronounced, with women taking on roles related to family stabilization, support, and communication.

These practices can also be understood as processes of informal learning and the development of experiential knowledge (Illeris, 2018). Through everyday interactions and negotiations of meaning, family members develop practical ways of coping with loss.

These perspectives highlight the often invisible practices that emerge after suicide and their role in reorganizing family life. Women's actions can thus be interpreted not only as care or emotional support but also as forms of informal educational work through which families learn to cope with grief and reconstruct meaning.

Building on this framework, the article conceptualizes these practices as informal educational work within the family – everyday interactions through which knowledge, meanings, and coping strategies are transmitted outside formal education (Livingstone, 2001; Illeris, 2018). Through explaining the death, mediating communication, and sharing experiential knowledge, women support how families interpret and live with suicide loss (Aksamit et al., 2025).

Research Methods and Tools

This study adopts a qualitative-interpretative design to explore the lived experiences of women bereaved by suicide and the meanings they attribute to these experiences within their social and family contexts (Kvale & Brinkmann, 2014; Helfferich, 2022).

The empirical material consists of semi-structured interviews conducted between July and August 2025 with ten women who had lost a close person to suicide in rural Lower Bavaria (Germany). The time elapsed since the loss ranged from several months to over two decades. Participants represented different relational positions to the deceased, including 3 mothers who had lost a child, 3 partners or former partners who had lost a spouse or intimate partner, 2 daughters who had lost a parent, 1 participant who had lost a cousin, and 1 participant who had lost a close friend. The focus on women reflects the study's interest in gendered practices of care, meaning-making, and the organization of everyday family life after suicide.

Participants were recruited through informal networks, local support structures, and snowball sampling, relying on trust-based contacts due to the sensitivity of the topic.

Data were collected through semi-structured interviews, enabling both systematic exploration of key topics and participants' own narratives (Flick, 2021). Interviews addressed the period following the suicide, changes in family dynamics, communication about the death, and coping strategies. Most interviews were conducted in participants' homes, with some carried out online, which was experienced by some participants as emotionally protective (Kvale & Brinkmann, 2014; Blaze & Roberts, 2023). Interviews (60–120 minutes) were conducted in German, audio-recorded with consent, transcribed verbatim, and translated into English. The analysis followed an interpretative, thematic approach. Initial coding focused on recurring themes such as everyday care practices, communication about the death, and meaning-making processes, which were subsequently grouped into broader interpretive categories.

Participation was voluntary and based on informed consent. The study followed ethical standards for research with vulnerable populations, including trauma-sensitive interviewing and the option to skip distressing topics (Harris & Fallot, 2006). Participants were informed about support services, and particular care was taken to ensure anonymity, especially in small communities (O'Connell et al., 2022; Blaze & Roberts, 2023).

Data were analyzed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022). The iterative process involved familiarization with the data, inductive coding of meaningful segments, and the development of broader themes related to organizing family life, interpreting the death, and sharing experiential knowledge. Themes were refined through constant comparison across interviews. Reflexivity was maintained throughout, particularly in relation to the researcher's familiarity with the regional context (Finlay & dela Cruz, 2023).

Findings

Women as Organizers of Everyday Family Life After Suicide

Across the interviews, women described how they assumed responsibility for stabilizing everyday family life after the suicide, maintaining routines and ensuring continuity despite the disruption. A 65-year-old woman who lost her son illustrates how even the most ordinary activities became emotionally demanding after the suicide: "Everything became a challenge – getting up, meeting people, comforting others when they expressed condolences, the empty place at the table, organizing the funeral, celebrating birthdays or Christmas without him."

Her account shows how everyday routines suddenly required deliberate emotional and practical effort and became a way of maintaining family stability after the loss.

Several participants described a sense of responsibility for sustaining family continuity. A 64-year-old woman whose partner died by suicide explains how she felt compelled to maintain stability for other family members: "Someone had to keep things together. The children were looking at me, and I knew that if I collapsed completely, everything else would collapse as well." Participants described these responsibilities in different

ways: while some framed them as a sense of obligation toward other family members, others portrayed them more as a gradual and pragmatic attempt to restore everyday stability. In such situations, women became emotional and organizational anchors, regulating both practical and emotional dynamics within the family.

For some participants, returning to everyday activities also represented an attempt to gradually rebuild a sense of normality. A 55-year-old woman who lost her mother by suicide many years earlier describes how resuming daily routines became part of a longer process of adaptation: "I resumed my normal life immediately after the funeral. The loss of my mother left a huge gap. I had no social network that could support me at that time, so I had to build one step by step." This illustrates how the reorganization of everyday life involves both practical and social adjustments. Maintaining routines, rebuilding networks, and sustaining family structures became ways of gradually restoring a sense of continuity in the aftermath of a disruptive loss.

These narratives illustrate how women's everyday practices contribute to the stabilization of family life after suicide.

Women as Interpreters of Suicide Within the Family

Another theme in the interviews concerns the role of women as interpreters of the suicide within the family. Participants frequently described situations in which they had to explain the death to children, relatives, or members of the broader community. These processes involved translating the traumatic event into understandable narratives. A 55-year-old woman who lost her mother describes the emotional turmoil that followed the death: "The self-blame, the helplessness, the grief – it was like an emotional roller coaster for all of us. And someone had to talk about it, because otherwise everyone stayed alone with their thoughts."

Her statement highlights the importance of communication in the aftermath of suicide. Without shared conversations, family members risked isolation in their grief. In this context, women positioned themselves as mediators facilitating conversations about the death.

Participants also described the challenge of explaining suicide to younger family members. A woman reflecting on these experiences emphasizes the importance of open communication: "It would be good if parents talked with their children about death, or if it were discussed in school. Otherwise children grow up with fear and silence." These practices can be interpreted as forms of informal educational work within the family. By answering questions, confronting myths, and helping children process emotions, women contributed to the development of shared understandings of the suicide within the family context.

At the same time, these interpretive efforts were often complicated by the social stigma surrounding suicide. Several participants reported uncertainty about how openly they could speak about the death in their communities. In such situations, women had to navigate between silence and disclosure, balancing the need for communication within

the family with the perceived risks of speaking about suicide in the broader social environment. Women's interpretive work within families can therefore be understood as an important mechanism through which the suicide is gradually integrated into shared family narratives.

Producing and Sharing Experiential Knowledge

The interviews also show that women often developed forms of experiential knowledge about coping with suicide loss over time. These insights emerged through lived experience and were frequently shared with others who encountered similar situations.

For some participants, speaking with other suicide survivors was an important step in their own coping process. One woman describes how conversations with another bereaved person helped her feel understood for the first time: "Talking helped enormously. When I spoke with a woman whose husband had also died by suicide, I felt understood for the first time." These encounters show how experiential knowledge circulates among suicide survivors, who exchange strategies for coping with grief and social reactions.

In several cases, women also became sources of support for others in their social networks. One participant explains how her experience made her a person to whom others felt they could turn: "She knows she can talk to me about everything. She doesn't have to worry that I will judge her." Such interactions demonstrate how personal experiences of suicide bereavement can gradually evolve into forms of informal expertise. Women who had previously navigated similar situations often became trusted interlocutors for others facing comparable losses. Rather than taking place in formal institutional settings, knowledge about coping with suicide loss is produced, shared, and refined through lived experience and interpersonal exchange.

Discussion

The findings highlight the often-overlooked role of women in sustaining family life and facilitating meaning-making after suicide loss. While previous research – particularly recent qualitative studies – has mainly focused on psychological outcomes and professional support systems, often emphasizing individual coping and clinical perspectives, this study draws attention to the everyday relational practices through which families reorganize their lives.

First, the findings underscore the importance of women's role in organizing everyday family life after suicide. In many cases, women assumed responsibility for maintaining family continuity by organizing daily activities, supporting other relatives emotionally, and ensuring that everyday life could continue despite the disruption. These practices resonate with restoration-oriented coping processes described in the Dual Process Model of bereavement (Stroebe & Schut, 2010), which emphasize practical adjustments enabling

the continuation of everyday life. At the same time, the findings illustrate how these processes are embedded in gendered expectations of care. Consistent with sociological research on care work (Finch & Groves, 1983), women often become responsible for maintaining relational stability and emotional cohesion within families during periods of crisis.

The interviews suggest that much of this work remains socially invisible. Participants often described these efforts as obligations rather than as forms of labor, reflecting broader discussions of invisible care work and emotional labor that are frequently taken for granted (Hochschild, 2012). In the context of suicide bereavement, this invisible work involves both practical tasks and the emotional regulation required to support others while managing one's own grief.

Second, the analysis highlights the role of women as interpreters of suicide within the family. Participants frequently described situations in which they felt responsible for explaining the death to children, relatives, or members of their social environment. This interpretative work involves translating a traumatic and often incomprehensible event into narratives that allow family members to process the loss. From a sociological perspective, these processes can be understood as forms of meaning-making that help families integrate the suicide into shared narratives. At the same time, this work is shaped by broader social dynamics, as families must negotiate when and how the death can be discussed (Dworakowska, 2024). The findings indicate that women assume the role of mediators facilitating communication and enabling the loss to be acknowledged.

Third, the study highlights how suicide bereavement can lead to the development and circulation of experiential knowledge. Participants described how their experiences enabled them to develop and share practical knowledge about coping with suicide loss. These processes illustrate how learning emerges through lived experience and social interaction rather than through formal educational structures. In line with theories of informal learning (Illeris, 2018), participants developed practical understandings of grief, communication, and social support that were gradually transmitted within their social networks.

These findings highlight the educational dimension of women's everyday practices after suicide loss. In this study, the notion of "informal educational work" is used as an interpretive concept that builds on existing theories of informal learning and care work, rather than as a fully distinct theoretical construct. It refers to everyday relational practices through which individuals organize meaning, support others, and facilitate learning processes within family contexts after suicide loss. Through organizing family life, interpreting the death, and sharing experiential knowledge, women contribute to collective processes of learning that shape how families and communities respond to suicide. These practices extend beyond individual coping and constitute relational processes of producing and transmitting knowledge about grief, stigma, and resilience.

At the same time, the relative invisibility of these practices raises important questions for both research and practice. If women's everyday contributions remain insufficiently recognized, key aspects of the social dynamics of suicide bereavement risk being overlooked. A stronger focus on relational practices, informal learning, and gendered

care work may contribute to a more comprehensive understanding of postvention. From a practical perspective, recognizing these dynamics may also help support services better acknowledge the responsibilities that family members – particularly women – assume after suicide loss. This may have practical implications for professionals working with bereaved families, including educators, therapists, and support services, by encouraging greater attention to relational practices, informal learning processes, and the often unrecognized caregiving roles assumed after suicide loss.

The rural and culturally specific context of Lower Bavaria may additionally shape how these practices unfold, particularly in communities where family cohesion and interpersonal obligations remain strongly emphasized.

The findings should be interpreted in light of the heterogeneity of the participants' experiences. Differences in relational proximity to the deceased (e.g., parent, partner, or more distant relative), the circumstances of the suicide, and the time elapsed since the loss may have shaped both the intensity and the form of bereavement. While the study does not aim to compare these dimensions systematically, they provide an important context for understanding the variability of the narratives presented.

Conclusion

This study examined how women bereaved by suicide contribute to the reorganization of family life after such a loss. Drawing on qualitative interviews with women in rural Lower Bavaria, the analysis highlights how everyday family practices support communication, coping, and meaning-making within families affected by suicide.

The findings show that women play key roles in maintaining family stability and rebuilding everyday routines. The study also highlights the interpretative work women perform by explaining the death, facilitating conversations, and helping families develop shared understandings of the suicide. Experiential knowledge developed through bereavement is shared within families and social networks, creating opportunities for mutual support.

These findings suggest that women's everyday practices after suicide loss constitute forms of informal educational work within families. Conceptualizing these practices in this way extends existing research by emphasizing how processes of learning, meaning-making, and communication are actively mediated within family relationships. This perspective does not replace concepts such as care work or emotional labour but highlights their educational dimension, showing how bereaved family members facilitate social learning in everyday interactions.

The study has practical implications. While support systems for suicide survivors often focus on individual psychological support, the findings indicate the need to better recognize relational dynamics and the responsibilities assumed by family members, particularly women. Acknowledging these practices may help professionals in postvention contexts support families more effectively.

Several limitations should be noted. The study is based on a relatively small, context-specific sample, which may limit transferability. In addition, the focus on women's experiences means that the perspectives of male family members remain less explored. Future research could examine how gendered patterns of care, emotional labor, and meaning-making unfold across different cultural contexts and family constellations.

Despite these limitations, the study provides important insights into the social processes shaping family life after suicide. By foregrounding the everyday practices of bereaved women, it highlights forms of care, learning, and relational work that often remain invisible in research and public discourse, yet are crucial for understanding and supporting families after suicide loss.

REFERENCES

- Aksamit, E., Binnebesel, J., Dejna, D., Janowicz, A., Martinez, D., Paczkowska, A., & Fopka-Kowalczyk, M. (2025). Strategies for supporting the bereaved children and adolescents – the Polish context. *Palliative Medicine in Practice*, 20, e01326032. <https://doi.org/10.5603/pmp.105620>
- Blaze, P., & Roberts, R.M. (2023). Support after suicide: A thematic analysis of siblings' experience. *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 92(3), 1105–1123. <https://doi.org/10.1177/00302228231195922>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Doka, K.J. (2002). *Disenfranchised grief: New directions, challenges, and strategies for practice*. Research Press.
- Dworakowska, J. (2024). Kamienie wrzucone w wodę a fale zmian – wsparcie psychospołeczne w transformacji „kręgów na wodzie” żałoby suicydalnej w świetle przeglądu literatury anglojęzycznej. *Homo et Societas*, 9, 124–140. <https://doi.org/10.4467/25436104HS.24.008.20946>
- Feigelman, W., & Cerel, J. (2020). Feelings of blameworthiness and their associations with the grieving process in suicide mourning. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00610>
- Feigelman, W., Gorman, B.S., & Jordan, J.R. (2009). Stigmatization and suicide bereavement. *Death Studies*, 33(7), 591–608. <https://doi.org/10.1080/07481180902979973>
- Finch, J., & Groves, D. (Eds.). (1983). *A labour of love: Women, work and caring*. Routledge.
- Finlay, J., & dela Cruz, A. (2023). Reflexivity and relational spaces: Experiences of conducting a narrative inquiry study with emerging adult women living with chronic pain. *Global Qualitative Nursing Research*, 10. <https://doi.org/10.1177/23333936231190619>
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Harris, M., & Fallot, R.D. (2006). Envisioning a trauma-informed service system: A vital paradigm shift. *New Directions for Mental Health Services*, 89(1), 3–22. <https://doi.org/10.1002/ymd.23320018903>
- Heffnerich, C. (2022). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Springer.
- Hochschild, A.R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*. Routledge.

- Jordan, J.R., & McIntosh, J.L. (2011) (Eds). *Grief after suicide: Understanding the consequences and caring for the survivors*. Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Livingstone, D.W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps, and future research*. Centre for the Study of Education and Work, University of Toronto.
- Marek, F., & Oexle, N. (2025) Family support after a family member's suicide: A qualitative exploration. *PLoS One*, 20(10), e0334964. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0334964>
- O'Connell, S., Ruane-McAteer, E., Daly, C., O'Connor, C., Tuomey, F., McDonnell, L., Arensman, E., Andriessen, K., & Griffin, E. (2022). Exploring experiences of supports for suicide bereavement in Ireland: Protocol for a national survey. *HRB Open Research*, 4, 114. <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13437.2>
- Pitman, A.L., Osborn, D.P.J., Rantell, K., & King, M.B. (2016). The stigma perceived by people bereaved by suicide and other sudden deaths: A cross-sectional UK study of 3432 bereaved adults. *Journal of Psychosomatic Research*, 87, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2016.05.009>
- Ruczaj, J. (2025). Effects of experiencing a close one's suicide on children and adolescents: Significance of implementing postvention measures. *Seminare*, 46(1), 111–125. <https://doi.org/10.21852/sem.1842>
- Stroebe, M., & Schut, H. (2010). The dual process model of coping with bereavement: A decade on. *Omega: Journal of Death and Dying*, 61(4), 273–289. <https://doi.org/10.2190/OM.61.4.b>

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).



Early Maladaptive Schemas and Family Roles in Young Adults ***Wczesne nieadaptacyjne schematy a role rodzinne*** ***u młodych dorosłych***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: Early maladaptive schemas are stable, global cognitive and emotional patterns that develop in childhood. According to the authors, these schemas may be reflected in the family role within the family of origin. Therefore the aim of the study was to examine the relationships between the intensity of early maladaptive schemas and the intensity of psychological roles in the family among individuals in early adulthood.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem addressed how and to what extent early maladaptive schemas are associated with psychological roles assumed in the family of origin during early adulthood. The study included 218 participants aged 18–35 years (M = 22). Young's Schema Questionnaire (adapted by Oettingen et al.) and Margasiński's Family Roles Questionnaire were used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part of the article presents Young's concept of early maladaptive schemas and discusses Margasiński's typology of family roles. Next, the aim of the study and its course are presented. Analysis and discussion of the collected results serves as a starting point for formulating recommendations for therapeutic interventions and future research.

RESEARCH RESULTS: A multiple linear regression analysis showed that of the 18 schemas, 12 were significantly associated with family roles. The role of the Iron Child was explained, among other schemas, by the Unrelenting Standards schema; the role of the Hero – by the Self-Sacrifice schema; the role of the Mascot – by the Insufficient Self-Control schema; and the roles of the Lost Child and Scapegoat – by the Pessimism schema.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:

The family role assumed meets the current needs of the family system but simultaneously maintains and reinforces maladaptive schemas. The findings highlight the importance of interventions

not only at the symptom level but also at the level of activated schemas as key targets for psychotherapeutic intervention.

→ **KEYWORDS:** **EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS, FAMILY ROLES, FAMILY OF ORIGIN, YOUNG ADULTS, SCHEMA THERAPY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Wczesne nieadaptacyjne schematy to utrwalone, globalne wzorce poznawcze i emocjonalne, które kształtują się w dzieciństwie. Zgodnie z założeniami auterek schematy te mogą znajdować odzwierciedlenie w roli rodzinnej przyjmowanej w rodzinie pochodzenia. Dlatego celem badań była analiza zależności między nasileniem wczesnych nieadaptacyjnych schematów a nasileniem ról psychologicznych w rodzinie u osób w okresie wczesnej dorosłości.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczył pytania, w jaki sposób oraz w jakim stopniu wczesne nieadaptacyjne schematy są powiązane z rolami psychologicznymi przyjmowanymi w rodzinie pochodzenia w okresie wczesnej dorosłości. W badaniu uczestniczyło 218 osób w wieku od 18 do 35 lat ($M = 22$). Zastosowano Kwestionariusz Schematów Younga (w adaptacji Oettingen i in.) oraz Kwestionariusz Ról Rodzinnych Margasińskiego.

PROCES WYWODU: W pierwszej części artykułu przedstawiono koncepcję wczesnych nieadaptacyjnych schematów Younga oraz omówiono typologię ról rodzinnych zaproponowaną przez Margasińskiego. Następnie przedstawiono cel badań oraz jego przebieg. Analiza zebranych wyników wraz z ich dyskusją stanowi punkt wyjścia dla sformułowania wskazań dotyczących interwencji terapeutycznych oraz przyszłych badań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wieloczynnikowa analiza regresji liniowej pokazała, że spośród 18 schematów 12 wykazało istotne związki z rolami rodzinnymi. Rola Żelaznego Dziecka wyjaśniana jest m.in. przez schemat Bezlitosne Normy; rola Bohatera przez schemat Samoposwiecenie; rola Maskotki przez schemat Niewystarczająca Samokontrola; a rola Zagubionego Dziecka oraz Kozła Ofiarnego przez schemat Pesymizm.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Podejmowana rola rodzinna odpowiada na aktualne potrzeby systemu rodzinnego, ale jednocześnie podtrzymuje i wzmacnia nieadaptacyjne schematy. Wyniki podkreślają znaczenie pracy nie tylko na poziomie objawów, ale także na poziomie aktywowanych schematów jako celów interwencji psychoterapeutycznych.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **WCZESNE NIEADAPTACYJNE SCHEMATY, ROLA RODZINNE, RODZINA POCHODZENIA, MŁODZI DOROŚLI, TERAPIA SCHEMATU**

Introduction

Early Maladaptive Schemas

According to Jeffrey Young and colleagues, Early Maladaptive Schemas (EMS) are defined as an individual's enduring and broadly generalized patterns of psychological functioning, including beliefs, memories, emotional reactions and bodily sensations. They relate to both self-image and interpersonal relationships. They are usually formed in early childhood or adolescence and continue to develop over the course of life (Young et al., 2019). These patterns arise as a result of chronic unmet basic emotional needs. Deprivation of these fundamental experiences leads to increasing emotional frustration, resulting in the development of predominantly negative schemas – both emotionally and cognitively. In response to the resulting schemas, the child develops certain adaptation strategies: schema submission, schema avoidance and overcompensation (Young et al., 2019). These strategies, while effective in the short term, become entrenched and over time become part of the individual's daily functioning, leading to the deepening of dysfunctional ways of thinking, experiencing and behaving. In the long term, these mechanisms begin to generate difficulties, especially in the areas of psychosocial functioning, social relationships and life role fulfillment (Maćik, 2019, 2022; Talarowska, 2021; Doroszczuk & Talarowska, 2023). As shown by Bär's et al. systematic review (2023) early maladaptive schemas act as vulnerabilities both across clinical diagnoses and for specific disorders. To date, 18 early maladaptive patterns have been distinguished: emotional deprivation, abandonment, mistrust, social isolation, defectiveness, failure to achieve, dependence, vulnerability to harm or illness, enmeshment, subjugation, self-sacrifice, emotional inhibition, unrelenting standards, entitlement, insufficient self-control, approval-seeking, pessimism, punitiveness¹ (Young et al., 2019).

Family Roles

As Murray Bowen (1978) points out – the family is a system in which each element plays an assigned role, participating in the family drama. Individual family members are assigned specific psychological tasks (Jackson, 1965). Their fulfillment increases the chance of maintaining the homeostasis of the family system. Reflection on family roles is often linked to research on the functioning of family members experiencing various types of difficulties and challenges. The typology of family roles presented by Andrzej Margasiński (2017), to which we refer in our study, was created in the context of the study of alcoholic families, but at least some of these roles cannot be treated as specific, arising only in alcoholic families; rather, their universal, non-specific character is indicated.

¹ In the literature, one can find a variety of Polish-language terms referring to the concept of schemas (Stanaszek & Popiel, 2017). For a full characterization of schemas, see Young et al., 2019.

The roles mentioned by the author are: Iron Child, Hero, Mascot, Lost Child and Scapegoat.² The role of the Iron Child is characterized by high self-esteem, intrinsic control, responsibility, and independence, as well as a high level of functioning in educational, professional and social areas. The Hero role refers to a pattern of functioning in which the child internalizes the belief that his or her “right” behavior is conducive to maintaining a positive emotional climate in the family, while behaviors judged to be negative worsen this climate. Individuals in this role often take on excessive responsibility and succeed in the school or professional sphere, while suppressing their own emotional needs. The actions performed in this role are instrumental to the expectations of the family system, and do not stem from individual motivations. Difficulties in experiencing satisfaction from achievements and a subjective sense of loneliness are also characteristic. The role of the Mascot manifests itself through the child’s behavior aimed at gaining attention and relieving tension in the family, such as making others laugh or showing off. Underneath the mask of cheerfulness, however, hides insecurity and fear. A child in this role may exhibit inconsistency, irresponsibility and chaotic behavior. The role of the Lost Child is characterized by withdrawal and confinement. The child adopts a strategy of avoiding conflict by “getting out of the way of others,” resulting in social isolation and failure to develop personal potential. Difficulties in establishing and maintaining interpersonal relationships and deficits in social skills emerge. The Scapegoat role is a functioning in which the child hides feelings of hurt and guilt under a mask of anger. Ze withdraws from family relationships in favor of affiliation with peer groups, which are often characterized by problematic behavior (Margasiński, 2017).

In the course of an individual’s development, early maladaptive schemas begin to play an organizing function in a person’s experience. Their influence is particularly evident in the context of functioning in the family system, where the adoption of certain roles often represents an attempt to adapt to dynamic, sometimes dysfunctional family conditions. Family roles, while seemingly performing an adaptive function and maintaining the homeostasis of the system, are coping strategies that emerge on the basis of internalized beliefs associated with early maladaptive schemas.

Taking this into account, the purpose of the study was to analyze the relationship between early maladaptive patterns and psychological roles played in the family of origin in people in early adulthood.

² Margasiński’s typology is based on earlier studies by, among others, Sharon Wegscheider-Cruise (1981). The author’s proposal includes the additional role of the Iron Child.

Material and method

Participants

The study included 218 people in early adulthood (18–35 years old, $M = 22$, $SD = 3.65$), of whom 80% were women, 19% were men, while 1% identified themselves as non-binary.

83% of respondents declared they were raised in full families, 12% were raised solely by their mother, and 5% indicated other forms of care. Regarding the current housing situation, 39% of participants still lived in the family home, 33% lived outside the family home, 26% stayed in the family home only on weekends, while 2% declared other forms of housing. Experience of psychiatric, psychological or psychotherapeutic treatment (current or past) was declared by 42% of participants. Lack of such experience was indicated by 58% of respondents, while one person refused to answer this question.

Research Procedure

Recruitment of participants for the study took place through announcements via social media. The criterion for inclusion in the study was age (from 18 to 35). Those who were qualified and agreed to participate in the study received a link to the survey. Participation in the survey was completely voluntary and anonymous. The research procedure was conducted in accordance with the World Medical Association's Declaration of Helsinki (WMA, 2013) and the ethical codes of the Belmont Report (National Commission..., 1979).

Research Tools

The study used two questionnaires:

The Young Schema Questionnaire (YSQ-S3-PL) in the Polish adaptation by Oettingen et al. was used to assess the intensity of early maladaptive schemas. The YSQ contains 90 items. It examines the severity of the 18 schemas described in Young's theory (emotional deprivation, abandonment, mistrust, social isolation, defectiveness, failure to achieve, dependence, vulnerability to harm or illness, enmeshment, subjugation, self-sacrifice, emotional inhibition, unrelenting standards, entitlement, insufficient self-control, approval-seeking, pessimism, punitiveness). The YSQ-S3-PL demonstrates high internal consistency (Cronbach's $\alpha = 0.96$).

Family Role Questionnaire – the KRR (Margasiński, 2018). The KRR contains 50 items. The answers obtained provide the basis for calculating a score on the 5 scales (Iron Child, Hero, Mascot, Lost Child, Scapegoat). The KRR demonstrates good internal consistency (Cronbach's $\alpha = 0.84$ – 0.93).

Statistical Analysis

Statistical analysis was performed using R software, version 4.3.3 (R Core Team, 2024). The study began with the calculation of basic descriptive statistics (due to space limitations, full descriptive statistics are not included in the article but are available from the authors upon request). The distributions of the quantitative variables under study deviated from the normal distribution. To examine the influence of early maladaptive schemas on family roles, a multiple linear regression analysis was conducted. Demographic variables were included in the model in order to monitor their potential influence. Regression results are presented as regression coefficients with 95% confidence intervals, and the significance level was set at $\alpha = 0.05$.

Results

Of the 18 early maladaptive schemas, 12 are in statistically significant relationships with the family roles assumed by individuals.

The role of the *Iron Child* is explained by the schemes: *unrelenting standards* (each point raises the intensity of this role by an average of 1.8 points), *entitlement* (1.06 points) and *self-sacrifice* (1.032 points). In turn, the higher intensity of the patterns of *defectiveness* and *enmeshment* are associated with a significant reduction in the intensity of this role (each point decreases the intensity by 1.344 points and 0.922 points, respectively). In addition, the experience of using psychological help in the past or currently is also associated with lower severity of the *Iron Child* role (by an average of 1.20 points).

The *Hero* role is explained by the pattern of *self-sacrifice* (each point increases the severity of this role by an average of 2.231 points) and *unrelenting standards* (1.465 points), as well as by age – each additional year of life increases the severity of this, role by an average of 0.211 points. In contrast, the pattern of *insufficient self-control* shows a significant negative relationship with the severity of this role (–1.198 points), as does male gender (–2.325 points) and experience of past or present psychological help (–1.317 points).

The severity of the *Mascot* role increases with the intensity of the pattern of *insufficient self-control* (each point raises the severity of this role by an average of 1.424 points) and the pattern of *unrelenting standards* (1.195 points). Higher intensity of this role is also observed for the male gender (1.954 points). In contrast, higher scores in the *punitiveness* and *emotional inhibition* schemas are associated with a significant decrease in the intensity of this role – by 1.184 points and 0.953 points for each additional point, respectively. A decrease in the intensity of the *Mascot* role is also associated with age (–0.291 points for each additional year of life) and living in a dormitory (–6.582 points).

The role of the *Lost Child* is explained by the pattern of pessimism (each point raises the severity of this role by an average of 1.83 points), as well as social isolation (0.968 points) and emotional inhibition (0.883 points), while the pattern of vulnerability to harm or illness lowers the severity of this role (−1.225 points), as well as when living in the family home only on weekends and holidays (−1.951 points).

The severity of the *Scapegoat* role increases with the intensity of the pessimism schema (each point increases the severity of this role by an average of 1.735 points), insufficient self-control (1.37 points) and abandonment (1.066 points), on the other hand, the self-sacrifice pattern decreases the severity of this role by an average of 1.331 points, while living in the family home only on weekends and holidays decreases the severity of this role by an average of 2.518 points compared to living outside the family home.

Only schemas showing statistically significant associations with family roles are described in the text; other schemas did not have a significant effect and are presented in Table 1.

Discussion

The analysis of the results indicates that early maladaptive schemas affect the psychological roles played in the family of origin in people in early adulthood.

As Margasiński (2017) points out, family roles can be considered in relation to the “adaptation-maladaptation” continuum. Starting with the *Iron Child* located at the pole of good adaptation, through the *Hero*, *Mascot*, *Lost Child*, ending with the *Scapegoat* at the pole of extreme maladaptation.

Two of the schemas raise the intensity of roles close to the edge of good adaptation: the self-sacrifice schema accompanies the roles of *Hero* and *Iron Child*, while lowering the intensity of the least adaptable role of *Scapegoat*; the *unrelenting standards* schema raises the intensity of the roles of *Iron Child*, *Hero* and *Mascot*. The self-sacrifice schema, understood as a persistent tendency to put the needs of others above one’s own while experiencing this attitude as voluntary and morally right, turns out to be crucial in explaining the psychological mechanisms underlying functioning in the *Iron Child* and *Hero* roles. In the case of the *Iron Child*, this pattern can lead to an internalized imperative to cope at all costs – not only on behalf of themselves, but also “for others”. Their need to be dependable and self-sufficient may not be so much an expression of personal autonomy, but the result of functioning in a family that gave no room for weakness, and emotional support was conditional. In the *Hero* role, on the other hand, the pattern takes on a more interpersonal character – the child assumes responsibility for the emotional well-being of the entire family system. His or her behavior becomes a tool for regulating tension in the family – he or she acts as an emotional stabilizer. Self-sacrifice here manifests itself as chronic suppression of one’s own needs, submission to the norms of “being the good one” and realization of the expectations of the environment, even at the expense of authenticity.

The pattern of unrelenting standards, on the other hand, involves an inner need to meet very high standards, regardless of circumstances or real needs. In the case of the Iron Child, high standards become a tool for maintaining high self-esteem, a sense of efficacy and independence. Success, whether educational or professional, becomes not an option, but the norm. In Hero's case, unrelenting standards support excessive responsibility for the family. In order to compensate for the dysfunctions of the family system, the child assumes the role of "ideal," regardless of the personal cost.

Although the roles of the Iron Child and Hero are the most adaptable of those mentioned, they involve a heavy internal burden on the individual and depreciation of one's own needs and emotions. Therapeutic work in the area of self-sacrificing and unrelenting standards schemas can promote the weakening of the destructive dimension of parentification, while strengthening the constructive aspects: those related to self-reliance and a sense of self-efficacy (Chojnacka, 2022).

Fulya Kaya Tezel and colleagues (2015) conducted research on the impact of early maladaptive schemas (EMS) on interpersonal styles. They observed that, in particular, schemas from the areas of Disconnection and Rejection and Impaired Limits are responsible for the emergence of maladaptive interpersonal styles. Relating these findings to our own research, we can see that the least adaptive roles, such as Scapegoat and Lost Child, are largely explained by schemas from these very areas (Scapegoat: pessimism, insufficient self-control, abandonment and Lost Child: pessimism, social isolation, emotional inhibition).

Both roles involve withdrawal – quiet/passive in the case of the Lost Child and loud/active in the case of the Scapegoat. Working in the area of the pessimism pattern allows rebuilding hope which is a necessary prerequisite for thinking about the future.

Analyzing demographic and environmental predictors also reveals some interesting themes:

Each additional year of life raises the intensity of the Hero role, and lowers the intensity of the Mascot role. It is possible that as an individual matures, he or she develops the competencies needed to "rescue" the family system, while the need to relieve tension with humor gradually diminishes.

Gender differences in the family roles are also noted. The male gender raises the intensity of the Mascot role and lowers that of the Hero relative to the female gender. This may be due to socio-cultural differences in upbringing: boys have greater permission to "show off" (behavior typical of the Mascot), while girls are more likely to be taught responsibility and care for others (behavior typical of the Hero).

Moving out of the home lowers the severity of maladaptive psychological roles – the role of Scapegoat, Mascot and Lost Child. This may suggest that physical distance from the family of origin provides an opportunity for better functioning.

The lower intensity of the Hero and Iron Child roles in those receiving psychological help may suggest that psychotherapy helps them recognize their own needs and give up the role of "brave child" and overresponsibility.

Conclusions

The analyses conducted show that early maladaptive schemas have a significant impact on the psychological roles adopted in the family of origin in young adults. It is worth noting that the adopted role not only responds to the current needs of the family system, but also perpetuates and reinforces existing schemas, creating a closed circuit of relationships between individual experience and the structure of family relations. Thus, schemas and roles do not function independently but co-create a coherent system that can persist well into adulthood, influencing the functioning of young adults in social and professional relationships.

These roles are also differentiated by variables such as age, gender, staying in the home, or the use of psychological help. It seems that some of these factors – especially age and independence – may have a protective effect, reducing the severity of maladaptive family roles.

It seems interesting to find a relationship between the use of psychological help and the severity of the Hero and Iron Child roles.

Limitations of the Study

We are aware of the limitations of the presented research. These include the unrepresentativeness of the study group, the overrepresentation of women, and the lack of data on clinical problems experienced by the subjects. At the same time, however, we recognize the need for further research to better understand the links between patterns formed in early life and later functioning in various contexts, including the family. This knowledge can provide an important impetus for effective therapeutic interventions.

Table 1. Early Maladaptive Schemas vs. Family Roles

Feature	Hero				Scapegoat				
	Parameter	95%CI		p	Parameter	95%CI		p	
Emotional deprivation	-0.142	-1.095	0.811	0.77	1.041	-0.081	2.164	0.071	
Abandonment	-0.276	-1.107	0.555	0.516	1.066	0.086	2.045	0.034*	
Mistrust	0.272	-0.61	1.154	0.547	0.292	-0.747	1.331	0.582	
Social isolation	0.168	-0.683	1.02	0.699	0.495	-0.508	1.498	0.335	
Defectiveness	-0.597	-1.572	0.377	0.231	0.175	-0.973	1.323	0.765	
Failure to achieve	0.089	-0.822	1.001	0.848	-0.078	-1.152	0.996	0.887	
Dependence	-0.455	-1.383	0.473	0.338	0.039	-1.054	1.132	0.944	
Vulnerability to harm	-0.254	-1.146	0.639	0.578	0.803	-0.248	1.855	0.136	
Enmeshment	-0.228	-1.156	0.699	0.63	-0.205	-1.298	0.888	0.714	
Subjugation	0.545	-0.613	1.703	0.357	-0.994	-2.358	0.371	0.155	
Self-sacrifice	2.231	1.458	3.005	<0.001*	-1.331	-2.243	-0.42	0.005*	
Emotional inhibition	-0.099	-0.926	0.727	0.814	0.362	-0.612	1.335	0.467	
Unrelenting standards	1.465	0.615	2.315	0.001*	0.311	-0.69	1.312	0.543	
Entitlement	-0.371	-1.223	0.48	0.394	0.04	-0.963	1.044	0.937	
Insufficient self-control	-1.198	-2.047	-0.349	0.006*	1.37	0.37	2.37	0.008*	
Approval-seeking	0.671	-0.154	1.496	0.113	-0.449	-1.421	0.524	0.367	
Pessimism	-0.151	-1.176	0.875	0.773	1.735	0.527	2.943	0.005*	
Punitiveness	0.756	-0.207	1.719	0.126	-0.618	-1.752	0.517	0.288	
Age [years]	0.211	0.008	0.414	0.043*	-0.086	-0.325	0.153	0.48	
Gender	Female	ref.			ref.				
	Male	-2.325	-3.945	-0.705	0.005*	-0.006	-1.914	1.902	0.995
	Non-binary	-1.132	-7.527	5.262	0.729	0.004	-7.53	7.538	0.999
Structure family of origin	Raised by both parents	ref.			ref.				
	Raised by mother	-0.121	-2.041	1.799	0.902	1.276	-0.985	3.538	0.27
	Other	0.567	-2.313	3.446	0.7	2.291	-1.101	5.684	0.187
Place of residence	Outside the family home	ref.			ref.				
	In the family home	0.769	-0.973	2.512	0.388	-1.519	-3.572	0.534	0.149
	The family home on weekends	-0.15	-1.93	1.63	0.869	-2.518	-4.615	-0.421	0.02*
	Other	1.009	-3.67	5.687	0.673	-4.902	-10.415	0.61	0.083
Psychological help	No	ref.			ref.				
	Yes	-1.317	-2.598	-0.036	0.045*	0.172	-1.338	1.681	0.824
	No answer	-4.647	-13.592	4.298	0.31	3.138	-7.401	13.678	0.56

p – multivariate linear regression

* relationship statistically significant (p < 0.05).

Source: own research

Mascot				Lost child				Iron child			
Parameter	95%CI		p	Parameter	95%CI		p	Parameter	95%CI		p
0.36	-0.618	1.338	0.471	0.353	-0.649	1.356	0.491	-0.615	-1.479	0.248	0.164
0.274	-0.58	1.127	0.531	0.555	-0.319	1.43	0.215	-0.207	-0.96	0.546	0.591
0.33	-0.575	1.235	0.476	-0.468	-1.396	0.461	0.325	-0.064	-0.864	0.735	0.875
0.757	-0.117	1.631	0.091	0.968	0.072	1.864	0.036*	0.011	-0.761	0.782	0.978
-0.972	-1.972	0.028	0.058	0.232	-0.793	1.258	0.657	-1.344	-2.227	-0.461	0.003*
0.774	-0.162	1.709	0.107	0.704	-0.256	1.663	0.152	-0.689	-1.515	0.137	0.104
0.282	-0.671	1.234	0.563	-0.088	-1.064	0.888	0.86	0.226	-0.615	1.067	0.599
-0.09	-1.006	0.826	0.848	-1.225	-2.165	-0.286	0.011*	0.305	-0.504	1.114	0.46
-0.867	-1.819	0.085	0.076	0.519	-0.458	1.495	0.299	-0.922	-1.763	-0.081	0.033*
0.329	-0.86	1.517	0.588	0.833	-0.385	2.052	0.182	-0.913	-1.963	0.136	0.09
0.355	-0.439	1.149	0.382	0.63	-0.184	1.444	0.131	1.032	0.331	1.734	0.004*
-0.953	-1.802	-0.105	0.029*	0.883	0.014	1.753	0.048*	-0.661	-1.41	0.088	0.085
1.195	0.323	2.067	0.008*	0.012	-0.882	0.906	0.98	1.8	1.03	2.57	<0.001*
-0.443	-1.317	0.431	0.322	-0.199	-1.095	0.697	0.664	1.06	0.288	1.831	0.008*
1.424	0.552	2.295	0.002*	0.841	-0.053	1.734	0.067	-0.677	-1.446	0.093	0.087
0.492	-0.355	1.339	0.256	-0.24	-1.109	0.628	0.588	0.443	-0.305	1.191	0.247
0.688	-0.365	1.74	0.202	1.83	0.751	2.91	0.001*	-0.355	-1.285	0.574	0.455
-1.184	-2.172	-0.195	0.02*	-0.149	-1.162	0.865	0.774	-0.652	-1.525	0.221	0.145
-0.291	-0.499	-0.083	0.007*	-0.01	-0.223	0.203	0.927	-0.077	-0.261	0.106	0.409
ref.				ref.				ref.			
1.954	0.292	3.617	0.022*	0.04	-1.664	1.745	0.963	0.321	-1.147	1.789	0.669
0.214	-6.35	6.777	0.949	-0.53	-7.258	6.199	0.878	-1.095	-6.891	4.702	0.712
ref.				ref.				ref.			
1.452	-0.519	3.422	0.15	-0.991	-3.011	1.029	0.337	-0.03	-1.77	1.71	0.973
0.597	-2.358	3.553	0.692	0.023	-3.007	3.053	0.988	-1.699	-4.309	0.912	0.204
ref.				ref.				ref.			
-1.275	-3.064	0.514	0.164	-1.298	-3.132	0.536	0.167	0.302	-1.278	1.882	0.708
-0.749	-2.576	1.078	0.423	-1.951	-3.824	-0.078	0.043*	0.281	-1.332	1.895	0.733
-6.582	-11.384	-1.779	0.008*	-1.253	-6.177	3.67	0.618	1.125	-3.116	5.366	0.604
ref.				ref.				ref.			
-0.754	-2.069	0.561	0.263	0.416	-0.932	1.764	0.546	-1.202	-2.363	-0.041	0.044*
1.4	-7.782	10.582	0.765	2.509	-6.904	11.922	0.602	0.743	-7.366	8.851	0.858

REFERENCES

- Bär, A., Bär, H.E., Rijkeboer, M.M., & Lobbestael, J. (2023). Early maladaptive schemas and schema modes in clinical disorders: A systematic review. *Psychology and Psychotherapy*, 96(3), 716–747. <https://doi.org/10.1111/papt.12465>
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Chojnacka, B. (2022). Parentyfikacja – identyfikacja i analiza środowisk wychowawczych. Perspektywa biograficzna [Parentification – identification and analysis of parenting environments: A biographical perspective]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 53–63. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.7747>
- Doroszczyk, M., & Talarowska, M.E. (2023). Young's early maladaptive schemas versus psychopathic traits in a non-clinical population. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*. 32(2), 83–91. <https://doi.org/10.5114/ppn.2023.128737>
- Jackson, D.D. (1965). The study of the family. *Family Process*, 4(1), 1–20.
- Kaya Tezel, F., Tutarel Kışlak, Ş., & Boysan, M. (2015). Relationships between childhood traumatic experiences, early maladaptive schemas and interpersonal styles. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 52(3), 226–232. <https://doi.org/10.5152/npa.2015.7118>
- Margasiński, A. (2017). Psychological roles of young adults growing up in alcoholic and non-alcoholic families measured by Family Roles Questionnaire. *Alcoholism and Drug Addiction*, 30(1), 13–40.
- Margasiński, A. (2018). *Kwestionariusz Ról Rodzinnych* [Family roles questionnaire]. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mącik, D. (2019). *W pułapce schematów? Wczesne nieadaptacyjne schematy Jeffreya Younga a funkcjonowanie psychospołeczne osób dorosłych* [In the trap of schemas: Jeffrey Young's early maladaptive schemas and adult psychosocial functioning]. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mącik, D. (2022). Rola wczesnych nieadaptacyjnych schematów w genezie wzorca zachowań interpersonalnych [The role of early maladaptive schemas in the genesis of interpersonal behavior pattern]. In P. Brudek, D. Mącik & D. Kuncewicz (Eds.), *Psychologia kliniczna w trosce o godność człowieka. Księga pamiątkowa dedykowana Profesor Stanisławie Steuden w podziękowaniu za całokształt pracy naukowo-dydaktycznej w Instytucie Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II* [Clinical psychology in concern for human dignity] (pp. 555–570). Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report. Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html>
- Oettingen, J., Chodkiewicz, J., Mącik, D., & Gruszczyńska, E. (2018). Polish adaptation and validation of the short version of Young's Schema Questionnaire (YSQ-S3-PL). *Psychiatria Polska*, 52(4), 707–718. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/76541>
- R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Stanaszek, K., & Popiel, A. (2017). Opracowanie i walidacja eksperymentalnej polskiej wersji skróconej Kwestionariusza Schematów Younga (YSQ-ES-PL) do badania wczesnych schematów dezadaptacyjnych [Development and validation of an experimental Polish abbreviated version of Young's Schema Questionnaire (YSQ-ES-PL) for the study of early maladaptive schemas]. *Roczniki Psychologiczne*, 20(2), 373–399. <https://doi.org/10.18290/rpsych.2017.20.2-5pl>
- Talarowska, M. (2021). Czym jest terapia schematów i kiedy po nią sięgnąć? [What is schema therapy and when to reach for it?]. *Medycyna po Dyplomie*, 4, 92–96.
- Wegscheider-Cruse, S. (1981). *Another chance: Hope & health for the alcoholic family*. Science and Behavior Books.

World Medical Association. (2013). *WMA Declaration of Helsinki – ethical principles for medical research involving human subjects*. <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2024/10/DoH-Oct2013.pdf>

Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M.E. (2019). *Terapia schematów. Przewodnik praktyka* (O. Waśkiewicz. Trans.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

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).



***The Importance of the Family Environment
in the Development of Eating Disorders
Znaczenie środowiska rodzinnego
dla powstawania zaburzeń odżywiania***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this research was to examine how family relationships and parenting styles influenced the development of eating disorders and to identify specific family factors contributing to their onset. The study was aimed to understand the respondents' subjective experiences and depict the analysed phenomenon from their perspectives.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research focused on the impact of familial dynamics and parenting practices on eating disorders. A qualitative biographical method was used, with written autobiographical narratives as a primary data source. Semi-structured interviews supplemented the narratives in order to complete and clarify key aspects.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Respondents' reflections on family relationships, parenting styles, and communication were analysed. There were identified the recurring themes and patterns which showed the dependencies between family dynamics and maladaptive behaviors related to food, body image, and emotional coping.

RESEARCH RESULTS: Key patterns included cold or conflictual relationships, emotional distancing by parents, high performance expectations, rigid parenting styles, and lack of safe emotional space. Negative communication about food, body, and appearance, often reinforced by intergenerational transmission of beauty ideals, was a significant risk factor.

CONCLUSION, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The study demonstrates the central role of family dynamics and parenting in eating disorders.

Suggested citation: Zormanová, L., & Čípová, Š. (2026). The Importance of the Family Environment in the Development of Eating Disorders. *Horizons of Education*, 25(74), 103–114. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2574.11>

Findings suggest the need for early intervention, supportive family environments, parent education, and therapeutic approaches addressing both individual and familial factors. This research provides clues for prevention programs, clinical practice, and the future studies supporting the mental health and reducing risk factors.

→ **KEYWORDS** **EATING DISORDERS, FAMILY RELATIONSHIPS, PARENTING STYLE, ANOREXIA NERVOSA, BULIMIA NERVOSA**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem tego badania było ustalenie, w jaki sposób relacje rodzinne i style wychowawcze wpływały na rozwój zaburzeń odżywiania oraz zidentyfikowanie konkretnych czynników rodzinnych, które mogły przyczynić się do ich wystąpienia. Badanie miało na celu zrozumienie subiektywnych doświadczeń uczestniczek oraz przedstawienie analizowanego zjawiska z ich perspektywy.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Badanie koncentrowało się na wpływie dynamiki rodzinnej i praktyk wychowawczych na powstawanie zaburzeń odżywiania. Zastosowano jakościową metodę biograficzną, przy czym głównym źródłem danych były pisemne autobiograficzne relacje uczestniczek. Aby uzupełnić i doprecyzować informacje, przeprowadzono także wywiady półstrukturyzowane.

PROCES WYWODU: Analizowano refleksje uczestniczek dotyczące relacji rodzinnych, stylów wychowawczych i komunikacji. Zidentyfikowano powtarzające się tematy i wzorce, ukazujące zależności między dynamiką rodzinną a nieadaptacyjnymi zachowaniami związanymi z jedzeniem, postrzeganiem ciała i radzeniem sobie z emocjami.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Główne wzorce obejmowały chłodne lub konfliktowe relacje, emocjonalny dystans rodziców, wysokie wymagania dotyczące osiągnięć, rygorystyczne style wychowawcze oraz brak bezpiecznej przestrzeni do wyrażania emocji. Istotnym czynnikiem ryzyka była negatywna komunikacja dotycząca jedzenia, ciała i wyglądu, często wzmocniana poprzez transgeneracyjne przekazywanie nierealistycznych ideałów piękna.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Badanie pokazuje kluczową rolę dynamiki rodzinnej i stylów wychowawczych w powstawaniu zaburzeń odżywiania. Wnioski wskazują na potrzebę wczesnej interwencji, wspierającego środowiska rodzinnego, edukacji rodziców oraz podejść terapeutycznych uwzględniających zarówno jednostkę, jak i rodzinę. Badanie dostarcza wskazówek dla programów profilaktycznych, praktyki klinicznej oraz przyszłych badań wspierających zdrowie psychiczne i zmniejszających czynniki ryzyka.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ZABURZENIA ODŻYWIANIA, RELACJE RODZINNE, STYL WYCHOWANIA, ANOREKSJA, BULIMIA**

Introduction

Eating disorders (ED) represent a serious mental health issue that affects not only an individual's physical health but also their overall quality of life. Their development is conditioned by a complex combination of biological, psychological, social, and cultural influences (Papežová, 2010; Quadflieg et al., 2025).

The Risky Influence of the Family Environment on the Development of Eating Disorders

One of the key risk factors for eating disorders is the family environment. Family relationships, communication, values, emotional climate, and parenting strongly shape a child's personality and their attitudes toward food, body, and emotions.

This text focuses on the risk aspects of family dynamics that may contribute to the onset and maintenance of eating disorders – from genetic predispositions, through dysfunctional relational patterns, to the influence of maternal hyperprotection and the internalization of societal ideals of beauty within the family environment (Gurulyova & Merinov, 2024).

Genetic Predispositions

Research shows certain genetic predispositions are more common in families of individuals with eating disorders (ED), contributing to their development. Hereditary neurobiological mechanisms linked to anxiety, perfectionism, or emotional instability – common in ED patients – may act as both causes and consequences, increasing the risk for other family members (Grogan, 2000; Amar et al., 2025; Ante et al., 2020; Galbally et al., 2022).

Dysfunctional Relationship Patterns in the Family

Personality traits often associated with eating disorders – perfectionism, need for control, anxiety, reliance on others' evaluation (Perubhotla, & Reddy, 2025), or emotional suppression – can largely result from dysfunctional family patterns. Early developmental trauma can disrupt healthy personality development and emotion regulation, increasing the likelihood of maladaptive coping strategies, such as controlling food and body (Campbell & Rohrbaugh, 2016). Families of individuals with eating disorders often show parental dysfunction, including parentification, abandonment, emotional detachment, hyperprotection, parental alcoholism, mental disorders, or ineffective emotional regulation (Janebová, 2006).

Lack of Emotional Support in the Family in the Context of Eating Disorder Development

One significant factor contributing to the development of these disorders is an unstable and unsupportive family background (Lichner, 2018). Girls suffering from eating disorders often experience feelings of loneliness, lack of emotional support (MAPN da Silva et al., 2025), and absence of open communication within the family (Lichner, 2018). Families often lack openness in communication between daughters and their parents and siblings, including discussions of personal topics, mutual sharing of feelings, sharing worries and joys, the possibility to confide in someone, openness, and understanding (Šiňanská & Štefková, 2019). A dysfunctional relationship with the mother is frequently mentioned in connection with girls suffering from eating disorders (Papežová, 2010).

Maternal Hyperprotection

Janebová (2006) identifies maternal hyperprotection as a significant risk factor for the development of anorexia nervosa in girls. Hyperprotective mothers often focus on their daughters' performance and success, placing high demands on them that can significantly affect the child's psychological development (Hadaš, 2007). Excessive control and a lack of emotional support can contribute to the development of eating disorders, which then become maladaptive coping strategies to manage internal tension and to gain control over at least one area of their life – their own body and food (MAPN da Silva et al., 2025).

The Role of Family and Social Norms in Shaping Body Image and the Risk of Eating Disorders

Social norms strongly influence body perception and individual value (Čeveliček et al., 2018). However, the family plays a key role, reinforcing these cultural ideals through direct or indirect comments on appearance, weight, or food, excessive emphasis on performance and self-control, or parental behaviors that adopt and reproduce societal body norms (Shevelenkova & Salnikova, 2024). Children closely observe their parents' attitudes toward their own and others' bodies and often internalize these behaviors.

Research Aim and Research Questions

The aim of the research is to explore how family relationships and parenting styles have influenced the development of eating disorders in individuals, and to identify specific family factors that may have contributed to the onset of these conditions. The intention of the

research was to understand the female respondents, describe their subjective perspectives, and portray the studied phenomenon through the eyes of the actors themselves.

From the research aim, the following main research question arises:

How do family relationships and parenting styles influence the onset and development of eating disorders in individuals?

Based on the main research question, several sub-questions were formulated:

RQ1: What types of family relationships (e.g., conflictual, supportive, cold) most commonly occur among individuals with eating disorders?

RQ2: What influence did parental parenting styles (e.g., authoritative, permissive, neglectful) have on self-perception and body image?

RQ3: How was food, weight, and appearance discussed within the family, and how did this affect the development of the eating disorder?

RQ4: How did parents react to the first signs of eating disorder problems?

RQ5: How do individuals with eating disorders reflect on support or lack thereof from their family during the illness?

RQ6: Are there other cases of eating disorders or psychological difficulties in the family history that are associated with eating disorders?

RQ7: What importance did the family place on performance, control, and appearance in everyday life?

Research Sample

The research sample consisted of 12 women who retrospectively recalled the period during adolescence or early adulthood when they suffered from eating disorders. All participating respondents are currently in a phase of stable remission, with more than five years having passed since their last episode of an eating disorder.

Research Method

The research was qualitative, using a biographical method to analyze individual life stories and understand respondents' subjective experiences and developmental trajectories. Primary data consisted of written autobiographies, complemented by semi-structured interviews to clarify and deepen insights. Interviews were conducted face-to-face, online, or via email, recorded with consent, and transcribed verbatim, preserving authenticity and allowing analytical notes; pauses were marked with dots. Data reduction removed irrelevant content while maintaining context. Analysis involved segmentation, coding, and annotation, with codes grouped into categories based on thematic and semantic similarities using open coding. Additionally, "clusters" were created by grouping similar statements, and pattern identification was applied to document recurring themes, structures, and semantic patterns.

Ethical Aspects of the Research Process

The research focused on the narratives of girls and women with eating disorders was conducted with great attention to ethical principles. The participants were informed in advance about the aims and course of the study, and their participation was voluntary, with the option to decline any question or end the interview at any time. During the interviews, the psychological well-being of the participants was prioritized – the researcher approached them empathetically, without judgment, and responded sensitively to any signs of discomfort. The questions were formulated so as not to evoke guilt or pressure. The participants' privacy was protected through thorough anonymization and secure data storage. During the analysis, quotations were adjusted to prevent any possibility of identifying the participants. The entire study was conducted with respect for the sensitivity of the topic, the participants' personal stories, and with the aim of minimizing any psychological burden.

Research Results

Based on the qualitative analysis of the respondents' narratives, the main risk factors for eating disorders and their causes were identified and systematized into ten categories:

- The role of the family in the internalization of body norms and the formation of eating disorders,
- Family patterns as a key factor in shaping the body ideal and the risk of eating disorders,
- Transgenerational transmission of attitudes toward the body and its influence on the development of eating disorders,
- Absence of shared family meals,
- Occurrence of obesity in the family,
- Lack of emotional support in the family as a risk factor for eating disorders,
- Dysfunctional family relationships as a risk factor for eating disorders,
- Parental dominance and its influence on a performance focus and the daughter's body image.

The Role of the Family in the Internalization of Body Norms and the Formation of Eating Disorders

A key psychosocial risk factor identified in the respondents' narratives was critical remarks from family members about body changes during adolescence. Such criticism disrupted the sense of safety and acceptance and often carried an evaluative or controlling tone, pressuring conformity to body standards. This sometimes led to maladaptive coping strategies, including restrictive eating, food avoidance, or negative body image.

[...] mainly prompted by my mother and father, who mocked me for being fat, comparing me to my mother, whom I can't measure up to even though she is 19 years older, I began to feel ashamed that I had gained weight and started to focus on my weight. I remember how I stopped wearing short skirts back then. I think that's when the beginnings of the disorder started to manifest. (R1)

Family Patterns as a Key Factor in Shaping the Body Ideal and the Risk of Eating Disorders

For most respondents, family role models had a strong influence, often described as slim, attractive, socially popular, and successful. Respondents compared themselves to these models, aiming to resemble them in appearance and social status, which often led to dissatisfaction with their own bodies and self-worth.

My sister, Karolína... she was always beautiful... Whenever I stood next to her, I felt like a gray shadow... I gave it my all. Every day I counted calories, didn't eat until I collapsed at school. And I still felt not enough. Never pretty enough. Never good enough. (R3)

My mom was always beautiful. Neat, slim, energetic. The type of woman who only has small sizes in her closet and always has water with lemon in her glass. (R4)

Transgenerational Transmission of Attitudes Toward the Body and Its Influence on the Development of Eating Disorders

Respondents reported that their families placed great emphasis on weight and slimness, often making it a central topic of conversation. Female family members commonly followed restrictive diets, and signs of eating disorders such as anorexia or bulimia frequently appeared.

Since childhood, I saw my mom cooking separately... Her remarks made it clear that gaining weight was terrifying... At thirteen, I started "just limiting side dishes." At fourteen, I ate only one apple a day... At fifteen, I began secretly binge eating and then vomiting. At sixteen, I was exhausted, malnourished, mentally broken. (R4)

The risk lies not just in restrictive diets but in motivations such as body dissatisfaction, low self-esteem, or negative body image, which can trigger maladaptive behaviors as a coping mechanism, potentially leading to anorexia or bulimia.

In therapy, I understood that it's not just about food... They are disorders of the relationship with oneself. And when you believe your whole life that you have to be different for someone to love you, you lose yourself. (R5)

In one case, eating disorders occurred intergenerationally, with the respondent's mother also having suffered from an undiagnosed disorder.

Only after years did I find out that my mom also once suffered from an eating disorder. (R1)

Absence of Family Meals Together

Respondents described chaotic family eating habits, with irregular schedules, rare shared meals, and members eating separately. This lack of structure reflected broader organizational and emotional disarray, fostering maladaptive eating patterns and, in some cases, hide early signs of eating disorders.

At home, food was never more than a practical matter. Did I eat? Sure. I said yes. When, what, where – no one cared. (R6)

Confusing and uncoordinated family meals allowed one respondent to hide early anorexia symptoms:

At our house, food never brought people together. We rarely ate as a family. Everyone ate when and what they wanted. In that chaos, I lost myself. I started starving. First skipping breakfast, then lunch. I excused dinner. If anyone noticed, I made up stomach pain or a big lunch at school. (R7)

Occurrence of Obesity in the Family

Maternal obesity is a risk factor for developing eating disorders, as reflected in respondents' statements. One described her mother's body shape being ridiculed, while another noted her mother's long-term body dissatisfaction, which influenced her own body image. This suggests possible indirect transmission of negative body self-concept and eating attitudes within the family. Observing a mother's struggle with weight, along with societal stigma, may lead girls to internalize negative body attitudes and focus excessively on appearance during a vulnerable developmental period, increasing the risk of eating disorders.

When people ask me when it all started, I can't answer exactly... Mom was obese. Kind, caring, nice – but big. Everyone saw it. And the world kept reminding her of it... I started to be afraid. Not for her. For myself. What if I end up the same? (R8)

"Never like Mom" I first said this to myself when I was eight... "I never want to look like Mom." (R9)

Lack of Emotional Support in the Family as a Risk Factor for Eating Disorders

Respondents described family backgrounds often lacking stability, emotional support, and open communication. Many noted the absence of close relationships, limiting opportunities to share difficulties or feelings. This lack of emotional safety may have fostered loneliness, tension, and maladaptive coping strategies, including those related to eating and body image. For some, food became not only a physiological need but also a compensatory source of emotional fulfillment.

I dealt with all my negative emotions, my feelings of inadequacy with food because my own parents and then my own husband showed no interest in me... Like when I was 14 years old. And it systematically destroyed me... Eventually, I would even go to vomit a single bite of food. (R1)

Respondents frequently highlighted missing a close, trusting relationship, particularly with their mother, which influenced emotional coping and may have contributed to eating disorders.

It wasn't that my parents didn't love me. They just... weren't there. Didn't see. Didn't hear. (R2)

I was never close to my mom... Emotions were not dealt with at home. Feelings were weakness. So I learned to hide them. (R9)

Since early childhood, I perceived my mom ambiguously, sometimes kind, but also cold... focused primarily on herself, her beautiful appearance, and how our family would look to others. (R1)

Almost all my childhood and adolescence, I felt that my mother did not love me enough... I never stopped telling her my problems. (R1)

Dysfunctional Family Relationships as a Risk Factor for Eating Disorders

In respondents' families, various forms of parental dysfunction often appear, deeply affecting children's psychosocial development.

Our family didn't function well, and actually, it was like that forever. Mom and dad argued almost all the time. And when I say argued, I don't mean just shouting. Insults, vulgar words often fell – and unfortunately, it didn't stop there, there were also slaps. It was hard. I couldn't handle it. And what destroyed me most was that I blamed myself for everything. I felt that if I were better, kinder, smarter, if I didn't cause problems – maybe they wouldn't argue. Maybe they would love me more. (R11)

Another phenomenon described by respondents is strong fixation on the mother, often linked to a lack of emotional safety and parentification – when the child becomes the parent's confidant or caretaker.

Mom is my best friend. The only real one. We go to town together – shopping, cosmetics, or just hanging out. Over coffee, we talk about everything. I tell her about myself, she talks about herself. Sometimes she says more than I expected. Sometimes more than I wanted to hear. But we are always there for each other. We are close – probably because we are both a bit lost in this house... I feel sorry for my mom. I see her back hunch when dad starts yelling at her over a little thing. How her face tightens when she dares to disagree. Sometimes she tells me she will divorce him. She always whispers it, as if he could hear it even then. And I scream inside: "Why haven't you done it yet?" (R12)

These dynamics create intense psychosocial pressure, often disrupting self-concept and fostering maladaptive coping strategies such as eating disorders, used to control or escape emotional pain.

Parental Dominance and Its Influence on Performance Orientation and Daughter's Body Image

One respondent describes her mother as highly controlling and perfectionistic, combining care with intense demands. This parenting style emphasizes achievement, often making self-worth dependent on performance. Such pressure can create anxiety, low self-esteem, and limit identity development, sometimes leading to maladaptive coping strategies like controlling body and eating, common in eating disorders.

In our family, there was order. Rules. Performance. It wasn't bullying, it wasn't shouting. It was expectations. Quiet, consistent, and relentless. A schedule hung on the fridge – not only for school but also for home. It was known when to clean, when to study, when to exercise. Parents weren't mean. Just strict. And successful. They had it in them – that happiness is deserved only after performance. And they passed this on to me. (R5)

Application of the Research

The research demonstrates that family relationships and parenting styles significantly influence the development of eating disorders, with practical implications for prevention, therapy, and education. For prevention and education, the findings can inform school programs promoting healthy eating habits, positive body image, and emotional resilience, as well as parent education programs that help caregivers recognize early warning signs and adopt supportive parenting strategies. In therapy, addressing family-related factors, strengthening self-esteem, processing traumatic experiences, and using family therapy to improve communication and emotional support are key. The results are also valuable for training professionals and raising public awareness, helping identify risk factors

and promote positive body perception. The study provides a foundation for further interventions and research targeting high-risk family patterns and fostering healthy relationships with food and body image. Overall, the research contributes to preventing eating disorders, improving therapeutic practices, and educating families and professionals.

Conclusion

The aim of the research is to explore how family relationships and parenting styles influenced the development of eating disorders in individuals, and to identify specific family factors that may have contributed to the onset of these illnesses. The intention of the study was to understand the respondents, describe their subjective perspectives, and portray the phenomenon through the eyes of the individuals involved.

Conflicted or distant family relationships with low emotional support, rigid roles, and controlling or emotionally distant parents were common, disrupting psychological development and increasing the risk of eating disorders (RQ1). Authoritative, controlling, or neglectful parenting negatively affected body image and self-esteem, causing insecurity and low confidence, worsened by weight control efforts (RQ2). Discussions about food, weight, and appearance were often critical or sarcastic, with dieting seen as desirable, fostering restrictive and unhealthy eating patterns (RQ3). Parental responses to early signs of eating disorders often lacked empathy, showing indifference or control, which could worsen the illness (RQ4). Respondents experienced a lack of emotional support and safe space in the family, leading to loneliness, psychological strain, and maladaptive coping strategies like fasting or binge eating (RQ5). Some families showed intergenerational patterns of eating disorders or related difficulties, often including a culture of dieting and weight control transmitted to children (RQ6). Families emphasized performance, perfectionism, body control, and appearance, pressuring respondents to “succeed” in controlling their bodies, often through weight loss (RQ7).

REFERENCES

- Amar, S., Côté-Corriveau, G., Israel, M., Steiger, H., Low, N., Chadi, N., Brousseau, E., Lafleur, N., & Auger N. (2025). *Maternal anorexia nervosa and risk of mental and neurodevelopmental morbidity in offspring*. *Child and Adolescent Mental Health*, 31(2), 125–133. <https://doi.org/10.1111/camh.70051>
- Ante, Z., Luu, T.M., Healy-Profitós, J., He, S., Taddeo, D., Lo, E., & Auger, N. (2020). Pregnancy outcomes in women with anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 53(5), 673–682. <https://doi.org/10.1002/eat.23251>
- Campbell, W.H., & Rohrbaugh, R.M. (2016). *Biopsychosociálny prístup – manuál* (I. Gaciková, Trans.). Vydavateľstvo F, Pro mente sana.
- Čeveliček, M., Šmahelová, M., & Šmahel, D. (2018). Professionals' reflections about the impact of digital technologies on eating disorders. *Basic and Applied Social Psychology*, 40(3), 125–135. <https://doi.org/10.1080/01973533.2018.1446833>

- Galbally, M., Himmerich, H., Senaratne, S., Fitzgerald, P., Frost, J., Woods, N., & Dickinson, J.E. (2022). Management of anorexia nervosa in pregnancy: A systematic and state-of-the-art review. *The Lancet Psychiatry*, 9(5), 402–412. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(22\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(22)00031-1)
- Grogan, S. (2000). *Body image. Psychologie nespokojenosti s vlastním tělem*. Portál.
- Gurulyova, E.R., & Merinov, A.V. (2024). Suicidal characteristics of young women with bulimia nervosa. *Суицидология [Suicidologiâ]*, 15(3/56), 123–135. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.24-15-03\(56\)-123-135](https://doi.org/10.32878/suiciderus.24-15-03(56)-123-135)
- Hadaš, L. (2007). *Poruchy příjmu potravy: psychosociální přístup rodinné terapie* [Unpublished doctoral dissertation]. Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno. https://is.muni.cz/th/fiqic/Disertacni_prace.pdf
- Janebová, R. (2006). *Sociální problémy z aspektu gender*. Gaudeamus.
- Lichner, V. (2018). Prežívání osamelosti jako prediktor rizikového správania adolescentov. *Fórum sociální práce*, 5(2), 25–39.
- MAPN da Silva, A., de Paiva Nogueira da Silva, L.C., Saldanha, A.L.R., Pantoja Margeotto, A.P., Valera Gasparoto, A.L., & da Rocha Martinez, T.L. (2025). The various faces of bulimia. *American Journal of Medical and Clinical Research & Reviews*, 4(10), 1–5. <https://doi.org/10.58372/2835-6276.1341>
- Papežová, H. (Ed.). (2010). *Spektrum poruch příjmu potravy: Interdisciplinární přístup*. Grada Publishing.
- Perubhotla, S., & Reddy, P.N. (2025). Bulimia nervosa: A case report. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(3). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i03.49194>
- Quadflieg, N., Voderholzer, U., & Fichter, M.M. (2025). Outcome of bulimia nervosa. In Robinson, P., Wade, T., Herpertz-Dahlmann, B., Fernandez-Aranda, F., Treasure, J., & Wonderlich, S. (Eds.), *Eating disorders* (pp. 128–208). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97416-9_89-2
- Shevelenkova, T.D., & Salnikova, M.M. (2024). Changes in mental rigidity and attitude to one's body during treatment of adolescent girls suffering from anorexia nervosa. *Психолог [Psicholog]*, 2, 1–19. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2024.2.70033>
- Šiňanská, K., & Štefková, M. (2019). Relationship between parenting styles and risk behaviours in adolescents. In K. Šiňanská & L. Tóthová (Eds.), *Social work without prejudices* (pp. 441–456). Wydawnictwo RESPECT.

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).



Edukacja domowa w praktyce

Home Education in Practice

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to show how parents of home-schooled children fulfil their obligation to provide their children with the conditions necessary for acquiring knowledge outside the school system.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article presents the results of a quantitative study using a computer-assisted web interview (CAWI) questionnaire conducted on a purposive, non-random sample of parents of children educated at home (N = 886). The analysis covered preferences regarding school choice in the context of home education, the level of involvement of individuals and institutions supporting the educational process, the degree of independence of the child, and the frequency with which they undertake various activities after starting home education.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction presents the legal framework for home education in Poland and discusses, based on the literature on the subject, ways of practising this form of teaching. The main part of the article consists of an analysis of the results of our own research and the conclusions drawn from it.

RESEARCH RESULTS: Parents who choose home education are primarily guided by a transparent and child-friendly organisation of learning when choosing a school. The various forms of support for the education and socialisation of children offered by the school are relatively unimportant to them. As the length of home schooling increases, there is a growing tendency to manage the education process independently, without interference from external institutions, and as the child gets older, the intensity of parental involvement decreases.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The rise in homeschooled pupils reflects growing demand for personalised education, though solutions effective in one family may not be universally applicable. Survey results show parents' expectations of schools supporting home education, helping institutions better tailor their provision for homeeducating families.

→ **KEYWORDS:** HOME-SCHOOL, COMPULSORY EDUCATION, CURRICULUM, EDUCATION SYSTEM, SCHOOL

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób rodzice uczniów w edukacji domowej realizują przyjęty przez siebie obowiązek zapewnienia dziecku warunków do zdobywania wiedzy poza systemem szkolnym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule prezentowane są wyniki badań, w których zastosowano metodę ilościową, wykorzystując kwestionariusz ankiety online (CAWI) na celowej, nielosowej próbie rodziców dzieci uczących się w trybie edukacji domowej (N = 886). Analizie poddano preferencje dotyczące wyboru szkoły w kontekście edukacji domowej, poziom zaangażowania osób i instytucji wspierających proces edukacyjny, stopień samodzielności dziecka oraz częstotliwość podejmowania przez nie różnych aktywności po rozpoczęciu nauki w domu.

PROCES WYWODU: We wstępie przedstawiono ramy prawne edukacji domowej w Polsce oraz omówiono, na podstawie literatury przedmiotu, sposoby praktykowania tej formy nauczania. Zasadniczą część artykułu stanowi analiza wyników badań własnych oraz wnioski z nich wypływające.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Rodzice preferujący edukację domową przy wyborze szkoły kierują się przede wszystkim przejrzystą i przyjazną dla dziecka organizacją nauki. Stosunkowo mało istotne są dla nich różne formy wsparcia procesu edukacji i socjalizacji dzieci oferowane przez szkołę. Wraz z wydłużaniem się stażu w edukacji domowej rośnie tendencja do samodzielnego kierowania procesem kształcenia bez ingerencji instytucji zewnętrznych, a wraz z wiekiem dziecka maleje intensywność zaangażowania rodziców.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wzrost liczby uczniów w edukacji domowej odzwierciedla rosnące zapotrzebowanie na edukację spersonalizowaną, przy czym należy pamiętać, że rozwiązania w zakresie edukacji dziecka efektywne w jednej rodzinie nie muszą być uniwersalne. Wyniki badań ukazują oczekiwania rodziców wobec szkół przyjaznych edukacji domowej, co może zostać wykorzystane przez placówki oświatowe do lepszego przygotowania oferty dla rodziców edukujących dzieci w domu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** EDUKACJA DOMOWA, OBOWIĄZEK EDUKACJI, SYSTEM EDUKACJI, SZKOŁA, PODSTAWA PROGRAMOWA

Wprowadzenie

W świetle polskiego prawa oświatowego edukacja domowa jest spełnianiem przez dziecko obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego lub obowiązku szkolnego/nauki poza placówką (Ustawa..., 2017, art. 37). Zgodę na taką formę nauki wydaje na wniosek rodziców dyrektor szkoły, do której dziecko jest zapisane. Taka decyzja pozwala na spełnianie obowiązku nauki w domu, a szkoła, która wydała zezwolenie, odpowiada za przeprowadzenie rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, potwierdzających realizację podstawy programowej przez dziecko. Ponadto rodzice/prawni opiekunowie zobowiązują się do zapewnienia dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej

obowiązującej na danym etapie edukacyjnym i do przystępowania przez dziecko do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych w każdym roku szkolnym (Ustawa..., 2021).

Przyjęty w polskim dyskursie społecznym termin „edukacja domowa” (z ang. tłumaczenia *home education*) sugeruje, że nauka dziecka odbywa się głównie w domu, jednak wskazane powyżej przepisy prawne nie precyzują, gdzie ani – tym bardziej – jak ma przebiegać proces nauki. W świetle prawa rodzice przejmują w pełni odpowiedzialność za edukację dziecka i organizują ją poza formalnym systemem edukacji. Pozostawiona im jest jednak pełna swoboda w zakresie sposobu realizacji tego obowiązku. Jak w związku z tym stwierdza Marek Budajczak, edukacja domowa jest realizowana zasadniczo w środowisku domowym, ale jednocześnie „przy wykorzystaniu «technologii» i «instrumentarium» dowolnie wybranych lub/i wykreowanych przez rodziców oraz elastycznie dopasowanych do indywidualnej kondycji dziecka oraz konkretnych sytuacji jego uczenia się” (Budajczak, 2004, s. 12–13).

Zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny dziecka jest zróżnicowane i zależy od jego indywidualnych potrzeb, konkretnej sytuacji oraz zasobów danej rodziny. Badania prowadzone zarówno w Polsce, jak w innych krajach, w których przepisy prawne dopuszczają edukację domową, pokazują, że rodziny praktykujące ten model nauczania stosują szerokie spektrum podejść – od starannie zaplanowanej metody „nauki w domu” po wysoce nieustrukturyzowaną „edukację bez szkoły”, w której dzieci mają dużą swobodę w zdobywaniu wiedzy. Można więc mówić o eklektycznej mieszance metod nauczania, wykorzystywanych w edukacji domowej. Rodzice korzystają zarówno z gotowych zajęć edukacyjnych oferowanych przez instytucje kultury i edukacji, jak i z platform edukacyjnych oraz pomocy korepetytorów. Często też sami organizują zajęcia dla swoich dzieci, tworząc mniej lub bardziej sformalizowane kooperatywy edukacyjne (Carpenter i Gann, 2016, s. 326; Gierczak-Borkowska 2019, s. 208–301; Szafrąńska i Pawlak, 2020; Brabant, 2021; Lendzion, 2025b).

Metodologia badań własnych

Dynamiczny wzrost liczby uczniów objętych edukacją domową (Bosswell, 2021; Lendzion i Wołk, 2023) stał się przedmiotem ożywionej debaty społecznej, co znalazło odzwierciedlenie w rosnącej liczbie publikacji naukowych poświęconych tej tematyce (Mazurek, 2020; Racewicz, 2020; Poruszek, 2020; Szafrąńska i Pawlak, 2020). W literaturze przedmiotu szczególnie szeroko opisane są motywy podejmowania tej formy kształcenia (Budajczak, 2004; Lendzion i Wołk, 2023; Murphy, 2012). Obok możliwości indywidualizacji procesu nauczania, sprzyjającej zrównoważonemu rozwojowi dziecka, jako istotny motyw wskazywana jest również krytyczna ocena sformalizowanego systemu edukacji (Budajczak, 2021; Lendzion, 2025a). Oprócz pytań dotyczących motywów wyboru przez rodziców edukacji domowej jako alternatywnej ścieżki edukacyjnej istotne stają się również pytania dotyczące sposobów realizacji ciążącego na nich obowiązku zapewnienia dziecku warunków do zdobywania wiedzy poza systemem szkolnym.

Zbadanie tego właśnie aspektu zostało przyjęte jako główny cel prac zespołu badawczego, kierowanego przez autorkę niniejszego artykułu.

W prezentowanych w tym artykule badaniach zastosowano metodę badań ilościowych z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety online (CAWI). Badanie przeprowadzono w drugiej połowie 2024 r. na celowej, nielosowej próbie rodziców dzieci uczących się w trybie edukacji domowej, zapisanych do trzech szkół wybranych przez zespół badawczy. Wytypowano placówki uznawane za przyjazne edukacji domowej, które spełniają następujące kryteria: są rozpoznawalne w środowisku edukacji domowej, rozpoczęły działalność na rynku edukacyjnym przed pandemią COVID-19, prowadzą szkoły stacjonarne na poziomie szkoły podstawowej i liceum, oferują edukację domową jako jedną z form kształcenia, jak również mają co najmniej 1000 uczniów objętych edukacją domową. Wybrane do badania szkoły posiadały zatem ugruntowaną pozycję na rynku edukacji domowej w Polsce.

Wielkość próby badawczej wyniosła 886 osób. Chociaż badanie nie jest reprezentatywne, niemniej jednak zebrany materiał stanowi wartościowy zasób informacyjny, pozwalający na pogłębioną analizę wybranych aspektów tego zjawiska. Przedstawiona w dalszej części artykułu analiza danych ukazuje postawy rodziców, którzy decydują się na współpracę ze szkołami oferującymi edukację domową w „tradycyjnej formie”, to znaczy z takimi, które nie opierają swojej oferty edukacyjnej głównie na zdalnych platformach, a ponadto organizują stacjonarne egzaminy klasyfikacyjne.

Preferencje rodziców przy wyborze szkoły w edukacji domowej

Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym szkoła, do której uczeń w edukacji domowej jest formalnie zapisany, ma obowiązek nie tylko umożliwić mu zdanie rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, ale również zapewnić konsultacje przed egzaminami, zajęcia dodatkowe, pomoce dydaktyczne i materiały edukacyjne (Ustawa..., 2017, art. 37 ust. 4 i 7), a także w razie potrzeby wsparcie psychologiczne i pedagogiczne (Karta Nauczyciela, art. 42d – Ustawa..., 1982). Z tego względu wybór odpowiedniej placówki ma kluczowe znaczenie dla edukacji dziecka. Istotne jest, aby była to szkoła przyjazna edukacji domowej, określana w literaturze przedmiotu mianem „szkoły parasolowej” (Heuer i Donovan, 2017). Są to placówki, które nie tylko otaczają uczniów i ich rodziców pomocą formalną, ale przede wszystkim przyjmują postawę towarzyszenia w procesie nauczania, zamiast ograniczać się tylko do egzekwowania wiedzy (Minczanowska, 2018; por. Mazur i in., 2019).

W celu dowiedzenia się, jakie czynniki skłoniły rodziców do wyboru szkoły, w której ich dzieci realizują obowiązek nauki poza szkołą, umieszczono w kwestionariuszu ankiety rozbudowane pytanie zamknięte, zawierające 20 kategorii różnych czynników, przy czym badanych poproszono o zaznaczenie przy każdym z nich wartości od 1 do 5 na skali (1 – nieistotny, 5 – bardzo istotny) określającej, na ile dany czynnik był/jest istotny przy wyborze szkoły.

Dla większości badanych rodziców najistotniejszymi czynnikami przy wyborze szkoły (wskazania wartości 4 i 5 na skali), w której dzieci realizują edukację domową, jest przejrzysta i przyjazna dla ucznia i rodziców organizacja nauki. Najczęściej wskazywane były: „możliwość zdawania egzaminów przez cały rok” oraz „przejrzystość wymogów (zadań) egzaminacyjnych” (ponad 90% wskazań), a w dalszej kolejności „przyjazna kadra nauczycielska”, „możliwość szybkiego kontaktu z dyrekcją szkoły” (76–83%). Nie bez znaczenia przy wyborze placówki jest również „opinia innych rodziców o szkole” (68%). Co ciekawe, ponad połowa rodziców wskazała również „możliwość zdawania egzaminów stacjonarnie”.

Warto podkreślić, że oprócz kwestii organizacyjnych i opinii innych rodziców o szkole dla $\frac{3}{4}$ badanych rodziców bardzo istotne przy wyborze szkoły były „wartości przez nią promowane”. Interesujące również, że badani wysoko cenią prywatność swojej rodziny – „małą ingerencję szkoły w życie prywatne rodziny” (65,9%). Dla połowy badanych rodziców ważne są takie kwestie jak: „możliwość konsultacji z nauczycielami z poszczególnych przedmiotów” oraz „dostęp do szkolnych platform edukacyjnych”.

W celach eksploracyjnych podjęto również analizę czynników decydujących o wyborze szkoły ze względu na okres przejścia na edukację domową. Wyróżniono dwie kategorie badanych rodziców: tych, których dzieci rozpoczęły edukację domową w 2019 r. i wcześniej, czyli przed pandemią COVID-19 (kategoria objęła 249 badanych – 28,1%) oraz rodziców, których dzieci rozpoczęły edukację domową w latach 2020–2024 (w tej kategorii znalazło się 624 badanych – 70,4%). Rodzice z krótszym stażem częściej jako istotne i bardzo istotne czynniki przy wyborze szkoły wskazywali: „spotkania integracyjne dla dzieci organizowane przez szkołę” (odpowiednio: 36,4% i 22,1%); „zdalne zajęcia edukacyjne, przygotowujące do zdania egzaminów” (36,5% i 21,2%); „możliwość konsultacji z nauczycielami” (56,4% i 42,6%); „dostęp do szkolnych platform edukacyjnych” (54,8% i 39,4%); „bliskość szkoły od miejsca zamieszkania” (41,5% i 28,5%); „stacjonarne zajęcia edukacyjne” (25,8% i 15,6%); „warsztaty edukacyjne” (38,4% i 31,7%) oraz „opinię innych rodziców o szkole” (70,6% i 61,8%). Co ciekawe, rodzice z krótszym stażem w edukacji domowej nieznacznie częściej jako motyw wyboru szkoły wskazywali także „możliwość zdawania egzaminów stacjonarnie” (64,8% i 53,8%).

Można zatem zauważyć, że rodzice z krótszym stażem w edukacji domowej nieco częściej niż rodzice z dłuższym doświadczeniem jako istotne kryterium wyboru szkoły uznawali aktywne wspieranie rodziców przez szkołę w procesie edukacji i socjalizacji ich dzieci. Może to wynikać z ich ograniczonego jeszcze doświadczenia w samodzielnym organizowaniu nauki dzieci poza systemem szkolnym. W przeciwieństwie do nich rodzice z dłuższym stażem znacznie rzadziej deklarowali potrzebę wsparcia ze strony szkoły w tym zakresie. W porównaniu z rodzicami z krótszym stażem częściej natomiast wskazywali jako istotny czynnik wyboru placówki oświatowej na „małą ingerencję szkoły w życie prywatne rodziny” (78,8% wobec 60,4%). Był to też jedyny aspekt, który ci rodzice oceniali jako ważniejszy niż rodzice rozpoczynający tę formę kształcenia.

Organizacja edukacji domowej w środowisku rodzinnym

Jak wynika z przeprowadzonej powyżej analizy, stosunkowo niewielu rodziców, zwłaszcza tych z dłuższym stażem w edukacji domowej, oczekuje aktywnego wsparcia ze strony szkoły w procesie kształcenia swoich dzieci. W jaki zatem sposób rodzice organizują edukację swoich dzieci poza systemem edukacji? Aby się tego dowiedzieć, w kwestionariuszu ankiety zamieszczono pytanie, w którym respondenci mieli ocenić na pięciostopniowej skali stopień zaangażowania różnych osób i instytucji w edukację swoich dzieci (w przerabianie z nimi podstawy programowej) na poszczególnych etapach edukacyjnych (edukacja wczesnoszkolna, szkoła podstawowa – klasy 4–8 oraz liceum).

Analiza danych wykazała, że w opinii badanych rodziców jedynie tradycyjne źródła wiedzy – podręczniki – odgrywają istotną lub bardzo istotną rolę (wartości 4 i 5 w pięciopunktowej skali) w procesie przyswajania materiału, niezależnie od poziomu edukacji (odpowiednio: 66,2%, 81,2% i 68,4% wskazań dla poszczególnych etapów edukacji). Już w klasach 1–3 większość uczniów korzysta z ich pomocy. Należy również podkreślić rolę matki w procesie edukacji, która jest szczególnie istotna na poziomie szkoły podstawowej, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej (92,3%). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że co trzecia z badanych kobiet wskazała w ankiecie, że nie pracuje zawodowo, a spośród nich 70,0% zadeklarowało, że rezygnacja z pracy wynika właśnie z chęci poświęcenia się wychowaniu dziecka. Rola ojca jest znacznie mniejsza – zaledwie co trzeci badany wskazuje na jego istotny wkład w naukę dziecka na poziomie szkoły podstawowej.

Warto zwrócić uwagę, że na etapie edukacji wczesnoszkolnej rodzice znacznie częściej korzystają z różnego rodzaju warsztatów edukacyjnych, organizowanych przez prywatne i państwowe instytucje niż na późniejszych etapach edukacji. Choć ich udział nie jest wysoki (odpowiednio: 16,9%, 13,1%, 7,7%), to zmieniająca się tendencja ich udziału wskazuje, że im młodsze dziecko, tym częściej rodzice poszukują alternatywnych form edukacji grupowej. Podobna tendencja widoczna jest w przypadku kooperatyw rodzicielskich (9,8%, 7,4%, 2,1%) oraz szkół alternatywnych (5,6%, 3,0%, 1,7%).

W kolejnych etapach edukacji już od klas 4–8 szkoły podstawowej rośnie znaczenie nowoczesnych technologii w procesie nauczania, w tym przede wszystkim stron internetowych (np. wyszukiwarki Google) (27,2%, 55,0%, 69,3%) oraz materiałów wideo publikowanych w mediach społecznościowych (np. YouTube, TikTok) (20,7%, 44,5%, 51,4%). Wzrasta również znaczenie platform edukacyjnych, zarówno tych oferowanych przez szkoły (13,0%, 17,5%, 33,0%), jak i zewnętrznych, dostępnych online, ale ich udział jest znacznie niższy niż zasobów ogólnie dostępnych w sieci (16,9%, 19,5%, 31,9%). Nieznacznie, lecz systematycznie zwiększa się również udział warsztatów edukacyjnych oraz zajęć przedmiotowych online organizowanych przez szkoły (8,1%, 13,1%, 19,3%). Na dalszych etapach edukacji wyraźnie wzrasta także zaangażowanie korepetytorów (7,0%, 17,2%, 28,8%), choć ich udział pozostaje niższy w porównaniu z wykorzystaniem podręczników czy zasobów internetowych.

Opisane tendencje wynikają z dwóch głównych czynników: po pierwsze, ze wzrastającego poziomu trudności materiału, który często przekracza możliwości rodziców

w zakresie jego samodzielnego objaśniania; po drugie, z rosnącej samodzielności uczniów, którzy coraz aktywniej poszukują wiedzy na własną rękę, m.in. w Internecie oraz mediach społecznościowych.

O rosnącej samodzielności dzieci w procesie zdobywania wiedzy, w tym w planowaniu nauki, świadczą odpowiedzi rodziców na pytanie o stopień samodzielności uczniów na poszczególnych etapach edukacji. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej 43,8% rodziców deklaruje, że to oni samodzielnie organizują plan nauki dziecka. W klasach 4–6 odsetek ten spada do 16,0%, a w klasach 7–8 oraz w liceum już tylko nieliczni rodzice (odpowiednio: 4,3% i 1,7%) twierdzą, że ich dzieci nie uczestniczą w planowaniu własnej nauki.

Warto podkreślić, że już na etapie edukacji wczesnoszkolnej część rodziców angażuje dzieci w ten proces. Planowanie nauki wspólnie z dzieckiem (poziom 3 na pięciostopniowej skali) deklaruje 20,4% badanych, natomiast 7,3% wskazuje na prawie całkowitą lub pełną samodzielność dziecka w tym zakresie (poziomy 4 i 5). W klasach 4–6 już 28,8% rodziców zauważa całkowitą lub prawie całkowitą samodzielność dzieci w planowaniu nauki, a w klasach 7–8 odsetek ten wzrasta do 63,4%. Na poziomie liceum 64,0% respondentów deklaruje, że ich dzieci samodzielnie organizują swój plan nauki. Można przypuszczać, w nawiązaniu do wcześniejszych danych dotyczących źródeł wiedzy, że w usamodzielnianiu się uczniów w procesie kształcenia pomagają zasoby edukacyjne dostępne w Internecie, w tym strony internetowe i media społecznościowe, które wspierają młodych ludzi w samodzielnym zdobywaniu wiedzy.

O pozytywnym oddziaływaniu zmiany trybu nauczania z edukacji stacjonarnej na edukację domową na codzienne funkcjonowanie dziecka świadczą odpowiedzi rodziców dotyczące częstości podejmowania przez dzieci określonych aktywności po rozpoczęciu spełniania obowiązku szkolnego poza placówką oświatową. Na pytanie to odpowiedziało 585 respondentów (czyli 66% wszystkich badanych rodziców), których dzieci początkowo uczęszczały do szkoły stacjonarnej, a następnie przeszły na edukację domową. Najczęstszymi zmianami, jakie zauważyli badani rodzice po przejściu dziecka na edukację domową, są: samodzielne rozwijanie własnych zainteresowań (82,6%) oraz samodzielna nauka (80,5%). Oczywiście większa chęć do samodzielnej nauki wiąże się z mniejszą niechęcią wobec niej, aż dwie trzecie badanych rodziców zauważyło, że ich dzieci rzadziej wyrażają niechęć do nauki. Dzieci uczące się w domu częściej sięgają również po książki – zadeklarowało to 58,8% respondentów. Kolejną istotną zmianą w zachowaniu dziecka po przejściu na edukację domową jest częstsze spędzanie czasu z rodzicami i większe zaangażowanie w życie rodzinne. Prawie ¾ badanych wskazało, że ich dzieci częściej spędzają z nimi czas, a ⅔ częściej uczestniczy w życiu rodzinnym.

Jednym z częstych zarzutów stawianych edukacji domowej jest obawa, że dzieci pozostawione bez stałej opieki będą częściej spędzać czas w mediach społecznościowych lub grając w gry komputerowe, jednak badani rodzice nie podzielają tej opinii. Ponad połowa z nich (58,3–60,5%) po przejściu dziecka na edukację domową nie zauważyła zmian w zakresie korzystania z gier komputerowych, mediów społecznościowych ani kontaktów online ze znajomymi. Co więcej, blisko ⅓ respondentów wskazała,

że ich dzieci wykonują te czynności rzadziej niż wcześniej. Nie potwierdza się również zarzut dotyczący izolacji społecznej dzieci uczących się w domu. Prawie połowa badanych rodziców (45,6%) nie zauważyła zmian w częstotliwości kontaktów swoich dzieci ze znajomymi, a 37,5% zadeklarowało, że kontakty te nawet się nasiliły.

Powyższe wyniki, wskazujące na wzrastającą samodzielność dziecka w planowaniu nauki oraz malejącą niechęć do samodzielnego zdobywania wiedzy, korespondują z wynikami badań prowadzonych w krajach anglosaskich. W jednym z nich młode osoby w wieku powyżej 16. roku życia wskazały, że dzięki nauce w trybie edukacji domowej nabyły umiejętności zarządzania czasem oraz wyznaczania celów i planowania ich realizacji. Ponadto młodzi ludzie zgodnie podkreślali, że dzięki edukacji domowej zwiększyła się ich motywacja do nauki, a tym samym wzrosło ich zaangażowanie i zainteresowanie własną edukacją, zdobywaniem i poszerzaniem wiedzy. Samostanowienie i silna wewnętrzna motywacja do podjęcia działań, zwłaszcza w zakresie nauki, jest jednym z najważniejszych efektów uczenia się w trybie edukacji domowej (Sakarski, 2023; por. Lendzion, 2025b). Jak wskazują badania anglosaskie, dzieci w edukacji domowej wykazują się pewnością siebie, motywacją do poszukiwania odpowiedzi na nurtujące je pytania, elastycznością myślenia i kreatywnością, są docieklive i nie boją się bycia „innymi” (Neuman i Guterman, 2016).

Podsumowanie

Rodzice, którzy decydują się na podjęcie edukacji domowej, często muszą się zmierzyć z nieprzychylnym stanowiskiem najbliższego środowiska – rodziny, znajomych, a zwłaszcza środowiska zawodowo związanego z oświatą – pedagogów czy dyrektorów szkół (Wenklar, 2013; Giercarz-Borkowska, 2019, s. 157–158). W dyskursie społecznym pojawia się opinia, że rozczarowani szkołą rodzice bezrefleksyjnie zabierają dzieci z systemu edukacji, chcąc je w ten sposób chronić przed porażką edukacyjną. Warto jednak podkreślić, że jak wskazują badania psychologów, „wyjście poza ramy uznanego kulturowo systemu edukacyjnego wymaga pewności siebie i odwagi [...]. Z wyników wyłania się obraz rodzica podejmującego ED z silną nadzieją na sukces, dużą siłą woli, umiejętnością znajdowania rozwiązań, stabilnego emocjonalnie i o wysokim poziomie intelektu” (Rękosiewicz, 2022, s. 100). Edukacja domowa może być zatem postrzegana jako forma „konstruktywnej krytyki». Jest bowiem ekspresją niezgody na określony typ działań edukacyjnych z jednoczesną propozycją stosowania w ich obrębie innych rozwiązań” (Nalaskowski, 2001, s. 73).

Przywołane w niniejszym artykule wyniki badań potwierdzają powyższą tezę. Większość rodziców, decydując się na edukację domową, oczekuje od szkoły, w której dziecko będzie zdawać roczne egzaminy kwalifikacyjne, akceptacji wybranej przez nich ścieżki edukacyjnej dla dziecka. Przy wyborze szkoły kierują się przede wszystkim przejrzystą i przyjazną dla ucznia i rodziców organizacją nauki. Stosunkowo mało istotne są dla nich różne formy wsparcia procesu edukacji i socjalizacji dzieci w postaci warsztatów

i szkolnych platform edukacyjnych czy spotkań integracyjnych. Im dłuższy staż w edukacji domowej, tym rodzice bardziej stawiają na samodzielne kierowanie nauką dzieci, bez ingerencji instytucji zewnętrznych. Edukacja domowa, jak wskazuje się w literaturze przedmiotu, często z upływem czasu staje się „stylem życia” dla całej rodziny (Głazewska, 2018; Giercarz-Borkowska, 2024).

Rodzice decydujący się na edukację domową w elastyczny sposób dostosowują metody pracy do możliwości swoich dzieci. Im młodsze dzieci, tym więcej poświęcają im swojej uwagi, a także organizują zajęcia w instytucjach edukacyjnych. Im dzieci starsze, tym bardziej udział rodziców w organizowaniu ich edukacji maleje; uczniowie stopniowo sami przejmują kontrolę nad własną edukacją. Samodzielności uczniów w nabywaniu wiedzy niewątpliwie sprzyja dzisiaj bogata w zasoby edukacyjne przestrzeń internetowa – od platform edukacyjnych, przez kursy, blogi, po filmy na YouTube. Warto jednak na koniec podkreślić, że metody edukacyjne wypracowane w jednej rodzinie niekoniecznie będą efektywne w innej. Nie ma jednego uniwersalnego wzoru dla wszystkich rodzin, bo – jak wynika z samej idei edukacji domowej – jest to edukacja spersonalizowana.

Warto także pamiętać, że chociaż zaprezentowane powyżej badania nie są reprezentatywne dla wszystkich rodziców pozostających w edukacji domowej w Polsce, to jednak w jakimś mierze są reprezentatywne dla rodziców realizujących edukację domową w szkołach od dawna przyjaznych edukacji domowej, oferujących edukację domową w „tradycyjnej formie”, to znaczy w takich, które nie opierają swojej oferty edukacyjnej głównie na zdalnych platformach oraz organizują stacjonarne egzaminy klasyfikacyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Bosswell, A.R. (2021). Homeschooling and Learners' Academic Achievement: Evidence from the United States of America. *Journal of Education*, 4(5), 25–36.
- Brabant, C. (2021). Éduquer sans l'école: qui? pourquoi? comment? Résultats d'enquêtes en territoires francophones. *Éducation et sociétés*, 45(1), 97–122.
- Budajczak, M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budajczak, M. (2021). Edukacja domowa wobec pierwszych „fal” plagii XXI wieku. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(3), 23–34.
- Carpenter, D. i Gann C. (2016). Educational activities and the role of the parent in homeschool families with high school students. *Educational Review*, 68(3), 322–339.
- Giercarz-Borkowska, M. (2019). *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*. Wydawnictwo Teksty.
- Giercarz-Borkowska, M. (2024). Współczesna edukacja domowa w Polsce – zmieniające się potrzeby i możliwości. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 33(1), 29–41.
- Głazewska, A. (2018). *Edukacja domowa jako styl życia*. Iosephicum.
- Heuer, W. i Donovan, W. (2017). *Homeschooling: The ultimate school choice*. Pioneer Institute.
- Lendzion, K. (2025a). I co z tą socjalizacją? Opinie rodziców uczących dzieci w domu na temat socjalizacji w edukacji domowej. *Studia z Teorii Wychowania*, 16(1), 277–292.
- Lendzion, K. (2025b). „Odzyskałem swoje życie...” – edukacja domowa jako przyjazna forma edukacji dla ucznia i jego rodziny w opinii badanych rodziców. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 33(1), 55–70.

- Lendzion, K. i Wołk, A. (2023). Dlaczego rodzice edukują dzieci w domu? *Rocznik Nauk Społecznych*, 15(51), 51–69.
- Mazur, P., Rochowska, I. i Klackova, B. (2019). The issue of homeschooling in Poland, the Czech Republic and Slovakia from perspective of parents of homeschooled children. *The New Education Review*, 58(4), 54–71.
- Mazurek, E. (2020). Ewaluacja w edukacji domowe. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(1/255), 65–81.
- Minczanowska, A. (2018). Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4), 129–140.
- Murphy, J.F. (2012). *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. Corwin.
- Nalaskowski, A. (2001). Obsesja alternatyw? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, 71–76.
- Neuman, A. i Guterman, O. (2016). The clash of two world views – a constructivist analysis of home educating families' perceptions of education. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(3), 359–369.
- Poruszek, M. (2020). Edukacja domowa – ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 17–31.
- Racewicz, M. (2020). Analysis of legal acts regarding home education in Poland – historical approach. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(3), 106–117.
- Rękosiewicz, M., Choina, R., Chojnack, M., Hoffman, M., Izbaner, M., Izydorczyk, K., Kluczyk, K., Kulesa, J., Łazarów, N., Rusnak, D., Sakrajda, M., Wałkowiak, M., Wieczór, M., i Żelichowska, D. (2022). Psychologiczne uwarunkowania podejmowania edukacji domowej. *Kultura i Edukacja*, 1(135), 86–103.
- Sakarski, G. (2023). Evaluation of homeschoolers' soft skills: Initial survey results. W: *Recovering Education: Using the Experiences and Learning Acquired to Build New and Better Education Systems BCES Conference Books*, 2023 (t. 21, s. 117–123). Bulgarian Comparative Education Society.
- Szafrńska, A. i Pawlak, J. (2020). W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia dla własnego dziecka. Edukacja domowa z perspektywy rodziców. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 203–218.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela. (1982). Dz. U., nr 3, poz. 19.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe. (2017). Dz. U., poz. 59.
- Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe. (2021). Dz. U., poz. 762.
- Wenklar, K. (2013). Edukacja domowa – pięć najczęściej stawianych pytań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 8(4), 109–117.

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).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA



The Gender Theory and Project of a New Social Pedagogy *Teoria gender i projekt nowej pedagogiki społecznej*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to compare gender-based concepts of the human being and their educational implications with classical pedagogical models – axiocentrism and paidocentrism.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is an attempt to explicate the educational and social postulates of the leading author of the gender theory movement, Judith Butler, and to conduct a comparative analysis with the assumptions of axiocentrism and paidocentrism.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The fundamental anthropological and educational assumptions of axiocentrism and paidocentrism were presented. Then, the deconstruction of the concept of the human being emerging from the works of Judith Butler and pedagogical consequences resulting from them, were presented.

RESEARCH RESULTS: Butler’s anthropology is characterized by an extreme preference for individualism and processualism, where an individual is not attributed with fixed sexual identity or personal identity. Butler advocates for social development changes by abandoning the binary gender model and multiplying new categories of gender. Their goal would be establishing a new, autonomous individual who would choose own gender independently of any biological or cultural determinants.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Butler’s postulates do not fit into either the axiocentric or paidocentric model; her ideas can be classified as part of the project of a “new social pedagogy.” The main characteristics of this approach include the glorification of individualism, the multiplication of “gender roles” to relativize traditional binary distinctions, the rejection of biological determinism in development, and complete freedom in choosing gender roles – both biological and cultural. Traditional models of marriage and family are rejected as outdated and overly restrictive of individual expression. Equal recognition is granted to homosexual and polyamorous relationships. These concepts appear as the polar opposite of the assumptions of Christian anthropology and pedagogy.

→ **KEYWORDS:** JUDITH BUTLER, GENDER, AXIOCENTRISM, PAIDOCENTRISM, UPBRINGING

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest porównanie genderowych koncepcji człowieka i wynikających z nich konsekwencji wychowawczych z klasycznymi modelami pedagogicznymi – aksjocentryzmem i pajdocentryzmem.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest próba eksplikacji postulatów wychowawczo-społecznych głównej autorki nurtu genderowego Judith Butler i przeprowadzenie analizy porównawczej z założeniami aksjocentryzmu i pajdocentryzmu.

PROCES WYWODU: Dokonano prezentacji podstawowych założeń antropologiczno-wychowawczych aksjocentryzmu i pajdocentryzmu. Następnie przedstawiono dekonstrukcję koncepcji człowieka wyłaniającą się z prac Butler i wypływających z niej konsekwencji pedagogicznych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Antropologia Butler cechuje się preferowaniem ekstremalnego indywidualizmu i procesualizmu, w której jednostce nie przysługują atrybuty stałości płciowej i tożsamości osobowej. Butler postuluje zmiany rozwoju społecznego poprzez odchodzenie od modelu binarności dwupłciowej i namnażanie nowych kategorii płciowości, ich celem miałyby być wykształcenie nowej, autonomicznej jednostki, która wybierałaby swoją płć niezależnie od jakichkolwiek uwarunkowań biologicznych i kulturowych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Postulaty Butler zasadniczo nie mieszczą się ani w modelu aksjocentrycznym, ani pajdocentrycznym, jej idee można zaliczyć do projektu „nowej pedagogiki” społecznej. Jej głównymi wyznacznikami są gloryfikacja indywidualizmu, namnażanie „ról płciowych” w celu zrelatywizowania tradycyjnej binarności, odrzucenie determinizmu biologicznych czynników rozwojowych, pełna swoboda w wyborze pełnionych ról płciowych, zarówno biologicznych, jak i kulturowych. Tradycyjne modele małżeństwa i rodziny są odrzucane jako przestarzałe i zbytnio krępujące możliwości indywidualnej ekspresji. Równoprawne miejsce należy się związkom homoseksualnym czy poliamorycznym. Koncepcje te jawią się jako biegunowe przeciwieństwo założeń antropologii i pedagogiki chrześcijańskiej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** JUDITH BUTLER, GENDER, AKSJOCENTRYZM, PAJDOCENTRYZM, WYCHOWANIE

Introduction

In recent years, both in Poland and elsewhere in Europe, gender concepts have been embraced rapidly in legal regulations and educational programmes. One of the leading figures in this respect is Judith Butler, an American philosopher and feminist whose *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (Butler, 1990, 2008) has become the foundation of contemporary gender studies. The paper offers an interpretation of Butler's anthropology and a perspective on its potential implications for education. The application of Butler's theory in education can be called into question, as she herself fails to address the area of education in her work. However, any attempt at investigating the

human condition, which is also pursued by Butler, must provide a description of the essence of humanity and the factors that foster or inhibit its development. Such interpretations usually imply “postulates for recovery,” which are not necessarily expressed by Butler herself. The paper sets out to deconstruct Butler’s theory. Butler’s anthropology and her concept of social education will be juxtaposed with a matrix of pedagogical models known as axiocentrism and paidocentrism (Ostrowska, 2006; Zubelewicz, 2002).

Two Traditions in Education: Axiocentrism and Paidocentrism

Pedagogy is rooted in the pedagogy of upbringing. For centuries, philosophers and theologians have explored questions such as “how to live” or “what is good and what is evil,” whereas educators have tried to apply their findings to provide an upbringing for future generations. The answers to these questions are inextricably linked to axiology. Naturally, educators demonstrate selected values to their charges, either through their conduct or by intellectual means. The attitude to values proves to be instrumental in the upbringing process, since “upbringing relies on the selection of values” (Czerny, 1997, p. 44). Similarly, “upbringing has always been linked to values, and as a process it necessarily needs values” (Czerny, 1997; Ostrowska, 2006, p. 409). Accordingly, the nature of values must be investigated, especially whether values are independent of the human (objectivity) or are established by the human (relativity). As demonstrated by Zubelewicz (2002), the former and the latter imply two different philosophies of education and upbringing: axiocentrism and paidocentrism.

Axiocentrism, which is otherwise known as conservative or traditional education, draws on the legacy of Plato, Aristotle, Aquinas, Herbart, Woroniecki, Nawroczyński, Dobson, and Mascolo (more recently). Paidocentrism (progressive, modern, or permissive education) derives from Rousseau’s philosophy, which was later developed by Neill, Perry, humanistic psychology (Perls, Rogers), and Gordon (more recently). With some degree of simplification, Sartre’s Existentialism, Neo-Marxist views, and Postmodernism can also be said to adhere to paidocentric concepts.

The two philosophies of education offer two divergent views on the nature of the human, the nature of evil, educational goals, and educational means and methods. They also differ in their respective approaches to values. Axiocentrists believe that values exist as objective entities, whereas paidocentrism derives from relativism.

Axiocentrists assume that human beings are prone to both good and evil, and that people vary in their intellectual capabilities; in other words, axiocentrism is elitism. As a duty-oriented approach, axiocentrism requires that individuals adhere to social norms and standards while performing their adopted roles in the family and society. Aggression derives from the conflicts of interest and values, moral permissivism, and natural human proclivities. Violence is an immanent part of nature, and as such it must be restricted. This is possible through acts of solidarity with the victims and more stringent laws. Axiocentrism is based on indigenous tradition and culture that derives from ancient Greek

philosophy, Roman law, and Christianity. Axiocentrism refuses to accept the concept of multiculturalism whereby all cultures and traditions are treated on an equal footing. The tradition and culture of our little homelands or neighbourhoods shape our identity. "Multiculturalism strives to bring plurality to what is primarily singular: my identity as a social individual. By describing the world as a set of equally legitimate 'life styles,' 'cultures,' and 'values,' we forcefully create choices where there are none" (Scruton, 1993, p. 5). Young people should be provided with an upbringing that helps them to cope in a variety of conditions and settings. Letting go of ethics will not help them to achieve this. What they need instead is discipline and morality. This is where authority figures come into play: parents, teachers, schools, and institutions that should serve as pillars of society and provide moral guidance in crisis or adversity. Educators should rely not so much on empathy as on friendly and tolerant detachment, as their role is primarily that of authority figures and experts who provide advice whenever their charges ask for it. Axiocentrism promotes a code of conduct that is different from the free expression of emotion, which is typical of paidocentrism. The main focus of axiocentrism is on loyalty, gratitude, commitment, and honour; the sense of entitlement in any shape or form is frowned upon. While paidocentrism is against punishment in education and social life, axiocentrism offers views to the contrary; axiocentrists believe that punishment is necessary to regulate interpersonal relations. In the schooling process, punishment regulates these relations, while "fail" marks and repeating a year at school are the necessary conditions to provide quality education. Axiocentric concepts are consistent with the Christian vision of the human being and education (Filipczyk, 2018; Gałkowski, 2016).

Embraced by paidocentrism, the relativist approach to values was originated by a sophist called Protagoras, who believed that while "man is the measure of all things," things should not be taken for what they are but what value people and their subjective emotions give them. Relativists propound that no values exist in themselves as objective entities. They appear as one's subjective sensations (feelings or perceptions) and are always related to somebody or something. Accordingly, values are determined by one's culture and environment, etc. This means that values can be interpreted using a variety of determining factors that change the way we perceive and experience values; they are also prone to change and dependent on time, place, and circumstances, as well as those who relate to them or participate in them. The fundamental tenet of paidocentrism was formulated by Rousseau, who argued that people are good by nature; they are prone to evil because of civilisation and regression from nature. Happiness is attainable once civilisation has been rejected for the people to return to their true selves. The concept has recently been developed by humanistic psychologists who elaborate on the necessity to return to one's "true self" (Perls, Rogers). Paidocentrism corresponds with egalitarian views. If the student fails to complete his or her assigned task, paidocentrists put the blame on the teacher, methods of teaching, or curriculum. They describe human life as a creative and joyful adventure that sets individuals free from limitations of any kind and helps them to relate to one another. The onus to provide the necessary conditions for such a model of life is on the state. Aggressive behaviour occurs when people are

deprived of their needs, defend their own interests or various strictures instilled in them by axiocentric upbringing; aggression can also derive from imperfect human nature. In order to minimise aggression, paidocentrists promote mutual empathy, multiculturalism, human rights, and interpersonal communication; they also frown upon corporal punishment. Paidocentrism puts multiculturalism above indigenous traditions. Reality should be transformed to provide an environment for people of different natures, and various cultural and social rigours should be eliminated. Instead, children or young people should be offered a variety of opportunities to spend their time at school, including leisure time. However, since individuals sometimes fail to abide by the rules, axiocentric terminology is replaced with their “softened” semantic equivalents (Peeters, 2010). Paidocentrism rejects strict discipline, rigour, challenging exams, and “fail” marks by reducing them to an absolute minimum. Instead, paidocentrists offer means deriving from individualism that have as little to do with institutions as possible. Classical rigour and discipline are replaced with human rights, children rights, student rights, cosmopolitan education, and promoting philosophy among children. Education should be based on partnership and empathy while validating children’s needs and their sense of entitlement. Paidocentrism is open to experiment both in the classroom and, more broadly, in educational institutions. Paidocentrists believe that difficulties or challenges may be done away with by continuous reform.

Undoubtedly, the above-presented model of educational theories, which were divided into two fundamental traditions, may be treated as a simplification of some sort. One point that may provoke an instant discussion is whether the authors were attributed to the right traditions. This, however, goes well beyond the scope of this paper. That said, the model seems to be justified due to the differentiated ontological status of the values and their underlying postulates for education. I am going to investigate if Butler’s anthropology is a new and original proposal or whether it adheres to either of the two models of education and upbringing.

The Instability of Substance as the Basis of the Gender Anthropological Concept

Butler’s considerations on gender and personal identity are utterly unrelated to the findings offered by life sciences or theory of personality (except for psychoanalysis). The readers who expect Butler would refer to contemporary theories of personality or the neurobiology of the brain may feel dismayed, since no such references are made. In Butler’s view, only developmental factors such as culture or language have an influence on the formation of human identity.

Butler anchors her epistemological and ontological investigations on the nature of the human in Nietzsche’s *On the Genealogy of Morals*: “there is no ‘being’ behind doing, effecting, becoming; ‘the doer’ is merely a fiction added to the deed – the deed is everything” (Butler, 1999, p. 33). Accordingly, Butler refutes abiding substance as such.

The concept of substance is a philosophical term formulated by Aristotle; it denotes the specimen (“this person” or “this horse”) or individual, qua individual, who survives accidental change. For Butler, substances are “nothing other than the coherences contingently created through the regulation of attributes,” whereas “the ontology of substance itself is not only an artificial effect, but essentially superfluous” (Butler, 1999, p. 33). Since there are no abiding substances, no abiding entities such as a person, a man, or a woman exist. Butler quotes extensively from one of Nietzsche’s commentators:

All psychological categories (the ego, the individual, and the person) derive from the illusion of substantial identity. But this illusion goes back basically to a superstition that deceives not only common sense but also philosophers – namely, the belief in language and, more precisely, in the truth of grammatical categories. [...] The subject, the self, the individual, are just so many false concepts, since they transform into substances fictitious unities having at the start only a linguistic reality (Butler, 1999, p. 28).

Thus, since there is no abiding substance, there is no abiding personal or sexual identity, which is a mere derivative of performative language and culture.

Butler’s stance is extremely process-oriented, and she describes reality as both transitory and variable. Since there is no abiding substance, there is no abiding personal or sexual identity, and human identity is defined by language and its grammatical categories. It is impossible to refer to individuals without using gender markers. Language emerges as a grand ontological demiurge. Individual identity is construed with performative acts such as *I declare you man and wife; a boy was born; you are promoted to manager*. However, they are fluid and determined by culture, which is why “there is no gender identity behind the expressions of gender” (Butler, 1999, p. 33). In her *Excitable Speech* (Butler, 2021), Butler investigates performativity and its implications for the incidence of hate speech. She goes as far as to define the biological aspects of humanity as performative. She uses de Beauvoir’s celebrated maxim “one is not born a woman, but, rather, becomes one” to provide a differentiation between sex and gender. It is of little surprise that gender emerges as a transitory effect of language and culture. However, Butler claims that sex is invested with the same properties.

If “the body is a situation,” as [de Beauvoir] claims, there is no recourse to a body that has not always already been interpreted by cultural meanings; hence, sex could not qualify as a prediscursive anatomical facticity. Indeed, sex, by definition, will be shown to have been gender all along (Butler, 1999, p. 12).

Hence the celebrated phrase *Nature is the phantasm of culture*, which has been embraced by gender studies as their maxim. Both gender and sex are fundamentally independent of each other; they exist as the functions of discourse and performative actions. Numerous performative repetitions solidify one’s self-concept; however, they are mainly illusions because everything is prone to change and can be regulated from scratch: “there are no true or false, real or distorted acts of gender, and the postulation of a true gender identity would be revealed as a regulatory fiction” (Butler, 1999, p. 180). Hence

there are no true or false individual identities; there are fluid identities only. The same observation applies to sex, which is revealed as “a performatively enacted signification”, and as such can “occasion the parodic proliferation and subversive play of gendered meanings” (Butler, 1999, p. 44). What follows is that the human body is divested of abiding qualities or ontological status. The human body is “a variable boundary, a surface whose permeability is politically regulated, a signifying practice within a cultural field of gender hierarchy and compulsory heterosexuality” (Butler, 1999, p. 177). Butler postulates the term “styles of the flesh” to describe gender-regulated differences and bring out their performative forms.

To sum up, Butler argues that human beings are contingent coherences of attributes that emerge through performative acts.

If sex is replaced by gender, then this entails a number of implications for racial differences. Following Butler’s reasoning, it can be assumed that racial differences are but a result of oppressive language, prevalent heteronormativity and “fallogocentric oppression.”

Butler also devotes much of her considerations to the incest taboo. She argues that the incest taboo only petrifies the heterosexual norms of conduct. Butler elucidates on how the concept of taboo restricts sexual flexibility and capacity for gender subversion. Both incest and homosexual taboos, which are reinforced by psychoanalytic discourse (Oedipus complex), are depicted by Butler as formative gender moments; formative from the prevalent heterosexual point of view, of course: “We have already considered the incest taboo and the prior taboo against homosexuality as the generative moments of gender identity, the prohibitions that produce identity along the culturally intelligible grids of an idealized and compulsory heterosexuality” (Butler, 1999, p. 172). In her considerations on the normative and restrictive incest taboo, Butler remains primarily at an analytical level, and she fails to proceed to explicit postulates for social education. However, if her observations on incest are juxtaposed with “regulatory fictivity” (heterosexuality), one can easily draw suitable conclusions.

Since there is no abiding substance, male and female genders emerge as a result of „the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being” (Butler, 1999, pp. 43–44). In other words, rigid regulative boundaries are heteronormative, and as such very oppressive. Naturally, Butler is disturbed by this, and the plan for recovery she offers is to deconstruct the substance-based idea of gender and reveal its constitutive acts. The task is not easy because the existing social order is resistant to change. The feminist movement is thus faced with a daunting challenge to change reality. How can they do this? Butler calls for

[...] an effort to think through the possibility of subverting and displacing those naturalized and reified notions of gender that support masculine hegemony and heterosexist power, to make gender trouble, not through the strategies that figure a utopian beyond, but through the mobilization, subversive confusion, and proliferation of precisely those constitutive categories that seek to keep gender in its place by posturing as the foundational illusions of identity (Butler, 1999, p. 44).

According to Butler, the existing heteronormative social order sustains an illusion of the abiding sexual substance. Butler strives to develop perspectives for extending the symbolic and actual possibilities of engineering both sex and gender.

According to Butler, the binary division of gender petrifies the existing social order, which is based on heteronormative and patriarchal rules. Hence her stance that gender is always political. Revolutionary change will be brought by drag queens. Their outfits show that gender is arbitrary and a cultural illusion. Since the two statements cancel each other out, they demonstrate that gender is arbitrary and performative. As in the following quote:

As much as drag creates a unified picture of “woman” (what its critics often oppose), it also reveals the distinctness of those aspects of gendered experience which are falsely naturalized as a unity through the regulatory fiction of heterosexual coherence. *In imitating gender, drag implicitly reveals the imitative structure of gender itself – as well as its contingency* (Butler, 1999, p. 175).

Subversive bodily acts seem to be one of the fundamental methods that drive Butler’s new social pedagogy. Subversion can also be interpreted as *overthrowing, coup, destruction, damage, and decay*. Oddly enough, the title of her work takes on a new meaning in this context.

Summary: Risky Suggestions for “New Pedagogy”

Butler’s anthropology propagates fluid and non-committal identities. For human identity, says Butler, is prone to continuous language- and culture-determined change. With no abiding ontological substance, individuals can undergo any change, including their sexuality. Their choices ought not to be restricted by the illusion of binary sexuality, which has been instituted by conservative and heteronormative society. The illusion of binary sexuality is perpetuated by incest and homosexual taboos, which were both propagated and reinforced by Freudian psychoanalysis. Society is petrified, patriarchal, and oppressive, and it victimises women in particular, who are forced into parenthood and standard maternity. Conscious and free individuals ought to overcome these heterosexist limitations, which according to Butler have no real grounds in nature. The American author pays little attention to the family, which she describes as a limitation to one’s individual freedom and a product of heterosexual normativity. In their freedom of self-definition, individuals must be limited by nothing, including maternity and relationships. Oppressive society must be changed to embrace and accept all types of partnerships: heterosexual, homosexual, and polyamorous. Butler’s ideas stand out as extremely individualistic and process-oriented; she also argues in favour of post-modernlike fragmentation, extreme cultural determinism, and performative acts of language. Her concepts, which were laid out in *Gender Trouble*, have been developed and continued in her subsequent books and publications (Butler, 2014, 2015, 2021).

As demonstrated by Boucher (2006), Butler's theory is representative of a peculiar methodological individualism that depicts a classical opposition between the individual and society in such a way that the former is granted only negligible chances to rebel against homogeneous norms. This constitutes a radical moral and political individualism, which disregards moral responsibility that individuals have for one another. Rosiak (2016) and Boucher (2006) point out a fundamental incoherence in Butler's understanding of substance. Her definition of substance as a "contingent coherence of attributes" is a logical trap she sets up for herself. If there are no abiding substances, there are no grounds for distinguishing individuals, and reality as such must be treated as an extremely holistic and undifferentiated entity. Neither autonomous individuals nor other abiding components in the social structure can be distinguished. Accordingly, there are no logical grounds for one of Butler's favourite postulates, namely to grant equal rights to sexual minorities. Rosiak says that in the world Butler has conceived:

The collective prevails over an alleged individual, the majority over the minority, the whole over its parts. Assuming the holistic perspective, no logical grounds can be found for postulating equal rights to any kind of minorities. And yet this is beyond the grasp of those who in their minds "destroyed logic through its genealogy" (Rosiak, 2016, p. 133).

Rosiak demonstrates that Butler strives to postulate performativity as a substitute for substance. However, she fails to use the notion in line with its author J.L. Austin; rather, she understands (and postulates) performative acts as certain attempts at propaganda following the maxim that if you repeat a lie often enough, it becomes the truth. It is worth pointing out that Butler's stance has driven a wedge in the feminist movement, which is mainly focused on exploring the nature of femininity. Out of the two emerging trends, one (Benhabib, 1995; Braidotti, 1995) is more inclined to define "women" in traditional binary categories for gender and social agency; the other, Butler being one of its leading proponents, is against defining femininity. On the one hand, the latter is rooted in the belief that all kinds of identity are fluid by default; on the other, it derives from a calculation that practices such as this would turn out to be less efficient in the political struggle for the feminist agenda.

For Butler, identity is transient and evanescent. This brings to mind an image of sea waves, which change and fluctuate constantly. There lies a trap, however. How can sea waves be shaped? Is it possible to control them? This is obviously impossible. The only thing that is in fact possible is to take on a spectator's stance and follow changes as they emerge. That said, the whole process is also far from perfection. There is nothing more. Accordingly, we should not be bothered with some minorities and their rights, since they are likely to morph into other minorities tomorrow, joining the majority the day after tomorrow. Perhaps it stands to reason to take on the spectator's stance in this case. What sense does it make to educate individuals with no stable identities? Is effective education possible at all for fluid entities such as contemporary individuals?

Implicit in her work, Butler's suggestions for the process of education and upbringing almost completely fail to adhere to either paidocentric or axiocentric views. Admittedly,

they have little or nothing to do with axiocentrism, and they only partially resemble some of the paidocentric postulates. Butler, for example, extols the virtues of individualism. However, her anthropology seems to fail to adhere to the paidocentric model. If we assume that that major paidocentric idea is that of “following the child,” Butler’s arguments for transitory substance, performative sex and gender, transitory “styles of the flesh” go well beyond paidocentrism. This offers little to no room for “following the child,” who left to his or her own devices in oppressive society is very much likely to succumb to the “heteronormative illusion.” Although not formulated explicitly, this new social pedagogy in the making spells cultural change. New education may have the following purpose in mind: an individual who makes voluntary gender choices regardless of their biological determinants. This “new pedagogy” abandons the classical binary division into male and female sex; proliferates “gender roles” to reveal the arbitrary nature of traditional binary divisions; refutes the deterministic nature of biological developmental factors; and advocates for full freedom in choosing both sex and gender roles. Traditional marriage and family models are rejected as obsolete and too stringent for individual expression. Heterosexual, homosexual, and polyamorous partnerships are treated on an equal footing (Butler, 2016). This newly emerging social pedagogy strives to impose new forms of education that drive “gender deconstruction” and play with various relativities. The controversy around hermaphroditism is a good starting point for the project. Her programme can also be broadly illustrated by drag queens, the figures they play and the performances that bring out the arbitrary nature of gender roles. In other words, minor disorders/pathologies serve as a point of reference for new social education. These are theses also strongly emphasized by other authors in this trend (Kochanowski, 2013; Seidman, 2015). Undoubtedly, Butler’s concern is to prevent the exclusion and assimilation of queer, transsexual, and homosexual individuals in contemporary society. There is no way one would refute such an agenda. However, the consequences of her ethical postulations, which also cover the area of education and public policy, go well beyond the sheer description of the condition of sexual minorities. A hackneyed yet fundamental question recurs, namely, to what extent the minority should succumb to the majority, and to what extent the majority should change for the minority. A number of authors (Jones, 2000; Kuby, 2015; Peeters, 2023) argue that the gender-mainstreaming agenda (Butler’s ideas being at the very core of it) is part of a widespread programme aimed at rebuilding contemporary society, neutralising traditional family roles, and promoting individualism. Its ultimate goal is to instigate a top-down revolution.

These concepts appear to be the polar opposite of Christian personalism and the principles of education based on axiocentrism. For authors drawing on Christian personalism, gender concepts undermine traditional gender roles and the principles of axiocentric education; they constitute a dangerous ideology that threatens the family and the roots of Western culture (Bortkiewicz, 2014; Oko, 2016). For practitioners, especially teachers and educators, understanding these differences seems to be an essential condition for conscious education.

REFERENCES

- Benhabib, S. (1995). Subjectivity, historiography and politics. In L. Nicholson (Ed.), *Feminist contentions: A philosophical exchange* (pp. 107–127). Routledge.
- Bortkiewicz, P. (2014). *Historia jednego wykładu czyli Gender zdemaskowany*. Prohibita.
- Boucher, G. (2006). The politics of performativity: A critique of Judith Butler. *Parrhesia*, 1, 112–141.
- Braidotti, R. (1995). Podmiot w feminizmie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1/2, 9–25.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2008). *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości* (K. Krasuska, Trans.). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Butler, J. (2014). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Taylor and Francis.
- Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674495548>
- Butler, J. (2021). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge Classics.
- Czerny, J. (1997). *Filozofia wychowania*. Wydawnictwo Śląsk.
- Filipczuk, M. (2018). Budowanie domu na skale – o chrześcijańskiej wizji procesu wychowania. *Teologia i Człowiek*, 43(3), 99–122. <https://doi.org/10.12775/TiCz.2018.029>
- Galkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Jones, E.M. (2000). *Libido dominandi: Sexual liberation and political control*. St. Augustine's Press.
- Kochanowski, J. (2013). *Socjologia seksualności. Marginesy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuby, G. (2015). *The global sexual revolution: Destruction of freedom in the name of freedom*. LifeSite.
- Oko, D. (2016). Gender jako dzieło rozumu ateistycznego. Dekonstrukcja dekonstrukcjonistów. In J. Jagiełło & D. Oko (Eds.), *Gender. Spojrzenie krytyczne* (pp. 157–179). Jedność.
- Ostrowska, U. (2006). Aksjologiczne podstawy wychowania. W: B. Śliwerski (Ed.), *Pedagogika* (Vol. 1, pp. 392–414). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Peeters, M.A. (2010). *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania* (G. Grygiel, Trans.). Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Peeters, M.A. (2023). *The globalization of the western cultural revolution: Key concepts, operational mechanisms*. En Route Books & Media.
- Rosiak, M. (2016). „Gender trouble” Judith Butler w świetle logiki i metodologii – analiza głównych założeń i ich konsekwencji. In J. Jagiełło & D. Oko (Eds.), *Gender – spojrzenie krytyczne* (pp. 125–157). Wydawnictwo Jedność, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Scruton, R. (1993). Oikofobia i ksenofilia. *Arka*, 4(46), 5–12.
- Seidman, S. (2015). *The social construction of sexuality* (3rd ed.). W.W. Norton & Company.
- Zubelewicz, J. (2002). *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Żak.

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).



Wybrane niekonwencjonalne metody twórcze w edukacji ***Selected Unconventional Creative Methods in Education***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim is to understand the importance of using selected unconventional creative methods in education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is posed in the question: what significance of the unconventional creative methods in education does the author assign? Answering this question will be possible through the use of a hermeneutic method, which will contribute to a deeper understanding of their importance in education, as well as through observations conducted during classes with students.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The collected theoretical material and the observation of the implementation of unconventional creative methods in education deepened the hermeneutical dimension of scientific inquiry, which also enabled answering the posed problem, bringing a new twist to the scientific discipline of pedagogy, which can also be applied, for example, in the field of art therapy.

RESEARCH RESULTS: The research analysis indicates the creative role of the author's own, innovative concept of unconventional creative methods in education. These methods open up new perspectives on self-perception and the world. They enable a deeper experience of self in relation to the objects they encounter; and develop cognitive skills and creative abilities.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF THE RESEARCH: Implementing unconventional creative methods in education is innovative and interdisciplinary in nature and deepens the creative process. This approach can also translate into support for integral human development. The research requires further exploration, encompassing multi-dimensional interdisciplinary dimensions. This allows for the broad scope of its impact to be discerned.

→ **KEYWORDS:** **CREATIVE METHODS, DRAMA, SOUND DESIGN METHOD, CREATIVE IMMERSION METHOD, CREATIVE INQUIRY METHOD**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest poznanie znaczenia zastosowania wybranych niekonwencjonalnych metod twórczych dla edukacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy zawiera się w pytaniu: jakie znaczenie wybranym niekonwencjonalnym metodom twórczym w edukacji przypisuje autor? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie będzie możliwe dzięki zastosowaniu metody hermeneutycznej, która przyczyni się do ich bliższego poznania i zrozumienia ich znaczenia w edukacji, jak też obserwacji prowadzonych podczas zajęć ze studentami.

PROCES WYWODU: Zgromadzony materiał teoretyczny oraz obserwacja wdrożenia niekonwencjonalnych metod twórczych w edukacji pogłębiły hermeneutyczny wymiar dociekań naukowych, co umożliwiło udzielenie odpowiedzi na postawiony problem, wnosząc *novum* do dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika, i może być wykorzystane np. w obszarze arteterapii.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wynikiem analizy naukowej jest wskazanie roli twórczej zastosowanej własnej nowatorskiej koncepcji niekonwencjonalnych metod twórczych dla edukacji. Metody te otwierają nowe perspektywy postrzegania siebie i świata, umożliwiają głębsze przeżywanie siebie w stosunku do obiektów, z którymi się spotykają, oraz rozwijają umiejętności poznawcze i zdolności twórcze.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wdrożenie niekonwencjonalnych metod twórczych dla edukacji ma charakter innowacyjny i interdyscyplinarny oraz pogłębia proces twórczy człowieka. Działanie to może przekładać się również na wsparcie w jego integralnym rozwoju. Prowadzone badania wymagają dalszej eksploracji obejmującej wielowymiarowość interdyscyplinarną. W ten sposób można dostrzec ich szeroki zakres oddziaływania.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** METODY TWÓRCZE, DRAMA, METODA SOUND DESIGNU, METODA IMMERSJI TWÓRCZEJ, METODA DOCIEKLIWOŚCI TWÓRCZEJ

Wstęp

Realizacja autorskich działań o charakterze twórczym w procesie edukacji na przestrzeni kilku ostatnich lat stała się inspiracją do stworzenia i opisanie niekonwencjonalnych metod wspierających rozwój człowieka na każdym etapie jego życia. Inspiracja ta, określana w *Podręcznym słowniku wyrazów obcych* jako „natchnienie, pomysł; wpływ; poddawanie, podsumowanie myśli, pomysłu, sugestia” (Kopaliński, 1996, s. 358) może, jak zauważa Scott Barry Kaufman, otwierać „człowieka na nowe możliwości, umożliwiając mu transcendowanie naszej codzienności i ograniczeń, przekształcać sposób postrzegania własnych zdolności. Może być uaktywniana, ograniczana, manipulowana i w znacznym stopniu determinuje wytwory pracy” (2011). Autor nadmienia również, że posiada ona trzy przymioty, do których należą: ewokacja – cechuje się charakterem spontanicznym, transcendencja – podkreśla znaczenie klarowności i świadomości nowych możliwości

oraz motywacja postawy – wskazuje na konieczność ekspresji czy aktualizacji nowego pomysłu. Ponadto Kaufman przedstawia zbiór cech osób, u których inspiracja może mieć miejsce. Należą do nich: otwartość na nowe doświadczenia, która pojawia się tuż przed inspiracją, zdolność rozwijania swojego warsztatu pracy, bogatsza przestrzeń zasobów psychicznych, taka jak wiara we własne możliwości, poczucie godności oraz optymizm. Zauważa również, że aby człowiek stał się bardziej zainspirowany, należy stworzyć odpowiednie warunki dla inspiracji (Kaufman, 2011). Od ich doboru może zależeć jakość samej twórczości, którą, jak podaje Edward Nęcka, jest „zdolność do wytworzenia czegoś, co jest nowe i zarazem wartościowe, np. ładne, trafne, prawdziwe lub użyteczne” (b.d.). W związku z powyższym inspiracja wykazuje związek z twórczością, zwłaszcza z rozumieniem czteroaspektowego paradygmatu interpretacji twórczości (modelu 4P) Krzysztofa Szmidta, obejmującego: aspekt atrybutywny, personologiczny, procesualny, związany z procesem psychicznym, oraz aspekt stymulatorów-inhibitorów (2022). Wskazane powyżej cztery aspekty stanowiące paradygmat interpretacji twórczości przenikają się wzajemnie z inspiracją, a zatem sprzyjają twórczemu rozwojowi osoby oraz aktywności twórczej (Limont, 1994, s. 199), jak też stymulują proces twórczy. Stymulowanie aktywności twórczej człowieka domaga się wzięcia pod uwagę warunków, w jakich może dokonać się aktualizacja „potencjału rozwojowego osoby” (Szymańska i Pieróg, 2018, s. 70) oraz sposobów wspierających ten proces. Znajduje to przełożenie na stosowanie niekonwencjonalnych metod twórczych w edukacji, w skład których wchodzi metody: dramy (w przypadku specyficznego wykorzystania dramy do pogłębienia myślenia symbolicznego i abstrakcyjnego), sound designu, immersji twórczej oraz dociekliwości twórczej. Ich zastosowanie może inspirować podmioty edukacyjne do podejmowania coraz bardziej zróżnicowanych działań twórczych znajdujących odzwierciedlenie w zmianie perspektywy postrzegania siebie i świata.

Realizacja celu badawczego, jakim jest poznanie znaczenia zastosowania wspomnianych metod dla edukacji, wydaje się uzasadniona. Analiza teoriopoznawcza zgromadzonego materiału pozwoli odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze: Jakie znaczenie wybranym niekonwencjonalnym metodom twórczym w edukacji przypisuje autor? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie będzie możliwe dzięki zastosowaniu metody hermeneutycznej (Skrendo, 2019), która przyczyni się do ich bliższego poznania i zrozumienia ich znaczenia we wspomnianych obszarach, jak też obserwacji (Chomczyński, 2006) prowadzonych podczas zajęć ze studentami.

Drama jako metoda wprowadzająca do niekonwencjonalnych metod pracy twórczej z uczeniem

Pierwszą ze wspomnianych metod twórczych jest drama wykorzystana

[...] w różnych kontekstach i w odniesieniu do wielu praktycznych realizacji, podejmowanych ze względu na odmienne cele. Psychologia wykorzystuje psychodramę jako metodę terapeutyczną, socjologia natomiast socjodramę, metodę rozwiązywania problemów

pojawiających się w grupie. Z kolei w pedagogice akcentuje się rolę dramy w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Szkoła angielska korzysta z dramy jako sposobu nauczania, ale także proponuje dramę, obok zajęć plastycznych i muzycznych, jako oddzielny przedmiot o charakterze artystycznym (Szymik, 2017, s. 106).

Ta wieloaspektowość i plastyczność dramy w ujęciu edukacyjnym została również przybliżona przez Kamilę Witerską, która wskazuje, że:

Dramę można określić jako metodę kształcenia, która polega na aktywnej identyfikacji uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami. Aktywizuje wiedzę i umiejętności ucznia i tworzy ich nowe jakości poprzez uruchomienie określonych operacji intelektualnych, emocji, zmysłów i aktywności ruchowej. Tak rozumiana drama określana jest w literaturze przedmiotu jako drama edukacyjna, właściwa czy kreatywna (2011, s. 13).

Z obu przedstawionych powyżej definicji wynika, że drama wprowadzona w przestrzeń edukacyjną konstruuje miejsce dla działań o charakterze twórczym, a wykorzystanie technik dramowych służy pogłębieniu zdobytej wcześniej wiedzy, zmiany perspektywy czy stworzenia pomostu pomiędzy odrębnymi na pozór zagadnieniami. Jednym z praktycznych przykładów tego typu działania może być wykorzystanie techniki symbolicznej – metamorfozy, co miało miejsce w pracy ze studentami podczas omawiania dworu Soplipy z *Pana Tadeusza*. Według Witerskiej technika ta jest wykonywana w następujący sposób: „uczestnicy tworzą wizualne elementy otoczenia rozgrywającej się sytuacji poprzez «przybranie» kształtów przedmiotów. Na ustalony znak przedmioty mogą zostać ożywione i zacząć mówić lub poruszać się” (2011, s. 67). Stworzenie nowych jakości wspierających pracę nad danym materiałem, w tym przypadku literackim, może być „zaczynem” wejścia w świat improwizacji i abstrakcji. W wymiarze praktycznym, zasygnalizowanym powyżej, wykorzystanie techniki metamorfozy zostało poprzedzone dwoma istotnymi elementami.

Pierwszy z nich dotyczył odniesienia do miejsc opisujących dwór Soplipy w epopei oraz jego umiejscowienia w kontekście kulturowym, religijnym, historycznym i społecznym, zwłaszcza z uwzględnieniem panujących wtedy trendów w sztuce i architekturze. Dzięki temu działaniu pojawiła się szansa nie tylko na poszerzenie wiedzy ogólnej, ale również na wzrost jakości przymiotów inspiracji w rozumieniu Kaufmana (2011), co też wiązało się z rozwojem i natężeniem inspiracji, w pewien sposób determinującym nie tylko przebieg dramy, ale i trajektorię przebiegu procesu twórczego. Drugim elementem, ściśle powiązaniem z pierwszym, było wprowadzenie ćwiczeń oddechowych rozluźniających głos i ciało oraz zmysły. Ich zadaniem było nie tylko pozbycie się negatywnych emocji, ale również przygotowanie uczestników do transcendowania otaczającej ich rzeczywistości, a zatem głębszego wejścia w świat abstrakcji z wykorzystaniem improwizacji. Ważne było tu wskazanie kierunku działań poprzez stawianie jak największej liczby pogłębiających pytań typu: skoro np. jestem krzesłem, to jakim? jaki mam kolor i fakturę? z czego jestem zrobione? jaki mam kształt (może coś symbolizuje ten kształt, do czegoś nawiązuje)? z jakiego materiału jest wykonane siedzisko i oparcie? czy jestem z przełomu XVIII i XIX wieku, czy z innej epoki? czy jestem nowym, starym, czy odnowionym krzesłem? kto na mnie siedział? jak mnie traktował? itd. Improwizacyjne

wcielenie się w rolę miało charakter werbalny i ruchowy. Uczestnicy mogli chodzić po sali, naśladować swoimi ruchami wybrane przez siebie przedmioty (np. zegar z wahadłem) czy wyrażać siebie, modulując głos. Następnie przedstawiali swoje role, po czym dokonywała się aktualizacja tych ról poprzez dodanie nowego elementu zmieniającego kontekst sytuacyjny, np. „pan Soplica wyjeżdża na kilka dni w delegację do niewielkiej osady rybacko-handlowej, do Dubaju, a my jako przedmioty dworu Soplicy mamy możliwość zastanowienia się nad swoim losem”. Wzbudzenie refleksji, poprzedzonej pogłębionymi pytaniami pomocniczymi typu: kim jest nasz właściciel? po co wyjechał do Dubaju? czy wyjechał tam sam czy z kimś znajomym? pozwoliło posłużyć się techniką narracji „gorącego krzesła” (Witerska, 2011, s. 54) i przedstawić uczestnikom efekty dociekań. Tuż po tym działaniu nastąpiło „cięcie” dramy oraz sformułowanie problemu przez samych uczestników. Dzięki ponownemu wejściu w rolę przedmiotów mogli oni spróbować odnaleźć wspólnie jego rozwiązanie, rozmawiając ze sobą, ale wciąż pozostając w rolach. W dalszej kolejności prowadzący wykorzystując technikę refleksyjną „tunel myśli” (Witerska, 2011, s. 86), utwierdził lub odwiódł osoby w rolach w kwestii zasadności wykorzystania danego rozwiązania problemu.

W końcowej części dramy nastąpiło wyjście z roli oraz miało miejsce podsumowanie i wyciągnięcie wniosków, w trakcie którego zostały postawione pytania autorefleksyjne: czy w trakcie wejścia w rolę zaistniał osobisty kontekst sytuacyjny związany z określeniem problemu? czy myślenie twórcze zostało uaktywnione, a jeżeli tak, to w jakich okolicznościach i kiedy? co było czynnikiem stymulującym kreatywność? Padały różnorakie odpowiedzi, ale ich wspólnym mianownikiem stało się wejście w proces twórczy. Wykorzystanie dramy było pomocne do rozwinięcia inspiracji oraz wzmożenia jakości tego procesu. W wyniku posłużenia się tą metodą wśród uczestników pojawiły się nowe kierunki eksploracji przestrzeni wcześniej nieakcentowanych, takich jak np.: umiejscowienie dworu Soplicy w innych szerokościach geograficznych i historycznych z zachowaniem wszystkich jego naturalnych cech, bliższe poznanie bohatera epopei charakteryzujące się opisem wykraczającym poza ramy prezentowanego dzieła literackiego czy rozwinięcie istoty muzyki jako elementu obyczajowości i tożsamości oraz przybliżenie jej różnorodnej funkcji integrującej i syntetyzującej „wtedy i dziś”. Drama okazała się dobrym wprowadzeniem do zastosowania innych metod, ponieważ jej efekty same w sobie stały się inspiracją do badania treści dotyczących zadanego tematu, ale pod zupełnie innym kątem, wcześniej niedostrzeżonym, umożliwiającym nadanie innym metodom niekonwencjonalnym, takim jak metoda sound designu, immersji twórczej i dociekliwości twórczej, niepowtarzalnego charakteru twórczego, co zostanie ukazane poniżej.

Metoda sound designu

Metoda sound designu może czerpać z założeń dramy, jak również może być autonomicznym narzędziem w edukacji (Szymański, 2025). Jako metoda edukacyjna polega na świadomym projektowaniu i kształtowaniu przestrzeni dźwiękowej zawierającej w sobie

zarówno dźwięki muzyczne, jak i niemuzyczne (Ingarden, 1973), rozwija wrażliwość i świadomość słuchową, pogłębia analizę brzmieniową i rozwija twórcze myślenie abstrakcyjne (Tomas, 2020) oraz lateralne (de Bono, 2008). Jej głównym celem nie jest tworzenie profesjonalnych nagrań dźwiękowych, ale wspieranie wszechstronnego rozwoju, zwłaszcza twórczego uczestnika, wykorzystując pracę z dźwiękiem. Wykorzystanie metody sound designu jako narzędzia rozwijającego twórczość może odbywać się czterostopniowo, co w praktyce przedstawia się następująco:

W pierwszym etapie, będącym działaniem pobudzającym zmysł słuchu, po wykonaniu ćwiczeń rozluźniających oraz wejściu w przestrzeń galenosfery (Lepa, 2011), która wspiera poszerzenie introspekcji, zaproponowano uczestnikom m.in. następujące działania, w tym dramowe: „stopklatka w ciszy” – polegająca na krótkim wsłuchaniu się z zamkniętymi oczami w dźwięki otoczenia i zapamiętaniu i wskazaniu jak największej ich liczby oraz „soniczny spacer” – krótki spacer dźwiękowy w obiekcie lub jego okolicach, w trakcie którego uczestnicy poznawali brzmienia otaczającej ich rzeczywistości. Działanie to stanowiło wprowadzenie do drugiego etapu, którego celem było ukazanie uczestnikom wszechobecności dźwięku oraz dalsze zainspirowanie ich do eksplorowania sfery audialnej. W tym miejscu pojawiły się m.in. trzy propozycje ćwiczeń: „instrumenty niekonwencjonalne” – praktyczne poznawanie dźwięków poprzez ich wydobywanie z wybranych przedmiotów, „eksperymenty głosowe” – głównie jako aktywna forma naśladowcza dźwięków przyrody, zjawisk atmosferycznych czy też emocji oraz „słuchanie analityczne” – poznawanie różnorodnych pejzaży dźwiękowych z odtwarzanych nagrań (góry, las deszczowy, miasto, fabryka itd.). Trzeci etap wykorzystania metody sound designu związany jest z twórczym projektowaniem dźwięku, np. w celu „ilustrowania opowieści” – prowadzący czytał tekst, do którego uczestnicy wykonywali w czasie rzeczywistym efekty dźwiękowe – czy nagrywaniem „słuchowiska” – po stworzeniu krótkiej historii uczestnicy nagrali ją na dyktafon (rejestrator) z podziałem na role oraz z efektami. W końcowym czwartym etapie nastąpiło podsumowanie działań, w trakcie którego uczestnicy po analitycznym wysłuchaniu efektów swojej pracy z poprzedniego etapu – nagrania słuchowiska – dyskutowali nad możliwościami udoskonalenia go oraz słuchając raz jeszcze, otrzymali zadanie stworzenia ruchowej interpretacji tego, co nagrali.

Z obserwacji autora wynika, że niekonwencjonalność tej metody polega przede wszystkim na wykorzystaniu dźwięków otoczenia, które mogą stanowić głęboką przestrzeń do eksploracji treści tożsamych z zadaniem zajęć, lekcji, terapii. Jednakże jakość zastosowania tej metody była uwarunkowana przygotowaniem „gruntu” dramowego stymulującego proces twórczy każdego uczestników. Toteż nawiązanie do przedstawionego dworu Soplicy w dramowym ujęciu umożliwiło efektywne zastosowanie metody sound designu wspierającej nie tylko działania edukacyjno-terapeutyczne, ale też stymulującej przebieg procesu twórczego w stwarzanej przez prowadzącego przestrzeni twórczej, której charakter nadawali sami uczestnicy prowadzonych zajęć.

Metoda immersji twórczej

Trzecią autorską niekonwencjonalną metodą twórczą w edukacji jest immersja twórcza. Termin „immersja” oznacza zanurzenie się (Cambridge University Press, b.d.) w danym zagadnieniu, przestrzeni czy symbolu (Lewandowska, 2014). Zanurzenie to może mieć charakter inter- i intrapersonalny, a więc może być ono elementem procesu głębokiej lokalizacji i poznawania otaczającej rzeczywistości w celu zrozumienia jej symbolicznego wymiaru. Podstawą tej metody jest autentyczność przez kontekst, dlatego też najbardziej autentyczna twórczość powstaje w wyniku poznania, zrozumienia i rozwinięcia znaczeń otaczającej człowieka rzeczywistości niezależnie od miejsca, w którym przebywa. Każda sfera egzystencji staje się więc systemem symbolicznym – codziennie napotykanne obiekty, dźwięki, obrazy, zwyczaje i rytuały stają się niejako nośnikami głębszych znaczeń, wartości i emocji. Zrozumienie, gdzie się w danym momencie znajduje mentalnie, emocjonalnie czy społecznie, staje się kluczowe dla odblokowania potencjału twórczego. W związku z tym w dostarczaniu bodźców nie jest istotna ich siła (np. głośność dźwięku), a głębokość ich interpretacji. Ten sam dźwięk (dzwonek telefonu) ma diametralnie inne znaczenie symboliczne w miejscu wykonywania pracy (pośpiech, obowiązki, wymagające sytuacje) oraz w domu (kontakt z osobami bliskimi).

W metodzie immersji twórczej wyróżnia się trzy etapy działania, które w praktyce wygłądały następująco. Pierwszym z nich było świadome określenie sfery i intencji działania oraz wydobycie symboli przez uczestników zajęć. Wiązało się to z konkretyzacją zadań, np. dzisiaj skupiam się na mojej sferze „pasja” lub analizuję moje relacje ze współpracownikami. Rozwijając istotę tego etapu, uczestnicy próbowali stworzyć portret sensoryczny (wykorzystując wzrok, dotyk, węch, słuch, emocje) wybranego miejsca, w którym przebywali na co dzień. Następnie ich zadaniem było nakreślenie znaczenia symbolicznego dla każdego z odnalezionych elementów związanych z poszczególnymi zmysłami. W drugim etapie odbyła się prezentacja wyników – uczestnicy zostali poproszeni o zaprezentowanie swoich portretów sensorycznych wraz z ich znaczeniem symbolicznym w formie płynnej wypowiedzi, a zadaniem całej grupy było słuchanie i wyszukiwanie cech wspólnych. Podsumowanie stanowiło trzeci etap – miała tu miejsce prezentacja cech wspólnych oraz zostało pokreślone znaczenie świadomego transferu symboli i emocji z jednej do drugiej sfery w celu rozwiązania powstałych problemów czy stworzenia i realizacji nowych pomysłów. Dokonanie podsumowania miało charakter impresyjno-ekspresyjny, analityczno-syntetyczny oraz twórczy, zwłaszcza w zakresie lateralnego podejścia do rozwiązywanych problemów.

Obserwacja wdrożenia metody immersji w przestrzeń edukacyjną pozwoliła dostrzec pogłębienie znajomości siebie i otaczającego świata, rozwój kompetencji społecznych – interpersonalnych, czego wyrazem było budowanie atmosfery współpracy, rozwój kompetencji diagnostycznych uczestników, w tym autodiagnostycznych. Ponadto zastosowanie tej metody sprzyjało rozwojowi poznawczo-afektywnemu i zarazem twórczemu, sięgającemu do myślenia refleksyjnego i symbolicznego, a zatem i twórczo-abstrakcyjnego, niezwykle ważnego w procesach edukacyjnych. Trzeba jednak pamiętać, że tak

jak w przypadku sound designu uczestnicy winni być przygotowani do implementacji tej metody poprzez ćwiczenia dramowe. Dzięki jej zastosowaniu realizacja treści kształcenia i osiąganie celów edukacyjnych mogą okazać się nie tylko skuteczne, ale i atrakcyjne. Może to być przedmiotem dalszych badań.

Metoda dociekliwości twórczej

Dociekliwość twórcza jest ostatnią niekonwencjonalną metodą. Dociekliwość to „cecha kogoś, kto dzięki długotrwałemu staraniu, pokonując trudności, dowiaduje się, jaki jest określony stan rzeczy” (IJP PAN, b.d.). Jest nią również

„umiejętność dociekania, skłonność do dociekań; wnikliwe badanie, dociekanie”: Dociekliwość poznawcza i śmiałość inwencji Leonarda były przedmiotem podziwu współczesnych, a i w późniejszych wiekach niejednokrotnie stawały się punktem wyjścia nowych, wynalazczych pomysłów. Prz. Artyst. 2, 1952, s. 6. Stanisławski (...) był tym rzadkim artystą, który z dociekliwością badacza wnikał w sens drobnych doświadczeń, aby poznać proces twórczości i zdobywać nad nim władzę. Teatr 8, 1951, s. 3. Nawet uczone nasze antropologi, przed których dociekliwością ustąpić powinny wszystkie sekreta świata, niczego jeszcze nie dociekły, choć nawet nieboszczykom nie dają spoczynku. SleM.L. Dzieła I. 199 (PWN, b.d.).

W związku z powyższym opiera się ona na zadawaniu pytań, próbuje wzbudzić ciekawość w danym temacie i wymaga od jej eksploratorów nadawania sensu temu, co zostało przez nich poznane. Jest więc jednym ze sposobów wyciągania wniosków z tego, co zostaje doświadczone (Aashamar i Mathé, 2025), a w procesie edukacyjnym jej koncentracja dotyka w większym stopniu podmiotu uczącego się niż nauczyciela. Wymaga to pracy samodzielnej przy minimalnym wsparciu nauczyciela, którego celem jest jedynie sprokowanie do stawiania pytań pogłębiających. W tym miejscu wyłania się rola czujnej asystencji polegająca na zagwarantowaniu bezpieczeństwa w drodze do obranego celu.

Realizacja tej metody wymagała: zaplanowania konkretnych celów (np. potrzeby poznania różnorodnej specyfiki dworu w Soplicowie); wyboru, przygotowania i stworzenia materiałów nauczania (konkretnych treści, które znajdują odzwierciedlenie w źródłach, np. opisów dworu w *Panu Tadeuszu*); zaprojektowania strategii pytań rozwijających krytyczne i twórcze myślenie (uzyskiwania informacji, interpretacji wiedzy, stawiania pytań rozwijających i pogłębiających przestrzeń nauczanych treści) oraz zaprojektowania odpowiednich strategii nauczania i uczenia się zgodnie z zasadami transformacyjnej twórczości (Szymańska, 2017). Należy dodać, że metoda ta zakłada również konieczność właściwego przygotowania merytorycznego, w tym pod kątem twórczego zastosowania dramy i technik darmowych, czemu winien towarzyszyć klarowny sposób przekazu istoty i celu zadań.

Obserwacja wdrożenia tej metody pozwoliła dostrzec, że uczestnicy przejawiali zaangażowanie w realizację zadań, zwiększenie samodzielności w poszukiwaniu dywergencyjnych rozwiązań problemów. Trzeba dodać, że zastosowanie tej metody napotykało na trudności, gdyż wydawała się ona mniej atrakcyjna od opisanych powyżej,

wymagała bowiem nasilonego zaangażowania intelektualnego i utrzymania uwagi od momentu jej wprowadzenia do końca. W tym kontekście warto podjąć refleksję nad czynnikami warunkującymi jakość przebiegu procesu twórczego wymagającego pogłębienia dociekliwości twórczej w przestrzeni edukacyjnej.

Zakończenie z wnioskami

Przedstawione wybrane niekonwencjonalne metody twórcze w edukacji, takie jak drama, metoda sound designu, immersji twórczej oraz dociekliwości twórczej, umożliwiają realizację treści kształcenia w sposób inspirujący do dalszych działań o charakterze twórczym w różnych obszarach życia człowieka. Zatem nie tylko wspomagają działania dydaktyczne, ale też wychowawcze, diagnostyczne i terapeutyczne. Otwierają nowe perspektywy postrzegania siebie i świata; umożliwiają głębsze przeżywanie siebie w stosunku do obiektów, z jakimi się spotykają, rozwijają umiejętności poznawcze i zdolności twórcze, uczą pokonywania trudności w sferze mentalno-emocjonalnej i duchowej. Jednym z wyzwań, z jakim trzeba było się zmierzyć w ich stosowaniu, było myślenie symboliczne i abstrakcyjno-twórcze uczestników pracujących nad realizacją treści kształcenia. Obserwacja procesu wdrożenia niekonwencjonalnych metod twórczych wskazuje na potrzebę takiego zaangażowania uczestników zajęć, by wzbudzić w nich motywację do pokonywania schematów ich funkcjonowania nie tylko na polu edukacyjnym, ale i w innych obszarach działania. Może ona prowadzić do pogłębienia dalszych badań nad kształtowaniem postawy twórczej wobec codzienności, w której symboliczne i lateralne myślenie odgrywa ważną rolę.

BIBLIOGRAFIA

- Aashamar, P.N. i Mathé, N.E.H. (2025). Inquiry in social studies and social science: Linking teachers' perspectives and classroom practice. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 9(4). <https://doi.org/10.7577/njcie.6284>
- de Bono, E. (2008). *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom* (C. Welsyng, tłum.). Sensus. Cambridge University Press. (b.d.). Immersion. W: Cambridge Dictionary. Pobrano 19 lutego 2026 z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/immersion>
- Chomczyński, P. (2006). Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2(1), 68–87.
- IJP PAN (b.d.). Dociekliwość. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Pobrano 19 lutego 2026 z: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/108621/docieklivosc/5258874/dziennikarza>
- Ingarden, R. (1973). *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Kaufman, S.B. (2011, 8 listopada). Why inspiration matters. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2011/11/why-inspiration-matters>
- Kopaliński, K. (1996). *Podręczny słownik wyrazów obcych*. Wiedza Powszechna.
- Lepa, A. (2011). Pedagogia galenosfery człowieka. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 20, 155–167.

- Lewandowska, W.M. (2014). *Na brzegu zanurzenia. Dlaczego wszystko jest teraz „imersyjne” i kiedy zdarzyło się to nam po raz pierwszy*. Dwutygodnik.com. <https://www.dwutygodnik.com/artykul/5271-na-brzegu-zanurzenia.html>
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Ńęcka, E. (b.d.). Twórczość. W: *Encyklopedia PWN*. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/tworczosc:3990348.html>
- PWN. (b.d.). Docieklivość. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano 19.05.2026 z: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/docieklivosc:5421188.html>
- Skrendo, A. (2019). Hermeneutyka i okolice. Od znużenia do nowego wigoru. *Pamiętnik Literacki*, 4, 51–65.
- Szmidt, K.J. (2022). Pedagogika twórczości a pedagogika sztuki: rzecz o korzystnym związku partnerskim. *ARS INTER CULTURAS*, 11, 11–26. <https://doi.org/10.34858/AIC.11.2022.414>
- Szymańska, M. (2017). *Transformative creativity in teacher formation. A pedagogical approach*. Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Szymańska, M. i Pieróg, K. (2018). Teatr dziecięcy w modelu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich w badaniach w działaniu. W: M. Szymańska, M. Ciechowska, K. Pieróg, S. Gołąb, *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady* (s. 55–162). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Szymański, S. (2025). The role and significance of sound design in dramatherapy. *Horyzonty Wychowania*, 24(69), 121–129. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2469.13>
- Szymik, E. (2017). Drama jako remedium na problemy wychowawcze. *Nauczyciel i Szkoła*, 3, 105–113.
- Tomas, I. (2020). O nieprzedstawieniach i twórczości. Raport z wstępnych badań nad abstrakcją w aktualizowaniu i stymulowaniu twórczego myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 48(1), s. 86–99. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.08>
- Witerska, K. (2011). *Drama. Techniki strategii scenariusze*. Difin.

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).



Bibliotherapy in the Prevention of Digital Addiction Among Children and Young People ***Biblioterapia w profilaktyce uzależnień cyfrowych dzieci i młodzieży***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to show the possibilities of using bibliotherapy in programs for the prevention of digital addictions addressed to children and adolescents.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The method used in research was the analysis of source material contained in the documentation of preventive programs implemented in the Municipal Public Library in Pysznica. Answers were sought to the following questions: What children's and youth literature was used during bibliotherapeutic sessions? What issues did it concern? What additional techniques and forms of influence, apart from bibliotherapy, were used in regard to the participants?

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article presents bibliotherapy as one of the art therapy techniques and discusses the possibilities of its application in preventive programs for children and youth, using the example of the Municipal Public Library in Pysznica.

RESEARCH RESULTS: The literature, depicting the problem of safe use of the Internet and the risks of excessive activity in the virtual world, was used in the preventive programmes. Except for the bibliotherapy, other art therapy techniques, such as plastic therapy, music therapy and film therapy were also used.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Bibliotherapy can be an attractive form of preventing digital addictions among children and adolescents and the passion of reading can become an alternative to excessive activity in the virtual world.

→ **KEYWORDS:** **BIBLIOTHERAPY, ART THERAPY TECHNIQUES, NETWORK ADDICTION, PREVENTIVE PROGRAMS, CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie możliwości stosowania biblioterapii w programach z zakresu profilaktyki uzależnień cyfrowych kierowanych do dzieci i młodzieży.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Zastosowaną metodą była analiza materiału źródłowego zawartego w dokumentacji programów profilaktycznych realizowanych w Gminnej Bibliotece Publicznej w Pysznicy. Poszukiwano odpowiedzi na pytania: Jaką literaturę dziecięcą i młodzieżową wykorzystano w ramach warsztatów biblioterapeutycznych? Jakich dotyczyła ona problemów? Jakie, oprócz biblioterapii, zastosowano dodatkowe techniki i formy oddziaływań względem uczestników?

PROCES WYWODU: W artykule ukazano biblioterapię jako jedną z technik arteterapii oraz omówiono możliwości jej zastosowania w programach profilaktycznych dla dzieci i młodzieży na przykładzie Gminnej Biblioteki Publicznej w Pysznicy.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W programach profilaktycznych wykorzystano literaturę ukazującą problem bezpiecznego korzystania z Internetu oraz zagrożeń związanych z nadmierną aktywnością w wirtualnym świecie. Oprócz biblioterapii stosowano także inne techniki arteterapii, tj. plastykoterapię, muzykoterapię oraz filmoterapię.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Biblioterapia może być atrakcyjną formą profilaktyki uzależnień cyfrowych wśród dzieci i młodzieży, a rozbudzone pasje czytelnicze mogą stać się alternatywą dla nadmiernej aktywności w wirtualnym świecie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **BIBLIOTERAPIA, TECHNIKI ARTETERAPII, UZALEŻNIENIA CYFROWE, PROGRAMY PROFILAKTYCZNE, LITERATURA DZIECIĘCA I MŁODZIEŻOWA**

Introduction

Bibliotherapy is one of many art therapy techniques (also known as art therapy) that uses artistic creation (one's own or that of others) to improve well-being and support mental health. The objective of art therapy (including bibliotherapy) is, in general terms, to release or calm emotions, restore harmony and emotional balance, or manage emotional arousal (Szczerska, 2020, p. 67). As part of art therapy, various techniques are distinguished (taking into account the means of artistic expression), including, for example, visual art therapy (therapy through visual arts), music therapy (therapy through music), choreotherapy (therapy through dance and movement), theatre therapy (therapy through participation, including active participation, in theatre performances), play therapy (therapy through games and play) and bibliotherapy (therapy through literature) (Kuciapiński, 2013, pp. 25–28). Various forms of art therapy are extensively used in educational institutions (schools), medical institutions (health care establishments) and care establishments (e.g. residential care homes) etc., and are used in therapeutic work with

different age groups (i.e. children and young people, adults, seniors), as well as with people experiencing various problems, e.g. those addicted to psychoactive substances (Papaj, 2010, p. 267). Art therapy can also be used in the prevention of addictions, including digital addictions (also known as compulsive Internet use or cyber addiction), which specifically include addiction to the Internet, smartphones, social media, and online games (Wawryk et al., 2024, p. 39).

The objective of this article is to present the possibilities of implementing bibliotherapy in projects aimed at preventing digital addiction among children and young people. This issue will be discussed on the basis of two original projects carried out at the Rural Municipal Public Library in Pysznica over the years 2023–2024. The source material contained in the documentation of the projects entitled 'Passion Instead of Addictions' and 'I Choose Dreams, Not Addictions' was analysed (GBP w Pysznicy, 2023, 2024). A complementary source of information was provided by informal interviews conducted with people who carried out bibliotherapy classes with young people.

Bibliotherapy – Its Objectives and Types

Bibliotherapy, also referred to as reading therapy, has been used for years in working with various age groups and with people struggling with specific problems or diseases, exhibiting behavioural disorders, at risk of exclusion, as well as with fully healthy individuals. (Pardeck & Pardeck, 1993, pp. 23–24). The main objective of bibliotherapy is to support its recipients in overcoming various life difficulties and improving their quality of life. The literature distinguishes four fundamental objectives of bibliotherapy: re-validation, social rehabilitation, general development and prevention (Konieczna, 2010, pp. 14–15). Depending on the needs and situation of the individual, bibliotherapy can serve various tasks, including, e.g., facilitating the expression of emotions (positive and negative), strengthening self-esteem, alleviating stress, and helping to accept one's own life situation. It is also helpful in the process of personal development, as it encourages creativity and shapes the imagination, enables individuals to identify their own desires and needs, and allows them to express their inner world of experiences. It is also used to counteract various types of disorders and prevent the development of difficult situations, including those related to the development of addictions (Cyrklaff, 2014b, p. 83; Świderek & Kierzkowska, 2022, p. 56).

Bibliotherapy (Greek: *biblion* – a book, *therapeia* – treatment) involves the use of books (e.g. novels, fairy tales, poetry) in the process of therapeutic (healing) influence on the recipient (reader) in order to stimulate their emotional development, enrich their imagination, encourage skilful coping with emotions, strengthen self-confidence and the belief in their ability to cope with various problems and setbacks (Czernianin, 2017, p. 17; Kucharzewska, 2021, pp. 76–77). The primary tool in the bibliotherapy process is the written word, books (e.g. young adult novels, adult novels, children's stories, poetry), and its impact on the recipient takes place through reading or listening to the whole or

parts of books, either alone or with others, including watching and listening to adaptations of literary works (Kucharzewska, 2021, p. 76).

There are various types of bibliotherapy distinguished in the source literature. On the one hand, bibliotherapy can be informal, when a person reaches for a book on their own and searches for answers to their fears or problems, and on the other hand, it can be fully formal and structured, when reading a given book is recommended by a qualified professional (e.g. a therapist, social worker, librarian), and the content of the recommended reading has a specific therapeutic value for the person concerned (Fanner & Urquhart, 2008, p. 238). Bibliotherapy is also divided into institutional, clinical and developmental. The first type, mainly carried out by physicians (e.g. psychiatrists), is used in healthcare establishments (e.g. psychiatric hospitals). Its fundamental objective is to enable patients to understand the specific nature of their disease and the problems associated with it by providing literature with relaxing content. Clinical bibliotherapy can be used both in closed establishments and in an open environment. It is conducted by therapists and targeted at people exhibiting emotional and behavioural disorders. Developmental bibliotherapy (also referred to as educational bibliotherapy) can be implemented in schools, community centres, libraries, etc. It is used for people who are generally healthy but have specific issues to resolve, and its objective is to support the development and self-fulfilment of the individual. This type of bibliotherapy can be conducted by therapists, teachers and educators, social workers, personal advisors and librarians (Kruszewski, 2006, p. 59; Cyrklaff, 2014a, pp. 135–136).

Within bibliotherapy, poetry therapy is also distinguished, which is based on the use of lyrical texts, e.g. poems or song lyrics (Cyrklaff, 2015, p. 143). Meanwhile, film therapy is an audiovisual form of bibliotherapy that uses various types of films: feature films (including adaptations of literary works), documentaries, animated films, etc. (Konieczna, 2010, p. 13; Cyrklaff, 2015, p. 144).

The role of bibliotherapy is to strengthen the recipient's comprehension of the world and its problems, other people, and themselves. Targeted reading can become a starting point for reflection on one's own life situation, on how to help oneself or find one's place in a new, difficult situation, such as disease, adaptation difficulties in a new place, school, etc. The therapeutic effect of literature consists in strengthening the reader's self-esteem, acquiring the ability to cope with aggression and stress, and overcoming the tendency to addictions (Kucharzewska, 2021, p. 77).

Possibilities of Using Bibliotherapy in the Prevention of Digital Addiction as Exemplified by the Rural Municipal Public Library in Pysznica

Nowadays, libraries are the venue for a number of initiatives that go beyond their traditional role as 'book lending libraries.' They conduct cultural and educational activities in the broadest sense: organise exhibitions, meetings with authors, fairs, workshops, etc.

The contemporary library is becoming a culture-making place that integrates different groups of readers. It is becoming a place of integration, activation and social inclusion, firmly embedded in the local community (Działek & Murzyn-Kupisz, 2014, pp. 11–12). One of the increasingly common forms of library activity is becoming bibliotherapy. It is most often carried out in public and educational libraries, as well as in school libraries. It is mostly developmental bibliotherapy, aimed at children and young people, based on cooperation with kindergartens and schools (Bienia, 2019, p. 5; Kucharzewska, 2021, pp. 83–84).

The Rural Municipal Public Library in Pysznica (hereinafter referred to as the RMPL in Pysznica) is a library operating in a rural environment. Its tasks, apart from collecting and making available library collections and promoting reading among the residents of the municipality, also include conducting information and educational activities, organising various forms of work with readers, and developing and satisfying the educational and cultural needs of the municipal community, in cooperation with local institutions (Statut..., 2016, § 6.1. [Statute of the Rural Municipal Public Library in Pysznica]).

In the years 2023–2024, two preventive projects addressed to school-age children and young people were implemented at the RMPL in Pysznica. Their objective was to counteract cyber addiction (compulsive Internet use, phone addiction), and the measures taken were aimed at developing the personal and interpersonal skills of the participants, necessary for satisfactory functioning in the real world, including in peer groups, and promoting alternative forms of leisure activities (GBP w Pysznicy, 2023, 2024). The classes were conducted by two employees of the RMPL who had completed a course in bibliotherapy (including one with a degree in pedagogy). The programmes implemented were original projects that did not meet the standards of professional addiction prevention. Their documentation did not contain information on the level of prevention (i.e. universal, selective, indicative) or the evaluation methods used to assess their effectiveness (cf. Piasecka, 2023, p. 17).

In 2023, students from the second grade of the John Paul II Public Primary School in Pysznica were participants in a project under the name 'Passion Instead of Addiction'. Between February and June 2023, a series of five classes entitled 'Digital Detox' was held at the RMPL premises in Pysznica (classes were held once a month).

During the first meeting, participants listened to an excerpt from the book *Wiewiórczy z@kątek (Squirrel N@ck of the Woods)* by Adam Studziński (2019). It is 'a story about social media.' It talks about how they can be used to change the world for the better, but also how their improper use can lead to serious trouble (publisher's description). Having listened to the story, the children took part in a discussion about ways of spending their free time, talked about their interests, and then made artworks (drawings) showing their passions and interests.

The subject area of the subsequent classes concerned addiction to the Internet, smartphones, and computer games. Participants listened to another excerpt from the book by A. Studziński, and then watched a cartoon film developed by the Polish Safer Internet Centre, entitled *3...2...1... Internet! Addiction Part 1* (Polskie Centrum Programu

Safer Internet, n.d.). which highlights the problem of addiction to computer games. On the occasion of the upcoming Easter holidays, the children also made Easter decorations (bunnies and chickens) from recycled materials.

The through line of the next class in the 'Digital Detox' series was good manners, or savoir vivre on social media. Participants listened to the story: *Kto się kryje za Marsem, czyli kilka słów o hejtowaniu* (*Who is hiding behind Mars, or a few words about hate speech*), from the book by Zofia Staniszevska (2022), entitled *Dzieci w sieci, czyli dobre maniere w internecie* (*Children on the Internet, or good manners on the Internet*), and the story E-mail from the collection entitled *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci* (*Bon or Tone. Savoir-vivre for Children*) by Grzegorz Kasdepke (2011). The subject area of the class was the culture of expression in everyday life, including social media. The discussion was accompanied by art and craft activities in the form of colourful vases made from recycled materials (jars and bottles).

The next but three preventive class was devoted to the issue of sharing personal data on the Internet. The children had the opportunity to learn what 'personal data' is and how it should be used, based on an excerpt from the book *Wiewiórczy z@kątek* (*Squirrel N@ck of the Woods*) by A. Studziński. Upon listening to the story, the participants created artistic collages depicting their passions and interests, which they pursue in their free time and which are an alternative to using a computer or smartphone.

The last meeting was intended to summarise the entire series of 'Digital Detox' classes. A discussion was initiated on what the pupils had learned and remembered during the bibliotherapy classes. The children also completed a 'Test for a lady and a gentleman, that is, a conscious user of social media' prepared by the employees of the library. Afterwards, the participants created artworks by covering cardboard boards with colourful recycled bottle caps. They portrayed gardens and nature in the locality of Pysznica. Both the subject matter of the works and the materials used to create them were intended to draw participants' attention to the issue of ecology and the possibilities of using recycled materials. At the end of the class, the children received certificates of 'conscious social media users.'

In 2024, another prevention project entitled 'I Choose Dreams, not Addictions' was implemented, which included a series of classes entitled: 'Just Slow Down! Say No to Insidious Addictions'. The classes, held between April and June, were targeted at various age groups and attended by students in 2nd to 6th grades at the Public Primary School in Pysznica.

The participants of the first class were children from the second grades. The students listened to an excerpt from the book entitled *Wszystko dla lajków? Powiedz STOP fikcji w internecie* (*Everything for Likes? Say STOP to Fiction on the Internet*) by Jennifer Moore-Mallinos (2022). The keynote of the book is the problem of young Internet users seeking to improve their 'media image.' Using the example of the book's protagonist, who 'tries to take the perfect selfie but is still dissatisfied with the end result' (publisher's description), children had the opportunity to learn that not all social media users are sincere and honest, and that the person behind a given photo is not always real. During the second part of the meeting, the children made mini gardens from recycled materials

(egg cartons), in which they sowed vegetable and flower seeds. The children took their 'gardens' home to look after the plants themselves.

During subsequent bibliotherapy classes, attended by fifth-grade students, an excerpt from the book entitled *Komputerowy ćpun 2.0 (Computer Junkie 2.0)* by Krzysztof Piersa was used (2021). Based on the reading, participants found out: 'where the line between entertainment and addiction lies,' 'what the consequences of abuse are and, most importantly, how to deal with this issue' (from the publisher's description). The second part of the class used art and music therapy techniques. The children were assigned the task of colouring mandalas while listening to relaxing music. According to the authors of the class, this exercise required concentration and patience, and the accompanying relaxing music helped calm emotions and stimulate creativity.

Classes addressing the dangers of drug use were aimed at third-year students. The classes included reading the story entitled *Oblawa (The Manhunt)* by Grzegorz Kasdepke (2017) from the book named *Mam prawo! Czyli nieomal wszystko, co powinniście wiedzieć o prawach dziecka, a nie macie kogo zapytać (I Have the Right! That Is, Almost Everything you Should Know About Children's Rights, but Have No One to Ask About)*. In the practical part of the class, students made colorful houses from recycled materials, which were displayed in an exhibition in the library.

During the fourth meeting, the young participants (fourth-grade students) listened to a story entitled *Żółty berecik (The Yellow Small Beret)* from the book under the title *Bajkoterapia, czyli bajki-pomagajki dla małych i dużych (Fairy Tale Therapy, or Helpful Fairy Tales for Young and Old)* by Rokšana Jędrzejewska-Wróbel (2022). Reading about safe use of the Internet when making friends with other Internet users became the basis for a discussion on how to behave towards people who try to contact us in the virtual network. After the discussion, the children took part in manual and art classes and prepared their own bookmarks.

The last in a series of bibliotherapy classes was addressed to sixth-grade students, during which an excerpt from the book by Krzysztof Piersa (2023) entitled *Złota rybka w szambie. Jak pokonać uzależnienie od smartfona i Internetu (The Goldfish in the Septic Tank: How to Overcome Smartphone and Internet Addiction)* was used. The reading formed the basis for a discussion on addiction, during which the brainstorming method was employed. Participants had to come up with ways of dealing with addiction to electronic media. In the second part of the class, as part of visual art therapy, students painted colourful glass stained-glass windows. The objective of these classes was not only relaxation, but also to make participants aware that manual work can be an interesting alternative to excessive activity in the virtual world.

Conclusions and Summary

In the search for effective methods of addiction prevention for children and young people, it is worth paying attention to the method of bibliotherapy. Preventive activities aimed

at this age group should engage participants in an interesting and attractive manner. Reading a book can fulfil this role, as it allows the reader to identify with the protagonist and, in a sense, vicariously experience the problems they face. Such identification can lead to a change in undesirable behaviours and the formation of positive patterns of behaviour, especially when, thanks to a happy ending, the reader begins to believe in a successful solution to their own problems as well (cf. Sufa & Janas, 2018, p. 423).

The objective of the prevention projects implemented at the RMPL in Pysznica in 2023 and 2024, targeting school-age children and young people, was to increase awareness of digital risks and promote alternative forms of leisure activities to those involving the Internet. The main method used in these programmes was bibliotherapy, which was additionally combined with other art therapy techniques (such as visual art therapy, film therapy, music therapy) and environmental education.

The subject area of the classes based on reading books referred to:

- rules for safe use of the Internet (*Wiewiórczy z@kątek [Squirrel N@ck of the Woods]* by A. Studziński),
- establishing contacts and making friends on social media (*Wiewiórczy z@kątek [Squirrel N@ck of the Woods]* by A. Studziński; *Żółty berecik [The Yellow Small Beret]* by R. Jędrzejewska-Wróbel),
- hate speech and the rules of proper communication on the Internet (*Dzieci w sieci, czyli dobre maniery w Internecie [Children on the Internet, or Good Manners on the Internet]* by Z. Staniszevska; *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci [Bon or Tone. Savoir-vivre for Children]* by G. Kasdepke),
- false image of other people in social media and striving to constantly improve one's own image (*Wszystko dla lajków? Powiedz STOP fikcji w Internecie [Everything for Likes? Say STOP to Fiction on the Internet]* by J. Moore-Mallinos),
- addiction to computer games and social media (*Wiewiórczy z@kątek [Squirrel N@ck of the Woods]* by A. Studziński; *Komputerowy ćpun 2.0 [Computer Junkie 2.0]* by K. Piersy; cartoon film entitled *Złota rybka w szambie. Jak pokonać uzależnienie od smartfona i Internetu [The Goldfish in the Septic Tank: How to Overcome Smartphone and Internet Addiction]* by K. Piersy, 3...2...1... *Internet! Uzależnienie cz. 1 [3...2...1... Internet! Addiction Part 1]*, as well as to intoxicating substances (*Mam prawo! Czyli niemal wszystko, co powinniście wiedzieć o prawach dziecka, a nie macie kogo zapytać [I Have the Right! That is, Almost Everything You Should Know About Children's Rights, but Have No One to Ask About]* by G. Kasdepke).

Furthermore, manual activities (visual art therapy) served to promote alternative forms of leisure activities to online activities. As part of these activities, children created various artworks (drawings, stained glass, bookmarks, mini gardens, etc.), often using recycled and reclaimed materials, which also helped to shape pro-ecological attitudes among the participants.

In the opinion of those conducting the classes, they were very popular among both the participants and their teachers at school and parents. Therefore, in the coming years, the staff of the Regional Public Library in Pysznica plan to continue the series of

workshops devoted to addiction prevention for children and young people, based on the method of bibliotherapy. Undoubtedly, such activities can contribute to forming appropriate attitudes and behaviours in the virtual and real world. Listening to stories and fairy tales and discussing the issues they raise can influence the emotional development of participants, and using them to show what is right and worthy of imitation encourages the development of a specific set of values. It should also be remembered that reading books enriches knowledge and vocabulary, shapes the imagination, awakens sensitivity, and the passion for reading that is evoked can become an alternative to excessive activity in the virtual world.

This article does not exhaust the entire theme outlined in its title. The issues raised here unquestionably call for further research, in particular research into the effectiveness of original prevention programmes using bibliotherapy, aimed at counteracting cyber addiction among children and young people.

REFERENCES

- Bienia, S. (2019). Pozabibliotekarskie inicjatywy w bibliotekach akademickich. *Biuletyn EBIB*, 6(189), 1–6.
- Czernianin, W. (2017). Wprowadzenie do biblioterapii. In W. Czernianin, H. Czernianin & K. Chatzikipentidis (Eds.), *Podstawy współczesnej biblioterapii. Podręcznik akademicki* (pp. 17-25). Wydawnictwo eBooki.com.pl.
- Cyrklaff, M. (2014a). Biblioterapia jako forma pracy rozwojowo-profilaktycznej. Charakterystyka i zastosowanie metody. *Zarządzanie Biblioteką*, 1(6), 135–141.
- Cyrklaff, M. (2014b). *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Cyrklaff, M. (2015). Biblioterapia jako forma pracy rozwojowo-profilaktycznej. Cz. 2. Techniki i narzędzia biblioterapeutyczne. *Zarządzanie Biblioteką*, 1(7), 139–146.
- Działek, J., & Murzyn-Kupisz, M. (2014). Rola bibliotek w budowaniu i wzmacnianiu zasobów kapitału społecznego w województwie małopolskim. *Zarządzanie Biblioteką*, 1, 9–32.
- Fanner, D., & Urquhart C. (2008). Bibliotherapy for mental health service users. Part 1: A systematic review. *Health Information and Libraries Journal*, 25, 237–252.
- GBP w Pysznicy (2023). Dokumentacja projektu profilaktycznego: „Pasja zamiast nałogów”.
- GBP w Pysznicy (2024). Dokumentacja projektu profilaktycznego: „Wybieram marzenia nie uzależnienia”.
- Jędrzejewska-Wróbel, R. (2022). Żółty berecik. In K. Klimowicz (Ed.), *Bajkoterapia czyli Bajki-pomagajki dla małych i dużych* (pp. 139–149). Nasza Księgarnia.
- Kasdepke, G. (2011). *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci*. Wydawnictwo AudioLiber.
- Kasdepke, G. (2017). *Mam prawo! Czyli nieomal wszystko, co powinniście wiedzieć o prawach dziecka, a nie macie kogo zapytać*. Wydawnictwo Literatura.
- Konieczna, E.J. (2010). Obszar zastosowania scenariuszy biblioterapeutycznych. In E.J. Konieczna (Ed.), *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów* (pp. 11–22). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kruszewski, T. (2006). *Biblioterapia w działaniach placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

- Kucharzewska, K. (2021). Biblioterapia formą promocji czytelnictwa w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie. *Bibliotheca Nostra*, 1(61), 75–93.
- Kuciapiński, M.J. (2013). Wpływ arteterapii na rozwój osobowy dzieci w wieku przedszkolnym. *Pedagogika Rodziny*, 3(3), 17–35.
- Moore-Mallinos, J. (2022). *Wszystko dla lajków? Powiedz STOP fikcji w internecie* (J. Olejarczyk, Trans.). Wydawnictwo Jedność.
- Papaj, A. (2010). O kolorach, kształtach, dźwiękach i innych tworzywach arteterapii. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 19, 259–269.
- Pardeck, J.T., & Pardeck, J.A. (1993). *Bibliotherapy. A clinical approach for helping children*. Routledge.
- Piasecka, M. (2023). Ewaluacja jako działanie wzmacniające jakość programów profilaktyki uzależnień behawioralnych. In M. Piasecka, J. Kusztal, Ł. Szwejka & K. Piątek, *Ewaluacja programów profilaktyki uzależnień behawioralnych. Metodyka ewaluacji procesu* (pp. 13–32). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piersa, K. (2021). *Komputerowy ćpun 2.0*. Wydawnictwo Muza.
- Piersa, K. (2023). *Złota rybka w szambie. Jak pokonać uzależnienie od smartfona i Internetu*. Wydawnictwo Jaguar.
- Polskie Centrum Programu Safer Internet. (n.d.) 3...2...1... *Internet! Uzależnienie cz. 1*, <https://www.saferinternet.pl/menu/materialy-edukacyjne/materialy-multimedialne/321internet.html>.
- Staniszewska, Z. (2022). *Dzieci w sieci, czyli dobre maniery w internecie*. Wydawnictwo Sonia Draga.
- Statut Gminnej Biblioteki Publicznej w Pysznicy. Załącznik do Uchwały Nr XXI/124/2016 Rady Gminy Pysznica z dnia 22 czerwca 2016 r. (2016).
- Studzinski, A. (2019). *Wiewiórczy z@kątek. Bajki o mediach społecznościowych*. Wydawnictwo Dreams.
- Sufa, B., & Janas M. (2018). Bajkoterapia jako skuteczna metoda wspomagająca rozwój dziecka. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 6(2), 413–425.
- Szczerska, T. (2020). Emocje w procesie arteterapii. *Edukacja Humanistyczna*, 2(43), 61–70.
- Świderek, A., & Kierkowska, I. (2022). Arteterapia jako forma wspomagania funkcjonowania społecznego dziecka z autyzmem. Studium indywidualnego przypadku. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 19, 55–75.
- Wawryk, L., Tuzimek, K., & Rybska, A. (2024). „Pajęczka sieć” – bajka w profilaktyce uzależnienia od internetu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 632(7), 38–48.

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).



Pojęcie autorytetu w percepcji studentów w świetle badań własnych *The Concept of Authority in Students' Perception Based on Own Study*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to understand how contemporary students perceive the concept of authority and to identify those characteristics of authority that inspire them to take action.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research questions are: How do students define authority? Which individuals/groups are identified as authorities? What is the relationship between the characteristics of authority and its importance in inspiring action and the belief in the declining role of traditional authority? I used a diagnostic survey method. The research tool was a questionnaire completed online by students.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argument consists of an introduction, methodological assumptions of the research, presentation of the research results, and a summary.

RESEARCH RESULTS: It cannot be unequivocally stated that the traditional model of authority has lost its significance; only its monopoly on knowledge and opinion-forming has changed with the advent of new media. The need for authority still exists, as confirmed by the results of the study. New individuals/groups recognized as authorities have emerged, and thus the ranking of existing authorities has changed. Students did not reject authority as such, but redefined it. The respondents drew attention to the soft skills.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: For young people, who are just starting their career path, people acknowledged to be authorities play a significant role. Understanding how they perceive authority is important not only for parents, teachers, or lecturers, but also for their future employers. Traditional authorities figures at work, may no longer be effective in management. I hope that the presented results will become a starting point for further research and reflection on the changing role of authority in the assessment of representatives of various groups of Generation Z.

→ **KEYWORDS:** **AUTHORITY, STUDENTS, GENERATION Z, INSPIRATION TO ACT, NEW MEDIA**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest poznanie rozumienia pojęcia autorytetu przez współczesnych studentów oraz zidentyfikowanie tych cech autorytetu, które inspirują ich do podejmowania działań.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemy badawcze to: jak studenci definiują autorytet? Jakie osoby/grupy wskazywane są jako autorytety? Jaki jest związek między cechami autorytetu a jego znaczeniem dla inspiracji do działania i przekonaniem o malejącej roli autorytetu tradycyjnego? Posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety wypełniany online przez studentów.

PROCES WYWODU: Wywód składa się z wprowadzenia, założeń metodologicznych badań, prezentacji otrzymanych wyników badań oraz podsumowania.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Nie można jednoznacznie stwierdzić, że tradycyjny model autorytetu stracił na znaczeniu, jedynie jego monopol na wiedzę i opiniotwórczość uległ zmianie w momencie pojawienia się nowych mediów. Potrzeba posiadania autorytetu nadal istnieje, co potwierdzają wyniki badania. Pojawiły się nowe osoby/grupy uznawane za autorytet, a tym samym zmieniła się kolejność zaszerogowania dotychczasowych autorytetów. Studenci nie odrzucili autorytetu jako takiego, ale go zredefiniowali. Badani zwrócili uwagę na umiejętności z zakresu kompetencji miękkich autorytetu.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ: Dla młodych ludzi, którzy dopiero budują swoją ścieżkę zawodową, osoby uznawane za autorytety pełnią znaczące funkcje. Zrozumienie postrzegania autorytetów przez nich jest ważne nie tylko dla rodziców, nauczycieli czy wykładowców, ale również dla ich przyszłych pracodawców. Tradycyjne autorytety w pracy mogą okazać się już nieskuteczne w zarządzaniu. Mam nadzieję, że zaprezentowane wyniki staną się punktem wyjścia do dalszych badań i refleksji nad zmieniającą się rolą autorytetu w ocenie przedstawicieli różnych grup pokolenia Z.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: AUTORYTET, STUDENCI, POKOLENIE Z, INSPIRACJA DO DZIAŁANIA, NOWE MEDIA**

Wstęp

Studenci biorący udział w badaniu, którego celem było rozpoznanie rozumienia pojęcia autorytetu przez studentów, wskazanie osób lub grup uznawanych przez nich za autorytet oraz określenie zależności między cechami przypisywanymi autorytetowi a ich zdolnością do inspirowania jednostki do działania, należą do pokolenia Z, urodzonego w latach 1995–2012. Nazwa pokolenie Z, jako kolejna po pokoleniu Y, przyjęła się w trzeciej dekadzie XXI stulecia. „Spotyka się również nazwę «zoomerzy» – od platformy służącej do wideokonferencji i spotkań online, której wielu przedstawicieli tego pokolenia używało do nauki w trakcie pandemii COVID-19, a także po jej zakończeniu” (Twenge, 2024, s. 409). Zamiennie używa się również nazwy *postmillenials* (Mohr i Mohr, 2017),

Plurals (Racolta-Paina i Irini, 2021, s. 79). Ze względu na fakt, że jest to pierwsza generacja, która przeżyła cały okres adolescencji w epoce smartfonów, wpływ nowych mediów oddziałuje na ich sposób rozumienia, oceniania i uznawania określonych autorytetów.

Współczesne próby opisu autorytetu często ograniczają jego faktyczny zakres. Wynika to z faktu, że pojęcie to jest wyjątkowo nieuchwytnie i wielowymiarowe. Jego „migotliwość” i wieloznaczność sprawiają, że bywa ono różnie rozumiane nie tylko w filozofii, religii czy naukach społecznych, ale także w indywidualnych odczuciach każdego człowieka (de Tchorzewski, 2017, s. 191). Pojęcie autorytetu oznacza proces polegający

na obdarzaniu określonej osoby lub instytucji zaufaniem i szacunkiem, uznawaniu jej wysokich kompetencji merytorycznych i wartości moralnych, godności osobistej, powagi, zwierzchności, dostrzeganiu jej życzliwości, przyjazności i pracowitości (Tuziak, 2010, s. 57).

Autorytet mający charakter interakcyjny wymaga do zaistnienia dwóch stron. Jedna z nich reprezentuje sobą określone wartości i cechy, natomiast druga postrzega je, akceptuje i wysoko ocenia. W układzie tym charakterystyczne jest pragnienie naśladowania autorytetu wskutek zaufania i szacunku dla niego, przejawiające się np. w chętnym przyjmowaniu jego rad, a nawet poleceń (Jazukiewicz, 2023, s. 14). „Tkwi w nim moc przykładu, a nie przymusu. Jego źródłem jest wielkość osoby uznanej za autorytet, wielkość znanstwa i charakteru, a także przyzwolenie na wpływ osoby uznającej autorytet” (Jazukiewicz, 2006, s. 360). Autorytet nie powinien być postrzegany jako ideał. Charakteryzuje się on realnymi zachowaniami, które nie są pozbawione błędów. Paradoksalnie przyznanie się do niego może wzmocnić autorytet osoby, gdyż zauważenie błędu świadczy o wielkości znanstwa, natomiast przyznanie się do jego popełnienia – o wielkości charakteru (Stróżewski, 1997). Autorytet ponosi odpowiedzialność za zgodność swojego postępowania z głoszonymi wartościami. „Podstawowym warunkiem autorytetu jest bycie w prawdzie” (Stróżewski, 1997, s. 35).

Autorytet można „mieć” i autorytetem można „być”. Za pomocą pierwszej formy podkreśla się wielkość znanstwa osoby [...]. W drugiej formie językowej uwydatniona jest wielkość charakteru osoby. Jej sposób bycia pozostaje w związku z wysokim stopniem samorealizacji i wartościami osobowymi. Autorytet „posiadany” można utracić, natomiast „bycie” autorytetem znamionuje trwałość. Warto więc zaproponować jedność autorytetu znanstwa i charakteru, chodzi przecież o to, żeby „mieć”, aby „być” (Jazukiewicz, 2023, s. 15).

Autorytet jest procesem zachodzącym między podmiotami; nie jest on dany raz na zawsze, lecz wymaga nieustannej legitymizacji w oczach odbiorcy. Dla osób należących do pokolenia Z autorytet jest niemal wyłącznie relacyjny. Odrzucają oni koncepcję, że ktoś jest autorytetem „bo tak” lub „z racji wieku”. Jeśli nie ma wiarygodności, autentyczności i wzajemnego szacunku, autorytet wygasa. Obserwując postawy młodych ludzi, trudno pominąć proces erozji tradycyjnych struktur hierarchicznych. Autorytety tracą swoją moc na rzecz wzorców oferujących doraźną inspirację i przewodnictwo w labiryncie współczesnych wyborów. Dla młodych autorytet przestaje być bezdyskusyjnym

źródłem norm, a staje się rodzajem personalnego doradcy, którego siła oddziaływania zależy od stopnia autentyczności i zdolności do generowania u odbiorcy motywacji do działania (Bauman, 2006, s. 102–105).

Młode osoby coraz częściej poszukują wzorów do naśladowania wśród twórców internetowych. Stają się oni dla nich autorytetami ze względu na swoją dostępność, wiarygodność (pozorną lub rzeczywistą) oraz treści, które są im bliskie i zrozumiałe. Jak podkreśla Russell Hardin (2009, s. 98), możemy założyć, że zdolność osądzania wiarygodności, zarówno konkretnej osoby, jak i sytuacji różni się u różnych osób ze względu na wychowanie mające duży wpływ na rozwój tej umiejętności. Jeśli twórcy internetowi są postrzegani jako wiarygodni w określonym kontekście sytuacyjnym, to teoretycznie są również godni zaufania. Źródłem ich wiarygodności może być skłonność charakteru, zaangażowanie moralne lub przeświadczenie, że bycie wiarygodnym otwiera przed nimi korzystne możliwości (Hardin, s. 40–42). W dobie nieograniczonego dostępu do nowych mediów młodzi ludzie mają większe możliwości weryfikowania informacji i formułowania własnych opinii. W większości nie akceptują oni ślepo narzucanych autorytetów, ale chcą sprawdzić ich uczciwość, zrozumieć ich motywacje, znaleźć osoby wiarygodne, które będą ich inspirowały do działania, dając życiowe odpowiedzi na nurtujące ich problemy (Marianiński, 2020). Niestety w grupie tzw. autorytetów medialnych znajdują się również te, których status niekoniecznie i nie zawsze wynika z wiarygodności, unikalnych kompetencji czy realnych dokonań, lecz jest pochodną samej rozpoznawalności. Mianem autorytetu medialnego (a może raczej wzoru do naśladowania) często określa się osoby potrafiące budować szerokie społeczności odbiorców, przez co klasyczne rozumienie terminu autorytetu bywa zastępowane raczej kategoriami idola, celebryty czy osobowości medialnej. Bywa, że skuteczność w przyciąganiu uwagi staje się w tym procesie ważniejsza niż merytoryczne fundamenty pozycji danej osoby (Szyszka, 2023; Zwoliński, 2017; Michniuk i Bartkowiak, 2021). Jak więc studenci, którzy przynależąc do pokolenia Z, przeżyli cały okres swojej adolescencji w epoce smartfonów, definiują i charakteryzują osoby uznawane przez nich za autorytet? Odpowiedzi na to i inne pytania poszukiwałam, realizując badania dotyczące powyższej tematyki.

Metody i narzędzia badawcze

Celem badania było poznanie opinii studentów na temat: jak definiują autorytet? Jakie osoby/grupy najczęściej wskazywane są przez nich jako autorytety? Czy i jaki jest związek między cechami autorytetu a jego znaczeniem dla inspiracji do działania i przekonaniem o malejącej roli autorytetu tradycyjnego? By zrealizować cel badania, posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety, który studenci wypełnili online. Zawierał on pytania zamknięte z odpowiedzią kafeterią do wyboru jednej lub kilku odpowiedzi oraz pytania otwarte, pozwalające na udzielenie dłuższych odpowiedzi pisemnych przez respondentów. Próba badawcza liczyła 183 osoby w wieku kwalifikującym do pokolenia Z.

Byli to studenci Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego oraz Politechniki Bydgoskiej. Badania były realizowane w pierwszym i drugim kwartale 2025 roku. Udział w badaniu wzięli reprezentanci kierunków: logistyki, inżynierii materiałowej, bezpieczeństwa i higieny pracy, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, logopedii, inżynierii techniczno-informatycznej oraz dziennikarstwa i komunikacji społecznej pierwszego oraz drugiego stopnia studiów. W tej grupie przedstawiciele pokolenia Z znalazły się osoby urodzone między 2000 a 2006 rokiem, z czego 80,7% stanowiły kobiety, 18,2% mężczyźni, a 1,1% to osoby, które nie chciały odpowiedzieć na pytanie dotyczące płci.

Potrzeba posiadania autorytetu i jego rozumienie w opinii studentów

W odpowiedziach na pytanie dotyczące rozumienia autorytetu większość studentów definiowała go poprzez pojęcie wzoru do naśladowania. Wśród przypisywanych mu kluczowych cech najczęściej wymieniano: wiarygodność, szacunek, charyzmę, sprawiedliwość, kompetencję, pokorę oraz szacunek dla innych. Akcentowano również rolę autorytetu jako lidera, który dotrzymuje obietnic, zapewnia poczucie bezpieczeństwa i inspirowanie do działania.

Analiza wyników wykazała, że zdecydowana większość studentów (77,3%) odczuwa potrzebę posiadania autorytetu. Znacznie mniejszy odsetek badanych (15,5%) zadeklarował brak takiej potrzeby, natomiast pozostałe 7,2% respondentów nie potrafiło sprecyzować swojego stanowiska. Zdecydowana większość badanych wskazała rodziców jako swój główny autorytet (67,2%). Znacznie rzadziej ankietowani wskazywali na muzyków (27,3%) oraz dziadków (26,2%). Mniej więcej co piąta osoba uznała za autorytet postaci historyczne (19,7%), nauczycieli (19,1%) lub postaci fikcyjne, np. z filmów (18,6%). Nieco rzadziej wskazywano rodzeństwo (17,5%) oraz sportowców (16,9%). Mniejsza liczba badanych wybrała influencerów, youtuberów, tiktokerów (14,2%), wykładowców akademickich (13,7%) oraz innych członków rodziny (12,0%). Do najmniej licznych wskazań należeli aktorzy (11,5%), liderzy religijni (9,8%) oraz przedsiębiorcy (7,7%). W kręgu autorytetów z najbliższego otoczenia prym wiedli rodzice i dziadkowie. Są oni postrzegani jako wzorce osobowe, których postawa oraz obrany model życia zyskują uznanie w oczach studentów. Trudno mi jednak skomentować fakt, że muzycy jako autorytety zostali wskazani na podobnym poziomie jak dziadkowie. Ciekawym zestawieniem w zbliżonej liczbie odpowiedzi byli: nauczyciele, postaci historyczne i fikcyjne. Klasyczna definicja autorytetu zakłada bezpośrednią interakcję między dwiema osobami, jednak pojęcie to w dobie nowych mediów rozszerzone zostało o tzw. relację paraspołeczną, czyli specyficzny rodzaj jednostronnej więzi emocjonalnej, którą odbiorca tworzy np. z postacią fikcyjną czy też influencerem (Witkowska, 2025, s. 175).

Wśród kluczowych przymiotów decydujących o wyborze autorytetu studenci najwyżej ocenili szacunek (97,2%), uczciwość (94,4%) oraz sprawiedliwość (93,3%). Nieco rzadziej wskazywano na charyzmę (89,5%) oraz wiarygodność (77,3%). Wyniki te korespondują z zestawem cech, którymi badani posłużyli się podczas definiowania samego

pojęcia autorytetu. Respondenci zadeklarowali również w odniesieniu do autorytetu chęć słuchania osoby kompetentnej (84,5%), która wiele osiągnęła własną pracą, która poprzez przykład własnego życia (96,6%) uczy ważnych wartości. To osoba, która jest dla studentów inspirującym przykładem do nauki (84,0%) i działania w pracy zawodowej (88,4%), bez poczucia strachu czy obowiązku posłuszeństwa (76,8%), bez nadużywania władzy (86,8%). Studenci chcą jej zaufać bez obaw, że nie dotrzyma danej obietnicy (95,5%). Chcą, aby głoszone przez autorytet poglądy przekładały się na realne jej działanie, były z nim spójne (91,1%). Oczekują osoby autentycznej, świadomej własnych wad (93,9%), potrafiącej przyznać się do błędu (95,0%), bo nikt przecież nie jest idealny. Badani liczą na to, że autorytet będzie stawiał wymagania nie tylko wobec nich, ale również wobec siebie (91,1%). Respondenci podkreślają znaczenie kompetencji miękkich autorytetu, takich jak: umiejętność słuchania drugiej osoby (93,9%), empatia, czyli umiejętność wczucia się w sytuację drugiej osoby (92,3%), oraz umiejętność przekazywania feedbacku jako konstruktywnej krytyki (95,0%). Powyższa charakterystyka autorytetu oczekiwanego przez studentów stanowi logiczny i spójny obraz osoby, której skłonni byłiby zaufać, uznając za wiarygodną.

Związek pomiędzy cechami wiążącymi się z autorytetem a jego rolą inspirującą do działania i przekonaniem, że we współczesnym świecie maleje rola tradycyjnych autorytetów

Tradycyjny autorytet opierał się przede wszystkim na wiedzy, doświadczeniu i zaufaniu, a świadomość hierarchizacji czyniła go niepodważalnym. Dzięki temu dawał poczucie bezpieczeństwa i sprzyjał budowaniu poczucia własnej wartości [...]. Obecnie sytuacja tradycyjnego autorytetu jest niewątpliwie inna niż dawniej. Traci on na znaczeniu jako byt nieomylny i niepodważalny, podlega krytyce, a nawet surowej ocenie (Szyszka, 2023, s. 95–97).

Autorytet pełni funkcję integracyjną, selekcyjną oraz inspirującą. Ta ostatnia polega na wyzwalaniu samodzielnego, twórczego myślenia, działania, pozwalającego na osiągnięcie wytyczonych celów (Tuziak, 2010, s. 73).

Chcąc poznać charakterystykę autorytetu wiążącego się z jego rolą inspirującą do działania, zdecydowałam się na sprawdzenie istnienia korelacji. W celu sprawdzenia, czy istnieje związek między cechami kojarzącymi się respondentom z autorytetem a jego inspirującą rolą w działaniu i przekonaniem o malejącej roli autorytetów tradycyjnych we współczesnym świecie, wykonano nieparametryczną analizę korelacji *rho* Spearmana. Posłużono się korelacją nieparametryczną ze względu na zaburzony rozkład normalny zmiennych składających się na cechy wiążące się z autorytetem (tabela 1).

Tabela 1. Związek pomiędzy cechami wiążącymi się z pozytywnym autorytetem a posiadaniem autorytetu inspirującego do działania i przekonaniem, że we współczesnym świecie maleje rola tradycyjnych autorytetów

Zmienna		Przekonanie o posiadaniu autorytetu, który inspirował do działania	Przekonanie, że we współczesnym świecie maleje rola tradycyjnych autorytetów
Wiedza i kompetencje eksperckie w danej dziedzinie	<i>rho</i> Spearmana	0,16	-0,10
	Istotność	0,033	0,182
Doświadczenie życiowe	<i>rho</i> Spearmana	0,28	0,17
	Istotność	<0,001	0,023
Doświadczenie zawodowe	<i>rho</i> Spearmana	0,15	0,07
	Istotność	0,040	0,370
Świadomość własnych wad	<i>rho</i> Spearmana	0,12	0,20
	Istotność	0,107	0,006
Uczciwość	<i>rho</i> Spearmana	0,10	0,13
	Istotność	0,196	0,083
Spójność poglądów, przekładająca się na działanie	<i>rho</i> Spearmana	0,11	0,14
	Istotność	0,121	0,059
Szacunek	<i>rho</i> Spearmana	0,19	0,10
	Istotność	0,011	0,175
Umiejętność słuchania drugiej osoby	<i>rho</i> Spearmana	0,10	0,07
	Istotność	0,183	0,352
Empatia jako umiejętność wczucia się w sytuację drugiej osoby	<i>rho</i> Spearmana	0,19	0,08
	Istotność	0,008	0,274
Zdolność inspirowania innych do nauki	<i>rho</i> Spearmana	0,16	0,02
	Istotność	0,029	0,742
Zdolność inspirowania innych w pracy	<i>rho</i> Spearmana	0,20	0,03
	Istotność	0,006	0,638
Charyzma	<i>rho</i> Spearmana	0,29	0,12
	Istotność	<0,001	0,100
Sprawiedliwość	<i>rho</i> Spearmana	0,25	0,06
	Istotność	<0,001	0,451
Stawianie wymagań nie tylko innym, ale i sobie	<i>rho</i> Spearmana	0,39	0,14
	Istotność	<0,001	0,052
Wysoka pozycja społeczna	<i>rho</i> Spearmana	0,15	0,08
	Istotność	0,046	0,273
Tytuł naukowy	<i>rho</i> Spearmana	-0,02	-0,03
	Istotność	0,834	0,734
Wysoki status materialny	<i>rho</i> Spearmana	0,13	0,05
	Istotność	0,090	0,480
Umiejętność przyznania się do błędu	<i>rho</i> Spearmana	0,17	0,08
	Istotność	0,025	0,308
Nienadużywanie władzy	<i>rho</i> Spearmana	0,02	0,04
	Istotność	0,756	0,573

Dotrzymanie obietnic	<i>rho</i> Spearmana	0,26	0,11
	Istotność	<0,001	0,135
Rozpoznawalność medialna	<i>rho</i> Spearmana	0,06	-0,01
	Istotność	0,398	0,906
Duże zasięgi medialne	<i>rho</i> Spearmana	0,04	0,03
	Istotność	0,553	0,723
Etyczne normy i zasady postępowania	<i>rho</i> Spearmana	0,21	0,15
	Istotność	0,004	0,041
Wiarygodność	<i>rho</i> Spearmana	0,21	0,16
	Istotność	0,004	0,026
Dojrzały wiek	<i>rho</i> Spearmana	0,13	0,03
	Istotność	0,071	0,705
Bycie laureatem prestiżowych nagród	<i>rho</i> Spearmana	0,05	0,00
	Istotność	0,473	0,977

Źródło: badania własne.

Analiza wykazała istotny statystycznie i pozytywny związek pomiędzy przekonaniem o posiadaniu autorytetu, który inspirował do działania, a większością badanych cech. Przekonanie o posiadaniu autorytetu było pozytywnie związane z takimi cechami, jak wiedza i kompetencje eksperckie w danej dziedzinie, doświadczenie życiowe i zawodowe, szacunek, empatia, zdolność inspirowania innych do nauki i pracy, charyzma, sprawiedliwość, stawianie sobie wymagań, wysoka pozycja społeczna, umiejętność przyznania się do błędu, dotrzymanie obietnic, etyczne normy i zasady postępowania oraz wiarygodność. Sugeruje to, że im badani byli silniej przekonani o posiadaniu we własnym życiu autorytetu inspirującego do działania, tym bardziej uważali, że autorytet częściej przejawiał wymienione powyżej cechy. Wszystkie te związki były słabe.

Poza tym przekonanie, że we współczesnym świecie maleje rola tradycyjnych autorytetów było pozytywnie związane z doświadczeniem życiowym, świadomością własnych wad, etycznymi normami i zasadami postępowania i wiarygodnością. Innymi słowy studenci dostrzegający spadek znaczenia tradycyjnych autorytetów we współczesnym świecie jednocześnie wyżej oceniali doświadczenie życiowe, wiarygodność, świadomość własnych wad oraz wierność zasadom postępowania tego rodzaju autorytetu. Osoba uznana przez studentów za autorytet nie jest niedostępną wyrocznią, a węzłem w sieci relacji, inspirującym do konkretnych działań.

Jeśli dana osoba inspirowa innych, skłania do rozwoju osobistego, jest charyzmatyczna i wiarygodna w swej działalności, to zyskuje grono zwolenników. Podkreślenia wymaga kwestia zaufania. Ma ono dzisiaj ogromne znaczenie zwłaszcza dla młodzieży, która wyczułona jest na pozory i hipokryzję (Szyszka, 2023, s. 94; Sztompka 2007).

Obdarzanie drugiej osoby zaufaniem jest decyzją z gruntu strategiczną, z góry zakładającą ryzyko (Uslaner, 2008, s. 184). Jest to zaufanie ograniczone, gdyż ufamy ludziom, których znamy lub którzy są do nas podobni. Opiera się ono na wiedzy, przewidywaniach,

doświadczeniu, jest prognozą zachowania drugiej osoby. Może ono wzrosnąć lub zmaleć w zależności od interakcji i osobistych doświadczeń. Ten rodzaj zaufania nazywany jest strategicznym. W przeciwieństwie do niego podstawą zaufania normatywnego nie jest doświadczenie osobiste, lecz pogląd na ludzką naturę.

Zaufanie normatywne jest wiarą w to, że inni podzielają twoje podstawowe wartości moralne i dlatego powinni być przez ciebie traktowani tak, jak ty chciałbyś być traktowany przez nich. Poszczególne osoby mogą podzielać różne wartości. Istotną kwestią jest poczucie więzi z innymi wskutek postrzegania ich jako członków swojej społeczności, których interes musi być traktowany poważnie. [...] Postrzeganie innych jako członków tej samej wspólnoty moralnej może oznaczać całkiem co innego w różnych społecznościach (Uslaner, 2008, s. 185),

i to zarówno tych w świecie realnym, jak i wirtualnym. Z jednej strony, zaufanie oparte na wiedzy może pomóc w podejmowaniu decyzji o tym, komu zaufać. Z drugiej strony osoby mogą manipulować tym, czy ktoś będzie ufny wobec nich poprzez kontrolowanie dostarczanej ilości określonych informacji. Wykorzystywane są do tego często nowe media, a zaufanie może być determinowane łatwą dostępnością do nich. Nowe media definiowane są przede wszystkim poprzez pryzmat ich cyfrowego rodowodu, wynikającego z konwersji danych analogowych na postać binarną. Kluczowymi atrybutami są: nieliniowy dostęp do informacji, idealna replikowalność i interaktywność, dzięki której odbiorca staje się aktywnym uczestnikiem procesu komunikacji, wchodząc w bezpośrednie relacje z obiektem medialnym (Manovich, 2006, s. 119). Współczesne rozumienie autorytetu przez studentów jest konsekwencją zmieniającego się świata, w którym młode pokolenie w nieograniczony sposób korzysta właśnie z nowych mediów. Studenci są świadomi faktu, że wyznaczają one trendy związane z wyborem określonego autorytetu. Potwierdziło to aż 92,3% badanych, a zaprzeczyły temu zaledwie 4 osoby, co stanowi 2,2% badanych. Nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie 5,5%. W dzisiejszych czasach

młodemu pokoleniu przychodzi się zmierzyć z innymi systemami wartości, odmiennymi koncepcjami człowieka i nieznanymi kulturami. Dzięki nowoczesnym technologiom kształtują się nowe standardy społeczne, wyłaniają się nieznane dotychczas postawy i style życia (Ignatowski, 2014, s. 43).

Podsumowanie

Współczesny świat zmienia się w zawrotnym tempie z powodu nowych mediów, a w jego centrum znajdują się między innymi studenci należący do pokolenia Z, którzy starają się na nowo definiować, czym jest autorytet. „Panuje opinia, że przeżył się typ autorytetu tradycyjnego, ale nie oznacza to, że zupełnie zniknął on z pola widzenia” (Rewera, 2023, s. 60). Tradycyjny autorytet w opinii badanych nie stracił całkowicie na znaczeniu, jedynie jego monopol na wiedzę i opiniotwórczość uległ zmianie. Dla studentów autorytet opiera

się nie tylko na wiedzy, doświadczeniu czy zajmowanym stanowisku, ale rozwiniętych umiejętnościach miękkich oraz wiarygodności i wzajemnym zaufaniu w budowaniu wzajemnych relacji. Ważną cechą osoby będącej autorytetem jest fakt, że obdarzana jest nie tylko szacunkiem, ale także zaufaniem (Kopeć, 2013) i to nie zmieniło się w stosunku do autorytetu po dzień dzisiejszy. Zmieniło się źródło informacji, z którego czerpie młode pokolenie. Studenci uznają autorytet, którego autentyczność mogą potwierdzić w realnym życiu lub korzystając z nowych mediów, mogą przekonać się o spójności wizerunku online z realnymi czynami danej osoby. W związku z tym niektóre „autorytety »nadawane« w przeszłości na mocy obyczaju, tradycji czy prawa przechodzą coraz częściej do historii” (de Tchorzewski, 2017, s. 208) lub tracą swoją pozycję w obecnej hierarchii.

Prezentując w niniejszym artykule wyniki uzyskanych badań, mam świadomość, że opinia studentów jako przedstawicieli pokolenia Z, choć wartościowa, nie jest w pełni miarodajna ani reprezentatywna dla całego pokolenia Z, jeśli chodzi o postrzeganie autorytetu. Aby uniknąć błędu generalizacji i stworzyć bardziej holistyczny obraz tego, jak pokolenie Z postrzega autorytety w dynamicznie zmieniającym się świecie nowych mediów, należałoby uwzględnić również perspektywy i doświadczenia innych grup z tej generacji. Pod uwagę należy wziąć również opinie młodych ludzi pracujących fizycznie, z mniejszych miejscowości i terenów wiejskich, osoby o różnym statusie społeczno-ekonomicznym czy też o odmiennych ścieżkach edukacyjnych (np. szkoły zawodowe, technika). Mam nadzieję, że zaprezentowane wyniki badań, w których wzięli udział studenci jako reprezentanci jednej z grup – pokolenia Z, wyrażający swoje opinie na temat postrzegania autorytetu, zachęcą kolejne osoby do podjęcia niniejszego tematu z uwzględnieniem pozostałych grup tworzących generację IGen.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* (T. Kunz, tłum.). Wydawnictwo Literackie.
- Hardin, R. (2009). *Zaufanie* (A. Gruba, tłum.). Wydawnictwo Sic!
- Ignatowski, G. (2014). Kwestia autorytetu w perspektywie rodziny i wychowania. *Pedagogika Rodziny*, 4(3), 31–43.
- Jazukiewicz, I. (2006). Autorytet nauczyciela akademickiego. W: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 359–370). Oficyna In Plus.
- Jazukiewicz, I. (2023). Autorytet niejedno ma imię? W: M. Rewera (red.), *Wzory i autorytety młodzieży* (s. 11-46). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kopeć, E. (2013). Autorytet dziadków czyli doświadczenie i mądrość – atuty późnej dorosłości. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji* (s. 387–398). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej.
- Manovich, L. (2006). *Język nowych mediów* (P. Cypryański, tłum.). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mariański, J. (2020). *Aforyzmy, myśli, sentencje i refleksje socjologiczne (religia – Kościół – moralność – wartości – godność ludzka – sens życia)*. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Michniuk, A. i Bartkowiak, K. (2021). Medialna postać „znaczącego Innego” a wychowanie współczesnego dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(4), 57–67. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1662.04>

- Mohr, K.A.J. i Mohr, E.S. (2017). Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), 84–94. <https://doi.org/10.15142/T3M05T>
- Racolta-Paina, N. i Irini, R.D. (2021). Generation Z in the workplace through the lenses of human resource professionals – a qualitative study. *Quality-Access to Success*, 22(183), 78–85.
- Rewera, M. (2023). Kryzys autorytetu czy zmiana? W: M. Rewera (red.), *Wzory i autorytety młodzieży* (s. 47–62). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stróżewski, W. (1997). Mała fenomenologia autorytetu. *Ethos*, 37(1), 32–35.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak.
- Szyska, M. (2023). Sytuacja tradycyjnego autorytetu dzisiaj. W: M. Rewera (red.), *Wzory i autorytety młodzieży* (s. 89-100). Instytut Badań Edukacyjnych.
- de Tchorzewski, A. (2017). Autorytet i jego struktura aksjologiczna. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(5), 187–212. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.5.008>
- Tuziak, B. (2010). Autorytet jako zjawisko społeczne. Wymiar lokalny. *Studia Socjologiczne*, 2, 53–88.
- Twenge, J.M. (2024). *Pokolenia*. (A. Nowak-Młynikowska, tłum.). Wydawnictwo Smak Słowa.
- Uslaner, E.M. (2008). Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne. W: P. Sztompka i M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 181–223). Wydawnictwo Znak.
- Witkowska, A. (2025). Relacje paraspołeczne i ich znaczenie dla funkcjonowania psychicznego, *Media – Kultura – Komunikacja Społeczna*, 21, 175–192. <https://doi.org/10.31648/mkks.10396>
- Zwołński, A. (2017). Medialne autorytety młodych. *Studia Socialia Cracoviensia*, 9(2), 113–128. <https://doi.org/10.15633/ssc.2459>

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).
