

ISSN 2956-6029

**FORUM
NAUK
SPOŁECZNYCH
SOCIAL
SCIENCES
FORUM**

3/2025

Wydawnictwo
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
w Olsztynie

Rada Naukowa/Scientific Council

Andrzej Antoszewski, Uniwersytet Wrocławski
Fernando Casal Bértoa, University of Nottingham (Wielka Brytania)
Darlène Clover, University of Victoria (Kanada)
Cristina Maria Coimbra Vieira, University of Coimbra (Portugalia)
Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
António Carlos Pestana Frago de Almeida, University of Algarve (Portugalia)
Patricia Fronek, Griffith University (Australia)
Maria Gravani, Open University of Cyprus (Cypr)
Jess L. Gregory, Southern Connecticut State University (USA)
Anna Gwiazda, King's College London (Wielka Brytania)
Faisal Javaid, Federal Urdu University of Arts, Sciences and Technology, Karachi (Pakistan)
Dariusz Kozerawski, Uniwersytet Jagielloński
Ireneusz Krzemiński, Uniwersytet Warszawski
Beata Krzywosz-Rynkiewicz, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Michał Kubát, Charles University (Republika Czeska)
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Tadeusz Wallas, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Siniša Zrinščak, University of Zagreb (Chorwacja)

Rada Redakcyjna/Editorial Council

Redaktor naczelna/Editor-in-Chief: Joanna Ostrouch-Kamińska
Zastępca redaktor naczelnej/Vice Editor-in-Chief: Maciej Hartliński
Sekretarz/Secretary: Katarzyna Ćwirynkało
Członkowie /Editorial Board Members: Marzenna Nowicka,
Maria Radziszewska, Radosław Sierocki, Krzysztof Żęgota, Arkadiusz Żukowski

Czasopismo recenzowane/Peer-reviewed journal

Lista recenzentów/List of Reviewers
<https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/fns/about/editorialTeam>



Redakcja językowa: Grażyna Jarżyna
Projekt okładki/Project of the cover page: Dariusz Walasek
Pierwotną wersją czasopisma jest wersja elektroniczna dostępna na platformie czasopism
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie pod adresem:
<https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/fns>

Olsztyn 2025

ISSN 2956-6029

Wydawca/Editor
Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie
ul. Jana Heweliusza 14, 10-718 Olsztyn
e-mail: wydawca@uwm.edu.pl

Nakład 130 egz. Ark. wyd. 14,6; ark. druk. 12,5
Druk: Zakład Poligraficzny UWM w Olsztynie, zam. nr 969

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ESEJE

Alfred Lutrzykowski

Samorząd terytorialny. Niezawodne i nieomyłne zwierciadło demokracji 9

Wiktor Bożentowicz, Julia Przerwa, Oliwia Dzikowska, Klaudia Strzelec

Wybrane aspekty partycypacji politycznej i wiedzy z zakresu polityki.

Przykład młodzieży z Warmii i Mazur 23

Grzegorz Kozłowski

The immobilization and use of the assets of the Central Bank of Russia

as a specific type of Western sanctions against Russian Federation 41

Karolina Pirianowicz-Urbańska

Ewolucja założeń polityki zagranicznej Polski wobec Białorusi po 2020 roku

w warunkach kryzysu politycznego i zagrożeń bezpieczeństwa 61

Marzena Mruk

Wieloaspektowość współpracy chińsko-egipskiej w XXI wieku – wyzwania i perspektywy 79

Jian Xuan Shao

Comparing Education for Students with Disabilities in Poland and Taiwan: A Review 97

Monika Chelchowska

Kompetencje nauczycieli w edukacji włączającej 113

Sofia Margarida Correia Gonçalves, Tatiana Gonçalves Moura

Reimagining Teacher Training for Gender Equity and Active Citizenship 129

Cristina C. Vieira

Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911): A visionary Portuguese woman who fought

for women's rights at the beginning of the 20th century 149

IN MEMORIAM

Joanna Ostouch-Kamińska

Profesor Zbigniew Kwiecieński (1941–2024) – Mistrz i Nauczyciel

w olsztyńskich wspomnieniach 167

Maria Radziszewska

Pierwszy Dziekan WPiWA w UWM w Olsztynie – dr hab. Eugeniusz Łapiński,

prof. UWM (1938–2024) 177

Maria Radziszewska

Pedagog religii – Ksiądz Profesor Jarosław Michalski (1964–2024) 181

RAPORTY I RECENZJE

Ingrida Unikaitė-Jakuntavičienė

28th Annual Conference of Central European Political Science Association (CEPSA)

“Twenty Years of EU Membership: Lessons Learned, Challenges and Opportunities”,

3rd–4th of October 2024, Kaunas, Lithuania 187

Małgorzata Ciczkowska-Giedziun

„Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania”:

XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Olsztyn, 16–18 września 2025 roku 191

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES AND ESSAYS

Alfred Lutrzykowski

Self-government. Reliable and infallible mirror of democracy 9

Wiktor Bożentowicz, Julia Przerwa, Oliwia Dzikowska, Klaudia Strzelec

Selected aspects of political participation and political knowledge.
The case of youth from Warmia and Masuria 23

Grzegorz Kozłowski

The immobilization and use of the assets of the Central Bank of Russia
as a specific type of Western sanctions against Russian Federation 41

Karolina Pirianowicz-Urbańska

Evolution of Poland's policy towards Belarus after 2020 in the context
of political crisis and security threats 61

Marzena Mruk

The multifaceted nature of Sino-Egyptian cooperation in the 21st century –
challenges and prospects 79

Jian Xuan Shao

Comparing Education for Students with Disabilities in Poland and Taiwan: A Review 97

Monika Chelchowska

Teacher competencies in inclusive education 113

Sofia Margarida Correia Gonçalves, Tatiana Gonçalves Moura

Reimagining Teacher Training for Gender Equity and Active Citizenship 129

Cristina C. Vieira

Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911): A visionary Portuguese woman who fought
for women's rights at the beginning of the 20th century 149

IN MEMORIAM

Joanna Ostrouch-Kamińska

Professor Zbigniew Kwieciński (1941–2024) – The Master
and the Teacher as remembered in Olsztyn 167

Maria Radziszewska

The first Dean of FPAA at UWM in Olsztyn – Associate Professor of UWM
Eugeniusz Łapiński (1938–2024) 177

Maria Radziszewska

The Pedagogue of religion – The Priest Professor Jarosław Michalski (1964–2024) 181

RAPORTS AND REVIEWS

Ingrida Unikaitė-Jakuntavičienė

28th Annual Conference of Central European Political Science Association (CEPSA)

“Twenty Years of EU Membership: Lessons Learned, Challenges and Opportunities”,

3rd-4th of October 2024, Kaunas, Lithuania 187

Małgorzata Ciczowska-Giedziun

“Humanity as a problem of pedagogy and a task of education”: The 12 National

Polish Pedagogical Congress, Olsztyn, 16–18th of September 2025 191

Artykuły i eseje



Alfred Lutrzykowski

ORCID: 0000-0002-5766-9229

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych we Włocławku

e-mail: alfred.lutrzykowski@pans.wloclawek.pl

Samorząd terytorialny. Niezawodne i nieomyłne zwierciadło demokracji

Abstrakt

Minęła 35. rocznica przywrócenia w Polsce samorządu terytorialnego, co stwarza odpowiednią perspektywę czasową spojrzenia na przyjęte w 1990 r. rozwiązania ustrojowo-prawne pod kątem ich adekwatności wobec sytuacji u progu transformacji ustrojowej, a następnie zmian dokonujących się w kolejnych dziesięcioleciach. Samorząd terytorialny jest integralnym ogniwem systemu władzy publicznej Rzeczypospolitej Polskiej, będąc jednocześnie, zdaniem autora, ważnym kryterium poziomu demokracji tego systemu. Jego pozycja, zakotwiczona w Konstytucji, wzorowana na europejskich demokratycznych modelach ustrojowych, wiąże się z przekazaniem mu istotnej części zadań publicznych, które wykonuje w imieniu własnym i na własną odpowiedzialność. Realizuje on także zadania zlecone oraz zadania powierzone.

Autor przekonuje, że rozwiązania te kreują i umacniają pozycję społeczności terytorialnych, stwarzając warunki i instrumenty podmiotowej partycypacji „wspólnot samorządowych” w kierowaniu procesami rozwojowymi na poziomie lokalnym i regionalnym. Tak materializuje się ich swoista suwerenność, w niczym nie naruszając konstytucyjnej zasady unitarności państwa.

Pojawiające się dysfunkcje i próby degradowania rangi samorządu terytorialnego w znacznym stopniu są pochodną błędów władz państwowych, a w ostatniej dekadzie (do jesieni 2024 r.), polityki „dobrej zmiany” tzw. Zjednoczonej Prawicy, determinowanej koncepcjami populistycznymi i tendencjami autorytarnymi. Ważnym wątkiem społecznych dyskursów dotyczących „naprawy Samorządowej Rzeczypospolitej” są postulaty wskazujące na konieczność usunięcia wypaczeń oraz przejścia do kolejnego etapu rozwoju polskiego samorządu terytorialnego. Oznacza to potrzebę podjęcia intensywnych prac nad zmianami, zarówno po stronie aparatu rządowego, jak i samorządu, które będą optymalizowały ich wzajemne relacje, służąc umacnianiu demokracji systemu władzy publicznej.

Samorząd terytorialny jest obiektywnym zwierciadłem mechanizmów i zasad organizowania życia zbiorowego oraz kierowania procesami rozwojowymi współczesnego społeczeństwa, a więc i społeczności terytorialnych.

Słowa kluczowe: demokracja, władza publiczna, decentralizacja, subsydiarność, samorząd terytorialny, zadania publiczne, dysfunkcje

Wprowadzenie

Zawarte w tym opracowaniu rozważania mają na celu przetestowanie hipotezy wyrażonej w jego tytule: **samorząd terytorialny jest istotnym czynnikiem określającym poziom demokracji systemu władzy politycznej**. Normatywna instrumentalizacja dotycząca organizacji i zasad działania samorządu terytorialnego w zakresie realizacji powierzonych mu zadań społecznych stanowi pierwszoplanowy warunek jego realnej ustrojowej roli w demokratycznym państwie prawa. Analiza Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz samorządowych ustaw ustrojowych jest obiecującą poznawczo metodą „ujmującą za pomocą wyrażen samą rzeczywistość” (Stelmach, Brożek, 2006, s. 222). Jest to więc podejście czerpiące z założeń hermeneutyki oznaczającej „sztukę obwieszczenia, tłumaczenia i wykładni” (Stelmach, Brożek, 2006, s. 221). Autor ma świadomość złożoności problemów teoretycznych i metodologicznych stawianych przed filozofią i teorią prawa przez paradygmat postmodernistyczny, z jego postulatem „swobody epistemologicznej” (Stelmach, Brożek, 2006, s. 280). W takich warunkach – „płynnej ponowoczesności”, „czarnych łabędzi” i „postprawdy” – polski samorząd terytorialny wkracza w drugą połowę czwartej dekady istnienia, od przywrócenia go do katalogu konstytucyjnych instytucji ustrojowych Rzeczypospolitej (Lutrzykowski, 2025, s. 16, 19, 41, 47, 49, 50).

Jedną z istotnych cech ustrojów politycznych współczesnych demokratycznych państw jest silna, znacząca pozycja samorządu terytorialnego, determinowana tym, że stanowi on ważne, integralne ogniwo systemu władzy publicznej w państwie (Jagielski, Wierzbowski, 2022, s. 112–114; Izdebski, 2020, s. 108)¹. Jego rangę w mechanizmie władzy wyznaczają w głównej mierze następujące czynniki: 1) jest on instytucjonalnym instrumentem urzeczywistniania zasady subsydiar-

¹ Pierwsze zdanie art. 16 ust. 2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej brzmi: *Samorząd terytorialny uczestniczy w sprawowaniu władzy publicznej*. Warto tu, niejako na marginesie, zwrócić uwagę na ważny zabieg terminologiczny zastosowany przez twórców Konstytucji. Odtąd określenie „władza publiczna” zyskało rangę konstytucyjnej, a więc ustrojowej kategorii terminologicznej, „degradować” w pewnym sensie „władzę państwową” – kluczowe dotąd pojęcie w opisywaniu i wyjaśnianiu istoty państwa oraz jego władztwa jako zasadniczego czynnika w procesie funkcjonowaniu społeczeństwa oraz w kształtowaniu ładu w życiu wielkich zbiorowości. Pojęcie to często pojawia się w przepisach Konstytucji – w znaczeniu funkcjonalnym oraz w znaczeniu przedmiotowym. Zob. red. nauk. J. Jagielski, M. Wierzbowski (2022), s. 112–114.

ności państwa i jego aparatu wobec społeczności terytorialnych, co w praktyce najskuteczniej służy decentralizacji struktur i procesów organizowania życia zbiorowego i kierowania nim (Dolnicki, 2016, s. 31; Izdebski, 2020, s. 19 i 108–109)²; 2) spoczywa na nim odpowiedzialność za realizację zadań publicznych służących zaspokajaniu potrzeb mieszkańców poszczególnych jednostek zasadniczego podziału terytorialnego państwa; 3) jego organy są reprezentacją mieszkańców, powoływaną w drodze bezpośrednich wyborów, będąc istotnym, stanowiącym organem demokracji lokalnej.

Samorząd terytorialny jest zatem organicznym – rzecz można – składnikiem systemu władzy publicznej, będącym jednocześnie szczególnego typu kryterium określającym poziom demokratyzmu tego systemu. Terytorialna samorządność oznacza bowiem przekazanie społecznościom lokalnym i regionalnym szerokiego zakresu uprawnień oraz stworzenie skutecznych instrumentów urzędowania ich podmiotowej partycypacji w programowaniu i kierowaniu procesami rozwojowymi „wspólnot samorządowych”³. W ten sposób wykuwana jest w codziennej praktyce społeczna, polityczna i instytucjonalna tożsamość owych społeczności.

Ustrojowa ranga samorządu terytorialnego odzwierciedla również pozycję społeczności lokalnych i regionalnych w globalnie ujmowanym systemie organizacji społeczeństwa. Podmiotowość tych społeczności, mierzona skalą ich samodzielności w sterowaniu procesami życia zbiorowego na tym poziomie, pozwala dopatrywać się w tym cech ich *swoistej suwerenności*, ograniczonej rzecz jasna

² Zasada pomocniczości, w myśl preambuły Konstytucji RP z 1997 r., jest ważną ideą ustrojową służącą umacnianiu uprawnień obywateli i ich wspólnot. B. Dolnicki (2016, s. 31) uważa, że różnice między subsydiarnością a decentralizacją mają charakter metodologiczny i funkcjonalny, „ponieważ efekt materialny, w postaci podziału władzy, przynoszą oba typy działań”. H. Izdebski (2020, s. 19 i 108–109) twierdzi, że przekazanie uprawnień władczych społecznościom terytorialnym i ich organom oznacza *pionowy podział władz*, który jest przejawem i treścią zasady pomocniczości „w jej ujęciu wertykalnym”. Należy przy tym podkreślić, że zasada decentralizacji w państwie unitarnym zdecydowanie różni się od decentralizacji terytorialnej w państwie federacyjnym, w którym występuje podział zadań i kompetencji na federalne i np. stanowe (USA), a więc przypisane państwu jako całości i jego ogniwom składowym.

³ Art. 16 ust 1 Konstytucji RP stanowi, że *ogół mieszkańców jednostek zasadniczego podziału terytorialnego stanowi z mocy prawa wspólnotę samorządową*. Społeczności te, nazwane chyba nieco na wyrost wspólnotami samorządowymi, zostały wyposażone w znaczny zakres samodzielności w decydowaniu o ich sprawach. *Członkowie wspólnoty samorządowej mogą decydować, w drodze referendum, o sprawach dotyczących tej wspólnoty...*, głosi art. 170 Konstytucji RP. Samodzielność ta przy tym podlega ochronie sądowej, jak stanowi art. 165 ust. 2 Konstytucji RP.

nie tylko ramami terytorialnymi gmin, powiatów i województw⁴. Eksplikację samego pojęcia terytorialnej samorządności i roli samorządowych jednostek w życiu społecznym oraz w systemie władzy publicznej warto poszerzyć o tę perspektywę, umożliwiającą coraz pełniejsze wyjaśnianie istoty i uwarunkowań zmian dokonujących się w sferze mechanizmów i reguł sterowania procesami życia zbiorowego. Owa *swoista suwerenność* społeczności terytorialnych to przejaw ich samodzielności, czego instytucjonalnym fundamentem jest samorząd, oraz istotny desygnat demokratyzmu systemu władzy w państwie. Należy jednocześnie mieć na uwadze, że samorząd terytorialny to również główna instytucjonalna forma realizacji zdolności tych „wspólnot” do samoorganizacji i samostereowania – rzecz jasna – w ramach konstytucyjnego porządku ustrojowego. Przekonujące argumenty, uzasadniające trafność przedstawionego tu przekonania o *swoistej suwerenności* wspólnot terytorialnych, przywoływane są w pracach poświęconych aktywności obywatelskiej oraz problemom innowacyjności samorządu (Kołomycew, 2023, *passim*; Lutrzykowski, 2022, s. 11–16).

Wreszcie, wymieniając argumenty na rzecz zasadności poglądu dopatrującego się cech *swoistej suwerenności* społeczności terytorialnych, będącej pewnym odniesieniem, analogią do suwerenności narodu, warto wskazać na jeszcze jedno postanowienie Konstytucji RP, dotyczące rangi i zakresu zadań oraz rodzaju sprawczości samorządu w ich wykonywaniu. Znajdujemy je w art. 16 ust. 2 Konstytucji: „Samorząd terytorialny uczestniczy w sprawowaniu władzy publicznej. Przysługującą mu w ramach ustaw istotną część zadań publicznych samorząd wykonuje w imieniu własnym i na własną odpowiedzialność”.

⁴ Zgodnie z art. 3 Konstytucji RP *Rzeczpospolita Polska jest państwem jednolitym*, czyli unitarnym, prostym; w przeciwieństwie do państw o ustrojach federacyjnych albo o im podobnych, złożonych strukturach terytorialno-politycznych. Samodzielność polskich jednostek samorządu terytorialnego zatem oraz owa *swoista suwerenność* wspólnot terytorialnych i ich samorządowych instytucji nie jest podobna do statusu amerykańskich stanów, niemieckich landów czy hiszpańskich wspólnot autonomicznych.

Proces dewolucji w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej prowadzi do ukształtowania się nowych, specyficznych zasad i form decentralizacji i dekoncentracji władzy publicznej w tym państwie, wzbogacając katalog ustrojowych form i zasad kierowania rozwojem współczesnych społeczeństw. Terminologicznym (i nie tylko takim) nieporozumieniem jest utożsamianie autonomii określonych jednostek struktury terytorialno-politycznej państwa z samodzielnością jednostek samorządu terytorialnego. Błąd ten wcale nie tak rzadko pojawia się w rozmaitych dyskursach publicznych. B. Dolnicki (2016, s. 35 i 36) podkreśla, że występujące pojęcie autonomii lokalnej oznacza „stan względnej samodzielności gmin wobec władz państwowych” i przestrzega przed przedmiennym stosowaniem terminów „samorządność i „autonomia”, twierdząc: „Samorząd nie jest i nie może być organizacją autonomiczną”.

Konstytucja mówi o „istotnej części” zadań publicznych, co można odczytywać jako dopełnienie, uściślenie zakresu przekazanych samorządowi zadań⁵. W tym świetle samorząd terytorialny jawić się musi jako newralgiczny podmiot odpowiedzialny za realizację bogatej, skomplikowanej, zmieniającej się agendy zadaniowej, odzwierciedlającej potrzeby, interesy, cele i aspiracje cywilizacyjno-kulturowe społeczności terytorialnych. Kolejną ważną wskazówkę, pozwalającą określić charakter i treść zadań publicznych przysługujących samorządowi, odnajdujemy w art. 166 ust. 1 Konstytucji RP, zgodnie z którym „Zadania publiczne służące zaspokajaniu potrzeb wspólnoty samorządowej są wykonywane przez jednostkę samorządu terytorialnego jako zadania własne”. „Zadania własne” może posiadać tylko podmiot samodzielny, a więc mający cechy owej *swoistej suwerenności*.

Trudno zatem nie dostrzegać pewnej analogii i związku wskazanych cech oraz ról społeczności terytorialnych z ustrojowym przesłaniem wyrażonym w art. 4 Konstytucji RP, proklamującym suwerenność Narodu, do którego należy *władza zwierzchnia* w Rzeczypospolitej Polskiej. Suwerenem, obwieszcza polska ustawa zasadnicza, jest Naród, czyli – w myśl konstytucyjnej preambuły – wszyscy jej obywatele. Zbiorowy podmiot władzy publicznej w społecznościach terytorialnych, w owych „wspólnotach samorządowych”, stanowią ich członkowie, czyli – jak ujmuje to Konstytucja RP, w powołanym art. 16 ust. 1 – *Ogół mieszkańców jednostek zasadniczego podziału terytorialnego*. To właśnie mieszkańcy gmin, powiatów i województw, stanowiąc „samorządowe wspólnoty”, są suwerenni w swoich decyzjach dotyczących ich spraw, co już wcześniej podkreślano, przywołując art. 170 Konstytucji RP (zob. przypis 3). Zakres „tych spraw”, to po prostu ogół zadań przekazanych samorządowi terytorialnemu.

Zakres działania i zadania samorządu terytorialnego

Konstytucja przedstawia katalog zadań przekazanych samorządowi terytorialnemu, ustanawiając w tym zakresie zasadę domniemania jego kompetencji. Art. 163 ustawy zasadniczej brzmi: „Samorząd terytorialny wykonuje zadania publiczne nie zastrzeżone przez Konstytucję lub ustawy dla organów innych władz publicznych”. Takie określenie pola zadaniowej aktywności samorządu terytorialnego wydawać się może ujęciem ogólnikowym, wręcz abstrakcyjnym. Wątpliwości te rozpraszają do pewnego stopnia tzw. ustrojowe ustawy samo-

⁵ W państwie unitarnym owo uczestniczenie w sprawowaniu władzy publicznej nie może wykraczać poza zakres władzy wykonawczej (Izdebski, 2020, s.108).

rządowe⁶, choć i one nie zawsze operują określeniami precyzyjnymi, nad czym przyjdzie zatrzymać się w dalszych rozważaniach. Brak precyzji pojęciowej, w odniesieniu do każdego przekazu, obniża bowiem poziom jego komunikatywności i prowadzi do nieporozumień, wadliwych interpretacji oraz zbędnych sporów. W całej rozciągłości dotyczy to aktów prawnych każdej rangi. Tymczasem, nawet w art. 167 ust. 4 Konstytucji znalazło się zdanie: „Zmiany w zakresie zadań i kompetencji jednostek samorządu terytorialnego następują wraz z odpowiednimi zmianami w podziale dochodów publicznych”. Występujący tu związek wyrazów „zadań i kompetencji” nie pomaga w rozwikłaniu semantycznych i frazeologicznych zawiłości (Izdebski, 2020, s. 163 i n.; Garlicki, 2023, s. 89, 355–357; Zimmermann, 2022, s. 275, 284; Kasiński, 2021, s. 323; Wiktorowska, 2022, s. 191)⁷.

⁶ Tak określane są: ustawa z 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. 2024 poz. 609), ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. 2024 poz. 107) oraz ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz.U. 2024 poz. 566); należy również mieć na uwadze ustawę z 15 marca 2002 r. o ustroju miasta stołecznego Warszawy (Dz.U. 2018 poz. 1817), ustawę z 9 marca 2017 r. o związku metropolitalnym w województwie śląskim (Dz.U. 2022 poz. 2578) oraz ustawę z 28 lipca 2005 r. o lecznictwie uzdrowiskowym, uzdrowiskach i obszarach ochrony uzdrowiskowej oraz o gminach uzdrowiskowych (Dz.U. 2023 poz. 151).

⁷ W Konstytucji i samorządowych ustawach ustrojowych, bez dyscypliny semantycznej, stosowane są pojęcia „zadania”, „kompetencje” i „właściwość”. Są to tzw. polisemy, czyli wyrażenia językowe, którym przypisywana jest więcej niż jedna interpretacja semantyczna. Nie są one synonimami, choć w mowie potocznej, a niekiedy także w pracach naukowych i w takiej roli występują. Wybitni znawcy problematyki administracji publicznej i problemów samorządu terytorialnego nie są w pełni zgodni w stosowaniu tych pojęć. H. Izdebski (2020, s. 163 i n.) twierdzi, iż art. 164 ust. 3 Konstytucji ustanawia „domniemanie kompetencji na rzecz gminy”. L. Garlicki (2023, s. 89, 355–357) stosuje określenia „domniemanie kompetencyjne”, „domniemanie kompetencji na rzecz samorządu”, „domniemanie kompetencji na rzecz gminy”. J. Zimmermann (2022, s. 275, 284) uważa natomiast, że „kompetencja jest przypisana konkretnemu organowi samorządu terytorialnego, zadanie dotyczy całej jednostki tego samorządu”. Autor ten nie jest jednak konsekwentny, gdyż kilka stron dalej, w odniesieniu do zadań o charakterze wojewódzkim, pisze: „Mamy tu [...] do czynienia z [...] domniemaniem kompetencji, a w istocie z domniemaniem zadań”. W art. 18 u.s.g, art. 12 u.s.p. i 18 u.s.w., w odniesieniu do organów stanowiących jednostek samorządu terytorialnego, ustawodawca stosuje pojęcie „właściwość”. Art. 18.1. u.s.g. przynosi dodatkową informację: „do właściwości rady gminy należą wszystkie sprawy pozostające w zakresie działania gminy, o ile ustawy nie stanowią inaczej”. Art. 12. u.s.p. mówi o „wyłącznej właściwości rady powiatu”, a art. 18. u.s.w. o „wyłącznej właściwości sejmiku województwa”. M. Kasiński (2021, s. 223) rozumie właściwość organu administracji publicznej [...] jako „zdolność do podejmowania działań na określonym terytorium, w okre-

Określenie zakresu działania i zadań gminy w ustawie ustrojowej musiało uwzględniać dwa istotne postanowienia Konstytucji zawarte w art. 164 ust. 1 i 3, na mocy których: 1) gmina stanowi podstawową jednostkę samorządu terytorialnego, 2) gmina wykonuje wszystkie zadania samorządu terytorialnego niezastrzeżone dla innych jednostek samorządowych (samorządu powiatowego i samorządu województwa). To drugie postanowienie wprowadza zasadę domniemania zadań na rzecz gminy. W ten sposób objaśniana jest kluczowa rola i ranga gminy w trójszczeblowym systemie organizacyjnym samorządu terytorialnego, nie tylko z punktu widzenia puli zadań jej przypisanych, ale także ograniczająca możliwości ingerowania w drodze zwykłego ustawodawstwa w sferę zadań, spraw i pozycji ustrojowej tej jednostki samorządowej.

Ustawa o samorządzie gminnym (u.s.g.), poza wskazaniem, że „Do zakresu działania gminy należą wszystkie **sprawy o znaczeniu lokalnym** (podkreślenie moje: A.L.), nie zastrzeżone ustawami na rzecz innych podmiotów” (art. 6 ust. 1 u.s.g.), dodatkowo rozszerza jej uprawnienia. Art. 6 ust. 2 u.s.g. brzmi bowiem: „Jeżeli ustawy nie stanowią inaczej, rozstrzyganie w sprawach [...] (o znaczeniu lokalnym – przyp. mój: A.L.) należy do gminy”. Kluczowe znaczenie mają zadania własne gminy, polegające na zaspokajaniu „zbiorowych potrzeb wspólnoty”, wskazane w otwartym wyliczeniu zawartym w art. 7 ust. 1 u.s.g. („W szczególności zadania własne obejmują sprawy...”).

Ponadto, w drodze ustaw, na gminę może być nałożony obowiązek wykonywania zadań zleconych z zakresu administracji rządowej oraz z zakresu organizacji przygotowań i przeprowadzenia wyborów powszechnych oraz referendów (art. 8 ust. 1 u.s.g.). Gmina może też wykonywać zadania z zakresu administracji rządowej na podstawie porozumienia z organami tej administracji (art. 8 ust. 2 u.s.g.).

Ustawa o samorządzie powiatowym (u.s.p.) w podobny sposób określa zakres działania i zadania własne powiatu. Jej art. 4 ust. 1 brzmi: „Powiat wykonuje określone ustawami **zadania publiczne o charakterze ponadgminnym** (podkreślenie moje: A.L.), wskazując – tym razem w formie wyliczenia o charakterze zamkniętym – obszary przedmiotowe i treść tych zadań. Lista zadań własnych powiatu obejmuje także „zapewnienie wykonywania określonych w ustawach zadań i kompetencji kierowników powiatowych służb, inspekcji i straży” (art. 4 ust. 2 u.s.p.). Ponadto „ustawy mogą określać inne zadania powiatu” (art. 4 ust. 3 u.s.p.)

ślonych rzeczowo sprawach oraz w określonej instancji”. A. Wiktorowska (2022, s. 191) „kompetencje organu” rozumie jako „zbiór uprawnień organu dotyczących określonego zakresu spraw, w których organ ma prawo – i z reguły jednocześnie obowiązek – działania”. Autorka ta zauważa jednocześnie: „Zamiast pojęcia kompetencji przepisy często posługują się pojęciem właściwości, które ma to samo znaczenie”.

oraz „określać niektóre sprawy należące do zakresu działania powiatu jako zadania z zakresu administracji rządowej wykonywane przez powiat” (art. 4 ust. 4 u.s.p.). Podobnie jak w przypadku gminy, „Ustawy mogą nakładać na powiat obowiązek wykonywania zadań z zakresu organizacji przygotowań i przeprowadzenia wyborów powszechnych oraz referendów (art. 4a u.s.p.).

Specyficzny charakter mają zadania publiczne realizowane w ramach zespolonej administracji powiatowej. Są to bowiem zadania administracji rządowej, realizowane na terenie powiatu przez służby, inspekcje i straże, co przewiduje art. 35 u.s.p. Można jednak przyjąć, że ta kategoria zadań wprowadza pewien dysonans w konstytucyjnym podziale zadań na zadania własne i zadania zlecone. Nie sądzę jednak, by można było mówić o nowej, odmiennej kategorii zadań publicznych. Są to zadania zlecone przez ustawę, którą jest w tym przypadku ustawa o samorządzie powiatowym (Zimmermann, 2022, s. 283).

Zgodnie z art. 5 ust. 1 i 2 oraz art. 6 ust. 1 u.s.p., powiat może zawierać porozumienia z organami administracji rządowej w sprawie wykonywania należących do niej zadań publicznych oraz zawierać porozumienia w sprawie powierzenia prowadzenia zadań publicznych z jednostkami samorządu lokalnego oraz innymi jednostkami, w tym z województwem, na obszarze którego powiat ten jest położony.

Miasto na prawach powiatu, nazywane też powiatem „grodzkim”, stanowiące w gruncie rzeczy odrębny (czwarty?) typ jednostki samorządu terytorialnego, zgodnie z przyjętą w regulacjach prawnych koncepcją, realizuje zadania o znaczeniu lokalnym, jak i powiatowym. W literaturze przedmiotu wyraźnie zarysowany jest pogląd, według którego koncepcja tych jednostek nie należy do dobrze opracowanych (Gawłowski, Makowski, Nowosielski, 2023, s. 161 i n.). Już w pierwszych latach tego wieku pojawił się postulat podjęcia prac nad połączeniem miast na prawach powiatu z otaczającymi je powiatami „ziemskimi”, od czego jednak odstąpiono. G. Gorzelak stwierdza przy tym: „Być może po prawie ćwierćwieczu należy do nich wrócić” (Gorzelak, 2023, s. 117)⁸.

Rozległość obszaru zadaniowego powiatu rodzić może uzasadnione pytanie o to, jaka część ogółu zadań realizowanych przez organy i instytucje samorządu powiatowego ma charakter „samorządowy”? W środowisku tym dominuje przekonanie, że instytucje powiatowe są zdecydowanie przeciążone różnego rodzaju zadaniami z zakresu administracji rządowej. Podkreśla się przy tym, że z reguły wywołuje to pewne perturbacje, głównie w zakresie finansowania

⁸ Cytowany autor pisze o tym w swoim interesującym esejie pt. *Co zmienić w samorządzie terytorialnym?* zamieszczonym w pracy zbiorowej pt. „Potrzeba zmian w samorządzie terytorialnym”, red. nauk. C. Turkowski, J. Podgórska-Rykała (2023, s. 117).

realizacji tych zadań, ale także nadzoru, kontroli, ingerencji z zewnątrz. Zjawiska te, przyczyniające się bezpośrednio do pogłębiania procesu „narastających dysfunkcji” samorządu terytorialnego, wynikały z prób „przywracania władztwa zcentralizowanych struktur państwowych” (Gąciarz, 2023, s. 92).

Zakres działania województwa samorządowego obejmuje realizację zadań publicznych niezastrzeżonych ustawami na rzecz organów administracji rządowej. Mówi o tym art. 2 ust. 2 ustawy o samorządzie województwa (u.s.w.). Funkcjonowanie na tym szczeblu stosunkowo rozbudowanej administracji rządowej (tzw. dualizm rządowo-samorządowy) wymagało nieco odmiennego niż w przypadku gminy i powiatu określenia zadań samorządu na tym szczeblu⁹. Tu musiał nastąpić swoisty podział zadań publicznych pomiędzy administrację rządową oraz organy i instytucje samorządowe. Pierwsza fraza art. 14 ust. 1 tej ustawy brzmi: „Samorząd województwa wykonuje **zadania o charakterze wojewódzkim** określone ustawami”. Wprawdzie w ustawie nie znajdziemy określenia (nie mówiąc o definicji) „wojewódzkiego charakteru” zadań, to jednakże wnosić należy, że chodzi tu o zadania ponadlokalne, wymagające skoordynowanych działań wykraczających poza granice gmin i powiatów (Izdebski, 2020, s. 168–169). Wartościową wskazówkę w tym zakresie zawiera art. 11 u.s.w., przewidujący (obowiązek) opracowania przez władze samorządu województwa strategii i prowadzenie polityki rozwoju województwa. Treść tych zadań obrazowo pokazuje ich wymiar przestrzenny. Podobnych wskazówek należy poszukiwać również w rozdziale 6 u.s.w. (art. 75–77) przewidującym poważne kompetencje samorządu województwa w sferze tzw. paradyplomacji¹⁰, a więc współpracy zagranicznej samorządów województw.

Ustawodawca, zakreślając obszary przedmiotowe, charakter i treść zadań przypisanych samorządowi województwa, przedstawia ich katalog w formie

⁹ Warto przy tym pamiętać, że we współczesnych państwach demokratycznych ustrój władzy lokalnej i regionalnej ma charakter dychotomiczny (dwudzielny, dualistyczny). Wiąże się to z przyjętą koncepcją podziału zadań publicznych przekazanych instytucjom administracji rządowej i samorządowi terytoralnemu. Praktyka dowodzi, że katalog zadań realizowanych przez instytucje samorządowe nieustannie powiększa się. Jedynie w przypadkach nawrotu tendencji centralistycznych, charakterystycznych dla niektórych ugrupowań politycznych, zawężane jest pole aktywności zadaniowej samorządu, a zwłaszcza ograniczana jest jego samodzielność. Zauważalne są próby modyfikowania przyjętego podziału zadań kosztem zawężania kompetencji i zmniejszania sprawczości instytucji samorządowej. Pokusy recentralizacyjne nie wynikają jedynie z dążenia do usprawniania zarządzania procesami rozwojowymi regionu.

¹⁰ Interesujące rozważania i wartościowe propozycje zawiera praca W.T. Modzelewskiego (2016). Autor przedstawia te zagadnienia w kontekście działalności Rady Europy, Unii Europejskiej oraz międzyrządowych umów bilateralnych. Praca zawiera również przegląd i analizę polskich regulacji prawnych w tej dziedzinie (konstytucyjnych i ustawowych).

wyliczenia otwartego, posługując się zwrotem „a w szczególności w zakresie”. Ponadto ustęp 2 artykułu 14 zawiera dyspozycję mówiącą, że „Ustawy mogą określać sprawy należące do działania województwa jako zadania z zakresu administracji rządowej, wykonywane przez zarząd województwa”. W tym samym trybie na samorządowe województwo może być nakładany obowiązek wykonywania zadań z zakresu organizacji przygotowań i przeprowadzania wyborów powszechnych oraz referendów (art. 14 ust. 3 u.s.w.).

Samorząd województwa stanowi więc specyficzną przestrzeń realizacji zadań publicznych. Odpowiada on za kształtowanie warunków rozwoju gospodarczego, nauki i oświaty, kultury, utrzymywanie i rozbudowę infrastruktury techniczno-ekonomicznej, ochronę środowiska naturalnego, zagospodarowanie przestrzenne i bezpieczeństwo publiczne. Strategia rozwoju województwa, kontrakt wojewódzki i polityka rozwoju sprzyjać mają także dyskontowaniu zasobów i potencjału regionalnego, charakterystycznego dla danego obszaru kraju. Realizacja tych zadań wymaga budowania właściwych relacji między organami samorządowymi a administracją rządową szczebla regionalnego i centralnego¹¹.

Refleksje końcowe

Analiza katalogu zadań przypisanych, czy raczej dedykowanych samorządowi terytorialnemu, dostarcza bezspornych argumentów uzasadniających twierdzenie, że to w nich (zadaniach) należy widzieć zasadniczy czynnik sprawczy jego pozycji ustrojowej. Stanowi on bowiem mechanizm wykonawczy strategii, programów rozwojowych i planów formułowanych na trzech poziomach struktury terytorialnej państwa (gmina, powiat, województwo), wynikowych i kompatybilnych wobec generalnej koncepcji rozwoju kraju. Potwierdzają to doświadczenia państw zachodnioeuropejskich oraz wielu państw spoza naszego kontynentu. Odwoływanie się do tych doświadczeń i sięganie po wypracowane tam wzorce i standardy stanowi szczególnego rodzaju *handicap*, umożliwiający nam realizację programu przyspieszonego rozwoju kraju, mimo naszych zapóźnień, szeregu niekonsekwencji i odstępstw polskich regulacji prawnych od rozwiązań przyjętych między innymi w Europejskiej Karcie Samorządu Lokalnego¹² oraz w innych dokumentach Rady Europy i Unii Europejskiej.

¹¹ Problematyka ta jest szczegółowo przedstawiona w pracy R. Gawłowskiego (2019). Tytuł tej pracy trafnie oddaje rzeczywisty stan tych relacji („Między współpracą a przetargiem i rywalizacją”).

¹² Pisałem o tym w opracowaniu pt. *Polski samorząd terytorialny na tle zachodnioeuropejskich standardów*, zamieszczonym w: T. Astramowicz-Leyk, A. Żukowski (red.), 2016,

Realny podział zadań publicznych, będący treścią decentralizacji i dekoncentracji systemu władzy publicznej oraz subsydiarna rola aparatu państwowego, to fundamentalne, ustrojowo-polityczne zasady demokratycznego państwa, będącego dobrem wspólnym wszystkich obywateli. Odpowiedzialność za zaspokajanie potrzeb i zabezpieczanie interesów członków społeczności lokalnych i regionalnych w oczywisty sposób predysponuje organy samorządowe do roli istotnego ogniwa systemu władzy publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej. One także, jako instytucje przedstawicielskie, stanowią trudną do przecenienia siłę wspólnototwórczą w środowiskach lokalnych oraz na poziomie regionalnym. Samodzielność i aktywność wspólnot terytorialnych, w warunkach harmonijnego współdziałania centralnych organów władzy państwowej (oraz ich terenowych ekspozytur) i samorządu terytorialnego, to wciąż niedostatecznie dyskutowany potencjał w budowaniu siły państwa, a w ostatecznym rachunku podnoszenia poziomu cywilizacyjno-kulturowego Rzeczypospolitej. Najkrótsza i najskuteczniejsza droga do tego – to nieustanne poszukiwanie i doskonalenie instrumentów i metod demokratyzacji życia publicznego. Terytorialna samorządność stanowi ciągle zaniedbywany trakt w tych poszukiwaniach, a na nim najwyraźniej brakuje europejskiej perspektywy demokratycznego, otwartego społeczeństwa.

W ostatnich latach coraz bardziej widoczny staje się kontreuropejski dyskurs, podważający wartości i standardy europejskie, w tym pozycję oraz dorobek samorządów terytorialnych. Zarzuty te, oparte na ogólnikowych twierdzeniach, spotykają się z aprobatą w niektórych środowiskach politycznych i społecznych. W tej atmosferze, także w Polsce, pojawiło się niebezpieczne zjawisko tzw. kroczącej recentralizacji, objawiającej się między innymi odbieraniem – głównie samorządom lokalnym – części zadań oraz obniżaniem dochodów. „Zasoby i kompetencje są stopniowo przesuwane w stronę rządu” (Trutkowski, Podgórska-Rykała 2023, s. 84).

Polityczny kurs na degradowanie pozycji samorządu terytorialnego grozi rzecz jasna zaprzepaszczeniem przynajmniej części jego dotychczasowego dorobku. Dlatego konieczna jest, realizowana w praktyce, restytucja konstytucyjnych uprawnień jednostek samorządowych oraz odbudowanie ich zasobów. Trafnie stwierdza B. Gąciarz: „Próba przywracania władztwa zcentralizowanych struktur państwowych nad tymi dziedzinami [...], w których samorządy potwierdziły swoją skuteczność i efektywność, przeczy logice rozwoju administra-

s. 20 i in. Mimo generalnie pozytywnej oceny stopnia implementacji wartości i standardów europejskich, podtrzymuję sformułowaną wówczas ocenę, że polskie rozwiązania nadal nie osiągnęły poziomu optimum funkcjonalności, odstając od europejskich standardów.

cji publicznej w skali globalnej, w tym w szczególności na szeroko rozumianym Zachodzie” (Gąciarz, 2023, s. 92–93, Trutkowski, Podgórska-Rykała, 2023).

W dążeniu do eliminowania koniunkturalnych odstępstw i świadomych wyłączeń demokratycznego modelu władzy publicznej, będących efektem działań ugrupowań politycznych sprawujących władzę w Polsce po 2015 roku, warto wracać do europejskich inspiracji i osiągnięć zachodnich demokracji. Wyniki badań naukowych, w tym rzędzie liczne publikacje „rocznicowe”, poświęcone aktualnym problemom polskiego samorządu terytorialnego, zdecydowanie przeczą twierdzeniom i propozycjom zwolenników centralizacji. Hasło eurosceptyków i zdecydowanych przeciwników integracji europejskiej – „już tam byliśmy” – pozostaje poza kręgiem argumentów zarówno w dyskursie teoretycznym, jak i w dyskursie praktycznym. Prawdy dowodzimy za pomocą metod logicznych lub empirycznych, a słuszności interpretacyjnej poszukujemy przywołując argumenty racjonalności bądź słuszności. Przeciwnicy i „pryncypialni” krytycy samorządu terytorialnego mają do dyspozycji jedynie zasady i metody retoryczno-erystyczne.

W poszukiwaniu kierunków, metod i narzędzi umacniania ustrojowej pozycji terytorialnych samorządów warto też, na przykład, na nowo odczytać Europejską Kartę Samorządu Lokalnego oraz siostrzaną Kartę Samorządu Regionalnego. Dokumenty te mogą okazać się kolejnym, wprawdzie dziś już nieco archaicznym zwierciadłem, w którym może jednak warto się przejrzeć? Heraklit z Efezu z pewnością wybaczy nam to, że „ponownie wejdziemy do tej samej rzeki”.

Bibliografia

- Astramowicz-Leyk, T., Żukowski, A. (red.). (2016). *Samorząd terytorialny we współczesnej Europie. Teoria i praktyka funkcjonowania*. Instytut Nauk Politycznych UWM.
- Dolnicki, B. (2016). *Samorząd terytorialny*. Wolters Kluwer.
- Garlicki, L. (2023). *Polskie prawo konstytucyjne. Zarys wykładu*. Wolters Kluwer.
- Gawłowski, R. (2019). *Między współpracą a przetargiem i rywalizacją. Relacje rządowo-samorządowe w systemie administracji publicznej*. ASPRA-JR.
- Gawłowski, R., Makowski, K., Nowosielski, M. (2023). *Samorząd terytorialny w Polsce. Ustrój, organizacja, działanie*. CeDeWu.
- Gąciarz, B. (2023). *Reformować samorząd czy państwo? Deficyty samorządności jako źródło zmian instytucjonalnych i przebudowy państwa*. W: C. Trutkowski, J. Podgórska-Rykała (red.). (2023). *Potrzeba zmian w samorządzie terytorialnym*. Scholar.
- Gorzelać, G. (2023). *Co zmienić w samorządzie terytorialnym?* W: C. Trutkowski, J. Podgórska-Rykała (red.). (2023). *Potrzeba zmian w samorządzie terytorialnym*. Scholar.
- Izdebski, H. (2020). *Samorząd terytorialny. Pionowy podział władzy*. Wolters Kluwer.
- Jagielski, J., Wierzbowski, M. (red.). (2022). *Prawo administracyjne*. Wolters Kluwer.

- Kasiński, M. (2021). *Podmioty administrujące*. W: M. Stahl (red.). (2021). *Prawo administracyjne. Pojęcia, instytucje, zasady w teorii i orzecznictwie*. Wolters Kluwer
- Kołomycew, A. (2023). *Instrumenty zaangażowania obywatelskiego. Założenia teoretyczne demokracji partycypacyjnej a praktyka ich stosowania*. CeDeWu.
- Lutrzykowski, A. (2022). *Innowacyjność – moda, trend czy konieczność? Istotne wyzwanie samorządu terytorialnego*. W: J. Laskowska, R. Musiałkiewicz, F. Nalikowski (red. nauk.). (2022). *Innowacyjny samorząd. Innowacyjność – wyzwanie samorządu terytorialnego*. Państwowa Akademia Nauk Stosowanych we Włocławku.
- Lutrzykowski, A. (2025). *Samorząd terytorialny po 35 latach. Kryzys samorządowej utopii czy Czarne Łabędzie trudnych czasów?* W: A. Lutrzykowski (red.). (2025). *Samorząd terytorialny III Rzeczypospolitej Polskiej. 1990-2025. Osiągnięcia, porażki, wyzwania*. Państwowa Akademia Nauk Stosowanych we Włocławku.
- Modzelewski, W.T. (2016). *Paradyplomacja regionów. Studium województw Polski wschodniej*. Instytut Nauk Politycznych UWM.
- Stahl, M. (red.). (2021). *Prawo administracyjne. Pojęcia, instytucje, zasady w teorii i orzecznictwie*. Wolters Kluwer.
- Stelmach, J., Brożek, B. (2006). *Metody prawnicze. Logika. Analiza. Argumentacja. Hermeneutyka*. Wolters Kluwer.
- Swianiewicz, P. (2023). *Wzrost i regres polskiej decentralizacji (w perspektywie europejskiej)*. W: C. Trutkowski, J. Podgórska-Rykała (red.). *Potrzeba zmian w samorządzie terytorialnym*. Scholar.
- Trutkowski, C., Podgórska-Rykała, J. (red.). (2023). *Potrzeba zmian w samorządzie terytorialnym*. Scholar.
- Wiktorowska, A. (2022). *Główne pojęcia i konstrukcje Regulacji prawnej organizacji i funkcjonowania administracji publicznej*. W: J. Jagielski, M. Wierzbowski (red.), *Prawo administracyjne*. Wolters Kluwer.
- Zimmermann, J. (2022). *Prawo administracyjne*. Wolters Kluwer.
- Źródła prawne**
- Ustawa Konstytucyjna z 17 października 1992 r. o wzajemnych stosunkach między władzą ustawodawczą i wykonawczą Rzeczypospolitej Polskiej oraz o samorządzie terytorialnym (Dz.U. 1992 r. Nr 84, poz. 426).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 r. Nr 78, poz. 483; sprost. Dz.U. 2001 r. Nr 28, poz. 319; zm. 2006 r. Nr 200, poz. 1471; 2009 r. Nr 114, poz. 946).
- Europejska Karta Samorządu Lokalnego z 15 października 1985 r. (Dz.U. 1994 r. Nr 124, poz. 607; sprost. Dz.U. 2006 r. Nr 154, poz. 1107).
- Ustawa z 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. 2024, poz. 609).
- Ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. 2024, poz. 107).
- Ustawa z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz.U. 2024, poz. 566).
- Ustawa z 15 marca 2002 r. o ustroju miasta stołecznego Warszawy (Dz.U. 2018, poz. 1817).
- Ustawa z 20 czerwca 2002 r. o bezpośrednim wyborze wójta, burmistrza i prezydenta miasta (Dz.U. 2002 r. Nr 113, poz. 984).
- Ustawa z 28 lipca 2005 r. o lecznictwie uzdrowiskowym, uzdrowiskach i obszarach ochrony uzdrowiskowej oraz o gminach uzdrowiskowych (Dz.U. 2023, poz. 151).

Ustawa z 5 stycznia 2011 r. Kodeks wyborczy (t.j. Dz.U. 2023, poz. 2408; 2024, poz. 721).
Ustawa z 9 marca 2017 r. o związku metropolitalnym w województwie śląskim (Dz.U. 2022, poz. 2578).
Ustawa z 11 stycznia 2018 r. o zmianie niektórych ustaw w celu zwiększenia udziału obywateli w procesie wybierania, funkcjonowania i kontrolowania niektórych organów publicznych (Dz.U. 2018, poz. 130).

*

Self-government. Reliable and infallible mirror of democracy

Abstract

In the light of the 35. anniversary of re-establishing self-government in Poland, it creates a great perspective to reflect on adequacy of political and legal principles that laid foundation on democratic transformation and following decades of its development. Self-government is a integral part of public authority system in the Republic of Poland and at the same time in author's humble opinion a critical prerequisite to evaluate the level of democratization of political system. Each position is safeguarded in the Polish Constitution based on European's political models and guarantees distribution of immanent part of public authority. Moreover self-government units have legal personality and deliver public services at their own responsibility. On the top of that, self-government is responsible for delivering services that are directly transfer by government.

Author argues that this model creates and strengthens the position of self-governing communities and allow them to participate in development policies in meaningful way on local and regional level. This is how self-governments have exemplified their own authority which is in line with unitary state constitutional principle.

In the last decade (until the autumn 2024) we experienced several dysfunctionalities and attempts to decrease the role of self-government in the political system. It was driven by the populist and authoritarian approaches introduced by Law and Justice Party and Unified Right Coalition (so called Good Change). This situation has created a great opportunity for discussion how to improve the position of self-government and introduce the next step of reform public administration in Poland. In order to do that it is especially important to increase the effort both central and self-government and work hand-in-hand. This kind of cooperation benefits all and make political authority much more democratic.

Self-government is a reliable mirror that shed a light on mechanisms and principles of public live. Moreover, the functioning local and regional authorities assures us that they are the most effective actors to lead development processes of modern societies, thus self-government communities alike.

Keywords: democracy, public authority, decentralization, subsidiarity, self-government, public services, dysfunctionalities



Wiktor Bożentowicz

ORCID: 0009-0000-0033-4834

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: wiktor.bozentowicz@student.uwm.edu.pl

Julia Przerwa

ORCID: 0009-0006-6796-4930

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: julia.przerwa@student.uwm.edu.pl

Oliwia Dzikowska

ORCID: 0009-0007-5035-7082

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: oliwia.dzikowska@student.uwm.edu.pl

Klaudia Strzelec

ORCID: 0009-0006-2926-6904

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: klaudia.strzelec@student.uwm.edu.pl

Wybrane aspekty partycypacji politycznej i wiedzy z zakresu polityki. Przykład młodzieży z Warmii i Mazur

Abstrakt

W artykule poruszono kwestię stopnia świadomości politycznej i podstawowej wiedzy na temat bieżącej polityki młodzieży ze szkół ponadpodstawowych i studentów z Warmii i Mazur. Motywem do podjęcia tego pola badawczego jest rekordowo wysoka frekwencja w wyborach parlamentarnych w 2023 roku, na którą w dużej mierzełożył się udział właśnie młodych ludzi, oraz obserwowane w przestrzeni publicznej wysokie zainteresowanie tej grupy pierwszymi zmianami, jakie zachodziły po rozpoczęciu kadencji przez nowy rząd. Głównym celem badawczym jest przede wszystkim określenie poziomu i źródeł świadomości politycznej i wiedzy na temat bieżącej polityki młodzieży na Warmii i Mazurach. Próbę badawczą stanowili studenci Uniwersytetu

Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz uczniowie Zespołu Szkół nr 2 im. Władysława Jagiełły w Mrągowie i Zespołu Szkół Ekonomiczno-Handlowych im. Polaków spod znaku Rodła w Olsztynie. Metodami badawczymi, które zastosowali autorzy w niniejszej pracy są: metoda politologiczna, metoda analizy i syntezy do przedstawiania podstawowych pojęć z zakresu politologii oraz stany badań. Wykorzystana została również metoda ilościowa i jakościowa, aby zebrać i przetworzyć dane uzyskane w drodze badań empirycznych. Przeprowadzone badania pozwoliły odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze, wskazując, że poziom wiedzy politycznej uczniów jest relatywnie niski, jednak ich świadomość obywatelska lub polityczna pozostają wyższe niż wśród badanych studentów, u których poziom owego zaangażowania jest wręcz znikomy. Natomiast poziom wiedzy wśród studentów, mimo małego zaangażowania obywatelskiego i korzystania z tych samych źródeł informacji co uczniowie, jest zdecydowanie wyższy, szczególnie w kwestiach parlamentarnych.

Słowa kluczowe: partycypacja polityczna, młodzież, Polska

Wprowadzenie

Świadomość obywatelska jest tematem obecnie szeroko poruszonym i często badanym, co przysparza wielu opracowań, badań i statystyk. Współcześnie jest to tematyka ważna nie tylko na płaszczyźnie naukowej, bowiem pogłębione badania są niezwykle przydatne w kształtowaniu nowoczesnych demokracji i systemów administracji opartych na idei współzarządzania, zarówno na poziomie centralnym, jak i lokalnym. To właśnie powoduje szybki rozwój badań partycypacji społeczeństwa w życiu politycznym i zapewnia ich praktyczne odniesienie. Zainteresowanie strukturami i działaniami władzy na każdym poziomie powoduje również mnogość badań o charakterze statystycznym.

W związku z powyższym, poruszonym problemem jest kwestia stopnia świadomości młodzieży ze szkół ponadpodstawowych i studentów z Warmii i Mazur, przy równoczesnym odniesieniu tego do poziomu zorientowania w kwestii bieżącej polityki. Motywem do podjęcia tego pola badawczego jest rekordowo wysoka frekwencja w wyborach parlamentarnych w 2023 roku, na którą w dużej mierze złożył się udział właśnie młodych ludzi oraz obserwowane w przestrzeni publicznej wysokie zainteresowanie tej grupy pierwszymi zmianami, jakie zachodziły po rozpoczęciu kadencji przez nowy rząd.

Głównym celem badawczym jest określenie poziomu i źródeł partycypacji w przestrzeni społeczno-politycznej i wiedzy na temat bieżącej polityki młodzieży na Warmii i Mazurach.

Pytanie badawcze, na które autorzy pragną znaleźć odpowiedź w toku badań, brzmi: Jaki jest poziom podstawowej wiedzy o polityce, orientacji w bieżącej

sytuacji społeczno-politycznej oraz partycypacji społecznej młodzieży ze szkół średnich oraz studentów.

Główna hipoteza postawiona w pracy, to przyjęcie stanowiska, że orientacja w bieżących wydarzeniach politycznych i wiedza na temat polityki młodzieży ze szkół ponadpodstawowych i studentów pozostaje na zróżnicowanym poziomie względem siebie, co wynika z innej sytuacji życiowej i poziomu samodzielności. Ponadto orientacja w bieżącej sytuacji społeczno-politycznej oraz partycypacja w przestrzeni społeczno-politycznej młodzieży szkół ponadpodstawowych pozostaje na relatywnie niższym poziomie niż studentów.

W celu odpowiedzi na pytanie badawcze oraz weryfikacji przyjętej hipotezy, przeprowadzono badania empiryczne z zastosowaniem ankiety i wywiadów pogłębionych. Próbę badawczą stanowili studenci Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz uczniowie Zespołu Szkół nr 2 im. Władysława Jagiełły w Mrągowie i Zespołu Szkół Ekonomiczno-Handlowych im. Polaków spod znaku Rodła w Olsztynie. Wybrane techniki pozwoliły dokonać rozeznania barier i czynników sprzyjających partycypacji społecznej i politycznej młodzieży.

Układ pracy jest merytoryczny. Kolejne podrozdziały prowadzą od przedstawienia aktualnego stanu badań, po przedstawienie i analizę uzyskanych wyników, potrzebnych do określenia poziomu i źródeł determinantów społecznego i politycznego zaangażowania, świadomości oraz wiedzy młodzieży na Warmii i Mazurach.

Metodami badawczymi, które stosują autorzy w niniejszej pracy, są: metoda politologiczna oraz metoda analizy i syntezy do przedstawiania podstawowych pojęć z zakresu politologii, a także stanu badań. Zastosowanie metody politologicznej wymaga od autorów znajomości teorii polityki, schematów pojęciowych, modeli, specyfiki języka służących do opisu i wyjaśniania tego, co dokonuje się w przestrzeni politycznej. Pozwala na przekazywanie wiedzy w sposób uporządkowany i logiczny. Zapewnia ona poprawność pojęciowo-terminologiczną.

Wykorzystana została również metoda ilościowa i jakościowa, aby zebrać i przetworzyć dane uzyskane w drodze badań empirycznych. Podejście ilościowe wiąże się z analizą danych wyrażonych liczbami i poszukiwaniem przyczyn określonych zachowań. Preferowane tu przez badaczy obserwacja i badania ankietowe powtarzającego się występowania jakiegoś zjawiska politycznego pozwalają formułować uogólnienia dotyczące rzeczywistości politycznej. Natomiast badacze preferujący podejścia jakościowe opisują rzeczywistość polityczną jako bardziej złożoną. Uwzględniają tu doświadczenia i przekonania badanych, wartości przez nich wyznawane i sytuują zachowania polityczne jednostek i grup społecznych w szerszym kontekście.

Ramy teoretyczne partycypacji politycznej i społecznej

Analiza partycypacji politycznej i społecznej młodzieży wymaga solidnego osadzenia w teoriach wyjaśniających mechanizmy zaangażowania obywatelskiego. Partycypacja polityczna w ujęciu politologicznym rozumiana jest jako zróżnicowany zbiór działań podejmowanych przez obywateli w celu wywierania wpływu na proces decyzyjny oraz funkcjonowanie systemu politycznego.

Robert Dahl w przełomowej pracy „Polyarchy: Participation and Opposition” wskazał, że partycypacja stanowi kluczowy element nowoczesnych demokracji, ponieważ umożliwia obywatelom pociąganie swoich rządów do odpowiedzialności (1971). Sidney Verba, Kay Lehman Schlozman i Henry E. Brady w klasycznej już pracy „Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics” zdefiniowali partycypację polityczną jako działania obywateli, które mają na celu bezpośredni lub pośredni wpływ na wybór przedstawicieli rządowych oraz podejmowane przez nich decyzje (1995).

Współczesne ujęcia partycypacji politycznej wykraczają poza tradycyjne formy aktywności wyborczej, obejmując szerokie spektrum działań – od konwencjonalnych (głosowanie, członkostwo w partiach politycznych, kontakt z przedstawicielami władzy) po niekonwencjonalne (protesty, petycje, bojkoty konsumenckie, aktywność w mediach społecznościowych). Jan W. van Deth w artykule „A conceptual map of political participation” zaproponował wielowymiarową mapę konceptualną partycypacji, która uwzględnia zarówno tradycyjne, jak i nowe formy zaangażowania obywatelskiego (2014).

Partycypacja społeczna, określana również jako horyzontalna, wspólnotowa, stowarzyszeniowa bądź kolektywna stanowi ważny element funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Robert D. Putnam w pracy „Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community” wskazuje, że aktywne uczestnictwo w organizacjach i sieciach społecznych wzmacnia normy wzajemności i zaufania, które są fundamentem demokratycznego zarządzania (2000). Partycypacja społeczna przejawia się poprzez aktywne uczestnictwo jednostek w zbiorowych działaniach podejmowanych w ich bezpośrednim otoczeniu społecznym, obejmując zarówno formalną przynależność do organizacji pozarządowych, lokalnych stowarzyszeń oraz grup o charakterze społecznym i gospodarczym, jak również proaktywne zaangażowanie w inicjatywy mające na celu rozwój i optymalizację funkcjonowania wspólnoty lokalnej.

W kontekście badań nad młodzieżą konieczne jest rozróżnienie kategorii wiekowych oraz specyfiki ich partycypacji. Barry N. Checkoway i Lorraine M. Gutiérrez w artykule „Youth Participation and Community Change” definiują partycypację młodzieży jako proces włączania młodych ludzi w instytucje

i decyzje, które wpływają na ich życie, uwzględniając w tym inicjatywy kładące nacisk na reformę edukacji, wymiar sprawiedliwości dla nieletnich, jakość środowiska oraz różne inne kwestie niezależnie od populacji różniących się pod względem klasy społecznej, rasy, płci i innych cech (2006, s. 1–9). Constance Flanagan i Peter Levine w artykule „Civic Engagement and the Transition to Adulthood” podkreślają, że uczestnictwo młodzieży nie może być rozpatrywane na zasadach tych samych kryteriów co uczestnictwo dorosłych, gdyż podlegają oni innym możliwościom partycypacyjnym oraz innym, specyficznym dla tej grupy aktywnościom. Dla młodych ludzi istotną rolę odgrywać będzie ich najbliższe otoczenie, tj. krewni i rówieśnicy, gdzie uczestnictwo społeczne przejawia się w działaniu na rzecz dobra rodziny lub poprzez włączanie młodych ludzi w system podejmowania decyzji. Powyższe dwa ujęcia autorzy przyjmują w swoim badaniu (Flanagan, Levine, 2010).

Badania nad partycypacją polityczną, preferencjami politycznymi i wiedzą młodzieży w Polsce

Dotychczasowy dorobek naukowy w zakresie analizy partycypacji społecznej i politycznej młodzieży w Polsce dostarcza wielu cennych spostrzeżeń, jednakże w dalszym ciągu dostrzegalne są pewne luki badawcze wymagające weryfikacji. Zaś w klasyfikowaniu preferencji politycznych młodzieży, obejmujących zarówno myślenie, postawy, jak i działania w sferze polityki, wykorzystuje się różnorodne kryteria i metodologie badawcze. Typologie politycznego myślenia różnicują się według kilku kluczowych wymiarów: przeciwieństwa indywidualizmu i kolektywizmu, podejścia, które odnosi się do zmaksymalizowania lub zminimalizowania różnic międzyludzkich (egalitaryzmu i elitaryzmu), poziomu zaufania międzyludzkiego oraz orientacji na osi lewica-prawica.

Radosław Marzęcki należy do kluczowych badaczy partycypacji politycznej młodych Polaków. W monografii „Młody obywatel we współczesnej demokracji europejskiej” przeprowadził kompleksowe badania postaw politycznych młodych Polaków w kontekście europejskim (2013). Skoncentrował się na analizie poziomu zainteresowania polityką, kompetencjach obywatelskich oraz wzorcach partycypacji politycznej wśród młodych dorosłych (18–35 lat). Efektem badań było zidentyfikowanie cech polskiej młodzieży, charakteryzującej się ambiwalentnym stosunkiem do demokracji oraz przewagą biernych form uczestnictwa politycznego nad formami aktywnymi. Marzęcki wykazał również istnienie wyraźnego rozdzwisku między deklarowanymi wartościami demokratycznymi a rzeczywistymi postawami i zachowaniem młodego pokolenia, co stanowi istotne wyzwanie dla ugruntowania systemu demokratycznego w Polsce. Według ba-

dacza młody obywatel dystansuje się od polityki nie ze względu na wiek, a poprzez to, jak postrzega swoją rolę i miejsce w społeczeństwie i politycznej wspólnotcie.

W innych swoich badaniach Marzęcki zauważa związek pomiędzy patriotyzmem a zaangażowaniem obywatelskim, ukazując złożoność tej relacji (2019, s. 123–145). Przeprowadzone analizy statystyczne wskazują, że patriotyzm stanowi słaby, choć statystycznie istotny predyktor postaw obywatelskich w wymiarze poznawczym i behawioralnym.

W żadnym z badanych przypadków patriotyzm nie okazał się jednak na tyle silną determinantą aktywności społecznej, aby można było stwierdzić przewagę aktywnych obywateli wśród osób o wysokim poziomie patriotyzmu. Wyniki te podważają intuicyjne założenia o silnej korelacji między postawami patriotycznymi a działaniami na rzecz społeczności lokalnej, wskazując na potrzebę zniuansowanego podejścia do analizy czynników determinujących obywatelskie zaangażowanie.

Badania Łukasza Stacha i Radosława Marzęckiego odnoszą się do zaangażowania obywatelskiego młodych Polaków, w tym studentów. Analiza wykazała, że zdecydowana większość (70%) młodych ludzi charakteryzuje się bierną lub incydentalną aktywnością obywatelską, przy czym jedna czwarta całkowicie nie uczestniczy w życiu publicznym. Jedynie 20–25% respondentów wykazuje umiarkowane zaangażowanie w działalność organizacji pozarządowych i procesy wyborcze, podczas gdy zaledwie 5–6% stanowi grupę bardziej aktywnych obywateli, będących potencjalnymi liderami społecznymi. Głównym wyzwaniem dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w Polsce jest ryzyko emigracji najbardziej zaangażowanych jednostek. Niemal połowa badanych nie dostrzega perspektyw rozwoju w kraju, co według autorów może skutkować transferem kapitału społecznego za granicę (Stach, Marzęcki, 2014, s. 157–178).

Adam Kądziała w swoich badaniach nad postawami politycznymi młodzieży wykazuje, że ta część elektoratu stanowi znaczący potencjał polityczny, mogący przechylić szalę wyborczego wyniku (2021, s. 89–106). W porównaniu z ogółem społeczeństwa młodzież charakteryzuje się jednak niższą frekwencją przy urnach wyborczych oraz mniejszym stopniem zaangażowania w procesy polityczne i ograniczonym zainteresowaniem bieżącymi wydarzeniami ze sfery polityki. Pomimo swojej liczebnej siły i możliwości wpływania na rezultat głosowania, pozostają oni relatywnie bierni w obszarze aktywności obywatelskiej.

W kontekście preferencji politycznych młodzieży w Polsce badania inicjowane przez Izabelę Kapsę (2024) wśród uczniów klas maturalnych bydgoskich szkół ponadpodstawowych w latach 2022–2023, w których udział wzięło 331 uczniów, wykazały średni poziom zainteresowania polityką i aktywnością polityczną, z większością identyfikującą się jako centrowi, następnie lewicowi i prawicowi. Młodzież preferuje lewicowe rozwiązania w kwestiach światopoglądowych (relacje państwo – kościół,

aborcja, migracja, polityka socjalna), centrowe w polityce zagranicznej, a prawicowe w kwestiach podatkowych. Badania wskazują na silne poparcie dla demokracji. Zaobserwowano umiarkowaną korelację między zainteresowaniem polityką a aktywnością polityczną, ale nie z poglądami na osi lewica – prawica. Wyniki te są zbieżne z ogólnopolskimi badaniami CBOS, które także pokazują średni poziom zainteresowania polityką wśród młodych, choć nieco niższy niż u ogółu społeczeństwa.

Mikołaj Sokolski i Zofia Jankiewicz (2024), prowadząc badania w Zespole Szkół Technicznych i Ogólnokształcących we Wrześni ustalili, że grupa 213 uczniów w wieku od 17 do 19 lat, która w 2023 roku po raz pierwszy miała wziąć udział w wyborach, była silnie spolaryzowana (2024, s. 78–95). Znacząca część badanych nie posiadała podstawowej wiedzy społeczno-politycznej ani nie interesowała się bieżącymi wydarzeniami. Tylko niewielki odsetek respondentów wykazał zarówno wiedzę, jak i zainteresowanie kwestiami politycznymi.

Odnosząc się do wiedzy młodych ludzi w dziedzinie polityki należy przytoczyć również badania Arlety Hrehorowicz oraz Tomasza Kowalczyka przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety wśród warszawskich licealistów (2023, s. 112–130). Badania te wykazały, że wiedza młodych na temat zasad prawa wyborczego oraz wyborów plasuje się na poziomie dostatecznym, przy czym nie stwierdzono żadnej istotnej zależności między płcią a poziomem wiedzy uczniów. Sami licealiści stan swojej wiedzy z zakresu prawa wyborczego oceniają jako dostateczną. W klasach pierwszych dominuje ocena dostateczna, w drugich znikoma, a w trzecich dobra. Choć trudno mówić o wyraźnym trendzie wzrostowym, to z wyników badań jasno wynika, że samoocena uczniów klas trzecich jest najwyższa.

Kontekst europejski – punkty odniesienia dla badań polskich

Dla pełniejszego zrozumienia specyfiki partycypacji młodzieży w Polsce istotne jest odniesienie do badań prowadzonych w innych krajach europejskich, które dostarczają punktów odniesienia i pozwalają na kontekstualizację polskich wyników badawczych.

Maria Tsekoura w swoich badaniach porównawczych przeprowadzonych w Grecji i Anglii zbadała potencjał wzmacniający (*empowerment*) przestrzeni dla partycypacji młodzieży, podkreślając, że uczestnictwo należy postrzegać jako proces a nie cel sam w sobie (2016, s. 326–341). Przestrzenie te oferują różne aspekty uczestnictwa (np. twórczy, menedżerski), które przenikają się i zmieniają w czasie, umożliwiając młodym ludziom podejmowanie działań istotnych dla ich życia, rozwijanie relacji, uczenie się i wyobrażanie alternatywnych rzeczywistości. Artykuł wskazuje, że wzmocnienie nie wynika wyłącznie z nadawania młodzieży większej władzy

w ramach samych przestrzeni, lecz z ich powiązania z innymi obszarami życia społecznego, w których młodzież rzadko uznawana jest za pełnoprawnych aktorów.

Rys Farthing uważa, że cztery główne uzasadnienia uczestnictwa młodzieży pojawiają się najczęściej w badaniach europejskich: wypełnianie praw młodych ludzi, ich wzmacnianie, zwiększanie efektywności polityki oraz wspieranie rozwoju młodzieży (2012, s. 71–97). Autor podkreśla jednak, że każde z tych uzasadnień jest podatne na krytykę, gdyż może być postrzegane radykalnie (jako akt kontroli o charakterze zachowawczym), konserwatywnie (jako pomysł wątpliwy) bądź świecko (jako współczesna forma działalności misyjnej). Farthing zwraca uwagę na konieczność refleksji nad tym, dlaczego w ogóle „uprawiamy” partycypację, co daje fundament do przeprowadzenia badań w tym właśnie zakresie.

Barry Checkoway i Katie Richards-Schuster, publikując w *American Journal of Evaluation* podkreślają, że udział młodzieży w badaniach ewaluacyjnych społeczności stale rośnie, choć pozostaje stosunkowo słabo rozwiniętą dziedziną (2003, s. 21–33). Inicjatywy młodzieżowe, dorosłe i międzypokoleniowe przynoszą korzyści uczestnikom, organizacjom i społecznościom, a ich rozwój wspierają sieci zapewniające szkolenia, wsparcie techniczne i zasoby. Jednocześnie badacze wskazują na potrzebę dalszych analiz dotyczących modeli i metod partycypacji, efektów krótko- i długoterminowych, czynników sprzyjających skutecznej praktyce oraz kompetencji wymaganych od młodych uczestników i dorosłych badaczy.

Marc Hooghe i Dietlind Stolle w artykule „Age matters: life-cycle and cohort differences in the socialization of generalized trust” analizują różnice pokoleniowe w formach partycypacji politycznej (2003). Badacze twierdzą, że młode pokolenie chętniej angażuje się w niekonwencjonalne formy działania politycznego, takie jak protesty, bojkoty czy aktywność online, niż w tradycyjne struktury partyjne czy związkowe. Jednocześnie podkreślają, że te preferencje mogą ewoluować wraz z wiekiem i zmianami w kontekście społeczno-politycznym.

Kazimierz M. Słomczyński i Goldie Shabad w badaniach nad krajami postkomunistycznymi, w tym Polską, zauważają znaczny wpływ przeszłości komunistycznej na kształtowanie się postaw obywatelskich młodego pokolenia, wskazując jednocześnie na możliwość skutecznej edukacji demokratycznej jako czynnika kompensującego te uwarunkowania historyczne (1998, s. 749–779).

Luki badawcze

Analiza istniejących materiałów źródłowych ujawnia znaczący niedosyt badań dotyczących determinantów partycypacji młodzieży w Polsce. Przeprowadzony przegląd literatury pozwala dostrzec, że wiedza o formach uczestnictwa młodych ludzi jest stosunkowo niska i wciąż brakuje pogłębionych analiz czynników wpływających na ich zaangażowanie.

Istnieje wyraźna dysproporcja między badaniami opisowymi dotyczącymi poziomu i charakteru partycypacji a badaniami wyjaśniającymi mechanizmy i uwarunkowania ich aktywności. Większość dostępnych opracowań koncentruje się na diagnozowaniu stanu partycypacji, dokumentowaniu zmian w formach zaangażowania czy porównywaniu aktywności młodzieży z innymi grupami wiekowymi. Znacznie rzadziej podejmowane są próby systematycznej analizy czynników indywidualnych, społecznych, instytucjonalnych czy kulturowych, które kształtują postawy i zachowania młodych ludzi.

Szczególnie istotna wydaje się luka dotycząca roli wiedzy politycznej i źródeł jej pozyskiwania jako determinant aktywności obywatelskiej młodzieży. Choć badania Hrehorowicz i Kowalczyka oraz Sokolskiego i Jankiewicz dotyczą kwestii poziomu wiedzy politycznej młodych, brakuje systematycznych analiz pokazujących, w jaki sposób wiedza ta przekłada się na rzeczywiste zachowania partycypacyjne oraz jakie źródła informacji (media tradycyjne, media społecznościowe, edukacja formalna, środowisko rodzinne) mają największy wpływ na kształtowanie się postaw obywatelskich.

Badania ilościowe wśród uczniów i studentów

W celu znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie badawcze „Jaki jest poziom wiedzy i aktywności politycznej oraz społecznej młodzieży ze szkół średnich i studentów?” wśród studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, uczniów Zespołu Szkół nr 2 im. Władysława Jagiełły w Mrągowie i Zespołu Szkół Ekonomiczno-Handlowych im. Polaków spod znaku Rodła w Olsztynie, autorzy postanowili posłużyć się techniką ankiet oraz wywiadów. Jako podstawę powyższych dylematów autorzy przyjęli wyróżnienie, za pomocą pytań w ankiecie i wywiadach, jaki jest stopień zaangażowania młodzieży ze szkół ponadpodstawowych i studentów z Warmii i Mazur w szeroko pojęty zakres partycypacji społecznej i świadomości politycznej.

Na tej podstawie dokonano wyboru kilku bardziej szczegółowych zagadnień, na których podstawie sformułowano 22 pytania w ankiecie i 4 pytania w wywiadach. Jako podejście badawcze autorzy wybrali kwestionariusz ankiety w formie papierowej rozdawany podczas zajęć w przypadku uczniów i rozesłany drogą elektroniczną w przypadku studentów. Wywiady były przeprowadzane na żywo tylko w grupie uczniów.

Formularz ankiety został podzielony na cztery części: świadomość polityczna i grupa mediów (pięć pytań), stosunek do demokracji (pięć pytań), zaangażowanie obywatelskie (siedem pytań) i wiedza o bieżącej polityce (pięć pytań). Wszystkie pytania w poszczególnych częściach były obligatoryjne.

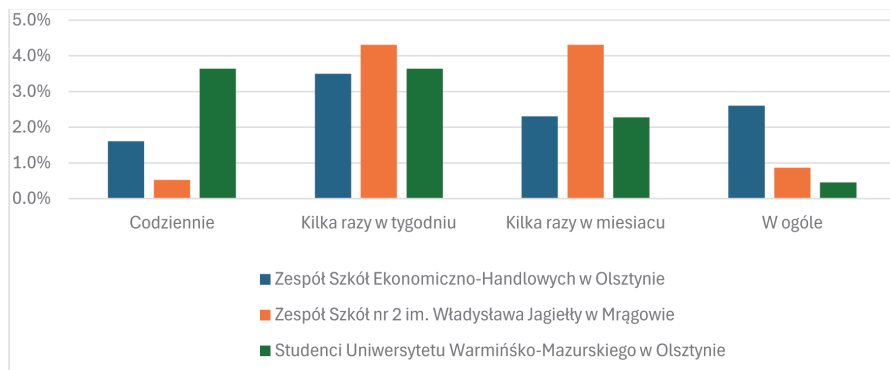
Badanie wśród uczniów zostało zrealizowane w dniach 12 – 26 maja 2025 roku w Zespole Szkół Ekonomiczno-Handlowych im. Polaków Spod Znaku Rodła w Olsztynie. Ankieta została udostępniona uczniom szkoły w formie papierowej, składała się z 22 pytań, z czego 17 to pytanie zamknięte, a 5 otwartych. W badaniu wzięło udział 43 uczniów w wieku 16 – 18 lat oraz 19 – 26 lat, z których 40% stanowiły kobiety, 56% mężczyźni i 4% inni.

Badanie zostało zrealizowane również w dniach 4 – 14 kwietnia 2025 roku w Zespole Szkół nr 2 im. Władysława Jagiełły w Mrągowie. Ankieta została udostępniona uczniom szkoły w formie papierowej, składała się z 22 pytań, z czego 17 to pytania zamknięte, a 5 otwartych. W badaniu wzięło udział 58 uczniów w wieku 16 – 18 lat oraz 19 – 26 lat, z których 62% stanowiły kobiety, 31% mężczyźni i 7% inni.

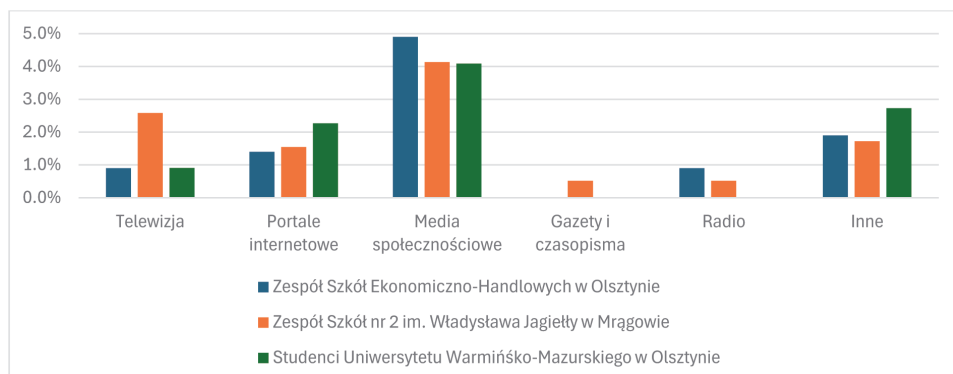
W przypadku studentów kwestionariusz był aktywny w dniach od 1 kwietnia do 6 czerwca 2025 roku i został wypełniony przez 22 respondentów z potencjalnej grupy 150, do których mógł trafić formularz elektroniczny, co daje w zaokrągleniu 15% wszystkich objętych badaniem. Wśród respondentów znalazło się 18 kobiet (81,8%) i 4 mężczyzn (18,2%). Najwięcej badanych, 20 osób, mieściło się w przedziale wiekowym 19 – 26 lat (90,9%), reszta, 2 osoby, przekroczyły 26 lat (9,1%). W zakresie posiadanego wykształcenia 5 osób (22,7%) zaznaczyło, że posiada już tytuł naukowy i kontynuuje studia, reszta, 17 osób (77,3%), nie posiada jeszcze tytułu naukowego i jest w trakcie uzyskiwania wyższego wykształcenia. Spośród respondentów 9 badanych (40,9%) studiuje kierunek lekarski na Wydziale Lekarskim, 5 osób jest studentami kierunku biotechnologia na Wydziale Biologii i Biotechnologii, 1 osoba studiująca kierunek biotechnologia molekularna również na Wydziale Biologii i Biotechnologii, 4 badanych studiuje kierunek leśnictwo na Wydziale Rolnictwa i Leśnictwa, 1 osoba kierunek ochrona środowiska również na Wydziale Rolnictwa i Leśnictwa, 1 osoba będąca studentem kierunku chemia na Wydziale Rolnictwa i Leśnictwa i 1 badany studiujący kierunek bezpieczeństwo wewnętrzne na Wydziale Prawa i Administracji.

Pierwsza grupa pytań dotyczyła świadomości politycznej. W pierwszej kolejności interesująca była częstotliwość śledzenia wiadomości dotyczących polityki. Najwięcej osób czyni to raz w tygodniu lub raz w miesiącu, zaś w grupie studentów widać wyraźną różnicę, gdyż ponad 35% czyni to codziennie (wykres 1). Za główne źródło informacji we wszystkich badanych grupach służą media społecznościowe, a w dalszej kolejności portale internetowe (wykres 2).

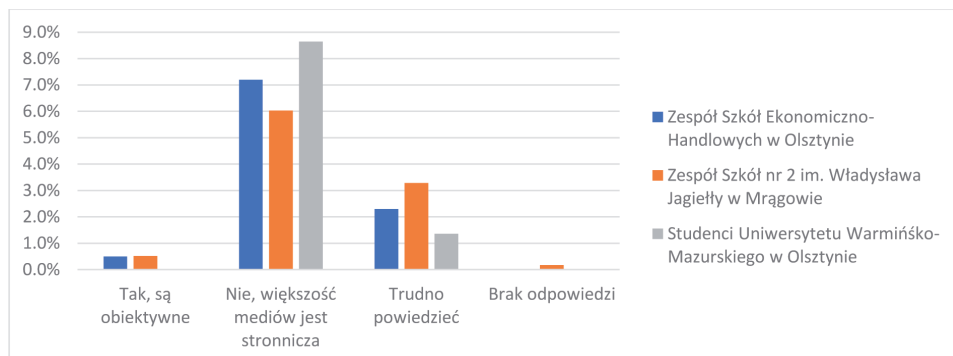
Jednocześnie większość badanej młodzieży, niezależnie od innych zmiennej uważa, że media nie są obiektywne w relacjonowaniu polityki (wykres 3). Przekonanie o stronniczości mediów jest raczej smutną konstatacją. Warto będzie tę kwestię w przyszłości rozwinąć w kolejnych badaniach.

**Wykres 1.** Jak często śledzisz wiadomości dotyczące polityki?

Źródło: badania własne

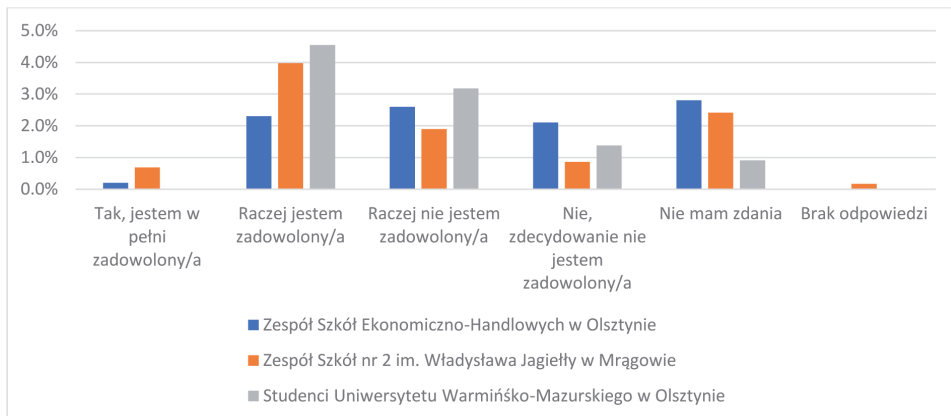
**Wykres 2.** Jakie źródło informacji o polityce uważasz za najbardziej wiarygodne?

Źródło: badania własne

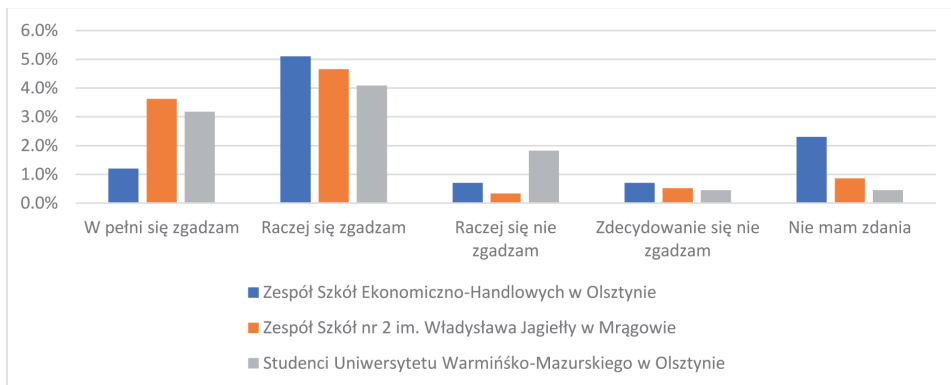
**Wykres 3.** Czy uważasz, że media w Polsce są obiektywne w relacjonowaniu polityki?

Źródło: badania własne

W drugiej grupie pytań respondenci ustosunkowywali się do kwestii demokracji. Za optymistyczne można uznać, że raczej są zadowoleni z funkcjonowania demokracji w Polsce (wykres 4). Trzeba również zauważyć, że ponad 20% młodzieży szkolnej nie ma zdania. Z pewnością jednak można dostrzec, że zdecydowana większość w pełni lub raczej się zgadza, że demokracja to najlepszy system rządów (wykres 5).



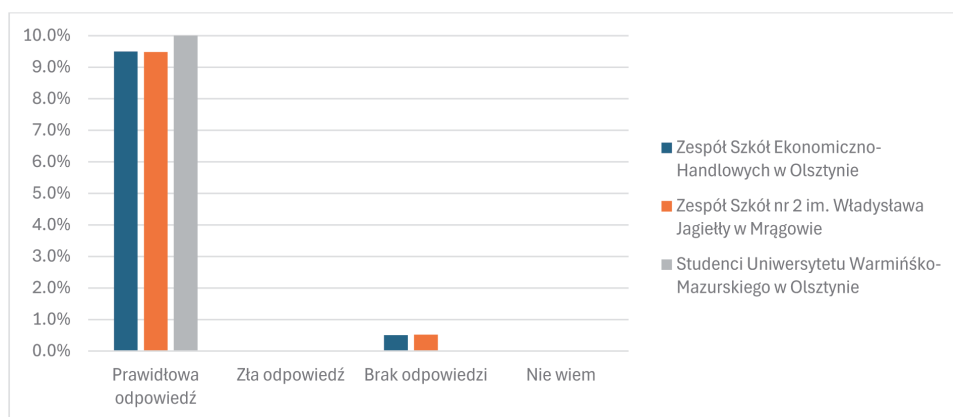
Wykres 4. Czy jest Pan/ Pani zadowolony/ a z funkcjonowania demokracji w Polsce?
Źródło: badania własne



Wykres 5. W jakim stopniu Pan/ Pani zgadza się z poniższym stwierdzeniem:
„Demokracja to najlepszy system rządów”?
Źródło: badania własne

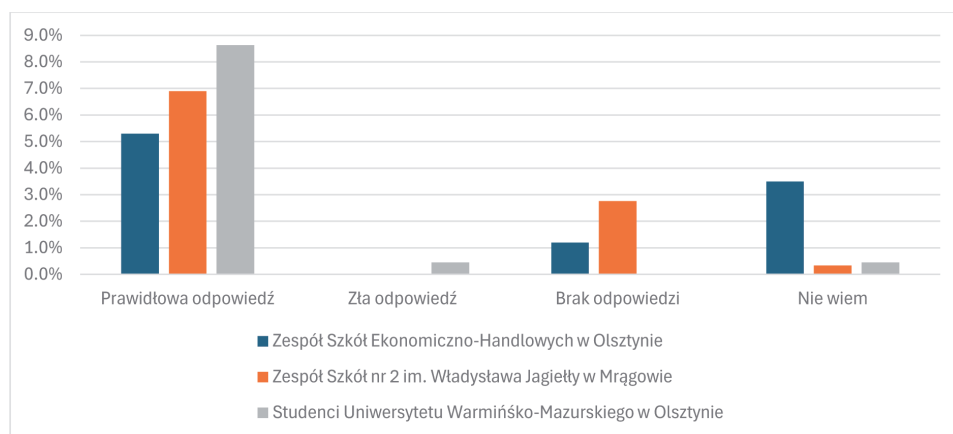
Ostatnia grupa pytań dotyczyła wiedzy o bieżącej polityce. Aby nie mierzyć jej na podstawie autodeklaratywnych sformułowań, wyrażonych przez badanych, autorzy zdecydowali się na zadanie pięciu pytań o podstawowe fakty zwią-

zane z bieżącą polityką. Jest to swoisty test, by uniknąć opierania się wyłącznie na deklaracjach uczestników i nie mówić o estymacji respondentów na temat własnej wiedzy. Interesujący był poziom znajomości najważniejszych osób w państwie (wykres 6). Niezwykle pocieszające jest prawidłowe wskazanie imienia i nazwiska urzędującego Prezydenta przez prawie wszystkie osoby. Mniejsza wiedza jest na temat Prezesa Rady Ministrów (wykres 7). Wiedza na temat aktualnie urzędującego Marszałka Sejmu oraz Marszałka Senatu była znacząca wyłącznie w grupie studentów (wykres 8).



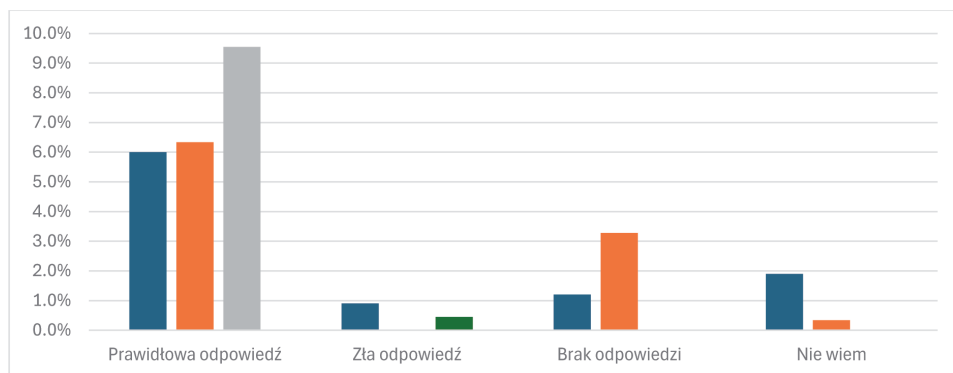
Wykres 6. Imię i nazwisko Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej

Źródło: badania własne



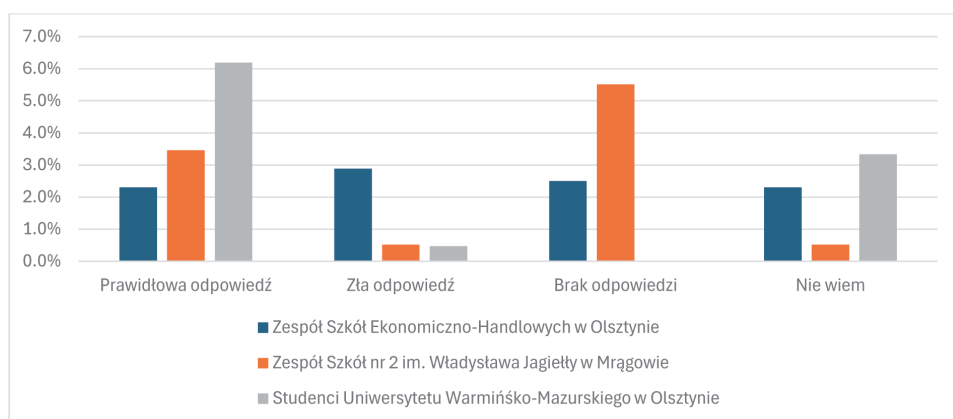
Wykres 7. Imię i nazwisko Prezesa Rady Ministrów

Źródło: badania własne



Wykres 8. Imię i nazwisko Marszałka Sejmu RP

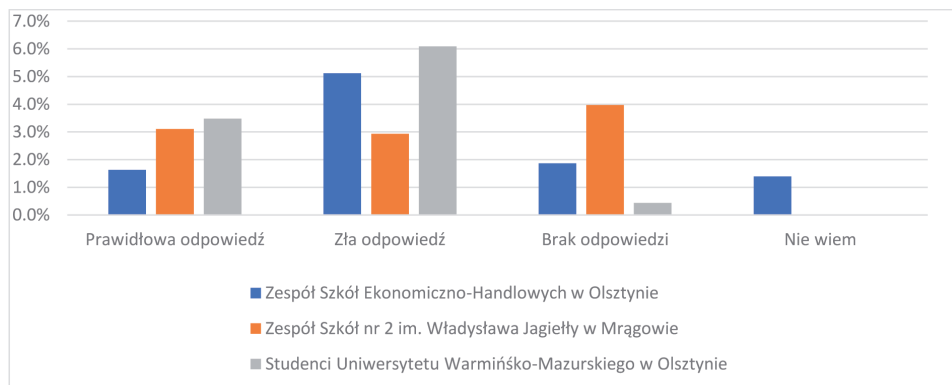
Źródło: badania własne



Wykres 9. Imię i nazwisko Marszałka Senatu RP

Źródło: badania własne

Najmniejsza wiedza w badanych grupach odnosiła się do partii tworzących rząd. Zaledwie 30% młodzieży potrafiło poprawnie wymienić partie polityczne tworzące koalicję rządową (wykres 10). Około połowa respondentów próbowała wskazać prawidłową odpowiedź, ale nie uczyniła tego dokładnie.



Wykres 10. Wymień partie koalicyjne, które tworzą rząd w Polsce w obecnej kadencji

Źródło: badania własne

Zakończenie

Analiza uzyskanego materiału źródłowego dla niniejszej pracy pozwala na stwierdzenie, iż postawiona na początku badań hipoteza, mówiące że świadomość polityczna i społeczna młodzieży ze szkół ponadpodstawowych i studentów pozostaje na zróżnicowanym poziomie względem siebie, co wynika z innej sytuacji życiowej i poziomu samodzielności, natomiast świadomość polityczna i społeczna młodzieży szkół ponadpodstawowych pozostaje na relatywnie niższym poziomie niż studentów, znalazła częściowe potwierdzenie w toku badań. Mianowicie grupa badanych studentów wykazała się o wiele wyższym poziomem wiedzy na temat bieżącej polityki, lecz ich zaangażowanie obywatelskie i polityczne poglądy na temat panującego w kraju ustroju czy stosunek do mediów były na podobnym poziomie lub nawet niższe niż w grupie uczniów. Poprawność wskazania osób lub formacji politycznych będących teraz w strukturach władzy była bardzo wysoka, ale nie idzie w parze z wysokim współczynnikiem partycypacji społecznej lub obywatelskiej w tej grupie albo z poczuciem dobrego przygotowania przez edukację szkolną do poruszania się w politycznej rzeczywistości.

Główny cel badawczy, którym było określenie poziomu i źródeł zaangażowania społecznego i politycznego młodzieży na Warmii i Mazurach oraz poziomu ich świadomości społecznej i politycznej, został spełniony, potwierdzając, że obie grupy w znacznej większości czerpią informacje o bieżącej polityce z mediów społecznościowych oraz portali internetowych, podczas gdy media tradycyjne, jak telewizja czy radio cieszą się znikomą popularnością lub zupełnie nie znajdują odbiorców wśród badanej grupy. Jednocześnie obie grupy charakteryzowały się podobną opinią w kwestiach podejścia do demokracji oraz

stosunku do edukacji obywatelskiej w szkołach. W pierwszym aspekcie obie grupy charakteryzowały się pozytywną opinią na temat demokracji, jako systemu rządów, jednak zgodnie zaznaczając, że według nich w Polsce nie funkcjonuje ona dobrze. Podobna zgodna panuje między grupami w kwestii braków w edukacji obywatelskiej i niedostatecznego przygotowania do poruszania się młodego człowieka w politycznej rzeczywistości.

Przeprowadzone badania pozwoliły odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze, wskazując, że poziom wiedzy politycznej uczniów jest relatywnie niski, jednak ich zaangażowanie i świadomość obywatelska lub polityczna pozostają wyższe niż wśród badanych studentów, u których poziom owego zaangażowania jest wręcz znikomy. Natomiast poziom wiedzy wśród studentów, mimo małego zaangażowania obywatelskiego i korzystania z tożsamyh źródeł informacji co uczniowie, jest zdecydowanie wyższy, szczególnie w kwestiach parlamentarnych.

W obliczu obserwowanego w ostatnich latach wzrostu frekwencji wyborczej młodych Polaków oraz ich rosnącego zaangażowania w zinstytucjonalizowane formy działania politycznego, konieczne staje się zaktualizowanie wiedzy o preferencjach i formach aktywności młodzieży, wykraczające poza tezy formułowane na początku XXI wieku o wyłącznej dominacji działań nieinstytucjonalnych w tej grupie wiekowej.

Bibliografia

- Checkoway, B., Gutiérrez, L.M. (2006). *Youth Participation and Community Change. Journal of Community Practice*, 14(1–2), 1–9.
- Checkoway, B., Richards-Schuster, K. (2003). *Youth Participation in Community Evaluation Research. American Journal of Evaluation*, 24(1), 21–33.
- Dahl, R.A. (1971). *Polyarchy: Participation and Opposition*. Yale University Press.
- Farthing, R. (2012). *Why Youth Participation? Some Justifications and Critiques of Youth Participation Using New Labour's Youth Policies as a Case Study. Youth & Policy*, 109, 71–97.
- Flanagan, C., Levine, P. (2010). *Civic Engagement and the Transition to Adulthood. The Future of Children*, 20(1), 159–179.
- Hooghe, M., Stolle, D. (2003). *Generating Social Capital: Civil Society and Institutions in Comparative Perspective*. Palgrave Macmillan.
- Hrehorowicz, A., Kowalczyk, T. (2023). Wiedza licealistów o prawie wyborczym. *Studia Wyborcze*, 35, 112–130.
- Hrehorowicz, A., Kowalczyk, T. (2023). Wiedza wyborcza pokolenia „Z” w perspektywie badania ilościowego nad warszawskimi licealistami. *Przegląd Prawa Konstytucyjnego*, 2, 119–139.
- Kapsa, I. (2024). Aktywność polityczna i referencje polityczne młodych wyborców na przykładzie bydgoskich maturzystów. *Dyskurs & Dialog*, 13(1), 1–22.

- Kapsa, I. (2024). *Orientacje polityczne młodzieży – badania uczniów bydgoskich szkół ponadpodstawowych. Przegląd Politologiczny*, 1, 45–62.
- Kądziała, A. (2021). Metodologia badań postaw politycznych młodzieży w świetle badań empirycznych. *Studia Politologiczne*, 59, 141–162.
- Kądziała, A. (2021). *Postawy polityczne młodzieży. Przegląd Politologiczny*, 2, 89–106.
- Marzęcki, R. (2013). *Młody obywatel we współczesnej demokracji europejskiej*. Elipsa.
- Marzęcki, R. (2019). Obywatel patriota? Patriotyzm jako czynnik determinujący aktywność obywatelską młodych Polaków. *Przegląd Politologiczny*, 24(1), 7–26.
- Marzęcki, R. (2019). *Patriotyzm a zaangażowanie obywatelskie. Studia Politologiczne*, 51, 123–145.
- Marzęcki, R., Stach, Ł. (2014). Potencjał obywatelski młodych Polaków. Analiza wybranych wskaźników. *Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne*, 43, 95–112.
- Mianowska, E. (2008). *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*. Impuls.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Słomczyński, K.M., Shabad, G. (1998). *Can Support for Democracy and the Market Be Learned in School? A Natural Experiment in Post-Communist Poland. Political Psychology*, 19(4), 749–779.
- Sokolski, M., Jankiewicz, Z. (2023). Motywacje do uczestnictwa w wyborach parlamentarnych w 2023 roku na przykładzie uczniów Zespołu Szkół Technicznych i Ogólnokształcących we Wrześni. *Refleksje. Pismo Naukowe Studentów i Doktorantów. WNPiD UAM*, 25.
- Sokolski, M., Jankiewicz, Z. (2024). Wiedza polityczna młodych wyborców. *Edukacja Obywatelska*, 15(2), 78–95.
- Stach, Ł., Marzęcki, R. (2014). *Zaangażowanie obywatelskie młodych Polaków. Studia Socjologiczne*, 3(214), 157–178.
- Tsekoura, M. (2016). Space for Youth Empowerment: Case Studies from the UK and Greece. *YOUNG*, 24(4).
- Tsekoura, M. (2016). *Spaces for youth participation and youth empowerment: case studies from the UK and Greece. Journal of Youth Studies*, 24(4), 326–341.
- van Deth, J.W. (2014). *A conceptual map of political participation*, *Acta Politica* 49(3).
- Verba, S., Scholtzman, K.L., Brady, H.E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Harvard University Press.
- Weiss, J. (2020). What is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitude. *Frontiers in Political Science*, 2, 1–13.
- Wójcicki, M. (2018). Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 24, 169–183.
- Żebrowski, W. (2019). *Badania naukowe na studiach politologicznych*. Wyd. INP UWM.

✱

Selected aspects of political participation and political knowledge. The case of youth from Warmia and Masuria

Abstract

This article addresses the level of political awareness and basic knowledge of current politics among high school and university students in Warmia and Mazury. This research was motivated by the record-high turnout in the 2023 parliamentary elections, largely driven by the participation of young people and the high public interest this group has in the initial changes that have taken place since the new government began its term. The main research objective is to determine the level and sources of political awareness and knowledge of current politics among youth in Warmia and Mazury. The target group was students of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, as well as students of the Władysław Jagiełło School Complex No. 2 in Mrągowo and the Rodło School Complex of Economics and Commerce in Olsztyn. The research methods used by the authors in this work are: the political science method and the analysis and synthesis method, which present basic concepts in political science and current research. Quantitative and qualitative methods will also be used to collect and process data obtained through empirical research. The study answered the research question, indicating that students' level of political knowledge is relatively low, yet their civic or political awareness remains higher than among the surveyed students, whose level of engagement is virtually negligible. Meanwhile, the level of knowledge among students, despite low civic engagement and the use of the same information sources as students, is significantly higher, particularly on parliamentary issues.

Keywords: political participation, youth, Poland



Grzegorz Kozłowski

ORCID: 0000-0002-2025-007X

Uniwersytet Warszawski, Studium Europy Wschodniej

e-mail: g.kozlowski2@uw.edu.pl

The immobilization and use of the assets of the Central Bank of Russia as a specific type of Western sanctions against Russian Federation

Abstract

This article aims to examine immobilization and utilization of the assets of the Central Bank of Russia (CBR) in support of Ukraine. The freezing¹ of these assets constitutes a distinctive form of the European Union's sanctions regime against the Russian Federation. While legal scholarship generally concurs that the decision to immobilized the assets was justified and that Russia should remain deprived of access until the cessation of hostilities and compensation for damages inflicted on Ukraine, the question of whether these funds can be seized² or alternatively deployed through loan mechanisms remain open. While legal and financial frameworks appear to permit either approach, the decisive factor will be political. The willingness of the European Union and G7 states³ to mobilize these resources in support of Ukraine is likely to be heavily influenced by the progress and outcome of peace negotiations between Kyiv and Moscow.

Keywords: Ukraine, Russia, sanctions, European Union, G7, freezing of the Russian Central Bank's assets, confiscation / seizure, repressions

¹ The terms “immobilization” and “freezing” are used synonymously in this article.

² The term “seizure” is interchangeable in this text with the term “confiscation” or “expropriation”.

³ While the article focuses primarily on the European Union sanctions against Russia (most of the CBR assets are frozen in the EU jurisdictions), the centre of gravity of the debate concerning the further use of the Russian sovereign assets lies within the purview of the G7.

Introduction

Sanctions have emerged as a central instrument of contemporary foreign and security policy. They constitute the principal coercive tool employed by the Western states to stop Russia's aggression in Ukraine and restore its sovereignty and territorial integrity. In the short and mid-term - while Moscow is not inclining to change its aggressive policy – the strategic focus of these restrictive measures⁴ lies in escalating the costs of aggression. Specifically, sanctions aim to erode Russia's economic resilience and undermine the capabilities of its military-industrial complex, thereby constraining its ability to sustain prolonged armed conflict and exert regional dominance.

Immobilization of the CBR assets is a specific sanction against Moscow. The freezing of approximately 300 billion USD of the CBR assets has significantly undermined Kremlin's financial resilience and curtailed its operational capacity in light of the immense costs associated with its ongoing war of aggression. While there is a broad international consensus on the necessity of restricting Russia's access to these resources, uncertainty persists regarding the lawful and effective means of repurposing the immobilized funds to support Ukraine. At present, these assets have been utilized only to a very limited degree.

This article seeks to explore the legal, political, and financial dimensions of the immobilization of the CBR assets and the potential avenues for their use to support Ukraine. The analysis begins with a conceptual overview of sanctions, with particular attention to the role of restrictive measures adopted by the European Union against the Russian Federation. The paper examines both the scope of the CBR assets frozen in Western jurisdictions and the relevant decisions under current (*de lege lata*) and potential future (*de lege ferenda*) legal pathways.

To this end, the article formulates the hypothesis that a decision to deploy these assets for Ukraine's benefit may be taken either through expropriation as a form of countermeasure or via a reparation loan mechanism that does not require formal transfer of ownership – although other modalities may also be viable. Such options are supported by both legal and financial rationales. However, the decisive factor will be the political will of key actors, particularly as shaped by the trajectory of peace negotiations between Russia and Ukraine.

In order to test this hypothesis, the study poses several research questions:

- What is the nature of international sanctions, and what restrictive measures has the EU imposed on Russia?

⁴ The terms “sanctions” and “restrictive measures” are used synonymously in this article.

- What role does the immobilization of CBR assets play within the broader sanctions regime?
- What legal and financial mechanisms are already in place (*de lege lata*) and what pathways could be developed (*de lege ferenda*) for effectively utilizing CBR assets to support Ukraine, and how significantly do political considerations influence this process?

The analysis presented in this publication employed legal and political science methodologies, including document and content analysis, comparative evaluation, and the examination of international and domestic legal frameworks.

The concept of sanctions

The term ‘sanction’ originates from Latin and denotes “the establishment of a penalty; a clause; a reservation” or “the consecration, affirmation, coercion, or a part of a law specifying the consequences of non-compliance with its provisions”⁵ (Dziedziak, 2015, p. 68). Sanction constitutes a form of a coercive measure applied in response to violations of a legal order based on a system that mandates specific patterns of behaviour (Lis, 2015, pp. 358–359) and should be understood as a permanent element of the social order⁶ (Laswell, Arens, 1967, p. 27).

In the context of public international law, sanctions are defined as “a negative response by the international community directed at a state that violates the norms of international law” (Bierzanek, Symonides, 2003, p. 24), with their primary objective being the restoration of the legal order disrupted by such violations and the reinforcement of effectiveness of international obligations (Kociołek-Pęksa, Menkes, 2017, pp. 92–93). Sanctions may also be interpreted as instruments of economic coercion, methods of exercising power, or tools for the pursuit of foreign policy objectives⁷ (Nossal, 1989, p. 304).

⁵ The term “sanction” is commonly used not only in reference to violations of legal norms, but also to breaches of social norms.

⁶ Scholars have pointed out, that despite the diversity of sanction concepts, they share a common semantic core that links sanctions to their role in influencing the degree of conformity between social norms and individual behaviour.

⁷ Klaus Knorr defines sanctions as “means of law enforcement,” Donald Losman primarily characterizes them as “instruments of economic pressure,” while Gary Hufbauer and Jeffrey Schott associate economic sanctions with the achievement of foreign policy objectives. See also Anthony Blinken emphasized that “competing vigorously means using all the instruments of U.S. power to advance U.S. interests. It means enhancing the United States’ force posture, military and intelligence capabilities, sanctions and export control tools, and mechanisms for consulting with allies and partners so that the country can credibly deter—and, if necessary, defend against—aggression” (Blinken, 2024).

Sanctions have emerged as one of the main instruments of international politics (Rosińska-Bukowska, 2015, p. 184). While they are implemented under specific circumstances – namely, in response to acts that breach international law – they are intended to serve broadly understood repressive functions. These include not only exerting pressure on particular actors to bring their conduct back into alignment with international norms, but also effectively deterring (preventing) the recurrence of similar actions in the future, whether by the same or by other actors (Nossal, p. 314).

The United Nations (UN) holds a special position in the decision-making process regarding sanctions. As an universal organization, the UN's primary objective is to maintain international peace and security and to promote friendly relations among its member states. Its foundational document, the Charter of the United Nations, sets out the principles and procedures accepted by all members, thereby providing a fundamental code of conduct (Doxey, 1975, p. 54). Art. 41 of the UN Charter stipulates that "the Security Council may decide what measures not involving the use of armed force are to be employed to give effect to its decisions, and it may call upon the Members of the United Nations to apply such measures. These may include complete or partial interruption of economic relations and of rail, sea, air, postal, telegraphic, radio, and other means of communication, and the severance of diplomatic relations." (United Nations, 1945). This norm empowers the United Nations Security Council to take extensive non-military actions that promote the development of international peace, including the imposition of sanctions (through legally binding resolutions). As Kristen Boon points out, UN sanctions are, on the one hand, political tools used to "overcome the will of recalcitrant states and non-state actors", while, on the other hand, they serve as legal instruments that bind all member states (Boon, 2014, p. 2–3).

Some other international organizations also possess the authority to impose sanctions; however, such powers are typically limited in scope and application, often confined to specific subject areas or policy domains⁸. Many others lack such authority focusing solely on exerting political pressure⁹.

⁸ Examples of such organizations: African Union (Art. 23 of the Constitutive Act of the African Union), Economic Community of the West African Countries (Art. 45 of Economic Community of the West African Countries Protocol on Democracy and Good Governance) or Organization of American States (Art. 9 of the Organization of American States Charter).

⁹ Another example is the Organization for Security and Cooperation in Europe, which as noted by former Secretary General of NATO Jaap Hoop de Scheffer "cannot impose sanctions or other coercive measures. The peer pressure (...) is the only form of coercion it possesses" (de Hoop Scheffer, 2003).

The competence of the European Union are of central importance for the analysis presented in this publication. Article 29 of the Treaty on European Union provides that: „the Council shall adopt decisions which shall define the approach of the Union to a particular matter of a geographical or thematic nature. Member States shall ensure that their national policies conform to the Union positions.” (Treaty on European Union, 2016). This provision forms the legal basis for the adoption of sanctions, with its detailed elaboration set out in Article 215 of the Treaty on the Functioning of the European Union (TFEU). According to this article, restrictive measures – commonly referred to as “sanctions” in EU documents – may include “the interruption or reduction, in part or completely, of economic and financial relations with one or more third countries” as well as measures directed against natural or legal persons, groups, or non-state entities. Thus, the EU’s legal framework provides for both country-specific and targeted (individual) sanctions, reinforcing the Union’s ability to respond to threats to international peace and security through comprehensive or tailored restrictive actions” (Treaty on the Functioning of the European Union, 2016).

There are three categories of sanctions European Union can impose. First, it can implement UN sanctions adopted under Chapter VII of the UN Charter. The EU grants these measures legal standing within European law through a Council decision under the Common Foreign and Security Policy (CFSP), followed by the adoption of a regulation. Second, the European Union implements autonomous sanctions that extend beyond the scope of United Nations sanctions, often referred to as ‘supplementary’ measures. And third, the European Union imposes autonomous sanctions in the absence of United Nations sanctions, typically in situations where the UN Security Council is unable to reach consensus due to the veto of a Permanent Member (Biersteker, Portela, 2015, p. 1–2). The sanctions imposed by the European Union against the Russian Federation, in response to its aggression against Ukraine, belong to this latter category.

The detailed provisions concerning the application of sanctions are regulated in the European Union’s internal legal instruments (Giumelli, 2013, p. 9)¹⁰. Sanctions may be imposed when third countries, natural or legal persons, or non-state entities fail to comply with international law or pursue policies and actions that are contrary to the rule of law or the principles of democracy. These

¹⁰ Sanctions are also provided for in Article 96 of the Partnership Agreement between the members of the African, Caribbean and Pacific Group of States and the European Community and its Member States.

measures form an integral part of the EU's external action toolkit, enabling the Union to respond to breaches of international norms and to uphold its foundational values in the international arena (EUR-Lex, 2023).

EU Sanctions against Russian Federation

Since 2014, the European Union has implemented a comprehensive set of sanctions against the Russian Federation. These restrictive measures were introduced in response to Russia's aggression against Ukraine, systemic human rights violations within Russia, and the growing hybrid threats posed by the Russian Federation to the European Union.

The most recent sanction regime adopted by the EU focuses on restrictive measures targeting Russia's destabilizing activities (introduced in 2024 under so called 'hybrid regime'). These activities, as outlined in Art. 1 par. 1 (a) of Council Decision (CFSP) 2024/2643 of 8 October, involve "(...) implementing, supporting, or benefitting from actions or policies by the Government of the Russian Federation which undermine or threaten democracy, the rule of law, stability or security in the Union or in one or several of its Member States, in an international organisation or in a third country, or which undermine or threaten the sovereignty or independence of one or several of its Member States, or of a third country (...)". The hybrid warfare tactics employed by Russia against the EU and other Western countries are rooted in the doctrine of general Valeri Gerasimov, who argued that "the very 'rules of war' have changed. The role of non-military means of achieving political and strategic goals has grown, and, in many cases, they have exceeded the power of force of weapons in their effectiveness" (Gerasimov, 2013, p. 1–2). Moscow has since amplified that concept to blur the line between peace and war (Schnauffer, 2017, p. 20–21). It is critical to note that the toolkit employed by Russia in its hybrid operations is extensive and continues to expand.

Another category of sanctions is related to human rights violations, which operates on two levels. On the one hand, there is a general sanctions regime (i.e. Decision 2020/1999), which establishes a framework for targeted restrictive measures to address serious human rights violations and abuses worldwide (which can be applied to Russians and Russia as to the other nationals and states). On the other hand, there is a specific Council decision concerning restrictive measures in view of the situation in Russia (commonly referred as the 'Navalny regime'). Art. 1 par. 1 of Council decision-CFSP 2024/1484 of 27 May 2024 links sanction to "serious violations or abuses of human rights of for the repression of civil society and democratic opposition, or whose activities otherwise seriously undermine democracy or the rule of law in Russia".

Both sanction regimes encompass individuals and entities on their respective lists. The restrictive measures include travel bans for individuals, asset freezes for both individuals and entities, and prohibitions on making funds or economic resources available to those listed (European Union Council, 2025).

The main category of sanction is connected to the Russia’s aggression on Ukraine, which has already been adopted in 2014. It comprises a broad spectrum of both sectoral and individual measures, developed incrementally over the years. The majority of sanctions have been consistently implemented by the EU member states since the end of February 2022. By May 20, 2025, a total of 17 sanction packages had been adopted. The main categories of these sanctions are outlined in the table below.

Table 1. EU Sanctions against Russia over Ukraine (main types and selected information)

Individual Sanctions	
Assets freeze and travel ban against individuals ¹¹ .	Asset freeze against entities ¹² .
Sectoral sanctions – banking and finance	
• SWIFT ban for selected Russian banks; • Restrictions on Russia’s access to the EU’s capital and financial markets; • Impose prior authorisation on any transfer of funds outside the EU by any Russian-owned or controlled entity in the EU; • Outlawing the use of the System for Transfer of Financial Messages.	Ban on: • transactions with the Central Bank of Russia; • supply of euro-denominated banknotes to Russia; • provision of crypto-wallets to Russian persons.
Other sectoral sanctions	
Energy ¹³	Transport ¹⁴
Defence ¹⁵	Raw materials ¹⁶

¹¹ Including: political leaders, members of parliament, military staff and high-rank officials, oligarchs and propagandists.

¹² Including: banks, financial institutions, armed forces, companies in military and industrial complex, political parties and media organisations responsible for propaganda and disinformation.

¹³ Including ban on: imports from Russia of oil and coal, new investment in the Russian energy and mining sector, exports to Russia of goods and technologies in the oil refining sector.

¹⁴ Including ban on: Russian road transport operators, maritime transport of Russian oil to third countries and trailers and semi-trailers registered in Russia.

¹⁵ Including ban on export to Russia of: dual use goods and technology for military use, semiconductor material, arms, ammunitions and other goods which could enhance Russian industrial capacities.

¹⁶ Including ban on imports from Russia of steel and copper.

Other goods ¹⁷	Services ¹⁸
Diplomatic and visa measures¹⁹	
Countering disinformation²⁰	

Source: European Union Council, 2025.

Among the sectoral sanctions, Table 1 highlights the main categories, with particular emphasis on the banking and financial sectors. One of the key elements of these sanctions is the immobilization of the assets of the CBR held within EU member states’ jurisdictions.

Immobilization of Central Bank of Russia assets as a specific form of sanctions

The Council of the European Union adopted a decision to immobilize the assets of the CBR as part of the third package of sanctions. At that time, Article 1(4a) of the Council Decision (CFSP) 2022/335 of 28 February 2022 amending Decision 2014/512/CFSP concerning restrictive measures in view of Russia’s actions destabilising the situation in Ukraine was introduced as follows: “(...) Transactions related to the management of reserves as well as of assets of the Central Bank of Russia (...) are prohibited” (Council of the EU, 2022). Similar decisions were taken by non-EU G7 countries (Canada, Japan, UK and US) and Australia (European Parliament, 2025).

While the issue of sanctioning the foreign exchange reserves of central banks has been discussed in the literature, the case of Russia may set a precedent that stands out due to the scale of the frozen assets. The immobilized reserves of the CBR are more than three times larger than the average reserves of countries sanctioned since 1914 in relation to global reserves. Moreover, the potential direction of their use also marks a significant deviation, as neutral states have frozen the assets of an aggressor state for the purpose of contributing to the reconstruction of the victim state (Minesso, et al., 2024).

¹⁷ Including ban on: exports to Russia of luxury goods and imports from Russia of seafood, spirits, cigarettes and cosmetics.

¹⁸ Including ban to provide to Russia or Russian persons: construction, architectural and engineering services, software for industrial design and manufacture and provision of software for the management of enterprises.

¹⁹ Including: the visa facilitation agreement between EU and Russia is suspended.

²⁰ Including: suspension of broadcasting activities in the EU Russian media outlets.

The total worth of Russian sovereign assets immobilized by the EU and other sanctioning countries is estimated at around 260 billion euros (European Parliament, 2025). An exact estimation of this amount would be difficult due to discrepancies in data, including these presented by the CBR.

The vast majority of CBR assets belong to Euroclear, financial market infrastructure provider that specializes in central securities depository (Euroclear, 2024). At the end of the first quarter 2025 Euroclear's bank sheet possessed 195 billion euro relate to sanctioned Russian sovereign assets. 66% of them (which is approximately 130 billion euro) are held in euros (Ziskina, 2025, 9–10)²¹. The remaining 34% are denominated in pounds sterling (15% – 29 billion euro), US dollars (8% – 15.6 billion euro), Canadian dollars (7% – 13.6 billion euro), Australian dollars (2% – 3.9 billion euro) and other (1%) – 1.95 billion euro (Euroclear, 2025). The remaining CBR assets (at least 65 billion euros) are directly held under the jurisdiction of selected Western states (US, UK Japan, France, Canada, Australia, Switzerland and Singapore). This estimate highlights the significant scale of Russian financial holdings in Western financial systems, which plays a crucial role in the broader geopolitical and economic dynamics surrounding international sanctions and asset freezes (Ziskina, 2025, p. 12).

The Use of Central Bank of Russia Assets: *De Lege Lata*

The rationale underlying the decision to immobilize Russian sovereign assets was to exert pressure aimed at stopping Moscow's full scale invasion, restoring Ukraine's sovereignty and territorial integrity, and ensuring that Russia will be accountable for the crimes and damages resulting from its unprovoked acts of aggression. This policy has been reflected in official documents issued by the G7 and the EU.

On 24 February 2023 G7 leaders agreed that they are “determined, consistent with our respective legal systems, that Russia's sovereign assets in our jurisdictions will remain immobilized until there is a resolution to the conflict that addresses Russia's violation of Ukraine's sovereignty and integrity. Any resolution to the conflict must ensure Russia pays for the damage it has caused” (European Council, 2023). While they were only immobilized and was not utilized until 2024 (see below) this decision was, on the one hand, an effective blockage not to allow Russia to use this money for financing the war, and on the other hand,

²¹ All cash assets are held under the jurisdiction of the banks of the nation that has issued them (e.g. all cash held via Euroclear in USD are either with the Federal Reserve or US correspondent banks).

constitutes a deterrent for any third country, who would like to start any similar aggression to the Russian one.

However, at the same time this is exposed to certain limitations. First, a decision on immobilization of CBR assets has to be – as part of sanctions regime – extended by EU Council every six months. This is based on political practice, not a specific legal requirement. This procedural frame was institutionalized in 2016, when the European Council opted to synchronize the duration of the sanctions with the anticipated implementation timeline of the Minsk Agreements – initially expected to be fulfilled by December 2015. As the core provisions of the Minsk accords remained unimplemented, the Council has since maintained a biannual renewal cycle for the sanctions framework. Second, EU decisions is restricted to jurisdiction of EU member states. Immobilization of Russian sovereign assets is primarily agreed under the G7 framework and being introduced by respective member states in this group (US, United Kingdom, Canada and Japan). Since February 2022 the consensus in the group was maintained, but this is a matter of a constant political dialogue.

The first step in making use of the Russian sovereign assets was an idea to use windfall profits from the Russian sovereign assets kept in the Western jurisdictions. As the G7 Leaders agreed on 6 December 2023 “decisive progress is needed to direct extraordinary revenues held by private entities stemming directly from Russia’s immobilized sovereign assets to support Ukraine, consistent with applicable contractual obligations and in accordance with applicable laws”. For the European Union it meant twofold resolution. The first step started with a EU Council decision on 12 February 2024 that Central Securities Depositories (CSD) holding more than 1 million euro of CBR’s assets must account extraordinary cash balances accumulating due to EU sanctions separately and must keep corresponding revenues separate. CSD’s was also prohibited from disposing of the ensuing net profits (Council of the EU, 2024a). On 21 May 2025, the Council of the European Union amended its legal framework to enable the use of extraordinary revenues – generated from the immobilized assets of the Central Bank of Russia – for Ukraine’s defence, recovery, and reconstruction. These revenues accrue primarily from cash balances held by central securities depositories (CSDs) as a result of asset immobilisation. Under the revised rules, only CSDs holding over 1 million euro in Russian central bank assets are required to set aside these funds, which are not subject to restitution even after the immobilisation ends. The first disbursement of 1.5 billion euro was made in July 2024, with 90% allocated to military assistance via the European Peace Facility and 10% directed to the Ukraine Facility. A second tranche of 2.1 billion euro followed in April 2025 (Council of the EU, 2024b).

It is important to clarify the mechanism through which Euroclear generates profit. Initially, Euroclear held assets of the CBR in the form of securities; as these securities matured, they produced returns – such as bond redemptions and coupon payments – which would have accrued to the CBR, resulting in a year-on-year increase of 38 billion euro in Euroclear’s cash balances in 2023 alone. Given that Euroclear (because of sanctions) could not distribute these interests to the owner, it accumulated extraordinary cash balances in their accounts. In accordance with statutory capital requirements and established risk management frameworks, Euroclear and other central securities depositories (CSDs) do not retain substantial cash balances. Instead, these funds are routinely reinvested – most commonly in Eurobonds – thereby generating additional financial returns. As detailed in its most recent financial disclosures, Euroclear reported earnings of 4.4 billion euro in 2023 from the reinvestment of cash balances originating from frozen Russian assets. These profits no longer contribute to the portfolio of the CBR as they are now considered as the lawful property of Euroclear (Franchini, 2024)²².

The second step was an agreement to build a loan mechanism upon the windfall profits. As it was agreed by the G7 Leaders’ in Apulia “the G7 will launch Extraordinary Revenue Acceleration (ERA) Loans for Ukraine, in order to make available approximately USD 50 billion in additional funding to Ukraine by the end of the year. (...) the G7 intends to provide financing that will be serviced and repaid by future flows of extraordinary revenues stemming from the immobilization of Russian sovereign assets held in the European Union and other relevant jurisdictions” (European Council, 2024).

In 2024, the EU Council approved a comprehensive financial assistance package for Ukraine, comprising an exceptional macro-financial assistance (MFA) loan of up to 35 billion euro and a loan coordination mechanism supporting the repayment of up to 45 billion euro (or 50 billion USD) in loans provided by the EU and G7 partners. These loans, offered under the ‘Extraordinary Revenue Acceleration (ERA) Loans for Ukraine’ initiative, are to be repaid through future extraordinary revenues generated by the immobilisation of Russian sovereign assets held in EU central securities depositories. The MFA loan is tied to policy conditions aligned with the Ukraine Facility – particularly the Ukraine Plan – and incorporates standard EU safeguards, including oversight mechanisms and anti-fraud provisions (Council of the EU, 2024c).

²² See also: Sexton, J. P., & Kerr, V. (2024, September 23). *EU support to Ukraine through windfall profits: Reparative value, international law, and future pathways*. Lieber Institute. <https://lieber.westpoint.edu/eu-support-ukraine-windfall-profits-reparative-value-international-law-future-pathways/>

Table 2. Disbursements of ERA loan among G7 and EU

Country	Amount
USA	20 bln USD ²³
European Union	18.115 billion euro
Canada	5 billion CAD
UK	2.258 billion GBP
Japan	471.9 billion yen

Source: Euromaidan Press (2024). Russian asset proceeds fund new 20 billion USD US loan to Ukraine. <https://euromaidanpress.com/2024/12/10/russian-asset-proceeds-fund-new-20-billion-us-loan-to-ukraine/>

As Daleep Singh, US Deputy National Security Advisor underlined in October 2024 “nothing like this has ever been done before. Never before has a multilateral coalition frozen the assets of an aggressor country and then harnessed the value of those assets to fund the defense of the aggrieved party, all while respecting the rule of law and maintaining solidarity. And as a result, Ukraine will receive the assistance it needs now without burdening our taxpayers” (The American Presidency Project, 2024).

The Use of Central Bank of Russia Assets: *De Lege Ferenda*

While the 50 billion USD loan mechanism to support Ukraine is an important step forward, this may be not sufficient at least from three perspectives. First, current and prospective needs of Ukraine for maintaining defence capabilities to continue war with aggressor remains enormous. Despite the huge assistance from EU and other Western partners (Trebesch, Irto, & Nishikawa, 2024)²⁴ Ukraine’s average budget deficit since 2022 is over 22% of GDP and its budget shortfall in 2025 amounts to 41.5 billion USD (Proud, 2025). Second, any additional solution to direct the CBR assets to Ukraine may strengthen Kyiv at the negotiating table. That would ensure covering financial needs of Ukraine even if some of the biggest supporter (like e.g. US) would step away from transferring additional assistance. Third, immobilization of Russian sovereign assets can be

²³ US Department of Treasury, Treasury Department Announces Disbursement f 20 Billion USD Loan to Benefit Ukraine, To Be Repaid with Proceeds Earned from Immobilized Russian Sovereign Assets, 10 December, 2024 /in/ <https://home.treasury.gov/news/press-releases/jy2744> – accessed on 17 May 2024.

²⁴ Europe has already allocated 137.9 billion euros (January 2022-February 2025; and committed 97.2 billion euro more), and the US 114.6 billion euro.

reversed, if the EU would not be able to extend sanction regime (see above). To avoid such worst case scenario only the further steps, only full use of this money can be recommended.

Table 3. How to use Russian sovereign assets for the benefit of Ukraine

Next step	Type	Legal basis	Amount to be used
Transfer of ownership	Seizure/ Confiscation	Countermeasure	Full
No need to transfer ownership	Reparation Loan or other type of loan	Law of reparation	Partial/Full

Source: Stiglitz, Kosenko (2024) and Ziskina (2025).

In general there are two major ways to use the CBR money. One idea would be to make a transfer of ownership of assets through their seizure. Such a process is possible in international law under the instrument “countermeasure”. If the country blatantly violates international legal obligations, third states (states that have not been directly injured by the offending state’s conduct) are permitted by international law to take collective countermeasures against the offending state (in this case Russia), for grave breaches of its obligations under peremptory norms of international law that affect every state in the international system. This instrument has already been used when several states where Russian sovereign assets are located took action to freeze those assets so that they would not be available to finance Russia’s war of aggression. This instrument can be used further to fully seize the Russian sovereign assets as compensation to Ukraine (and other injured parties) for the enormous damage and destruction Russia has inflicted on Ukraine (International Institute for Strategic Studies, 2024, 7). This idea was already used by the US Congress in the “Rebuilding Economic Prosperity and Opportunity for Ukrainians Act” of 2024 (or “the REPO Act” signed by US President Joe Biden on 24 April 2024). The REPO Act designates Russia as an “aggressor state”, stipulating that “the president may seize, confiscate, transfer, or vest any Russian aggressor state sovereign assets (...) subject to the jurisdiction of the United States” and directs the president “to take such actions as the president determines appropriate to coordinate with the G7, the EU, Australia and other partners and allies of the US regarding the disposition of immobilized Russian aggressor state sovereign assets (...) for the purpose of assisting Ukraine” (Stiglitz, Kosenko, 2024, p. 4).

An alternative proposal for the utilization of CBR assets is predicated upon the expansion of the existing loan mechanism from 50 billion USD to a level

corresponding to the total value of the CBR assets (up to 300 billion USD or less). The reparation loan would be based on the law of setoff, where holders of Russian sovereign assets lend Ukraine up to 300 billion USD and Kyiv pledges its claim against Moscow for war reparations as collateral security for that loan. Simultaneously the loan would be structured as a limited recourse obligation (collateral being the sole source of repayment). The whole mechanism would also encompass: i. an international compensation commission assesses Ukraine's claim for war damages; ii. in the event of the Kremlin's refusal to provide compensation, the states holding frozen Russian assets would enforce foreclosure on their collateral, inheriting the claim against Russia; iii. subsequently, the states providing the loan to Ukraine, then set off that claim against the frozen assets, recovering in full their loan to Ukraine (Ziskina, 2025).

Beyond the two general solutions outlined above, the political debate also includes proposals for the temporary use of countermeasures (until Russia fulfils its reparations obligations to Ukraine), the provision of partial loans or other hybrid proposals. The debate remains dynamic, with ongoing negotiations and evolving geopolitical considerations shaping the contours of what is legally and politically feasible. As such, the emergence of new and innovative proposals cannot be ruled out.

Main determinants on the future decision concerning use of CBR assets

The future use of frozen CBR assets has been conditionally endorsed by the G7 member states, who have agreed that these sovereign assets will remain immobilized until Russia ceases its aggression, compensates Ukraine for the damages inflicted, and Ukraine's sovereignty and territorial integrity are fully restored. However, the likelihood that the Russian government will willingly agree to pay reparations remains exceedingly low, given its current political posture. Thus the full use of CBR assets should be seriously considered as a viable mechanism for financing Ukraine's recovery. Any such decision should be guided by at least four determinants, which merit careful evaluation in both legal and geopolitical context.

First, according to the Fourth Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA4) jointly prepared by the Government of Ukraine in cooperation with the European Commission, the United Nations and the World Bank, the cumulative direct damage to Ukraine's buildings and infrastructure caused by Russia's ongoing aggression reached approximately 176 billion USD by the end of 2024. In addition to these immediate losses, the report estimates that Ukraine will require 524 billion USD over the next decade to finance recov-

ery and reconstruction efforts (The World Bank, the Government of Ukraine, the European Union, the United Nations, 2025, 16–18). The estimated costs of Ukraine's reconstruction significantly exceed the total value of CBR assets currently immobilized in the Western jurisdictions. Identifying alternative sources of financing would pose a considerable challenge, given the magnitude of required investment.

Second, while there is an ongoing debate within international law regarding the legal permissibility of confiscating CBR assets (de Preux, 2025), some scholars argue that, in the absence of explicit consent from Russia to address the issue of reparations (whether through a peace treaty of a United Nations resolution) the enforcement of reparations may require invoking specific circumstances (Butchard, 2024). In this context, the severity of Russia's violations of peremptory norms – manifested through its act of aggression against Ukraine and international crimes committed by its armed forces – could justify the application of lawful countermeasures against Moscow (European Parliamentary Service, 2024). These may include the suspension of legal obligations related to state immunity and the protection of sovereign property, thereby allowing for the confiscation of frozen Russian assets. From this perspective, the use of such assets to satisfy Ukraine's reparations claims would not constitute a violation of international law. This legal reasoning is reflected in the Regulation (EU) 2023/2675 of the European Parliament and of the Council of 22 November 2023 on the protection of the Union and its Member States from economic coercion by third countries (Official Journal of the European Union, 2023)²⁵.

Third, the potential confiscation of CBR assets – distinct from proposals concerning a reparations loan – has raised concerns among some Western European allies, notably Belgium, regarding possible financial risks. However, there is little evidence to suggest that the expropriation of CBR assets by Western states would significantly undermine the credibility of the eurozone or the status of the euro and U.S. dollar as global reserve currencies. Both currencies continue to dominate international reserves, and substantial shifts in this dynamic are unlikely in the short to medium term. Simultaneously, while it cannot be entirely ruled out that such a measure could lead to an increase in government bond yields due to

²⁵ Par. 13 of the preamble stipulates that: “Customary international law, as reflected in Article 22 and Articles 49 to 53 of the ARSIWA, allows, under certain conditions such as proportionality and prior notice, the imposition of countermeasures, namely measures that would otherwise be contrary to the international obligations of an injured party vis-à-vis the country responsible for a breach of international law, and that are aimed at obtaining the cessation of the breach or reparation for it (...)”.

perceived risks, the extent of this impact remains uncertain, primarily because of the unprecedented nature of the CBR asset case (Zaręba, 2025)²⁶.

Finally, and most critically, the decisive factor in the debate over the confiscation of Russian sovereign assets – or the alternative of a reparations loan – is inherently political. As outlined above, there are no unequivocal legal or economic arguments that categorically preclude the confiscation of these assets. This shifts the focus to the political domain, where the central objective remains clear: “Russia must end its war of aggression and pay for the damage it has caused to Ukraine” (UK Government, 2024). But at the same, the trajectory of this political process directly influences the feasibility and timing of any asset confiscation. This issue has to be read in the broader context of the political debate between the West (and most importantly Washington), Moscow and Kyiv. As it is reflected in the G7 Foreign Ministers’ statement from March 2025 that the imposition of additional costs on Russia – including measures related to sovereign assets – will be contingent on developments in ceasefire negotiations. This highlights the degree to which decisions surrounding asset use are embedded within broader geopolitical considerations and the evolving dynamics of diplomatic engagement with the Russian Federation (US Department of State, 2025).

Conclusion

The article has critically examined the concept of international sanctions with the focus on the scale of restrictive measures imposed by the European Union against Russian Federation since 2014. Within this context, the immobilization of assets held by the CBR has emerged as a particularly significant and unprecedented element of the Western sanctions regime. The analysis evaluated both the current (*de lege lata*) and prospective (*de lege ferenda*) pathways that could enable the use of these frozen assets to support Ukraine. In testing the hypothesis, the study presented two primary avenues: the expropriation of assets as a form of lawful countermeasure, and the creation of a reparation loan mechanism that would allow Ukraine to benefit from the assets without necessitating their formal transfer of ownership. While both approaches appear legally sound and financially justifiable, their implementation hinges on the political will of the key international actors. As the international community continues to respond to the war in Ukraine, it is ultimately political alignment – rather than legal or technical constraints – that will determine whether these measures can be operationalized in practice.

²⁶ The report also comments a separate but related issue of retaliatory actions implemented by the Russian Federation (e.g. on the Western assets in Russia).

References

- Biersteker, T., Portela, C. (2015). *EU sanctions in context: Three types*. European Union Institute for Security Studies.
- Bierzanek, R., Symonides, J. (2003). *Prawo międzynarodowe publiczne*. LexisNexis.
- Blinken, A. (2024, November/December). America's strategy of renewal: Rebuilding leadership for a new world. *Foreign Affairs*. <https://www.foreignaffairs.com/united-states/antony-blinken-americas-strategy-renewal-leadership-new-world>
- Boon, K. (2014). *The legal framework of Security Council sanctions*. International Peace Institute.
- Butchard, P. (2024, November 7). *Sanctions, international law and seizing Russian assets*. House of Commons Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-10034/CBP-10034.pdf>
- Council of the EU. (2022, February 28). *Council Decision (CFSP) 2022/335 of 28 February 2022. Official Journal of the European Union*, L57/4. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2022.057.01.0004.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2022%3A057%3ATOC
- Council of the EU. (2024a, February 12). *Immobilised Russian assets: Council decides to set aside extraordinary revenues*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2024/02/12/immobilised-russian-assets-council-decides-to-set-aside-extraordinary-revenues/>
- Council of the EU. (2024b, May 21). *Extraordinary revenues generated by immobilised Russian assets: Council greenlights the use of net windfall profits to support Ukraine's self-defence and reconstruction*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2024/05/21/extraordinary-revenues-generated-by-immobilised-russian-assets-council-greenlights-the-use-of-windfall-net-profits-to-support-ukraine-s-self-defence-and-reconstruction/>
- Council of the EU. (2024c, October 23). *Immobilised assets: Council greenlights up to 35 billion euro in macro-financial assistance to Ukraine and new loan mechanism implementing G7 commitment*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2024/10/23/immobilised-assets-council-greenlights-up-to-35-billion-in-macro-financial-assistance-to-ukraine-and-new-loan-mechanism-implementing-g7-commitment/>
- de Hoop Scheffer, J. (2003, June 5). *The OSCE: A unique organisation with distinctive added value*. <https://www.osce.org/files/f/documents/5/1/42489.pdf>
- de Preux, P. (2025, April 24), Switzerland: seizure and forfeiture of Russian assets as legal basis called into question. <https://globalinvestigationsreview.com/review/the-european-middle-eastern-and-african-investigations-review/2025/article/switzerland-seizure-and-forfeiture-of-russian-assets-legal-basis-called-question>
- Doxey, M. (1975). Sanctions revisited. *International Journal*, 31(1), 53–78.
- Dziedziak, W. (2015). Wpływ sankcji prawnych i moralnych na skuteczność prawa. *Studia Iuridica Lublinensia*, 24(1), 67–88.
- Euromaidan Press (2024). Russian asset proceeds fund new 20 billion USD US loan to Ukraine. <https://euromaidanpress.com/2024/12/10/russian-asset-proceeds-fund-new-20-billion-us-loan-to-ukraine/>

- European Council. (2023, February 24). *G7 Leaders' Statement*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2023/02/24/g7-leaders-statement/>
- European Council. (2024, June 11). *Apulia G7 Leaders' Communiqué*. <https://www.consilium.europa.eu/media/fttjncg/apulia-g7-leaders-communique.pdf>
- European Union Council. (2025, March 14). *EU Sanctions against Russia*. <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/sanctions-against-russia/>
- European Parliament. (2025, March). *Immobilised Russian central bank assets*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2025/769514/EPRS_ATA\(2025\)769514_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2025/769514/EPRS_ATA(2025)769514_EN.pdf)
- European Parliamentary Research Service. (2024, February). *Legal options for confiscation of Russian state assets to support the reconstruction of Ukraine*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2024/759602/EPRS_STU\(2024\)759602_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2024/759602/EPRS_STU(2024)759602_EN.pdf)
- Euroclear. (2024, December). *Euroclear at a glance*. <https://www.euroclear.com/content/dam/euroclear/Credentials/Euroclear-Credentials.pdf>
- Euroclear. (2025, May 14). *Euroclear reports strong business income growth in Q1 2025*. <https://www.euroclear.com/newsandinsights/en/press/2025/mr-13-strong-first-quarter-results.html>
- EUR-Lex. (2023, May 5). *Ogólne ramy dla sankcji unijnych*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=LEGISSUM%3A25_1
- Franchini, D. (2024, March 1). *Immobilised assets, extraordinary profits: The EU Council decision on Russia's central bank reserves and its legal challenges*. *EJIL: Talk!* <https://www.ejiltalk.org/immobilised-assets-extraordinary-profits-the-eu-council-decision-on-russias-central-bank-reserves-and-its-legal-challenges/>
- Gerasimov, V. (2013, February 27). *Cennost' nauki v predvidenii. Voенno-promyslennyi kur'er*, 8(476).
- Giumelli, F. (2013). *The EU as regional sanctioner: How EU sanctions work—A new narrative*. European Union Institute for Security Studies.
- International Institute for Strategic Studies. (2024, May 20). *On proposed countermeasures against Russia to compensate injured states for losses caused by Russia's war of aggression against Ukraine*. https://www.iiss.org/globalassets/media-library---content--migration/files/research-papers/2024/05-new/iiss_on-proposed-countermeasures-against-russia-to-compensate-injured-states-for-losses-caused-by-russias-war-of-aggression-aga.pdf
- Kociołek-Pęksa, A., Menkes, J. (2017). *Problematyka sankcji i countermeasures w prawie międzynarodowym publicznym – wymiar filozoficznoprawny*. W: P. Jabłoński, J. Kaczor, M. Pichlak (red.), *Prawo i polityka w sferze wewnętrznej*. Wyd. UW.
- Laswell, H., Arens, R. (1967). The role of sanction in conflict resolution. *Journal of Conflict Resolution*, 11(1), 27–39.
- Lis, E. (2015). *Sankcje międzynarodowe a systemowy charakter prawa międzynarodowego*, (ss. 353–428). W: R. Kwiecień (red.), *Państwo a prawo międzynarodowe jak system prawa*. Wyd. UMCS.
- Minesso, M.F., et al. (2024, November 21). *Seizing central bank assets? Sveriges Riksbank*. <https://www.riksbank.se/globalassets/media/konferenser/2024/monetary-and-financial-history-lessons-for-the-21st-century-21-22-november-2024/session-5-p2-seizing-central-bank-assets.pdf>

- Nossal, K.R. (1989). International sanctions as international punishment. *International Organization*, 43(2), 301–322.
- Official Journal of the European Union. (2023, December 7). *Regulation (EU) 2023/2675 of the European Parliament and of the Council of 22 November 2023*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32023R2675>
- Proud, I. (2025, March 26). Even if the war ended tomorrow, Ukraine could end up broke by 2026. <https://braveneweuropa.com/ian-proud-even-if-the-war-ended-tomorrow-ukraine-could-end-up-broke-by-2026>
- Rosińska-Bukowska, M. (2015). Wpływ sankcji ekonomicznych na handel międzynarodowy – analiza zmian w wymianie handlowej Unia Europejska – Rosja. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 41(1), 183–196.
- Schnauffer, T.A. (2017). Redefining hybrid warfare: Russia's non-linear war against the West. *Journal of Strategic Security*, 10(1), 17–31.
- Sexton, J.P., Kerr, V. (2024, September 23). *EU support to Ukraine through windfall profits: Reparative value, international law, and future pathways*. Lieber Institute. <https://lieber.westpoint.edu/eu-support-ukraine-windfall-profits-reparative-value-international-law-future-pathways/>
- Stiglitz, J., Kosenko, A. (2024, July). *A proposal for Russian asset seizure*. Brookings Institution. https://ipdcolumbia.org/wp-content/uploads/2024/08/20240701_StiglitzKosenko_Sanctions.pdf
- The American Presidency Project. (2024, October 23). *On-the-record press call by White House Deputy National Security Advisor for International Economics Daleep Singh on the G7's extraordinary revenue acceleration loans effort*. <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/the-record-press-call-white-house-deputy-national-security-advisor-for-international>
- The World Bank, the Government of Ukraine, the European Union, the United Nations. (2025, February). *Ukraine Fourth Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA4). February 2022-December 2024*. <https://ukraine.un.org/sites/default/files/2025-02/P1801741ca39ec0d81b5371ff73a675a0a8.pdf>
- Trebesch, C., Irto, G., Nishikawa, T. (2025, April 15). *Ukraine support tracker*. Kiel Institute for the World Economy. <https://www.ifw-kiel.de/topics/war-against-ukraine/ukraine-support-tracker/>
- Treaty on European Union. (2016, June 7). *Official Journal of the European Union*, C 202/33.
- Treaty on the Functioning of the European Union. (2016, June 7). *Official Journal of the European Union*, C 202/144.
- UK Government. (2024, September 24). *G7 foreign ministers' statement in New York*. <https://www.gov.uk/government/news/g7-foreign-ministers-statement-in-new-york-september-2024>
- United Nations. (1945). *Charter of the United Nations*. <https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text> (Accessed 04.05.2025)
- US Department of State. (2025, March 14). *Statement of the G7 Foreign Ministers' Meeting in Charlevoix*. <https://www.state.gov/statement-of-the-g7-foreign-ministers-meeting-in-charlevoix/>
- US Department of Treasury. (2024, December 10). *Treasury department announces dis-*

- bursement of 20 billion USD loan to benefit Ukraine. <https://home.treasury.gov/news/press-releases/jy2744>
- World Bank, Government of Ukraine, European Union, & United Nations. (2025, February). *Ukraine Fourth Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA4)*. <https://ukraine.un.org/sites/default/files/2025-02/P1801741ca39ec0d81b5371ff73a675a0a8.pdf>
- Zaręba, S. (red.) (2025, June). *Prospects for the Use of Frozen Assets of the Central Bank of Russia. The Polish Institute of International Affairs*. <https://www.pism.pl/publikacje/prospects-for-the-use-of-frozen-assets-of-the-central-bank-of-russia>
- Ziskina, Y.M. (2025, January). *Resolving accountability over Russian state assets: New understandings of jurisdiction and policy opportunities*. New Lines Institute. <https://newlinesinstitute.org/wp-content/uploads/2025116-Ukraine-Reparations-NLISAP-1.pdf>

✱

Unieruchomienie i wykorzystanie aktywów Banku Centralnego Rosji jako szczególny typ sankcji zachodnich wobec Federacji Rosyjskiej

Streszczenie

W artykule przeprowadzono analizę problematyki unieruchomienia oraz wykorzystania przez Unię Europejską i państwa należące do G7 aktywów Banku Centralnego Rosji (CBR) jako elementu sankcji wobec Federacji Rosyjskiej. O ile w doktrynie prawa międzynarodowego powszechnie akceptowana jest legalność zamrożenia aktywów oraz konieczność utrzymania tego środka do zakończenia działań wojennych i wypłaty odszkodowań, o tyle kontrowersje budzi kwestia dopuszczalności ich konfiskaty bądź alternatywnego wykorzystania, na przykład jako zabezpieczenia pożyczki reparacyjnej, ukierunkowanej na wsparcie Ukrainy. Ramy prawne i ekonomiczno-finansowe dopuszczają oba rozwiązania, niemniej ostateczne rozstrzygnięcia w tym zakresie będą miały przede wszystkim charakter polityczny. Kluczowe znaczenie będzie mieć stanowisko państw UE i G7, które uzależniają mobilizację tych środków od postępów i wyniku negocjacji pokojowych między Ukrainą a Rosją.

Słowa kluczowe: Ukraina, Rosja, sankcje, Unia Europejska, G7, unieruchomienie aktywów Banku Centralnego Rosji, konfiskata, reparacje



Karolina Pirianowicz-Urbańska

ORCID: 0000-0002-2393-6421

Absolwentka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

e-mail: karolina.pirianowicz@gmail.com

Ewolucja założeń polityki zagranicznej Polski wobec Białorusi po 2020 roku w warunkach kryzysu politycznego i zagrożeń bezpieczeństwa

Abstrakt

W artykule przeanalizowano zmiany w polityce Polski wobec Białorusi po 2020 roku w kontekście kryzysu politycznego i rosnących zagrożeń bezpieczeństwa w regionie. W odpowiedzi na represje reżimu Aleksandra Łukaszenki, kryzys migracyjny oraz zaangażowanie Białorusi w wojnę Rosji przeciwko Ukrainie, Polska zredefiniowała swoje podejście – od polityki dialogu do strategii presji i wzmocnienia bezpieczeństwa. W tekście przedstawiono główne kierunki działań Polski oraz możliwe scenariusze dalszego rozwoju sytuacji.

Słowa kluczowe: Polska, Białoruś, polityka zagraniczna, bezpieczeństwo, kryzys migracyjny, wojna hybrydowa, opozycja

Wprowadzenie

Rok 2020 stanowił istotny moment przełomowy w historii współczesnej Białorusi. Wybory prezydenckie w sierpniu tego roku, powszechnie uznawane za sfałszowane, doprowadziły do masowych protestów obywateli, brutalnie tłumionych przez reżim Aleksandra Łukaszenki. W wyniku represji oraz likwidacji niezależnych instytucji społeczeństwa obywatelskiego Białoruś pogrążyła się w głębokim kryzysie politycznym, który doprowadził do dalszej izolacji tego państwa na arenie międzynarodowej oraz gwałtownego zacieśnienia jego współpracy z Federacją Rosyjską.

Wydarzenia na Białorusi zbiegły się w czasie z dynamicznymi zmianami w regionie Europy Środkowo-Wschodniej, w tym z kryzysem migracyjnym

wywołanym przez białoruski reżim na granicy z Unią Europejską w 2021 roku oraz z pełnoskalową wojną Rosji przeciwko Ukrainie, rozpoczętą w lutym 2022 roku. Oba te zjawiska znacząco wpłynęły na bezpieczeństwo Polski, która znalazła się w centrum geopolitycznej konfrontacji. Białoruś, będąca formalnie państwem suwerennym, *de facto* przekształciła się w zaplecze militarne Federacji Rosyjskiej (Dyner, 2022), co zwiększyło zagrożenia dla wschodniej flanki NATO i bezpieczeństwa narodowego Polski.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera analiza ewolucji polskiej polityki wobec Białorusi po 2020 roku. Radykalizacja białoruskiego reżimu, postępujące uzależnienie od Rosji oraz bezpośrednie działania destabilizujące – takie jak presja migracyjna – wymusiły na Polsce konieczność redefinicji założeń i instrumentów polityki zagranicznej: od podejścia skoncentrowanego na wspieraniu społeczeństwa obywatelskiego i działaniach dyplomatycznych, po strategię ukierunkowaną na bezpieczeństwo, obronność i ochronę granic państwowych. Tematyka ta ma kluczowe znaczenie nie tylko z punktu widzenia bezpieczeństwa narodowego Polski, lecz także dla kształtowania wspólnej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa w ramach Unii Europejskiej oraz NATO.

W artykule zastosowano kategorie pojęciowe „polityka dialogu” oraz „polityka (strategia) presji”, odnoszące się do odmiennych modeli prowadzenia polityki zagranicznej. Przez „politykę dialogu” rozumie się podejście oparte na dyplomacji, współpracy wielostronnej i dążeniu do utrzymania kanałów komunikacji z władzami innego państwa – nawet w warunkach napięć politycznych. Celem tego modelu jest poszukiwanie kompromisu i promowanie wartości demokratycznych poprzez instrumenty miękkiej siły (*soft power*) oraz narzędzia wsparcia instytucjonalnego (Nye, 2004; Przyłęcki, 2009; Berridge, 2015). Z kolei „polityka presji” (lub „strategia presji”) oznacza wykorzystanie środków nacisku – dyplomatycznych, gospodarczych i politycznych – w celu wymuszenia określonych zachowań lub ograniczenia zdolności działania drugiego państwa. W tym ujęciu kluczową rolę odgrywają sankcje, środki odstraszenia oraz działania wzmacniające bezpieczeństwo własne i sojusznicze (Kissinger, 2022). Przyjęte rozumienie tych pojęć pozwala uchwycić kierunek ewolucji polskiej polityki wobec Białorusi – od strategii dialogu i wsparcia transformacji demokratycznej do strategii presji i bezpieczeństwa.

Celem niniejszego artykułu jest analiza zmian w założeniach polskiej polityki zagranicznej wobec Białorusi po 2020 roku, wynikających z pogłębiającego się kryzysu politycznego w tym państwie oraz rosnących wyzwań dla bezpieczeństwa regionalnego. Artykuł koncentruje się na identyfikacji głównych czynników, które wpłynęły na redefinicję priorytetów, celów i instrumentów polityki Polski wobec Białorusi, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów bezpieczeństwa, polityki sankcyjnej oraz wsparcia dla białoruskiego społeczeństwa

obywatelskiego. Analiza ma na celu ukazanie, w jaki sposób zmiana uwarunkowań geopolitycznych – w tym nasilająca się zależność Białorusi od Federacji Rosyjskiej oraz eskalacja zagrożeń dla wschodniej flanki NATO – doprowadziła do przekształcenia polskiej polityki z modelu dialogu i współpracy w kierunku strategii presji, odstraszania i obrony interesów bezpieczeństwa narodowego.

Za hipotezę badawczą przyjęto założenie, że po 2020 roku kierunki działania polskiej polityki zagranicznej wobec Białorusi uległy ewolucji – od modelu opartego na polityce dialogu i wspieraniu transformacji demokratycznej do modelu polityki presji i bezpieczeństwa. Zmiana ta, stanowiąca odpowiedź na radykalizację reżimu Aleksandra Łukaszenki, nasilające się represje wewnętrzne oraz rosnącą zależność Białorusi od Rosji, była ukierunkowana na przeciwdziałanie zagrożeniom dla stabilności regionalnej, w tym kryzysowi migracyjnemu i agresji Rosji przeciwko Ukrainie, a także na wzmocnienie bezpieczeństwa narodowego i ochrony wschodniej granicy Polski.

W celu weryfikacji hipotezy sformułowano następujące pytania badawcze: Jakie czynniki wewnętrzne i zewnętrzne wpłynęły na redefinicję założeń polskiej polityki zagranicznej wobec Białorusi po 2020 roku? W jaki sposób wydarzenia polityczne na Białorusi po 2020 roku oraz wojna Rosji przeciwko Ukrainie wpłynęły na kierunki i instrumenty polskiej polityki wobec Białorusi? Czy przekształcenie polskiej polityki wobec Białorusi w kierunku polityki presji i bezpieczeństwa można uznać za trwały element strategii bezpieczeństwa Polski w regionie Europy Środkowo-Wschodniej?

Analiza została przeprowadzona na podstawie zróżnicowanych źródeł, obejmujących zarówno dokumenty instytucjonalne, jak i materiały analityczne. W szczególności wykorzystano oficjalne dokumenty i oświadczenia dostępne na stronach Prezydenta RP, Sejmu RP, Senatu RP oraz Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Uzupełnienie stanowiły źródła medialne i opracowania eksperckie, w tym analizy Ośrodka Studiów Wschodnich (OSW) i Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych (PISM), a także wybrane publikacje krajowe i zagraniczne poświęcone polityce wschodniej. Uwzględniono również literaturę naukową i ekspercką dotyczącą stosunków polsko-białoruskich, bezpieczeństwa regionalnego oraz polityki zagranicznej Polski po 2020 roku.

Zasadniczą metodą badawczą zastosowaną w opracowaniu była krytyczna analiza treści, umożliwiająca identyfikację i interpretację zmian w założeniach polskiej polityki zagranicznej wobec Białorusi po 2020 roku. Analiza obejmowała porównanie i ocenę różnorodnych materiałów źródłowych pod kątem ich wiarygodności, kontekstu oraz znaczenia dla bezpieczeństwa Polski i regionu. Takie podejście pozwoliło na ukazanie ewolucji kierunków działań polskiej dyplomacji w warunkach kryzysu politycznego na Białorusi i narastających zagrożeń bezpieczeństwa.

Tło polityczne i regionalne

Bezpośrednie konsekwencje dla sytuacji wewnętrznej na Białorusi oraz dla bezpieczeństwa w regionie Europy Środkowo-Wschodniej miały wyniki wyborów prezydenckich w tym kraju. Wyniki głosowania, oficjalnie przyznające Aleksandrowi Łukaszence ponad 80% poparcia, zostały szeroko zakwestionowane jako sfałszowane, zarówno przez białoruskie społeczeństwo, jak i przez społeczność międzynarodową¹. Odpowiedzią na te wydarzenia były masowe protesty obywateli, które osiągnęły niespotykaną dotąd skalę i intensywność, jednak zostały brutalnie spacyfikowane przez struktury siłowe reżimu (Mróz, 2024; Rada Europejska, 2020; Kłysiński, 2020; Banks, 2020; DW, 2020; Gołdyn, 2020).

W porównaniu z wcześniejszymi falami sprzeciwu wobec reżimu Aleksandra Łukaszenki, protesty z 2020 roku wyróżniały się bezprecedensową skalą, intensywnością i długotrwałością. W 2001 roku demonstracje po wyborach prezydenckich miały charakter ograniczony – wynikało to z przyjętego Dekretu Prezydenta nr 11 z dnia 7 maja 2001 roku, na podstawie którego partie polityczne, związki zawodowe oraz inne organizacje mogły organizować demonstrację o przewidywanej frekwencji powyżej 1000 osób wyłącznie po uzyskaniu uprzedniej zgody władz obwodowych lub wykonawczych Mińska pod groźbą rozwiązania partii organizującej demonstrację. Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie uznała takie działania za czynnik tłumiący debatę publiczną (OSCE/ODIHR, 2001).

W 2006 roku, w czasie tzw. Dżinsowej rewolucji, liczba uczestników szczytowych protestów na placu Październikowym w Mińsku sięgała 40 – 45 000 osób, po czym stopniowo malała wskutek brutalnych działań milicji i aresztowań (BBC, 2006; Sadowski, 2012). A w 2010 roku, po kolejnych wyborach prezydenckich, w stolicy demonstrowało 30 000 osób. Była to kolejna większa mobilizacja społeczeństwa przeciwko wynikom wyborów (Human Rights Watch, 2011).

Wydarzenia z 2020 roku przewyższyły jednak wszystkie wcześniejsze epizody zarówno pod względem liczby uczestników, jak i skali geograficznej: w Mińsku w sierpniu i wrześniu 2020 roku regularnie gromadziło się od 100 000 do 300 000 demonstrantów, a według analiz badaczy Uniwersytetu w Manchesterze

¹ Wyników wyborów prezydenckich, które odbyły się 9 sierpnia 2020 r. na Białorusi nie uznała Austria, Belgia, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Kanada, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Węgry, Wielka Brytania oraz Włochy (Rada Europejska, 2020), a NATO, OBWE i ONZ wyraziły zaniepokojenie sytuacją związaną z powyborczymi protestami na Białorusi (Gazeta Prawna, 2020; DW, 2020).

i Uniwersytetu w Oksfordzie łączna liczba osób, które wzięły udział w protestach przynajmniej raz, wyniosła nawet 400 – 450 000 w skali kraju (Onuch, Sasse, Michiels, 2021; Reuters, 2020). Dodatkowo, dane sondażowe wskazują, że w miastach powyżej 20 000 mieszkańców około 14% obywateli uczestniczyło w manifestacjach po wyborach w 2020 roku, podczas gdy w poprzednich dekadach wskaźnik ten nie przekraczał 3%–4% (The Conversation, 2021). Zgromadzone dane empiryczne pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że protesty z 2020 roku osiągnęły bezprecedensową skalę i intensywność, potwierdzając tezę o ich wyjątkowym charakterze w najnowszej historii Białorusi.

W odpowiedzi na falę demonstracji Aleksander Łukaszenka uruchomił rozbudowany aparat represji: tysiące osób zostało aresztowanych, setki skazanych w procesach politycznych, a niezależne media i organizacje społeczne zlikwidowano lub zmuszono do działalności w podziemiu bądź na emigracji. Według Specjalnego Sprawozdawcy ONZ ds. sytuacji praw człowieka na Białorusi w ciągu roku po sfałszowanych wyborach odnotowano ponad 35 000 arbitralnych zatrzymań w całym kraju za korzystanie z prawa do wolności pokojowych zgromadzeń lub wyrażanie solidarności z ofiarami nadużyć (OHCHR, 2021).

Również wymiar kary był masowy – Centrum Praw Człowieka Viasna w raporcie o sytuacji praw człowieka na Białorusi na sierpień 2025 roku poinformowało, że od czasu wyborów prezydenckich w sierpniu 2020 roku zostało skazanych co najmniej 7400 osób w sprawach o podłożu politycznym. Jak podaje Viasna, na koniec sierpnia 2025 roku na Białorusi przebywało 1187 więźniów politycznych, w tym 180 kobiet. W ciągu jednego miesiąca 37 osób uznano za więźniów politycznych, a od maja 2020 roku łączna liczba osób uznanych za więźniów politycznych przekroczyła 4081. Do końca sierpnia 2025 roku 2894 osoby zostały zwolnione z aresztu z różnych powodów, w tym z powodu odbycia kary, zwolnienia z kary lub zmiany stopnia ograniczenia wolności. Wśród nich 597 to kobiety (Viasna, 2025).

Za utrzymanie i zaostrenie autorytarnego systemu odpowiedzialny pozostaje Aleksander Łukaszenka, który, pomimo sprzeciwu obywatelskiego, zachował władzę dzięki bezwzględnemu użyciu siły oraz rosnącemu uzależnieniu od Rosji. W obliczu międzynarodowej izolacji oraz sankcji nałożonych przez Unię Europejską i inne państwa Zachodu, reżim Aleksandra Łukaszenki został w coraz większym stopniu uzależniony od politycznego, militarnego i gospodarczego wsparcia Federacji Rosyjskiej. Proces ten doprowadził do rezygnacji z prowadzenia samodzielnej polityki zagranicznej, co w konsekwencji przekształciło Białoruś w państwo satelickie, a w kontekście wojny rosyjsko-ukraińskiej – w zaplecze militarne Rosji (Żochowski, Iwański, 2021; Kłysiński, Żochowski, 2024; Dyner, 2023).

Represje wewnętrzne i presja polityczna doprowadziły do masowej emigracji politycznej. Dziesiątki tysięcy Białorusinów, w tym przedstawiciele opozy-

cji, aktywistów, dziennikarzy, naukowców i studentów opuściło kraj, szukając schronienia przede wszystkim w Polsce, na Litwie oraz w innych państwach europejskich (Kolarz, 2024). Według danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców, po wyborach prezydenckich w sierpniu 2020 roku nastąpił bezprecedensowy wzrost liczby obywateli Białorusi poszukujących w Polsce ochrony międzynarodowej. W 2020 roku złożono 407 wniosków o udzielenie ochrony, natomiast w 2021 roku liczba ta wzrosła do 2257, w 2022 roku do 3132, a w 2023 roku osiągnęła 3713. W całym 2024 roku odnotowano 3944 nowe wnioski, a w pierwszym półroczu 2025 roku – kolejne 1564 (Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2025). Łącznie w latach 2020 – 2025 wnioski o ochronę międzynarodową złożyło ponad 15 000 obywateli Białorusi, z czego zdecydowana większość otrzymała decyzje pozytywne – ponad 10 000 przypadków przyznania statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej (Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2025). Dla porównania, w latach 2017 – 2019 liczba wniosków składanych przez Białorusinów nie przekraczała kilkudziesięciu rocznie (2017 r. – 41 osób, 2018 r. – 45 osób, 2019 r. – 37 osób), co dowodzi intensywnej migracji politycznej po 2020 roku (Urząd do Spraw Cudzoziemców, 2025).

W Polsce ukształtowała się liczna diaspora białoruska. Według Narodowego Spisu Powszechnego z 2021 roku białoruska mniejszość narodowa liczy 56 607 osób. Dla porównania, w 2011 roku mniejszość ta liczyła 43 880 osób, natomiast w 2002 roku – 47 640 osób (GUS, 2023). Wzrost liczebności diaspory po 2020 roku wskazuje na znaczną ekspansję, napędzaną w dużej mierze przez emigrację polityczną wywołaną represjami w kraju ojczystym. Jednocześnie obecność tej emigracji oraz otwarte wsparcie ze strony Polski stały się pretekstem dla władz białoruskich do dalszej eskalacji napięć w relacjach dwustronnych.

W efekcie sytuacja na Białorusi po 2020 roku nabrała charakteru nie tylko wewnętrznego kryzysu autorytarnego reżimu, ale również problemu bezpieczeństwa o wymiarze regionalnym. Wzrost represji, militaryzacja państwa, ścisła współpraca z Rosją oraz wrogość wobec sąsiadów, w tym Polski, doprowadziły do radykalnej zmiany w postrzeganiu Białorusi jako elementu regionalnego układu bezpieczeństwa – z państwa buforowego stała się ona aktywnym narzędziem destabilizacji.

W latach 2020–2021 Polska zdecydowanie opowiedziała się po stronie białoruskiej opozycji, szczególnie po sfałszowanych wyborach prezydenckich i brutalnych represjach wobec protestujących. Stanowiskiem wskazującym na solidarność z białoruskim narodem była przyjęta przez Senat RP uchwała potępiająca działania władz Białorusi wymierzone w elementarne zasady prawa międzynarodowego, w której strona polska zaapelowała do instytucji europejskich i parlamentów państw demokratycznych o podjęcie wspólnych działań na rzecz uwolnienia wszystkich więźniów politycznych (Uchwała RP, 2021), jak

również uchwała Senatu RP w sprawie uwolnienia Andrzeja Poczobuta, w której Senat zwraca się do polskiego rządu o wzmocnienie działań na rzecz uwolnienia Andrzeja Poczobuta oraz wszystkich bezprawnie uwięzionych na Białorusi. Izba wyższa polskiego parlamentu w tym dokumencie podkreśla również istotę sankcji personalnych ze strony Polski i Unii Europejskiej wobec funkcjonariuszy reżimu Łukaszenki biorących udział w prześladowaniach, a także zwraca się do państw i instytucji europejskich i międzynarodowych z apelem o podjęciu solidarnych działań na rzecz więźniów politycznych na Białorusi (Uchwała, 2024).

W duchu solidarności z białoruską opozycją Polska uznała Swiatłanę Cichanouską za liderkę demokratycznych sił Białorusi i prowadzi z białoruską liderką regularne rozmowy na najwyższym szczeblu. Cichanouska wielokrotnie uczestniczyła w rozmowach i spotkaniach z Prezydentem Polski oraz przedstawicielami polskiego rządu, podczas których omawiane są m.in. działania międzynarodowe w zakresie izolacji reżimu Łukaszenki, o pracy na rzecz rozwoju ekonomicznego i społecznego Białorusi.

Jednym z najważniejszych kroków podjętych przez Polskę było utworzenie Domu Białoruskiego w Warszawie – miejsca wspierającego działalność opozycji, aktywistów i uchodźców politycznych. Stał się on centrum koordynacyjnym dla działań społecznych i politycznych Białorusinów na uchodźstwie (Onet, 2020).

Polska udzielała wsparcia humanitarnego białoruskim uchodźcom politycznym. Oferowano im azyl, pomoc prawną, socjalną, edukacyjną i medyczną. Uproszczono procedury wizowe dla Białorusinów, wprowadzając wizy humanitarne umożliwiające bezpieczne przedostanie się do Polski osobom zagrożonym represjami. Uruchomiono również programy stypendialne dla białoruskich studentów, m.in. „Solidarni z Białorusią”, Program Stypendialny Rządu RP im. Konstantego Kalinowskiego oraz unijny EU4Belarus. W latach 2020–2023 Polska przeznaczała istotne środki finansowe na wsparcie obywateli Białorusi, w szczególności osób represjonowanych z powodów politycznych. W ramach rządowego planu „Solidarni z Białorusią” z 2020 roku przewidziano 50 mln zł na pomoc humanitarną, obejmującą wsparcie prawne, socjalne i edukacyjne (KPRM, 2020). Dodatkowo Fundacja Solidarności Międzynarodowej realizowała w tym samym roku program „Support for Democracy” finansowany kwotą 28 mln zł, w ramach którego wspierano niezależne media i organizacje obywatelskie (MSZ, 2020). Należy jednak podkreślić, że dostępne źródła nie pozwalają na pełne wyodrębnienie kwot przeznaczonych wyłącznie dla uchodźców politycznych – wsparcie to jest często ujmowane w ramach szerszej kategorii pomocy humanitarnej i rozwojowej. Niemniej jednak, dzięki tym działaniom Polska stała się jednym z głównych państw wspierających Białorusinów walczących o demokrację i prawa człowieka (Fedorowicz, 2020).

Polska aktywnie działała również na arenie międzynarodowej, szczególnie w ramach Unii Europejskiej. Dążono do zwoływania nadzwyczajnych posiedzeń UE oraz współpracowano z innymi państwami inicjując i popierając sankcje wobec reżimu Aleksandra Łukaszenki, a także podejmowano starania o zwiększenie presji dyplomatycznej na Białoruś. Celem tych działań było zmuszenie władz białoruskich do dialogu z opozycją i zakończenia represji wobec obywateli (Mróz, 2024).

Ważną rolę odegrały też media i organizacje pozarządowe wspierane przez polskie instytucje. Szczególnie istotna była działalność telewizji Bielsat, nadającej z Polski niezależne informacje do Białorusi, co miało ogromne znaczenie w warunkach cenzury i propagandy państwowej. Ważne były również liczne spotkania, konferencje oraz debaty poświęcone zagadnieniom związanym z Białorusią, organizowane zarówno przez instytucje państwowe, uniwersytety, jak i w ramach organizacji i fundacji zajmujących się tematyką ochrony praw człowieka.

Eskalacja napięć

Jednym z kluczowych wydarzeń wpływających na bezpieczeństwo Polski oraz stosunki z Białorusią po 2020 roku był wywołany przez reżim Aleksandra Łukaszenki kryzys migracyjny na granicy polsko-białoruskiej, który rozpoczął się latem 2021 roku i przybrał formę zorganizowanej presji hybrydowej. Białoruś zaczęła sprowadzać migrantów – głównie z Bliskiego Wschodu i Afryki – na lotnisku podczas kontroli granicznej otrzymywali białoruskie wizy, następnie z lotniska autokarami przewożeni byli do hoteli, a po kilku dniach białoruskie służby transportowały migrantów na granicę z Polską (Elak, Oskierko, Żurawski, 2024). Migranci ci, często nieświadomi skali manipulacji, byli celowo wykorzystywani jako narzędzie destabilizacji Unii Europejskiej.

Zjawisko to zostało powszechnie uznane przez państwa UE za formę wojny hybrydowej, prowadzonej przez reżim Łukaszenki przy milczącym, a następnie aktywnym wsparciu Rosji. Celem tych działań była destabilizacja sytuacji wewnętrznej w państwach granicznych UE, wywołanie napięć społecznych, osłabienie solidarności europejskiej oraz odwrócenie uwagi od sytuacji politycznej na Białorusi i represji wobec opozycji (Fraszka, 2021; Wawrzusiszyn, 2025).

Już na początku sierpnia 2021 roku polska Straż Graniczna zatrzymała 349 migrantów z Iraku i Afganistanu, którzy nielegalnie przekraczali granicę polsko-białoruską. W połowie tego miesiąca polskie władze poinformowały o ponad 1900 próbach przekroczenia granicy od początku sierpnia 2021 roku. W okresie od sierpnia 2021 roku do 2022 roku polska Straż Graniczna udaremniła nielegalne przekroczenie granicy polsko-białoruskiej prawie 40 000

osobom, głównie z Iraku, Afganistanu oraz innych państw Bliskiego Wschodu i Afryki (Ziemblicki, 2024). W 2022 roku odnotowano 15 600 prób nielegalnego przekroczenia polsko-białoruskiej granicy (Ziemblicki, 2024), a w 2023 roku Podlaski Oddział Straży Granicznej odnotował blisko 26 000 prób nielegalnego przekroczenia granicy. W okresie od stycznia do czerwca 2024 roku odnotowano blisko 20 000 prób nielegalnego przekroczenia granicy (Ziemblicki, 2024). Od 13 czerwca 2024 roku do 1 czerwca 2025 roku Straż Graniczna odnotowała prawie 22 500 prób nielegalnego przekroczenia polsko-białoruskiej granicy (MSWiA, 2025).

Polska odpowiedziała stanowczo, wzmacniając ochronę granicy oraz podejmując liczne działania mające na celu ograniczenie napływu nielegalnych migrantów. Kluczową rolę odegrała Straż Graniczna, wspierana przez Wojsko Polskie i Policję. Wprowadzono we wrześniu 2021 roku stan wyjątkowy w przygranicznych miejscowościach (RP, 2021), a następnie rozpoczęto budowę fizycznej zapory na granicy – stalowej bariery o długości około 180 km, uzupełnionej o systemy elektronicznego nadzoru. Działania te miały zarówno wymiar operacyjny, tj. ochrona terytorium i zapobieganie nielegalnym przekroczeniom granicy, jak i symboliczno-polityczny – podkreślając determinację Polski w obronie suwerenności i bezpieczeństwa narodowego.

Reakcja władz białoruskich, z Aleksandrem Łukaszenką na czele, miała charakter konfrontacyjny i propagandowy. Prezydent Białorusi wielokrotnie oskarżał Polskę o eskalację napięcia i prowokacje na granicy, twierdząc, że „to Polska potrzebuje konfliktu, nie my” (Łukaszenka, cyt. za Rzeczpospolita, 2021). W jego narracji działania Polski, w tym wprowadzenie stanu wyjątkowego i budowa zapory granicznej, przedstawiane były jako dowód „militarnego zastraszania”. W 2021 roku Łukaszenka na spotkaniu z prokuratorem generalnym Rosji Igorem Krasnowem stwierdził, że „oni [Polska] po prostu szukają pretekstu, żeby przesunąć swoje siły zbrojne bliżej naszych granic, czyli do granic Państwa Związkowego [Białorusi i Rosji]” (Tass, 2021). W późniejszych wypowiedziach, już po częściowym ustabilizowaniu sytuacji, Łukaszenka tonował retorykę, apelując o „Niekłócenie się z Polakami” i przedstawiając Białoruś jako stronę dążącą do dialogu (Radio Zet, 2024). W rzeczywistości działania te wpisywały się w szerszą strategię komunikacyjną reżimu, mającą na celu zarówno wewnętrzną legitymizację władzy, jak i zewnętrzne przerzucenie odpowiedzialności za kryzys na państwa Unii Europejskiej.

Jednocześnie kryzys migracyjny wywołał liczne napięcia polityczne i etyczne wewnątrz Polski oraz w relacjach z niektórymi organizacjami międzynarodowymi i organizacjami pozarządowymi, które krytykowały niektóre aspekty polityki granicznej, w tym stosowanie push-backów, narzędzia prowadzonego w drodze

nowelizacji rozporządzenia w sprawie czasowego zawieszenia lub ograniczenia ruchu granicznego na określonych przejściach granicznych (Kędzierski, 2024). W ramach polskiej polityki priorytetem pozostała ochrona granicy jako zewnętrznej granicy Unii Europejskiej i NATO.

Kryzys migracyjny na granicy polsko-białoruskiej potwierdził, że Białoruś, w roli sojusznika Rosji i jako państwo autorytarne, jest gotowa wykorzystywać niestandardowe, agresywne instrumenty nacisku wobec sąsiadów. Z punktu widzenia Polski wydarzenia te miały charakter przełomowy, wymuszając zmianę percepcji Białorusi z państwa o potencjale dialogu na aktywnego uczestnika działań destabilizacyjnych, co znacząco wpłynęło na kształt polskiej polityki bezpieczeństwa i polityki wschodniej.

Wybuch pełnoskalowej wojny w Ukrainie 24 lutego 2022 roku zainicjował nowy etap destabilizacji bezpieczeństwa w Europie i miał bezpośredni wpływ na układ sił w regionie Europy Środkowo-Wschodniej. Białoruś, będąca formalnie suwerennym państwem, odgrywa w tym konflikcie kluczową, choć nieformalną rolę jako zaplecze logistyczno-operacyjne dla armii rosyjskiej. Już w pierwszych godzinach rosyjskiej inwazji terytorium Białorusi zostało wykorzystane do przeprowadzenia ataków raketowych oraz wkroczenia wojsk rosyjskich do północnej Ukrainy, w kierunku Kijowa. W kolejnych miesiącach Białoruś udostępniała Rosji lotniska, infrastrukturę transportową i poligony, a także zaangażowała się we wspólne ćwiczenia wojskowe (Kłysiński, Żochowski, 2023).

Chociaż reżim Aleksandra Łukaszenki formalnie nie przystąpił do wojny jako strona konfliktu, jego działania jednoznacznie wskazywały na pełne uzależnienie militarne i polityczne od Rosji. Białoruś zrezygnowała z jakiegokolwiek niezależności strategicznej, stając się *de facto* platformą agresji wobec Ukrainy, a tym samym pośrednim zagrożeniem dla bezpieczeństwa sąsiadujących państw NATO, w tym Polski. Z punktu widzenia polskiej polityki zagranicznej oznaczało to konieczność rewizji dotychczasowych założeń dotyczących bezpieczeństwa wschodniej granicy oraz przygotowania na potencjalne scenariusze eskalacyjne, w tym ewentualne bezpośrednie zagrożenie militarne ze strony Białorusi.

Wojna w Ukrainie uwypukliła również geopolityczne znaczenie regionu, w którym Polska znalazła się na styku dwóch przeciwstawnych bloków: zachodniego na bazie Unii Europejskiej i NATO oraz wschodniego, stanowiącego Rosję wspieraną przez Białoruś. Polska odgrywa kluczową rolę jako państwo frontowe, będące zarówno członkiem Unii Europejskiej, jak i Sojuszu Północnoatlantyckiego, aktywnie wspierające Ukrainę politycznie, militarnie i humanitarnie. Stała się centrum logistycznym dla dostaw broni i pomocy humanitarnej, a także krajem przyjmującym miliony uchodźców wojennych (Rup i inni, 2023).

W tym kontekście Białoruś jako partner strategiczny Rosji przestała być postrzegana jako potencjalny partner dialogu i stabilizacji, a zaczęła być traktowana jako realne źródło zagrożenia, zarówno ze względu na swoją lokalizację, jak i na podporządkowanie interesom Moskwy. Polska, znajdując się na styku dwóch odmiennych stref wpływów geopolitycznych, została zobligowana do wzmocnienia własnych zdolności obronnych, rozbudowy infrastruktury wojskowej oraz intensyfikacji współpracy z sojusznikami w ramach NATO.

Escalacja napięć w regionie utwierdziła Polskę w przekonaniu, że polityka wobec Białorusi musi być prowadzona nie tylko w kategoriach wartości demokratycznych i solidarności z białoruskim społeczeństwem, ale także jako element strategicznej polityki bezpieczeństwa, ukierunkowanej na odstraszenie zagrożeń i wzmacnianie pozycji Polski w Europie, a nawet na arenie międzynarodowej.

Zmiana percepcji Białorusi w polskiej polityce zagranicznej

Do 2020 roku Polska postrzegała Białoruś przede wszystkim jako państwo autorytarne, lecz możliwe do stopniowego otwierania na Zachód. Pomimo krytycznego podejścia do reżimu Aleksandra Łukaszenki, Polska traktowała Białoruś jako sąsiada, z którym – w ograniczonym zakresie – można prowadzić dialog, a nawet współpracę techniczną i regionalną. Białoruś pełniła w tym układzie funkcję swoistego bufora między NATO a Rosją, a działania Polski koncentrowały się na wspieraniu społeczeństwa obywatelskiego i utrzymywaniu minimalnych kanałów komunikacji.

Po 2020 roku nastąpiła zasadnicza zmiana. Wydarzenia, takie jak brutalne represje, presja migracyjna oraz udział Białorusi w działaniach hybrydowych i wojennych Rosji nie tylko pogłębiły izolację reżimu, ale również wywołały przełom w polskim myśleniu strategicznym. Białoruś przestała być traktowana jako potencjalny partner demokratyzacji, a zaczęła być postrzegana jako przedłużenie rosyjskiej strefy wpływów i realne zagrożenie dla bezpieczeństwa Polski. Oznaczało to redefinicję jej roli w regionalnym układzie sił – z neutralnego bufora stała się aktywnym narzędziem destabilizacji (Kłysiński, Żochowski, 2024; Usov, 2022).

Ten zwrot był widoczny nie tylko w dyskursie politycznym, lecz także w dokumentach strategicznych i działaniach instytucjonalnych. Terminologia stosowana przez władze RP zaczęła akcentować zagrożenia hybrydowe, wojskowe i dezinformacyjne, a Białoruś coraz częściej określana była jako „współagresor” (Kociuszewski, 2023) czy „państwo podporządkowane Moskwie” (Białoruś w regionie, 2025). Polska zrezygnowała z podejścia normatywnego na rzecz twardej polityki odstraszenia, wzmocnienia granicy i mobilizacji sojuszników w NATO oraz UE.

Zmiana percepcji miała również wymiar strukturalny: Polska z państwa promującego wartości demokratyczne w regionie musiała przekształcić się w państwo frontowe, traktujące bezpieczeństwo jako absolutny priorytet. Oznaczało to konieczność pogodzenia ideowego wsparcia dla białoruskiego społeczeństwa z rosnącą potrzebą obrony przed zagrożeniem płynącym z terytorium tego samego państwa. Percepcja Białorusi stała się więc nie tylko negatywna, ale też funkcjonalna – podporządkowana logice strategicznej konfrontacji.

W rezultacie, Polska polityka wobec Białorusi przeszła od fazy warunkowego zaangażowania do fazy głębokiej reorientacji. Zmiana ta nie wynikała wyłącznie z czynników emocjonalnych czy moralnych, ale z rosnącej świadomości, że Białoruś – w obecnym kształcie politycznym – nie tylko nie stanowi elementu stabilizacji w regionie, ale aktywnie uczestniczy w jego destabilizacji. Tym samym doszło do przesunięcia paradygmatu z polityki opartej na dialogu i wpływie, do polityki odstraszania i strategicznego dystansu.

Współczesna polityka Polski wobec Białorusi

Wyzwania związane z polityką Polski wobec Białorusi ujawniły fundamentalny dylemat – jak pogodzić demokratyczne wartości, takie jak prawa człowieka, wsparcie dla opozycji i wolność obywatelska, z koniecznością zapewnienia trwałego bezpieczeństwa granic i stabilności państwa? Podkreślić należy, że zmiana podejścia do Białorusi po 2020 roku wpisuje się w szerszy proces przekształcania Polski w aktywnego i świadomego aktora strategicznego w Europie Środkowo-Wschodniej. Działania podejmowane przez stronę polską, takie jak sankcje dyplomatyczne, wsparcie dla białoruskiej diaspory czy aktywna rola w NATO i UE dowodzą, że Polska aspiruje do roli nie tylko regionalnego lidera, ale i państwa wyznaczającego kierunki polityki wschodniej Europy.

Patrząc w przyszłość, Polska powinna brać pod uwagę co najmniej dwa możliwe scenariusze rozwoju sytuacji na Białorusi, które w największym stopniu będą determinować kierunki jej polityki wobec tego państwa. Pierwszy scenariusz to założenia demokratyzacji i otwarcie Białorusi na Zachód. Ten wariant mógłby opierać się na osłabieniu lub upadku białoruskiego reżimu opartego np. na wewnętrznym buncie społecznym czy zmianach geopolitycznych, które ograniczyłyby rosyjskie wpływy w regionie. W przypadku tego scenariusza Polska będąca państwem sąsiadującym o dużym potencjale wsparcia transformacji ustrojowej mogłaby mieć ważną rolę do odegrania. Oznaczałoby to konieczność intensyfikowania pomocy rozwojowej, wsparcia reform prawnych, samorządowych i edukacyjnych oraz wzmocnienia społeczeństwa obywatelskiego. Wsparcie to poniekąd już ma miejsce przez wspomniane wcześniej projekty stypendialne dla białoruskich studentów, ale również rozmo-

wy i spotkania z przedstawicielami białoruskiej opozycji. Taki scenariusz otwierałby szansę na trwałą stabilizację wschodniej flanki UE, lecz zaznaczyć należy, że wymagałby skoordynowanej polityki unijnej i dużych nakładów finansowych.

Drugi scenariusz, współcześnie najbardziej prawdopodobny, zakłada pogłębianie integracji Białorusi z Rosją w zakresie politycznym, wojskowym oraz gospodarczym, a także kontynuację wewnętrznych represji wobec białoruskiego społeczeństwa. Taki scenariusz oznacza w praktyce kontynuację zwiększającej obecności rosyjskich sił zbrojnych na terenie Białorusi oraz uzależnienie decyzji politycznych Łukaszenki od władz Kremla. Dla Polski taka sytuacja oznacza konieczność dalszego wzmacniania zdolności obronnych, utrzymywania presji międzynarodowej na reżim, ścisłej współpracy z NATO oraz monitorowania sytuacji humanitarnej i migracyjnej na granicy. W takim scenariuszu Polska musiałaby kontynuować strategię odstraszania, jednocześnie wspierając białorską diasporę oraz niezależne media i struktury opozycyjne na uchodźstwie.

W latach 2024–2025 stosunki dyplomatyczne między Polską a Białorusią pozostają w zamrożeniu. Po sfałszowanych wyborach prezydenckich i fali represji w Białorusi w 2020 roku oraz zaangażowaniu tego kraju w działania wspierające rosyjską agresję na Ukrainę, oficjalne kontakty zostały ograniczone do minimum. Ambasadę funkcjonującą w ograniczonym składzie, a bezpośredni dialog polityczny praktycznie nie istnieje. Polska utrzymuje stanowisko krytyczne wobec reżimu Aleksandra Łukaszenki.

Ponadto, kryzys migracyjny na granicy polsko-białoruskiej, wywołany przez reżim Łukaszenki w 2021 roku, będący próbą destabilizacji Polski i UE, radykalnie zmienił percepcję Białorusi z kraju autorytarnego na aktywnego uczestnika działań hybrydowych. Dodatkowo, agresja Rosji na Ukrainę w 2022 roku oraz wsparcie udzielone jej przez Białoruś sprawiły, że państwo to zostało potraktowane jako współagresor. Polska musiała więc działać zarówno w wymiarze obronnym, jak i politycznym, traktując zagrożenie jako długoterminowe. Działania polskiej strony, opierające się na wsparciu białoruskiego społeczeństwa, przeformułowały się w stronę zdecydowanie bardziej realistycznego podejścia, opartego na ochronie własnych interesów, stabilizacji regionu oraz na przeciwdziałaniu możliwym prowokacjom ze strony białoruskiego reżimu. Polska zaczęła postrzegać Białoruś nie tylko jako sąsiada z prodemokratycznym narodem, ale jako źródło realnego zagrożenia dla bezpieczeństwa narodowego. Dlatego w centrum uwagi rządu polskiego znajdują się kwestie rozwoju zasobów militarnych, energetycznych i informacyjnych.

Szczególną rolę we wzmocnieniu działań obronnych odgrywa Straż Graniczna oraz Wojsko Polskie, które stale monitorują sytuację na granicy z Białorusią. A współpraca z Litwą i innymi państwami bałtyckimi oraz wsparcie struktur NATO stały się kluczowe dla zapewnienia bezpieczeństwa regionu.

W obliczu rosnących zagrożeń ze strony Białorusi, w tym kampanii dezinformacyjnej oraz instrumentalizacji migracji, Polska stała się jednym z liderów w regionie w przeciwdziałaniu zagrożeniom hybrydowym. Budowa zapory na granicy, rozbudowa infrastruktury obronnej i zwiększenie obecności służb granicznych to konkretne działania, które umocniły jej pozycję jako państwa frontowego wobec zagrożeń ze wschodu. Zaznaczyć należy, że równolegle Polska aktywnie zabiega o solidarność i spójność polityki Unii Europejskiej wobec Białorusi.

Zakończenie

Analiza polityki Polski wobec Białorusi po 2020 roku potwierdza postawioną hipotezę, że Polska zmieniła swoją politykę wobec Białorusi z dialogowej na konfrontacyjną, w odpowiedzi na zagrożenia polityczne i bezpieczeństwa wynikające z działań reżimu Łukaszenki oraz destabilizacji regionalnej. Kryzys polityczny na Białorusi, nasilające się represje wobec społeczeństwa obywatelskiego oraz pogłębiające się uzależnienie reżimu Łukaszenki od Rosji sprawiły, że Polska porzuciła wcześniejsze podejście oparte na dialogu i umiarkowanym zaangażowaniu, na rzecz bardziej zdecydowanej polityki presji i wsparcia dla demokratycznych sił białoruskich.

Kluczowym momentem tej zmiany były wydarzenia po wyborach prezydenckich w sierpniu 2020 roku, które uruchomiły falę protestów i brutalnych represji. Polska jako jeden z liderów unijnej polityki wschodniej aktywnie wspierała opozycję białorską, zarówno politycznie, jak i instytucjonalnie, oferując schronienie, pomoc humanitarną i logistyczną.

Równocześnie, w obliczu nowych zagrożeń bezpieczeństwa – takich jak sztucznie wywołany przez państwo białoruskie kryzys migracyjny na granicy oraz agresja Rosji na Ukrainę – polityka Polski wobec Białorusi zyskała wymiar strategiczny. Odpowiedzią stało się m.in. wzmocnienie infrastruktury granicznej, zwiększenie obecności sił bezpieczeństwa na wschodzie oraz intensyfikacja współpracy z sojusznikami w ramach NATO i UE.

W rezultacie, polityka Polski uległa wyraźnemu przewartościowaniu: z priorytetu budowania relacji i wspierania transformacji systemowej, przesunęła się w stronę przeciwdziałania destabilizacji i zagrożeniom płynącym z autorytarnego sąsiedztwa. Dzisiejsze relacje polsko-białoruskie mają więc charakter głównie konfrontacyjny i defensywny, podporządkowany zarówno imperatywom wartości demokratycznych, jak i realiom bezpieczeństwa w regionie.

Reasumując Polska polityka wobec Białorusi będzie musiała pozostać elastyczna i wielowymiarowa. Kluczowe wyzwanie to utrzymanie równowagi między twardym bezpieczeństwem a wsparciem dla przemian demokratycznych.

Polska stoi przed trudnym zadaniem: jednocześnie chronić własne granice i społeczeństwo przed zagrożeniami z zewnątrz, nie rezygnując z wartości, które promowała w regionie przez dekady. W miarę jak sytuacja regionalna będzie się rozwijać, konieczne może być dalsze dostosowywanie narzędzi politycznych do wzmacniania swojego bezpieczeństwa.

Bibliografia

- Amnesty International, *Białoruś: systematyczne stosowanie tortur i klimat bezkarności*. <https://www.amnesty.org.pl/bialorus-systematyczne-stosowanie-tortur-i-klimat-bezkarnosci> (dostęp: 12.04.2021).
- Another meeting between Minister Mariusz Kamiński and Sviatlana Tsikhanouskaya. <https://www.gov.pl/web/mswia-en/another-meeting-between-minister-mariusz-kaminski-and-sviatlana-tsikhanouskaya> (dostęp: 05.05.2025).
- Banks, M. *EU leaders reject Belarus presidential election result*. <https://www.theparliamentmagazine.eu/news/article/eu-leaders-reject-belarus-presidential-election-result> (dostęp: 20.08.2020).
- Berridge, G.R. (2010). *Diplomacy. Theory and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Białoruś w regionie. (2025). *Afrykańskie nadzieje Łukaszenki*. <https://by-ua-studium.pl/afrykanskie-nadzieje-lukaszenki/> (dostęp: 13.06.2025).
- Dyner, A.M. (2022). Białoruś wobec wojny na Ukrainie. <https://www.pism.pl/publikacje/bialorus-wobec-wojny-na-ukrainie> (dostęp: 03.02.2022).
- Dyner, A.M. *Kolejny etap integracji Białorusi i Rosji*. <https://pism.pl/publikacje/kolejny-etap-integracji-bialorusi-i-rosji> (dostęp: 04.01.2023).
- European Council, *Conclusions by the President of the European Council following the video conference of the members of the European Council on 19 August 2020*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2020/08/19/conclusions-by-the-president-of-the-european-council-following-the-video-conference-of-the-members-of-the-european-council-on-19-august-2020/> (dostęp: 19.08.2020).
- Fedorowicz, K. Polska wobec sytuacji na Białorusi. <https://ies.lublin.pl/komentarze/polska-wobec-sytuacji-na-bialorusi/> (dostęp: 04.03.2025).
- Gazeta Prawna. *ONZ i NATO wyrażają zaniepokojenie sytuacją na Białorusi*. <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/1488067,onz-i-nato-wyrazaja-zaniepokojenie-sytuacja-na-bialorusi.html> (dostęp: 10.08.2020).
- Giebień, H. (2015). „Kolorowe rewolucje” na Białorusi – czy powiodą się? *Wschodnioznawstwo*, 1: 181–198.
- Gołdyn, D. *Białoruś. Cichanouska chce zostać liderem, Łukaszenka: nie będzie nowych wyborów*. <https://wiadomosci.radiozet.pl/swiat/polityka/Bialorus.-Sviatlana-Cichanouska-gotowa-zostac-narodowym-liderem.-RELACJA-NA-ZYWO> (dostęp: 17.08.2020).
- Human Rights Watch. (2011). *Shattering Hopes: Post-Election Crackdown in Belarus*.
- Kędzierski, K. (2024). Procedura pushback w świetle polsko-białoruskiego kryzysu granicznego. *Głos w dyskusji. Studia Prawnoustrojowe*, 66: 183–192.

- Kissinger, H. (2022), *Dyplomacja*. Warszawa.
- Kłyśński, K., Chawryło, K. *Obywatele przeciwko reżimowi – Białoruś po wyborach prezydenckich*. <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/analizy/2020-08-12/obywatele-przeciwko-rezimowi-bialorus-po-wyborach-prezydenckich> (dostęp: 12.08.2020).
- Kłyśński, K., Żochowski, P. *Bezpieczeństwo ponad wszystko. Nowa odsłona sojuszu Białorusi i Rosji*. <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/analizy/2024-12-09/bezpieczenstwo-ponad-wszystko-nowa-odslona-sojuszu-bialorusi-i-rosji> (dostęp: 09.12.2024).
- Kłyśński, K., Żochowski, P. *Współagresor zdystansowany. Mińsk wobec udziału w wojnie przeciwko Ukrainie*. <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/komentarze-osw/2023-02-10/wspolagresor-zdystansowany-minsk-wobec-udzialu-w-wojnie> (dostęp: 05.02.2023).
- Kociszewski, J. (2023). „Wszystko jest zabronione”. *Białoruski system rządów staje się totalitarny*, Kolegium Europy Wschodniej. https://new.org.pl/3247,bialorus_staje_sie_totalitarna.html (dostęp: 25.05.2025).
- Kolarz, S. *Białorusini na emigracji – wsparcie państw UE i Rady Europy dla represjonowanych*. <https://www.pism.pl/publikacje/bialorusini-na-emigracji-wsparcie-panstw-ue-i-rady-europy-dla-represjonowanych> (dostęp: 30.12.2024).
- Kolejne spotkanie ministra Mariusza Kamińskiego i Sviatlany Cichanouskiej*. <https://www.gov.pl/web/mswia/kolejne-spotkanie-ministra-mariusza-kaminskiego-i-swiatlany-cichanouskiej> (dostęp: 05.05.2025).
- Meeting of Minister Mariusz Kamiński with Sviatlana Tsikhanouskaya*. <https://www.gov.pl/web/mswia-en/meeting-of-minister-mariusz-kaminski-with-sviatlana-tsikhanouskaya> (dostęp: 05.05.2025).
- Minister Barbara Nowacka spotkała się ze Sviatłaną Cichanowską, liderką białoruskiej opozycji*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/minister-barbara-nowacka-spotkala-sie-dzis-ze-svietlana-cichanowska-liderka-bialoruskiej-opozycji> (dostęp: 05.05.2025).
- Minister Nitras meets with Belarusian opposition leader Svetlana Tsikhanouskaya*. <https://www.gov.pl/web/ministry-of-sports-and-tourism/minister-nitras-meets-with-belarusian-opposition-leader-svetlana-tsikhanouskaya> (dostęp: 05.05.2025).
- NAWA, EU4Belarus. <https://nawa.gov.pl/studenci/studenci-zagraniczni/eu4belarus> (dostęp: 10.05.2025).
- NAWA, „Solidarni z Białorusią” – stypendia NAWA dla studentów, naukowców i nauczycieli. <https://nawa.gov.pl/solidarni-z-bialorusia> (dostęp: 10.05.2025).
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2021). *Report of the detailed findings of the independent international fact-finding mission on the protests in Belarus* (A/HRC/47/49).
- Onuch, O., Sasse, G., Michiels, S. (2021). *Flowers, Tractors, Telegram: Who are the Protesters in Belarus? Nationalities Papers*, Cambridge University Press.
- OSCE/ODIHR. (2001). *Republic of Belarus Presidential Election 9 September 2001 – Final Report*.
- Pałęcka, A. (2022). *Przemoc państwa i działania oddolne, Raport Fundacji „Ocalenie” z kryzysu humanitarnego na pograniczu polsko-białoruskim*. Wyd. UW.
- Premier Morawiecki przekazał zabytkową warszawską willę białoruskiej opozycji*. <https://wiadomosci.onet.pl/warszawa/warszawa-zdjecia-willi-kryniczna-6-na-saskiej-kepie-polska-ma-ja-podarowac/v4mzkzp> (dostęp: 09.09.2020).
- Prezydent rozmawiał ze Sviatłaną Cichanowską*. <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/>

- biuro-polityki-miedzynarodowej/aktualnosci/rozmowa-swiatlana-cichanouska,6743 (dostęp: 04.05.2025).
- Prime Minister Mateusz Morawiecki meets with Belarusian opposition leader Sviatlana Tsikhanouskaya.* <https://www.gov.pl/web/primeminister/prime-minister-mateusz-morawiecki-meets-with-belarusian-opposition-leader-sviatlana-tsikhanouskaya> (dostęp: 05.05.2025).
- Przyłęcki, P. (2009). Dialog w polityce. Mit czy pragmatyzm naszych czasów? *Dialogi Polityczne*, 12: 217–234.
- Radio Zet, *Zaskakujący apel Łukaszenki. „Nie kłóćcie się z Polakami”.* <https://wiadomosci.radiozet.pl/swiat/news-zaskakujacy-apel-lukaszenki-nie-kloccie-sie-z-polakami> (dostęp: 27.09.2025).
- Reuters. (2020). *Belarus police detain hundreds as 100,000 join protest*, Sept. 20.
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie czasowego zawieszenia lub ograniczenia ruchu granicznego na określonych przejściach granicznych, Dz.U. 2020, poz. 435.
- Rup, M., Szczepański, M., Rzeplińska, R., Szyszko, M., Piedziuk, M. (2023). *Raport Grupy Zagranica Współpraca rozwojowa i pomoc humanitarna w debacie parlamentarnej 2019-2023*, „Grupa Zagraniczna”.
- Rzeczpospolita, *Łukaszenko: Niechcemy konfliktu na granicy. Polska go potrzebuje.* <https://www.rp.pl/polityka/art19102721-lukaszenko-nie-chcemy-konfliktu-na-granicy-polska-go-potrzebuje> (dostęp: 27.09.2025).
- Sadowski, R. (2012). W cieniu Łukaszenki. Opozycja na Białorusi. *Wolność i Solidarność*, 4: 94–103.
- Sejm wyraził zgodę na przedłużenie stanu wyjątkowego. *Rzeczpospolita.* <https://www.rp.pl/polityka/art18973151-sejm-wyrazil-zgode-na-przedluzenie-stanu-wyjatkowego> (dostęp: 17.05.2025).
- Spotkanie Ministra Sprawiedliwości Adama Bodnara z liderką białoruskiej opozycji demokratycznej Sviatłaną Cichanouską.* <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/spotkanie-ministra-sprawiedliwosci-adama-bodnara-z-liderka-bialoruskiej-opozycji-demokratycznej-swiatlana-cichanouska> (dostęp: 05.05.2025).
- Spotkanie Ministra Spraw Zagranicznych z liderką białoruskiej opozycji demokratycznej Sviatłaną Cichanouską.* <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/spotkanie-ministra-spraw-zagranicznych-z-liderka-bialoruskiej-opozycji-demokratycznej-swiatlana-cichanouska> (dostęp: 05.05.2025).
- Spotkanie ze Sviatłaną Cichanouską.* <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/wydarzenia/spotkanie-swiatlana-cichanouska,46383> (dostęp: 04.05.2025).
- Spotkanie z Białorusinami.* <https://www.prezydent.pl/multimedia/galeria-zdjec/spotkanie-z-bialorusinami,2387> (dostęp: 04.05.2025).
- Strefa buforowa na granicy z Białorusią przedłużona o kolejne 90 dni.* <https://www.gov.pl/web/mswia/strefa-buforowa-na-granicy-z-bialorusia-przedluzona-o-kolejne-90-dni2> (dostęp: 26.09.2025).
- Studium Europy Wschodniej, Program Stypendialny Rządu RP im. Konstantego Kalinowskiego. <https://studium.uw.edu.pl/program-im-kalinowskiego/> (dostęp: 10.05.2025)
- Sviatłana Cichanouska z wizytą w MSWiA.* <https://www.gov.pl/web/mswia/swiatlana-cichanouska-z-wizyta-w-mswia> (dostęp: 05.05.2025).

- Tass, Rosyjska Agencja Informacyjna, *Łukaszenka zapowiada twardą odpowiedź Mińska i Moskwy na koncentrację wojsk na granicach Białorusi*. <https://tass.com/world/1355179> (dostęp: 27.09.2025).
- The Conversation. (2021). *Belarus protests: why people have been taking to the streets – new data*. <https://theconversation.com/belarus-protests-why-people-have-been-taking-to-the-streets-new-data-154494> (dostęp: 15.09.2025).
- Uchwała nr 58 Rady Ministrów z dnia 10 czerwca 2024 r. w sprawie programu „Narodowego Programu Odstraszania i Obrony – Tarcza Wschód”.
- Uchwała Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 27 maja 2021 r. potępiająca działania władz Białorusi wymierzone w elementarne zasady prawa międzynarodowego.
- Uchwała Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 marca 2024 r. w sprawie uwolnienia Andrzeja Poczobuta.
- Usov, P. (2022). Białoruś: od utraty geopolitycznej podmiotowości do okupacji, Raport VII *Białoruś w fazie rosyjskiej okupacji hybrydowej*, 19–26.
- Ustawa z dnia 29 października 2021 r. o budowie zabezpieczenia granicy państwowej, Dz.U. 2021, poz. 1992.
- Viesna, 2025. *Human rights situation in Belarus. August 2025*. <https://spring96.org/en/news/118626> (dostęp: 26.09.2025).
- Wawrzusin, A. (2025). Rosyjsko-białoruskie działania hybrydowe na granicach Unii Europejskiej i NATO. *Journal of Modern Science*, 1/61: 10-32.
- Zestawienia roczne*. <https://www.gov.pl/web/udsc/zestawienia-roczne> (dostęp: 26.09.2025).
- Ziemblicki, M.H. (2024). A Difficult Neighbourhood with Hybrid War in the Background: An Analysis of Relations between Poland and Belarus. *Białystok Legal Studies*, 29/4: 217–234.
- Żądło, A. *Pałką, ręką, kopem, prądem. Tak wyglądają tortury na Białorusi*. <https://www.newsweek.pl/swiat/bialorus-zatrzymani-opowiadaja-o-torturach-i-biciu-tortury-w-bialoruskich-wiezieniach/dt97qxw> (dostęp: 30.08.2020).
- Żochowski, P., Iwański, T., Matuszak, S. *Ukraina–Białoruś: w spirali kryzysu*. <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/analizy/2021-06-14/ukraina-bialorus-w-spirali-kryzysu> (dostęp: 14.06.2021).

*

Evolution of Poland's policy towards Belarus after 2020 in the context of political crisis and security threats

Abstract

The article analyses changes in Poland's policy towards Belarus after 2020, in the context of political crisis and growing security threats in the region.

In response to the repressions of Alexander Lukashenko's regime, the migration crisis and Belarus' involvement in Russia's war against Ukraine, Poland has redefined its approach – from a policy of dialogue to a strategy of pressure and strengthening security. The text presents the main directions of Poland's actions and possible scenarios for further developments.

Keywords: Poland, Belarus, foreign policy, security, migration crisis, hybrid war, opposition



Marzena Mruk

ORCID: 0000-0002-3529-0365

Uniwersytet Łódzki, Katedra Teorii Polityki Zagranicznej i Bezpieczeństwa

e-mail: marzena.mruk@wsmip.uni.lodz.pl

Wieloaspektowość współpracy chińsko-egipskiej w XXI wieku – wyzwania i perspektywy

Abstrakt

Relacje Chińskiej Republiki Ludowej i Egiptu w XXI wieku stale się rozwijają i charakteryzują się strategicznym partnerstwem. W ostatnich latach Chiny i Egipt zacieśniły współpracę polityczną, a także stale koordynują współpracę militarną i kulturalno-edukacyjną. Celem artykułu jest analiza wieloaspektowości współpracy chińsko-egipskiej w XXI wieku na przykładzie relacji politycznych i gospodarczych oraz przedstawienie głównych wyzwań i perspektyw. Dla realizacji postawionego w artykule celu sformułowano hipotezę, że współpraca polityczna i gospodarcza Chin i Egiptu w XXI wieku stanowi element szerszej polityki Pekinu wobec Bliskiego Wschodu i Afryki, a w związku z tym, ChRL uznaje strategiczne położenie Egiptu jako swoistą bramę do realizacji swoich interesów w wymienionych regionach. W celu weryfikacji hipotezy postawiono trzy pytania badawcze: Jak w XX wieku kształtowały się chińsko-egipskie stosunki polityczne? Jakie elementy ciągłości i zmiany w stosunkach politycznych Pekinu i Kairu miały miejsce w XXI wieku? Jakie są główne obszary współpracy gospodarczej Chin i Egiptu?

Słowa kluczowe: Chiny, Egipt, współpraca polityczna, współpraca gospodarcza

Wprowadzenie

Stosunki Chin z Egiptem mają bardzo długą historię, ponieważ były one ze sobą ściśle połączone Jedwabnym Szlakiem 2000 lat temu. W perspektywie historycznej obie cywilizacje – chińska i egipska wniosły znaczący wkład w rozwój ludzkości. Przez wieki relacje chińsko-egipskie ulegały przeobrażeniom i pogłębianiu na wszystkich możliwych poziomach współpracy, nie tylko w formie dwustronnej, ale i wielostronnej. Powstanie Chińskiej Republiki Ludowej wzmocniło

relacje z Kairem i w XXI wieku przyniosło strategiczne partnerstwo polityczne i gospodarcze między państwami, a także otworzyło Pekinowi możliwość ekspansji w regionie Bliskiego Wschodu i Afryki. Relacje chińsko-egipskie od dekad opierają się na zasadzie wzajemnego zaufania i korzyści, a Pekin i Kair wielokrotnie pokazywały, że są partnerami, którzy mogą na sobie polegać i sobie ufać.

Egipt ma bardzo silną pozycję w chińskiej polityce zagranicznej, która określa go jako państwo arabskie, afrykańskie, islamskie i rozwijające się. Wskazuje to jednoznacznie, że Egipt jest potęgą regionalną i islamską, która umiejscowiona jest na styku świata afrykańskiego i arabskiego. Pomimo niepewności i destabilizacji w regionie Bliskiego Wschodu i Afryki, Egipt jest ośrodkiem, który ułatwia pogłębianie więzi Pekinu z innymi państwami obu tych regionów, tym samym umacniając swoją pozycję partnera ChRL.

Celem artykułu jest analiza wieloaspektowości współpracy chińsko-egipskiej w XXI wieku na przykładzie relacji politycznych i gospodarczych (uwzględniając współpracę militarną oraz elementy *soft power*), a także przedstawienie głównych wyzwań i perspektyw. W celu lepszego zrozumienia zależności zachodzących w relacjach między Pekinem a Kairem w artykule uwzględniono zarys relacji chińsko-egipskich w XX wieku.

Dla realizacji postawionego w artykule celu sformułowano hipotezę, że współpraca polityczna i gospodarcza Chin i Egiptu w XXI wieku stanowi element szerszej polityki Pekinu wobec Bliskiego Wschodu i Afryki, a w związku z tym, ChRL uznaje strategiczne położenie Egiptu jako swoistej bramy do realizacji swoich interesów w wymienionych regionach. W celu weryfikacji hipotezy postawiono trzy pytania badawcze:

1. Jak w XX wieku kształtowały się chińsko-egipskie stosunki polityczne?
2. Jakie elementy ciągłości i zmiany w stosunkach politycznych Pekinu i Kairu miały miejsce w XXI wieku?
3. Jakie są główne obszary współpracy gospodarczej Chin i Egiptu?

W analizie przyjętego problemu badawczego zostały wykorzystane następujące metody badawcze: metoda decyzyjna, analiza instytucjonalno-prawna, analiza historyczna i opis. W związku z tym, że podejmowany w artykule temat nie został jeszcze przeanalizowany w polskiej literaturze przedmiotu, wśród materiałów badawczych wykorzystanych w artykule można wymienić głównie prace anglojęzyczne.

Zarys relacji chińsko-egipskich w XX wieku

Stosunki Chińskiej Republiki Ludowej z Egiptem mają długą historię, ponieważ oba państwa są potomkami dwóch starożytnych cywilizacji, które współistniały na zasadzie przyjacielskich relacji, a pierwsze interakcje między nimi

datuje się na II w. p.n.e., kiedy to Chiny wysłały swoich przedstawicieli do Egiptu (Sun, Xu, 2023). W historii najnowszej to Egipt był pierwszym państwem arabskim, które ustanowiło stosunki dyplomatyczne z Republiką Chińską już w 1928 roku (Al Said Farrag, 2015). W okresie przed II wojną światową bezpośrednie kontakty obywateli Chin i Egiptu były głównie oparte na obecności chińskich muzułmanów studiujących w Kairze (Haddad-Fonda, 2017).

W okresie powojennym pierwszym egipskim politykiem, który odwiedził Chiny w 1955 roku, był Ahmad Hasan al-Baquri (Haddad-Fonda, 2017). Natomiast sam Egipt rządzony przez Gamala Abdela Namera był pierwszym arabskim, bliskowschodnim i afrykańskim państwem, które nawiązało stosunki dyplomatyczne z Chińską Republiką Ludową w 1956 roku. Spotkało się to z odzewem ze strony Pekinu, gdyż ChRL jeszcze w tym samym roku udzieliła Kairowi pomocy finansowej w związku z kryzysem sueskim i wspólną antyegipską operacją Izraela, Wielkiej Brytanii i Francji (Maher, Farid, 2023). Zapoczątkowało to tzw. anty-imperialistyczne partnerstwo rewolucyjne Chin i Egiptu, które opowiadało się za procesem dekolonizacji i samostanowienia na obszarze określanym obecnie jako Globalne Południe. Pekin i Kair zaczęły postrzegać się jako partnerów w walce z imperializmem, kolonializmem i hegemonizmem, a bliskość między nimi objawiła się po rewolucji kulturalnej w Chinach, kiedy to ChRL wycofała ambasadorów ze wszystkich arabskich stolic za wyjątkiem Kairu (Sun, Xu, 2023).

Dojście do władzy w Egipcie przez Muhammada Anwara as-Sadata oznaczało stopniowe przechodzenie Kairu w strefę wpływów Stanów Zjednoczonych. Najlepszym przykładem rozwijającej się współpracy egipsko-amerykańskiej stało się egipsko-izraelskie porozumienie z Camp David z 17 września 1978 roku, które zostało zawarte pod auspicjami Jimmy'ego Cartera, a w konsekwencji zawarcie układu pokojowego Egiptu i Izraela 26 marca 1979 roku (Łyżwiński, 2021). Osłabienie relacji chińsko-egipskich nie trwało jednak długo, gdyż po przejściu władzy w Egipcie przez Hosniego Mubaraka w 1981 roku uległy one poprawie. Mubarak był pierwszym egipskim przywódcą, który odbył oficjalną wizytę w Pekinie w 1983 roku. Nie była to jego pierwsza wizyta, gdyż po raz pierwszy odwiedził on Chiny już w 1976 roku jako wiceprezydent Egiptu i określił wówczas Chińczyków mianem przyjaciół Egipcjan (Bazanowa, Kudelin, Semenova, 2018). Hosni Mubarak również jako pierwszy światowy przywódca zaprosił przedstawiciela Chin do Egiptu w trakcie trwającej, międzynarodowej izolacji ChRL po wydarzeniach na placu Tiananmen (Sun, Xu, 2023).

Najwyższy poziom współpracy chińsko-egipskiej w XX wieku został osiągnięty w 1999 roku, kiedy to państwa ogłosiły deklarację o ustanowieniu strategicznej współpracy, która miała przyczynić się do wzmocnienia solidarności i współpracy między państwami rozwijającymi się oraz zmniejszania przepaści

między nimi a państwami rozwiniętymi, reformy Rady Bezpieczeństwa ONZ w celu osiągnięcia równowagi regionalnej, która miałaby sprzyjać uczciwej reprezentacji państw rozwijających się (Al Said Farrag, 2015).

Pod koniec lat 90. XX wieku Chiny zaczęły stosować *soft power* w polityce zagranicznej. Egipt stał się wówczas kluczowym partnerem Pekinu w tym zakresie. W 1996 roku zorganizowane zostało pierwsze wspólne chińsko-egipskie sympozjum naukowe w Pekinie, dzięki któremu powołano wspólną grupę roboczą ministerstw edukacji Chin i Egiptu. W listopadzie 1997 roku w Kairze przedstawiciele Egiptu i Chin podpisali umowę o wzajemnym uznawaniu dyplomów chińskich i egipskich uniwersytetów. Warte podkreślenia jest to, że jedno z największych centrów studiów chińskich na Bliskim Wschodzie zostało otwarte w egipskim Uniwersytecie Ain Shams w Kairze, z kolei na Wydziale Języków Obcych tego uniwersytetu znajduje się najstarsza katedra języka chińskiego, która została otwarta w 1958 roku. W związku z tym, Egipt jest bliskowschodnim centrum kształcenia specjalistów z zakresu sinologii (Bazanowa, Kudelin, Semenova, 2018).

Przez blisko 60 lat Egipt i Chiny utrzymywały równe i przyjazne stosunki oparte na promowaniu sześciu głównych obszarów współpracy: politycznego zaufania i wzajemnego wsparcia, praktycznej współpracy we wszystkich obszarach, promowania wymiany i współpracy, wzmacniania współpracy z zakresie bezpieczeństwa i egzekwowania prawa oraz poprawy wymiany kulturalnej, edukacyjnej i turystyki (Chaziza, 2021).

Chińsko-egipska współpraca polityczna w XXI wieku

Chociaż głównym elementem stosunków chińsko-egipskich w XXI wieku jest współpraca gospodarcza, to sfera polityczna stanowi bardzo ważny element spajający relacje na linii Pekin – Kair. Chiny w dobrych relacjach z Egiptem upatrują czegoś więcej niż tylko możliwości rozwoju współpracy dwustronnej, a mianowicie zwiększenia wpływu na państwa będące członkami Ligi Państw Arabskich, która posiada siedzibę w Egipcie, szczególnie na państwa arabskie Zatoki Perskiej (głównie Arabię Saudyjską). Egipt był inicjatorem utworzenia Forum Współpracy Chińsko-Afrykańskiej oraz Forum Współpracy Chińsko-Arabskiej (Kandil, 2024). Należy jednak podkreślić, że pierwsza dekada XXI wieku to okres licznych wahań w relacjach Chin i Egiptu. Kair, w związku z dynamiczną sytuacją na Bliskim Wschodzie, oparł swoją politykę zagraniczną na współpracy z Waszyngtonem i państwami arabskimi, a Chiny utraciły swoją pozycję w polityce Egiptu, co wynikało z tego, że Kair nie posiadał wówczas wizji co do stosunków z Pekinem (Musawa, Chen, 2021). Co prawda, chińska agencja informacyjna *Xinhua* w październiku 2006 roku cytowała oświadczenie

Hosniego Mubaraka, który stwierdził, że „Egipt nie uważa Chin tylko za kraj przyjazny, widzi je jako brata” (Bazanowa, Kudelin, Semenowa, 2018), ale nie miało to pokrycia w realnych stosunkach między państwami.

Arabska Wiosna zmieniła sytuację polityczną w państwach Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej, w tym w Egipcie. Chiny rozpoczęły proces dostosowania się do sytuacji w państwach, w których Arabska Wiosna przyczyniła się do zmian politycznych. Głównym elementem tego dostosowania była zasada „czekać i patrzeć”. Wynikało to z obaw Pekinu przed wybuchem podobnych wydarzeń na swoim terytorium. Chińskie władze obawiały się, że sukces Arabskiej Wiosny przyczyni się do zastąpienia autorytarnych reżimów i negatywnie wpłynie na chińskie zaangażowanie na Bliskim Wschodzie. Początkowa reakcja Pekinu wskazywała na niezadowolenie z przebiegu rewolucji w Egipcie. Wyrażono otwarty sprzeciw wobec nacisków ze strony USA na prezydenta Mubaraka, by ustąpił ze stanowiska. Jednak po zmianie politycznej, która miała miejsce w Egipcie, Chiny stosunkowo szybko zdecydowały się na nawiązanie stosunków z różnymi podmiotami egipskiej sceny politycznej – od skrajnej prawicy po skrajną lewicę (Kandil, 2012). Po obaleniu Mubaraka prezydentem Egiptu został Mohammed Morsi, który jako kierunek swojej pierwszej zagranicznej podróży, która nie obejmowała państw Bliskiego Wschodu, wybrał Pekin, a nie Waszyngton. Miał to być jednoznaczny sygnał, że Egipt chce zmniejszyć swoją zależność od Stanów Zjednoczonych. Wizyta w Chinach stała się podstawą dla wzmocnienia partnerstwa chińsko-egipskiego i wyzwaniem dla wpływów USA na Bliskim Wschodzie (Chaziza, 2021). Kolejnym prezydentem Egiptu został Abdel Fattah al Sisi, który rozpoczął politykę ograniczania zależności od państw zachodnich i dążył do zmniejszenia roli islamu w sferze polityki, który według niego miałyby stanowić zagrożenie dla bezpieczeństwa narodowego. Sisi stał się zwolennikiem stworzenia państwa świeckiego, które byłoby podobne do ChRL (Sun, Xu, 2023). Prochińskie nastawienie Sisiego skutkowało podpisaniem od 2014 do 2025 roku co najmniej 25 umów dwustronnych, w tym Wszechstronnego Partnerstwa Strategicznego Chin i Egiptu (El Dahshan, 2021).

Ze współpracą polityczną powiązana jest także współpraca wojskowa. Należy podkreślić, że Chiny nie dążą do zastąpienia amerykańskiej obecności militarnej w regionie Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej. Chiny i Egipt prowadzą wspólne ćwiczenia wojskowe, współpracują w zakresie rozbudowy sił zbrojnych i przemysłu obronnego, ale wciąż nie jest to poziom współpracy Egiptu i Stanów Zjednoczonych. W grudniu 2018 roku Siły Powietrzne Egiptu podpisały umowę na zakup bezzałogowych statków powietrznych *Wing Loong II* do celów rozpoznawczych i atakowania, których producentem jest Narodowa Korporacja Importu i Eksportu Technologii Lotniczych Chin. Nieoficjalnie mówi się, że Egipt

był w posiadaniu dronów znacznie wcześniej niż mówi o tym podpisana umowa, ponieważ Ministerstwo Obrony Egiptu kilka miesięcy wcześniej udostępniło film reklamowy, przedstawiający testy *Wing Loong II* zaopatrzonych w pociski niszczące cel naziemny. Film ten został wyemitowany z okazji 45. Święta Sił Powietrznych. Wskazuje się, że umowa z grudnia 2018 roku miała obejmować nie tyle zakup, co zwiększenie już posiadanej przez Egipt liczby chińskich dronów (Chaziza, 2020). Na przełomie kwietnia i maja 2025 roku Chiny i Egipt przeprowadziły pierwsze w historii wspólne ćwiczenia wojsk powietrznych *Eagles of Civilization 2025*. Ćwiczenia oprócz znaczenia operacyjnego miały charakter symboliczny, głównie ze względu na czas i miejsce. Manewry oprócz tego, że miały miejsce w państwie kontrolującym Kanał Sueski, odbyły się w trakcie napięć w relacjach egipsko-amerykańskich. Był to sygnał rosnących wpływów Pekinu w regionie, który dotychczas był zdominowany przez Waszyngton (Egypt and China conclude historic Eagles of Civilization 2025 joint air exercise, 2025)¹.

W XXI wieku Chiny realizując swoją politykę zagraniczną wobec Egiptu wciąż wykorzystują elementy *soft power*. Pekin głównie dzięki wsparciu mediów prowadzi działania propagandowe, które egipskie środki masowego przekazu powielają, szczególnie w kontekście naruszania praw człowieka przez Stany Zjednoczone. Egipskie media informują na temat niezgodnych z prawem działań USA w więzieniu Guantanamo czy wcześniej w więzieniu Abu Ghurajb w Iraku przy jednoczesnym pomijaniu informacji na temat sytuacji muzułmańskiej społeczności Ujgurów w Regionie Autonomicznym Sinciang-Ujgur w Chinach oraz łamaniu praw człowieka przez rząd w Pekinie (Maher, Farid, 2023)². Chiny wielokrotnie powielają teorię spiskową na temat roli Stanów Zjednoczonych i Izraela w projekcie Wielkiej Tamy Odrodzenia Etiopii, który stwarza zagrożenie dla bezpieczeństwa wodnego Egiptu (Maher, Farid, 2023). Zarówno władze, jak i media w Egipcie potwierdzają, że Kair popiera politykę Chin i wspiera Pekin w obronie jedności narodowej (China, Egypt to mutually support issues concerning core interests and major concerns: Chinese FM, 2024). Pod koniec grudnia 2019 roku egipska gazeta *Al-Masry Al-Youm* opublikowała artykuł o działaniach ChRL w Regionie Autonomicznym Sinciang-Ujgur, a załączony do testu hashtag #ZhongguoshasiMusilin (pl. #Chinyzabijająmuzułmanów – tłumaczenie własne) stał się bardzo popularny na portalu *Twitter* (obecnie *x.com*) w Egipcie.

¹ Dodatkowo, efektywnym elementem ćwiczeń był przelot chińskich pilotów nad egipskimi piramidami.

² Egipskie służby bezpieczeństwa aresztowały ujgurskich studentów i pomimo międzynarodowych apelów o niewydawanie ich władzom chińskim, Egipt przekazał grupę studentów Pekinowi.

Wywołało to natychmiastową reakcję chińskiej placówki dyplomatycznej i pro-rządowych mediów w Egipcie. Zhao Liyinga, konsul ChRL w Aleksandrii zwołał konferencję prasową, na której stwierdził, że „To, co krążyło o torturach muzułmanów w Xinjiang, jest zmyślane” i podkreślił, że wszystkie oskarżenia wobec rządu chińskiego, które pojawiają się w egipskich mediach społecznościowych mają tylko na celu „zniekształcanie chińskiej polityki w Sinciang i dezorganizację gospodarki” (Cochrane-Dyet, 2023). Pokreślił, że wszelkie tego rodzaju działania to kampania propagandowa, która ma na celu sabotowanie przyjaźni chińsko-egipskiej, a w konsekwencji relacji Chin ze światem arabskim i szerzej islamskim (Cochrane-Dyet, 2023).

Innym przykładem wykorzystania *soft power* przez Chiny w polityce wobec Egiptu jest współpraca edukacyjna i otwarcie Instytutu Konfucjusza na Uniwersytecie Kairskim, którego głównym celem jest nauka języka i kultury chińskiej egipskich naukowców i studentów. Na dowód faworyzowania Egiptu w stosunku do innych państw Bliskiego Wschodu przez Pekin należy wskazać, że dyrektor kairskiego Instytutu Konfucjusza został uznany za najlepszego dyrektora tej instytucji (Maher, Farid, 2023)³.

W kontekście współpracy politycznej Chin i Egiptu ważne jest samo stanowisko Egipcjan wobec relacji z Pekinem, szczególnie mając na uwadze dynamiczną sytuację na Bliskim Wschodzie i politykę Stanów Zjednoczonych. W 2021 roku przeprowadzono badanie sondażowe wśród obywateli Egiptu, którzy zapytani o współpracę z globalnymi mocarstwami w 57% określili stosunki z Chinami jako ważne dla Egiptu. Dla porównania, relacje ze Stanami Zjednoczonymi jako ważne określiło 55% respondentów. Z kolei 58% ankietowanych nie zgodziło się ze stwierdzeniem, że Egipt nie może liczyć na Stany Zjednoczone i powinien zwrócić się w kierunku Rosji lub Chin. Tylko 50% Egipcjan stwierdziło, że chińskie inwestycje w państwach arabskich, w tym w Egipcie, przyniosą pozytywne rezultaty dla Bliskiego Wschodu (Pollock, 2021). W następnym roku przeprowadzono kolejne badanie opinii publicznej wśród mieszkańców Egiptu na temat sytuacji w państwie oraz polityki zagranicznej. 64% ankietowanych wskazało, że Chiny są najważniejszym pozaregionalnym partnerem Egiptu, co niejako potwierdzało wyniki podobnego sondażu z 2015 roku przeprowadzonego przez *Egyptian Center for Public Opinion Research*, w którym wskazano na Chiny jako największego przyjaciela Egiptu spoza grupy państw muzułmańskich. Z kolei Stany Zjednoczone i Izrael zostały określone jako najwięksi wrogowie Egiptu

³ Wybór dyrektora w kairskiej placówce wywołał konsternację, ponieważ Instytut Konfucjusza posiada ponad 500 placówek na świecie i jest zarządzany przez 3600 zagranicznych dyrektorów.

(Survey reveals Egyptians view Israel as most hostile state, 2015). W badaniu z 2022 roku pozycja USA była już zdecydowanie lepsza, ponieważ 58% ankietowanych uważało USA za ważnego partnera Egiptu. 47% badanych zgodziło się ze stwierdzeniem: „Nie możemy liczyć na USA w dzisiejszych czasach, więc powinniśmy bardziej patrzeć na Rosję lub Chiny jako na partnerów”. Spadek zaufania wobec Stanów Zjednoczonych stanowi sumę polityki Waszyngtonu wobec Bliskiego Wschodu i polityki zagranicznej jako całości w ciągu ostatniej dekady. Egipcjanie wskazali, że wśród błędów amerykańskiej administracji, niezależnie kto aktualnie sprawuje władzę w Białym Domu, widoczny jest brak zdecydowanej postawy wobec napięć w regionie Bliskiego Wschodu, brak inwestycji i projektów infrastrukturalnych, problem ze zrozumieniem kwestii religijnych i kulturowych oraz ograniczone wsparcie w zakresie dostarczania egipskiej armii zaawansowanego technologicznie uzbrojenia (Abdelaziz, 2022)⁴.

Na współpracę polityczną Pekinu i Kairu będzie w najbliższym czasie rzutować polityka Donalda Trumpa w regionie Bliskiego Wschodu. Egipt nie popiera inicjatywy USA, czyli potencjalnego przesiedlenia Palestyńczyków ze Strefy Gazy do państw ościennych, ale jednocześnie unika bezpośredniej krytyki tego pomysłu. Jasno to ukazuje, że Egipt stara się grać na czas, a Chiny w tym czasie starają się wykorzystać nadarżającą się sytuację, by umocnić swoje wpływy w Kairze. Chiny wielokrotnie podkreślały, że nie dążą do ingerencji w sprawy wewnętrzne innych państw, szanują obowiązujące systemy polityczne i prawa narodów do samostanowienia. Władze w Pekinie łatwo dostosowują się do oczekiwań i preferencji sprawujących władzę w poszczególnych państwach, przez co dla wielu z nich są bardziej atrakcyjnym partnerem niż Stany Zjednoczone (Bazanowa, Kudelin, Semenowa, 2018). Egipcjanie ciężko będzie znaleźć alternatywny dla amerykańskiego parasol bezpieczeństwa i pomoc wojskową i nie zapowiada się na to, by taka sytuacja miała miejsce, ale mimo wszystko Kair stara się budować swoje zaplecze militarne gdzie indziej, na przykład w Chinach. Dla Pekinu jest to sytuacja bardzo korzystna, która zapewnia lepszy dostęp do bramy łączącej Europę, Azję i Afrykę, czyli Egiptu (Karam, 2025).

Należy zatem stwierdzić, że Chiny są atrakcyjnym partnerem politycznym z perspektywy Kairu z kilku powodów. Po pierwsze, pragmatyczna polityka Pekinu umożliwiła Egipcjanom rozwijać współpracę z Chinami bez jednoczesnej rezygnacji z suwerennej polityki międzynarodowej. Wynika to z faktu, że oba państwa popierają zasadę nieinterwencji, poszanowanie suwerenności i niestosowanie siły w stosunkach międzynarodowych. Po drugie, Chiny i Egipt od lat są

⁴ Wielu Egipcjan źle oceniło także stosunki z Rosją i obarczyło ją za wybuch wojny w Ukrainie oraz narastający kryzys żywnościowy.

zaangażowane w walkę z ekstremizmami, które zgodnie uważają za zagrożenie dla swojego bezpieczeństwa. Po trzecie, relacje chińsko-egipskie są postrzegane jako element mający wzmocnić integrację tzw. Globalnego Południa. Chiny są świadome, że nie są w stanie zastąpić Stanów Zjednoczonych (i również same tego nie chcą) jako mocarstwa dominującego w regionie Bliskiego Wschodu. Niemniej Egipt upatruje w Chinach partnera, który będzie w stanie pomóc rozwiązać regionalne problemy i zagrożenia dla bezpieczeństwa, z którymi nie były sobie w stanie poradzić Stany Zjednoczone (Kandil, 2024).

Chińsko-egipska współpraca gospodarcza w XXI wieku

Analizując współpracę gospodarczą Pekinu i Kairu należy wskazać na mocne strony Egiptu w kontekście chińskiej ekspansji gospodarczej. Po pierwsze, Egipt jest dużym i ważnym rynkiem zbytu dla chińskich towarów, co wynika z tego, że populacja Egiptu wynosi ponad 118 milionów. Egipt jest bramą dla chińskich produktów w innych państwach regionu, a tym samym umożliwia dostęp do ponad miliarda konsumentów. Po drugie, Egipt ma duże znaczenie w kontekście Inicjatywy Pasu i Szlaku, która jest jedną z największych chińskich inicjatyw mających pobudzić handel między Chinami a państwami dawnego Jedwabnego Szlaku. Wynika to z faktu, że Kanał Sueski jest ważnym punktem na morskiej mapie Inicjatywy. Blisko 60% chińskiego eksportu odbywa się przez Kanał Sueski, a między 20 a 25% ogółu statków przepływających tą drogą jest zarejestrowanych pod chińską banderą. Determinuje to chińskie inwestycje w modernizację Kanału, w tym rozbudowę terminalu kontenerowego w Port Said i Al-Adabiyyi. Kair i Pekin ustanowiły Sueską Strefę Współpracy Gospodarczej i Handlowej, która ma przyciągnąć chińskich inwestorów (Zaremba, 2020). Po trzecie, ChRL jest ważnym i dużym inwestorem w Egipcie, dzięki czemu wzrasta pozycja Pekinu na Bliskim Wschodzie i w Afryce. Po czwarte, Egipt i Chiny co do zasady zgadzają się w kwestiach politycznych: popierają sprawę palestyńską i nieingerencję w sprawy wewnętrzne państw arabskich, które według nich cierpią z powodu kryzysów i konfliktów (Egyptian-Chinese Partnership in Light of “Arab-Chinese” Relations’s future, 2023). Egipt aktywnie zabiega o chińskie inwestycje bezpośrednie i finansowanie ważnych projektów, co wynika z tego, że Kair nie spełnia często wymagających warunków, które wiążą się z zachodnią pomocą.

Kryzys wywołany Arabską Wiosną spowodował, że Chiny przestały upatrywać w Egipcie stabilnego partnera gospodarczego. Pekin zmienił wówczas swoje priorytety w polityce wobec Bliskiego Wschodu i zwiększył finansowanie projektów gospodarczych w państwach Zatoki Perskiej kosztem Egiptu. W re-

zultacie gospodarka Egiptu poniosła straty i dopóki sytuacja w tym państwie nie uległa stabilizacji, chińskie firmy nie zabiegały o powrót na egipski rynek (Chaziza, 2021).

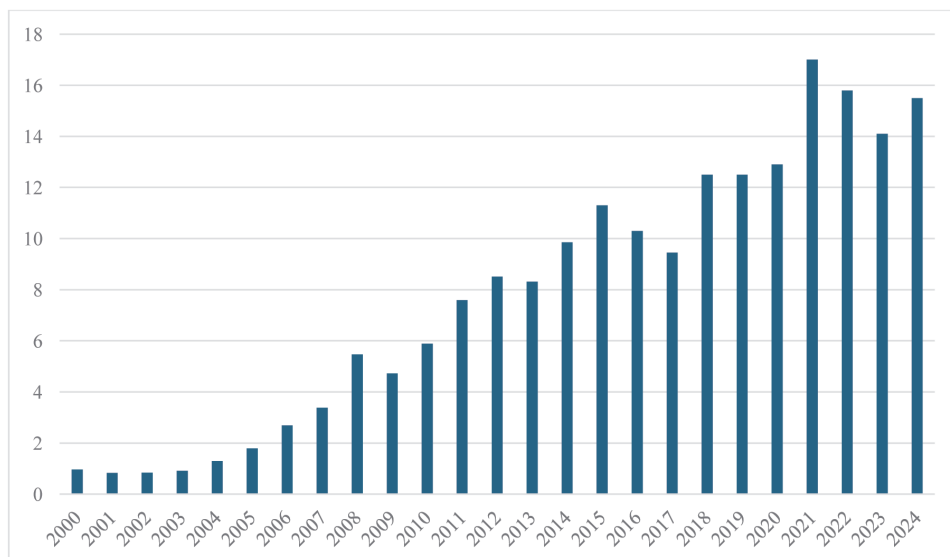
2016 rok miał kluczowe znaczenie w relacjach chińsko-egipskich, ponieważ przypadała wówczas 60. rocznica nawiązania stosunków dyplomatycznych między Pekinem a Kairem. Xi Jinping złożył wówczas oficjalną wizytę państwową w Egipcie, która była pierwszą wizytą przedstawiciela Chin na wysokim szczeblu w tym państwie od 12 lat. Jinping oświadczył, że „Chiny są gotowe zacieśnić współpracę z Egiptem w zakresie budowy infrastruktury i kontynuować współpracę w zakresie potencjału przemysłowego” (Chaziza, 2021). Zwrócił również uwagę na to, że Pekin i Kair powinny rozpocząć współpracę zmierzającą do uczynienia z Egiptu węzła komunikacyjnego Inicjatywy Pasa i Szlaku oraz zachęcił chińskich inwestorów do współpracy w budowaniu Nowej Stolicy Administracyjnej Egiptu. Podczas tej ważnej wizyty podpisano ponad 20 umów o współpracy o wartości ponad 15 mld dolarów, które obejmowały następujące sektory: elektryczność, finanse, infrastrukturę, technologie kosmiczne. Pekin udzielił również pożyczki w wysokości 1,7 mld dolarów dla instytucji finansowych w Egipcie (Chaziza, 2021).

Chiny, jak i Egipt realizują swoje plany rozwojowe znane odpowiednio jako Inicjatywa Pasa i Szlaku oraz *Egypt Vision 2030*, które wzajemnie się uzupełniają, wzmacniają i wspierają. Egipt ze względu na swoje usytuowanie geopolityczne i potencjał gospodarczy znajduje się w wyjątkowej pozycji, by uzyskać bardzo ważną pozycję w chińskiej inicjatywie gospodarczej (China-Egypt Bilateral Trade and Investment Opportunities, 2025). Egipt postrzega Inicjatywę Pasa i Szlaku jako drogę do pozyskania nie tylko bardzo potrzebnego kapitału, rozwoju gospodarki i infrastruktury, ale i jako elementu zmieniającego jego pozycję polityczną na Bliskim Wschodzie, zwłaszcza w kontekście trwającej wojny rosyjsko-ukraińskiej i jej negatywnych skutków, głównie w zakresie bezpieczeństwa energetycznego i żywnościowego. Chińska Republika Ludowa z perspektywy Kairu jest bardzo atrakcyjnym partnerem, który nie narzuca warunków politycznych swoim partnerom. Stanowi to inne podejście niż stanowisko państw zachodnich, głównie Stanów Zjednoczonych, których wsparcie zależne jest od tzw. „warunkowości politycznej”, czyli bardzo często udzielenie pomocy finansowej zależy od dostosowania się do zachodnich wartości, takich jak poszanowanie zasad demokratycznego państwa prawa czy praw człowieka (Kandil, 2024). Z kolei *Egypt Vision 2030* stanowi bardzo ważny punkt w drodze do rozwoju Egiptu, ponieważ program obejmuje ważne i pilne z perspektywy Kairu problemy, z którymi państwo zmagą się od lat, czyli ubóstwo, korupcja, brak infrastruktury w miastach i terenach wiejskich oraz degradacja środowiska

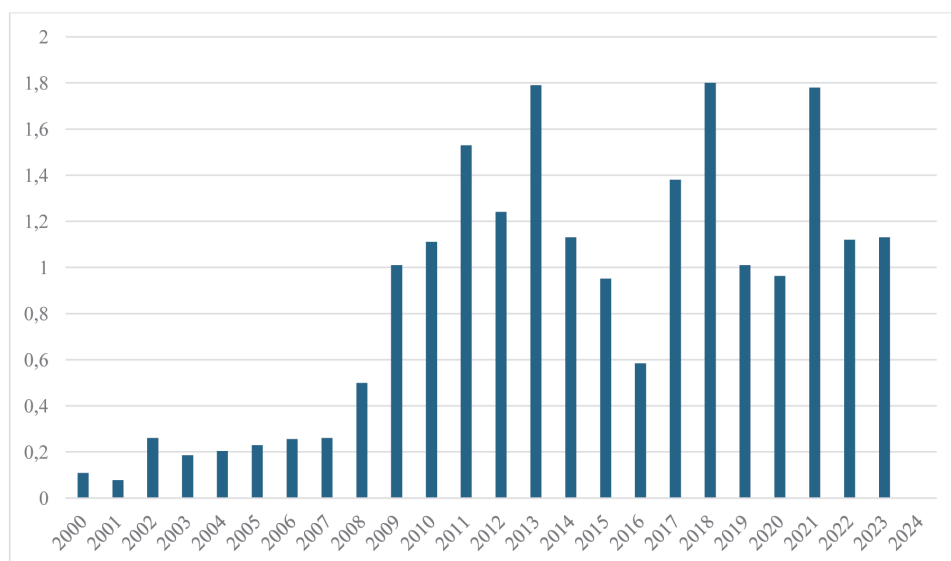
naturalnego. Głównym celem Egiptu jest umiejscowienie się wśród 30 najlepiej rozwiniętych pod względem wielkości gospodarczej państw świata do 2030 roku (Chaziza, 2020).

Warto zwrócić uwagę na kluczowe obszary współpracy chińsko-egipskiej. Po pierwsze, infrastruktura i transport. Chiny już teraz odgrywają bardzo ważną rolę w realizacji projektów infrastrukturalnych w Egipcie, z których najważniejszym jest Nowa Stolica Administracyjna i udział chińskiego konsorcjum *China State Construction Engineering Corporation* w budowie najwyższego biurowca w Afryce – *Central Business District*. Chińska Republika Ludowa wspiera inwestycje transportowe, w tym rozbudowę systemów kolei i metra, a także modernizację portu Ain Sokhna, który ma stać się kluczowym punktem przeładunkowym w ramach Inicjatywy Pasa i Szlaku. Po drugie, energia odnawialna. Egipt coraz śміiej inwestuje w programy mające wzmocnić dywersyfikację źródeł energii, a jednym z głównych projektów jest park słoneczny *Benban Solar Park*, w którego budowę zaangażowane są Chiny. Po trzecie, tworzenie specjalnych stref ekonomicznych. Ponad 150 chińskich producentów z branży tekstylnej, budowlanej, samochodowej i energetycznej jest zaangażowanych w strefę ekonomiczną *Tianjin TEDA Suez*. Po czwarte, gospodarka cyfrowa i inteligentne technologie. Swoje zaangażowanie w sektorze telekomunikacyjnym poszerzyły takie chińskie potęgi technologiczne, jak *ZTE* i *Huawei*, które wspierają Egipt zarówno we wdrażaniu infrastruktury 5G, jak i współpracują nad rozwiązaniami zarządzania, które będą oparte na sztucznej inteligencji. Po piąte, technologia kosmiczna. Egipt od lat wyraża swoje zainteresowanie rozwojem programu kosmicznego, a Chiny aktywnie wspierają w tym Kair, czego wyrazem jest zawarcie partnerstwa między Narodową Administracją Kosmiczną Chin a Narodowym Biurem Teledetekcji Kosmicznej Egiptu (China-Egypt Bilateral Trade and Investment Opportunities, 2025).

Innym, bardzo ważnym czynnikiem, który będzie wzmacniać współpracę gospodarczą Chin i Egiptu, jest ich członkostwo w BRICS. Egipt stał się państwem członkowskim BRICS dopiero w 2024 roku, ale jego integracja z ugrupowaniem trwała już od dawna. Ważnym krokiem w kierunku członkostwa Egiptu był szczyt BRICS odbywający się w chińskim Xiamen we wrześniu 2017 roku, kiedy to zapoczątkowano model „5+9”, który obejmował państwa członkowskie BRICS i dziewięć krajowych rynków wschodzących i rozwijających się. Na szczyt został zaproszony Abd el-Fatah al-Sisi, co umożliwiło Kairowi przedstawienie swoich celów i założeń polityki gospodarczej i poszerzenie współpracy z innymi państwami Globalnego Południa, głównie z ChRL (Chen, 2018). Przystąpienie do BRICS jest dużym sukcesem politycznym i dyplomatycznym Egiptu, który nie tylko otwiera się na nowe możliwości gospodarcze, ale i uzyskuje szansę na jeszcze szerszą współpracę z Pekinem.



Wykres 1. Eksport z Chin do Egiptu w latach 2000–2024 w miliardach dolarów
Opracowanie własne na podstawie: Egypt Imports from China (2025); Egypt (2025).



Wykres 2. Eksport z Egiptu do Chin w latach 2000–2024 w miliardach dolarów
Opracowanie własne na podstawie: China Imports from Egypt (2025); China/Egypt (2025).

Poza wymienionymi obszarami współpracy gospodarczej Chin i Egiptu podstawą ich relacji pozostaje wzajemna wymiana towarów. Oba państwa stanowią bardzo chłonny rynek dla zagranicznych towarów. Wciąż istnieją pewne wątpliwości, głównie po stronie Egiptu, co do nierówności handlowej (korzystnej dla Chin), w tym nadwyżki towarów pochodzących z Chin. Zauważalna jest tendencja do corocznego wzrostu chińskiego eksportu do Egiptu, z kolei eksport egipskich produktów do Chin ulega ciągłym wahaniom. Zróżnicowaniu podlegają także produkty, które państwa eksportują do siebie. W chińskim eksporcie do Egiptu przeważa sprzęt elektroniczny, maszyny, tworzywa sztuczne i samochody. Pokazuje to, że Egipt stale wykazuje rosnące zapotrzebowanie na sprzęt przemysłowy. Z kolei głównymi towarami eksportowanymi z Egiptu do Chin są: paliwa mineralne, oleje, sól, siarka, tynk, wapno, cement, cytrusy, roślinne włókna tekstylne, przędza papiernicza czy pasza dla zwierząt. Zauważalna jest zatem nierównowaga handlowa między Chinami a Egiptem. Niemniej wraz z pogłębianiem współpracy gospodarczej pojawiają się możliwości dywersyfikacji eksportu między Chinami i Egiptem oraz zacieśnienia współpracy przemysłowej i dostosowanie chińskich inwestycji do lokalnych (egipskich) sektorów produkcyjnych (Interesse, 2025).

Pomimo występujących problemów i dysproporcji współpraca gospodarcza Pekinu i Kairu w najbliższej przyszłości będzie się z pewnością pogłębiać, szczególnie mając na uwadze ambicje obu państw. Warunkiem tej współpracy pozostają jednak dalsze działania państw na rzecz poprawy ram regulacyjnych i zarządzania relacji gospodarczych, głównie ze względu na długoterminową współpracę.

Zakończenie

Stale rozwijająca się współpraca Chin i Egiptu posiada solidne podstawy i szerokie perspektywy. Cywilizacje chińska i arabsko-islamska po raz pierwszy rozpoczęły współpracę przy wsparciu Jedwabnego Szlaku, którego odbudowa jest współcześnie priorytetem gospodarczym Chińskiej Republiki Ludowej. Wskazuje to, że współpraca między spadkobiercami dwóch szanowanych cywilizacji pozostaje od wieków nieprzerwana. Egipt od zawsze stanowił dla Chin strategicznego partnera, a relacje z nim opierano na długoterminowych projektach politycznych i gospodarczych. Od momentu ustanowienia stosunków dyplomatycznych Pekin i Kair wielokrotnie okazywały sobie zrozumienie, zaufanie, wsparcie i szacunek, niezależnie od zmieniających się okoliczności. Oba państwa w ciągu ostatnich kilkunastu lat przeszły wielką transformację polityczną, gospodarczą i społeczną, co dodatkowo stanowi element je spajający.

Zależności, które utworzyły się w XXI wieku między ChRL a Egiptem, czyli główną regionalną potęgą polityczną i militarną i wpływowym podmiotem, który sprawnie porusza się w systemie stosunków międzynarodowych na Bliskim Wschodzie i szeroko pojętym świecie arabsko-muzułmańskim, daje Pekinowi możliwość umocnienia swojej pozycji strategicznej wśród państw arabskich kosztem Stanów Zjednoczonych. Chiny skupiają się na poszerzaniu współpracy politycznej i gospodarczej, dzięki czemu zdają się być z perspektywy Kairu zdecydowanie bardziej wiarygodnym i stabilnym partnerem niż Stany Zjednoczone pod rządami Donalda Trumpa. Chiny postrzegają Egipt jako jednego z kluczowych partnerów w przeciwdziałaniu terroryzmu, co wynika z walki egipskiego rządu z radykalnymi ugrupowaniami dżihadystycznymi na Półwyspie Synaj. Pekin stara się utrzymywać zagrożenia terrorystyczne tak daleko, jak to jest możliwe, a Kair posiada możliwości i doświadczenie w przeciwdziałaniu terroryzmowi i ekstremizmowi (Chaziza, 2021).

Dynamiczna sytuacja międzynarodowa, zagrożenia dla bezpieczeństwa, niestabilność gospodarcza i finansowa stanowią wyzwania, którym przeciwstawia się zarówno Pekin, jak i Kair. Chiny i Egipt oprócz zacieśniania stosunków politycznych poszerzają współpracę gospodarczą, której filarami stały się inwestycje w rozbudowę infrastruktury egipskiej oraz ułatwianie i pogłębianie wymiany handlowej między nimi. Chiny i Egipt wciąż poszukują nowych kierunków kooperacji przy jednoczesnym poszerzaniu współpracy wojskowej i kulturalno-oświatowej. Mając na uwadze przeszłość relacji chińsko-egipskich, Pekin i Kair stoją przed ogromną szansą, która wiąże się z możliwością pogłębienia korzystnej dla obu z nich współpracy i wspólnego rozwoju na wielu płaszczyznach. Można zatem uznać, że stosunki Chińskiej Republiki Ludowej i Egiptu stanowią wzór dla dalszej współpracy chińsko-arabskiej, chińsko-afrykańskiej, a nawet szerzej – w ramach Globalnego Południa. W 2026 roku obchodzona będzie 70. rocznica nawiązania stosunków dyplomatycznych między Chinami a Egiptem. 10 lipca 2025 roku Abd el-Fattah es-Sisi gościł w Kairze premiera Chin Li Qianga. Spotkanie koncentrowało się na poszerzaniu współpracy politycznej i gospodarczej obu państw oraz przygotowaniach do zbliżającej się rocznicy. Będzie to z pewnością wydarzenie, które zmusi oba państwa do refleksji na temat przeszłości.

Bibliografia

- Abdelaziz, M. (9 września 2022). *In New Poll, Most Egyptians Split on Relations with Foreign Powers, Pessimistic About Domestic Economy*. Fikra Forum. An initiative of the Washington Institute for Near East Policy. <https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/new-poll-most-egyptians-split-relations-foreign-powers-pessimistic-about-domestic> (dostęp: 10.07.2025).
- Al Said Farrag, S. (2015). *Egyptian-Chinese relations: Opportunities and Risks for Egypt*. https://www.psa.ac.uk/sites/default/files/conference/papers/2015/Egyptian-Chinese%20relations%20Opportunities%20and%20Risks%20for%20Egypt_1.pdf (dostęp: 01.07.2025).
- Bazanowa, E.A., Kudelin A.A., Semenova E.I. (2018). China-Egypt bilateral relations under Mubarak (1981–2011). *RUND Journal of World History*, 10(1): 70–78.
- Chaziza, M. (2020). *China's Middle East Diplomacy. The Belt and Road Strategic Partnership*. Wyd. Liverpool University Press.
- Chaziza, M. (2021). *Egypt in China's Maritime Silk Road Initiative: Relations Cannot Surmount Realities* (255–283). W: J.-M. F. Blanchard (red.). *China's Maritime Silk Road Initiative, Africa, and the Middle East. Feats, Freezes, and Failures*. Wyd. Palgrave Macmillan.
- Chen, J. (2018). Strategic Synergy between Egypt "Vision 2030" and China's "Belt and Road" Initiative. *Outlines of Global Transformations*, 11(5): 219–235.
- China Imports from Egypt. (lipiec 2025). *Trading Economics*. <https://tradingeconomics.com/china/imports/egypt> (dostęp: 07.07.2025).
- China, Egypt to mutually support issues concerning core interests and major concerns: Chinese FM. (16 stycznia 2024). *China International Development Cooperation Agency*. http://en.cidca.gov.cn/2024-01/16/c_956466.htm (dostęp: 04.07.2025).
- China/Egypt. (2025). *The Observatory of Economic Complexity*. <https://oec.world/en/profile/bilateral-country/chn/partner/egy?selector541id=2023> (dostęp: 29.06.2025).
- China-Egypt Bilateral Trade and Investment Opportunities. (28 lutego 2025). *BRICS+. New economy & legal infrastructure center*. <https://neweconomy.expert/publications/257618/> (dostęp: 09.07.2025).
- Cochrane-Dyett, W. (2023). Arab Media Portrayals of Anti-Uyghur Repression: Chinese Propaganda, Anti-Islamist Anxiety, and Anti-Westernism. *Middle East Journal*, 77(1): 79–96.
- Egypt Imports from China. (lipiec 2025). *Trading Economics*. <https://tradingeconomics.com/egypt/imports/china> (dostęp: 07.07.2025).
- Egypt and China conclude historic Eagles of Civilization 2025 joint air exercise. (21 maja 2025). *defenceWeb*. <https://www.defenceweb.co.za/aerospace/aerospace-aerospace/egypt-and-china-conclude-historic-eagles-of-civilization-2025-joint-air-exercise/> (dostęp: 09.07.2025).
- Egypt. (2025). *The Observatory of Economic Complexity*. <https://oec.world/en/profile/country/egy> (dostęp: 20.06.2025).
- Egyptian-Chinese Partnership in Light of "Arab-Chinese" Relations's future. (11 stycznia 2023). *Draya Egypt*. <https://draya-eg.org/en/2023/01/11/egyptian-chinese-partnership-in-light-of-arab-chinese-relations-s-future/> (dostęp: 08.07.2025).

- El Dahshan, M. (7 lipca 2021). Egyptian exceptionalism in a Chinese-led world. *Chatmam House*. <https://www.chathamhouse.org/2021/02/egyptian-exceptionalism-chinese-led-world> (dostęp: 03.07.2025).
- Interesse, G. (14 luty 2025). China-Egypt Bilateral Trade and Investment Opportunities. *China Briefing. From Dezan Shira and Associates*. <https://www.china-briefing.com/news/china-egypt-bilateral-trade-and-investment-prospects-are-bright> (dostęp: 08.07.2025).
- Haddad-Fonda, K. (1 sierpnia 2017). The Rhetoric of “Civilization” in Chinese–Egyptian Relations. *Middle East Institute*. <https://www.mei.edu/publications/rhetoric-civilization-chinese-egyptian-relations> (dostęp: 02.07.2025).
- Kandil, A. (listopad 2024). *Profound, trusted and a “win-win” formula? How Egypt Views Its Relationship With China*. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/zypern/21842.pdf> (dostęp: 28.06.2025).
- Karam, J. (27 marca 2025). Egypt flirts with China, sidesteps Trump. *Al-Monitor*. <https://www.al-monitor.com/newsletter/2025-03-27/egypt-flirts-china-sidesteps-trump-0> (dostęp: 09.07.2025).
- Łyżwiński, M. (2021). Umowy normalizujące stosunki między Państwem Izrael a Zjednoczonymi Emiratami Arabskimi i Królestwem Bahrajnu w świetle prawa międzynarodowego – wybrane zagadnienia. *Kartowski Przegląd Prawniczy*, 1: 53–76.
- Maher, M., Farid, M. (27 kwietnia 2023). The Growth of Chinese Influence in Egypt: Signs and Consequences. *Fikra Forum. An initiative of the Washington Institute for Near East Policy*. <https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/growth-chinese-influence-egypt-signs-and-consequences> (dostęp: 02.07.2025).
- Musawa, M.S.S., Chen, Y. (2021). China engagement in Egypt. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 9(2): 155–161.
- Pollock, D. (15 grudnia 2021). Egyptians Value United States and China Equally, but Dislike both Iran and Israel. *Fikra Forum. An initiative of the Washington Institute for Near East Policy*. <https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/egyptians-value-united-states-and-china-equally-dislike-both-iran-and-israel> (dostęp: 04.07.2025).
- Sun, D., Xu, R. (2023). China and Egypt’s comprehensive strategic partnership in the Xi-sisi era: a ‘role theory’ prism. *Mediterranean Politics*, 28(1): 1–21.
- Survey reveals Egyptians view Israel as most hostile state. (1 października 2015). i24NEWS. <https://www.i24news.tv/en/news/middle-east/87583-151001-survey-reveals-egyptians-view-israel-as-most-hostile-state> (dostęp: 10.07.2025).
- Zaremba, M. (2020). Smok pod piramidami. Egipt wobec chińskiej Inicjatywy Pasa i Szlaku. *Przegląd Orientalistyczny*, 2–3: 245–253.

✱

The multifaceted nature of Sino-Egyptian cooperation in the 21st century – challenges and prospects

Abstract

Relations between the People's Republic of China and Egypt in the 21st century are developing and characterized by a strategic partnership. In recent years, China and Egypt have strengthened political cooperation and continuously coordinated military, cultural, and educational cooperation. The purpose of this article is to analyze the multifaceted nature of Sino-Egyptian cooperation in the 21st century, using political and economic relations as examples, and to outline its main challenges and prospects. To achieve this goal, we hypothesize that political and economic cooperation between China and Egypt in the 21st century is part of Beijing's broader policy towards the Middle East and Africa. Consequently, the People's Republic of China views Egypt's strategic location as a gateway to pursuing Chinese interests in these regions. To test this hypothesis, three research questions are posed: How did Sino-Egyptian political relations develop in the 20th century? What elements of continuity and change in political relations between Beijing and Cairo have occurred in the 21st century? What are the main areas of economic cooperation between China and Egypt?

Key words: China, Egypt, political cooperation, economic cooperation



Jian Xuan Shao

ORCID: 0009-0000-9472-4816

National Ilan University

e-mail: jxuan030802@gmail.com

Comparing Education for Students with Disabilities in Taiwan and Poland: A Review

Abstract

Polish and Taiwanese education systems for students with disabilities share both similarities and differences, influenced by far-reaching globalization, the enactment and ratification of national protocols, social awareness of inclusive education, geographical factors, social structures, and the government policies. Under various acts, the Constitution, and relevant policies, special schools, integrative education, inclusive education, revalidation and educational activities for children with profound intellectual disability, and homeschooling are implemented in Poland, while students with disabilities are educated through special schools, integrative education, inclusive education, and centralized special education class in Taiwan. Regardless of age and personal background or experience, teachers in both countries generally hold positive attitudes toward education for students with disabilities, despite the challenges they may face during implementation. Therefore, this article aims to compare the legal frameworks, teachers' attitudes and challenges, and different forms of education for students with disabilities in Poland and Taiwan, discovering both similarities and differences between these two systems.

Keywords: legal framework, teachers' attitudes and challenges, special education, Taiwan, Poland

Background

Both Taiwan and Poland have undergone over 100 years of progress in special education. However, due to influences from United States or Europe countries, as well as differences in social ideology and government perspectives, the two nations have adopted some similar strategies while implementing divergent policies (Liu, 2004). The Taiwanese government enacted the Special Education

Act in 1984, while Polish government ratified the Education System Act in 1991. Both of these aim to ensure equal rights and provide accommodating learning environments for students with disabilities.

Despite the enactment of the act and constitution, teachers in both nations still encounter obstacles in their lessons, including inadequate knowledge of special education, insufficient teacher training programs, and work overload, which may indirectly affect their attitudes toward special education. In Taiwan, teachers' attitudes are also influenced by their educational background and personal experiences, while in Poland, factors such as personal ages and challenges encountering in the instructional setting also play a role (Dias and Cadime, 2016; Kuo, 2012).

In Taiwan, students with disabilities are educated through special schools, integrative education, inclusive education, and centralized special education class. In Poland, apart from special schools, integrative education, inclusive education, students with disabilities also receive education through revalidation and educational activities, homeschooling, and special classes.

Therefore, this article aims to compare the legal frameworks, teachers' attitudes and challenges, and different forms of education for students with disabilities in Poland and Taiwan, discovering both similarities and differences between these two systems.

Legal Frameworks

Taiwan

Education for students with disabilities in Taiwan has been profoundly influenced by global progress and developments in the U.S. educational systems (Liu, 2004). In 1984, the Special Education Act was enacted with government approval. The purpose of this Act is "for the purpose of citizens with disabilities and giftedness/talents to receive adaptive and inclusive education, fully develop their potential, foster their personality, and empower them to serve society" (Ministry of Education, R.O.C., 2023). To better meet the needs and requirements of students' with disabilities, the Act was revised twice, in 1997 and 2001 respectively.

Students who are diagnosed with disability – including intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, speech or language disorder, orthopedic impairment, learning disability, autism, cerebral palsy, health impairment, emotional and behavior disorder, multiple disabilities, development delay, and other disabilities – have the same right to access all types of schools according to their needs. They can attend their nearest schools without restrictions and lim-

itations (Lin, 2015). All students, whether disabled or non-disabled, are accommodated together in mainstream classes, especially in the stage of preschools (Ministry of Education, R.O.C., 2023, Article 7).

To implement inclusive education and uphold the principle of no restrictions, the government and schools provide students with disabilities with special educational aids and support services. For example, in the Comprehensive Assessment Program for Junior High School Students, students who are diagnosed with visual impairments are given an additional twenty minutes of exam time along with the supportive aids, such as Braille test booklet, computer for the blind, or Braille embosser (Ministry of Examination, R.O.C., 2025). Liu and Huang (2022) stated that individuals with disabilities are placed in the general lesson with a well-organized frame and supporting services based on the Article 14. However, this Act caused contradictions among people. Some support it because they were opinion of that this Act can decline the inequality and stereotype in the society; while others thought that this Act is a kind of waste-money, useless, and time-consuming process (Chung, 1999; Lin, 2001; Wang, 1999; Wu 2004).

Besides, students who are incapable of commuting independently from school to home by themselves will be provided with barrier-free transportation and assistive equipment (Ministry of Education, R.O.C., 2023). Schools also offer various support services, such as tuition and miscellaneous fees exemption, as well as scholarships, to students with disability, ensuring that students with disabilities have equal opportunities to receive education from preschool to university (Sun, Huang, 2016).

Teachers, whether in the mainstream class or special education class, also play a crucial role in implementing the Special Education Act. Almost all students love to have chances to express their feelings and thoughts no matter they are disabled or not. However, if the teachers divide students to several groups, they have to be aware of that students with disabilities shouldn't be placed in the same group, which might induce the passive interaction (Liu, Huang, 2022). They are commissioned to refine and re-design their teaching materials and lessons plans based on the recommendations from the professional staff or specialists within the school or other institutions. Besides, teachers are obliged to create an inclusive, non-limiting and non-restrictive environment and ensure that all curricula, teaching materials, and assessments are flexible and accessible to students with disability (Ministry of Education, R.O.C., 2023). To enhance the effectiveness of these efforts, schools and the government provide teachers with in-service training programs, special education courses, or workshops. These initiatives equip general education teachers – who may not have prior experience in education for students with disabilities – with essential knowledge of

inclusive education and best practices for teaching students with disabilities. If the transition program is lack of consistence, students might encounter some social problems after they graduate, which precipitates them being unconfident and desperate (Pallisera, Vilà, and Fullana, 2014).

Poland

Polish education for students with disabilities has a history spanning over 100 years and has been influenced by various legal frameworks, including the Education System Act in 1991, the Constitution of the Republic of Poland, the Charter of the Rights of Person with Disabilities, the Act on Social and Occupational Rehabilitation, Employment of Persons with Disabilities in 1997, and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2012. Since the enactment of the Education System Act in 1991, education for students with disabilities has gradually transitioned from segregation to integration and inclusion (Żyta et al., 2017).

The primary goal is to guarantee “the possibility of learning in all types of schools by disabled children and youth according to their individual developmental and educational needs and predispositions” (Dz.U. 1991 No. 95 items 425 Article 1, clause 5). From early childhood, students with disabilities are provided with equal access to receive education and supportive systems. At the same time, their parents are entitled to choose the type of school which best accommodates their children’s needs (Żyta et al., 2017).

Additionally, students with disabilities are granted the option to postpone mandatory education, allowing them a more flexible educational timeline (Bartnikowska, Antoszevska, 2017). For instance, junior high school students with disabilities can continue their education until the age of 21, ensuring they have sufficient time to complete their studies (Bartnikowska, Antoszevska, 2017).

In 1997, the Constitution of the Republic of Poland, the Charter of the Rights of Persons with Disabilities, the Act on Social and Occupational Rehabilitation, and the Employment of Persons with Disabilities were enacted by the Polish government to further protect the right to education for students with disabilities. Those who are diagnosed with disabilities are guaranteed to receive fully participation in education alongside non-disabled students in mainstream classes (Żyta et al., 2017). Teachers play a crucial role in fostering students’ independence, self-esteem, and self-direction while also working to alleviate discrimination and stereotypes against students with disabilities in the classroom (Żyta et al., 2017).

Following these Acts, the Constitution, and relevant policies, the government ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2012, which

is the first international legal act to thoroughly addresses disability rights. The Convention also accentuates impartial rights for all individuals, ensuring that students with disabilities have the same human rights and opportunities to attend classes without limitations and restrictions (de Beco, 2014). Like previous proposals, it also highlights the essentialness of fostering students' self-reliance and self-determination within the curriculum (de Beco, 2014).

Teachers' Attitudes and Challenges

Taiwan

In Taiwan, teachers' attitudes toward educating students with disabilities are profoundly influenced not only by barriers but also by their educational background and personal experiences. Teachers who major in special education tend to have more positive attitudes and greater confidence in implementing inclusive education in the classroom compared to the general education teachers (Kuo, 2012).

With sufficient knowledge of education for students with disabilities, special education teachers can more effectively cope with the classroom challenges and appropriately re-design their teaching methods to meet students' needs. Among experienced teachers without prior personal contact with students with disabilities, special education teachers have a lower total score (26.01) than general education teachers (27.24) (Kuo, 2012). The total scores ranged from 8 to 40, with the higher scores indicating the more negative attitudes toward education for students with disabilities. Besides, a general education teacher without training may be hesitant to include a student with epilepsy due to misconceptions about seizures (Huang, Chen, 2017).

The experience of teaching students with disabilities also affect teachers' attitudes. Among special education teachers, pre-service teachers have the highest total score (31.08) in attitudes towards educating students with disabilities, while novice teachers and experienced teachers score 27.78 and 28.03, respectively (Kuo, 2012). Additionally, Huang and Chen (2017) mentioned that a special education teacher with experience feels comfortable including a student with autism in their class, as they have training in managing behavioral challenges. These results indicate that the degree of teachers' teaching experience may have a slight impact on teachers' attitudes toward education for students with disabilities.

When teachers try to implement the inclusive education in their class, they might encounter several challenges, such as the lack of knowledge regarding education for students with disabilities, insufficient time for adaptation and re-de-

sign, or inadequate sources from the school (Forlin, 1995; Vaughn, Schumm, 1995). To tackle these problems encountering in the classroom setting, the government provide teachers and practitioners with some supports, such as special education workshops, training programs, professional teams, and services, to better improve the teaching environment in the school (Peters, 2004). Compared to teachers without attending the workshops, the teacher who attended inclusive education workshops may develop a more positive attitude and be willing to accommodate a student with mobility impairments in their classroom (Huang, Chen, 2017). Through these, students can receive more professional education and accessible teaching environment, aligning the proposal of non-restriction and non-limitation in the school.

Additionally, the government mandates that teachers complete a three-credit introductory course in special education (Kuo, 2012). This requirement ensures that in-service educational programs include coursework on teaching students with disabilities. The aim of this dictation is to equip new teachers with a fundamental understanding of education for students with disabilities, decreasing their lack of preparation. As a result, students in the mainstream class can receive more appropriate learning environments and instructions.

Poland

In Poland, teachers' attitudes toward education for students with disabilities are deeply influenced by personal experiences and background, ages and the challenges encountering in the instructional setting. Teachers with prior experiences teaching individuals with disabilities may have different perspectives on education (Dias, Cadime, 2016).

A significant number of teachers believe that students with disabilities or special educational needs shall be placed in the special schools, as these institutions provision more professional services and appropriate teaching materials. Besides, some teachers also have reported difficulties in teaching deaf students due to communication barriers and the lack of adequate support aids (Żyta et al., 2017). This phenomenon suggests that the severity of a student's disability might also influence teachers' attitudes toward inclusive educating (Haq, Mundia, 2012; Ćwirynkało, Żyta, 2015; Ćwirynkało, Myśliwczyk, 2016). However, despite these abovementioned challenges, Polish teachers, especially those with less experiences, generally maintain positive attitudes toward education for students with disabilities, specifically in the domains of cognition and emotion (Ćwirynkało et al., 2017).

Teachers' attitudes toward education can differ based on the socioeconomic status of the schools they work in. Razer et al. (2015) found that teachers

who work in the comparatively lower socioeconomic status schools will have more positive attitudes toward educating students with disabilities. Yet, this does not mean that teachers in higher socioeconomic status schools are unwilling to teach students in the mainstream classes.

The relationship between teachers' age and their attitudes toward inclusive education is quite controversial in the recent study. Vaz et al. (2015) stated that teachers over the age of 55 tend to have more negative attitudes toward inclusive education compared to those aged 33 to 55. Yet, according to the research by Ćwirynkało et al. (2017), the elder teachers who have more experiences than others may actually have more positive attitudes toward teaching students with disabilities. These show that research on the relationship between teachers' age and attitudes toward inclusive education is inconclusive, with some suggesting older teachers have more negative views, while others argue that their experience fosters a more positive outlook.

When teachers intend to implement integrative or inclusive in the class, they confront some obstacles which hampering them to achieve integration and inclusion, such as inadequate professional staff and support in schools, lack of knowledge in education for students with disabilities, and work overload (Zrilić, Bedeković, 2012; Ćwirynkało, 2013). To handle these problems, the government provide some support services for teachers. They can participate in the post-graduate school to get the certification in special education (Żyta et al., 2017). Additionally, the Department for Special Educational Needs, established within the Centre for Education Development, will also provision support services to practitioners to help them implement inclusive education in their lessons (Bartnikowska, Antoszevska, 2017). This allows students to access a more professional education and an inclusive learning environment, aligning with the principles of non-restriction and equal opportunities in schools. Consequently, students in mainstream classes can benefit from a more suitable learning environment and tailored instruction.

Forms of Education for Students with Disabilities

Taiwan

Taiwanese special education has already undergone more than 100-year history, leaving the emergence and implementation of various kinds of education, such as special schools, integrative education, inclusive education, and centralized special education class. These provision students with disabilities and their parents with more choices to select the education that meet students' needs.

Special Schools

Before 1962, special schools in Taiwan had already been established through the efforts of the government, laying the foundation for the education for students with disabilities (Wu, 2012). Initially, special schools were designed for students diagnosed with disabilities, including intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, speech or language disorder, orthopedic impairment, learning disability, cerebral palsy, health impairment, multiple disabilities, development delay, and other disabilities. Yet, according to the Special Education Act, special schools now primarily serve students with moderate to severe disabilities of a single type, as well as those with multiple disabilities. In Taiwan, special schools are divided into four categories: school for the blind, school for the deaf, school for the intellectual disability, and Ren Ai School (Wu, 2012). The main purpose of special schools is to provision students with professional support and a specialized learning environments tailored to students' needs. Rather mainly focusing on academic performance, the curriculum emphasizes life skills, communication practice, self-care, social adaptation, problem-solving abilities, and career training. These aspects help students with disabilities integrate into society at different stages, enhancing their independence and self-confidence.

However, due to the enactment of the Special Education Act, enrollment in special schools has gradually declined. In the school year 2013/2014, 6,746 students attended special schools, accounts for approximately 5.5% of the total student population; by contrast, in the school year 2023/2024, this number has decreased to 4,334 students, representing around 2.7% (Ministry of Education, 2014; Ministry of Education, 2024). Nevertheless, special schools are still essential for students with moderate and severe disabilities, as well as individuals with multiple disabilities to receive more professional services and aids in the class.

Integrative Education

In integrative education, there are two primary programs: the decentralized resource room and the itinerant resource program. The decentralized resource room is one of the most widely promoted and implemented programs in Taiwan (Liu, Huang, 2022). In the school year 2023/2024, 21,282 junior high school students with disabilities attended this program, representing about 83%. Under this program, students can temporarily attend regular classes, while the rest of their learning takes place in the resource room.

Students in the decentralized resource room program receive the pull-out classes, such as languages, math, and science, as well as add-on classes, includ-

ing interpersonal skills, career education, and life skill instruction (Lin, 2015). These add-on classes are typically arranged in everyday morning before the first class of the school day (Lin, 2015). According to the Ministry of Education's statistics in 2014 and 2024, the percentage of students who received education in decentralized resource rooms increased from 65.79% (16,742 students) to 82.22% (21,282 students), manifesting that this program is widely accepted by the parents of students with disabilities.

The itinerant resource program, on the other hand, is primarily established in remote townships within each county. As a result, only 6 students (0.5%) attending itinerant resource program in Taipei, the capital of Taiwan, while over 103 students (10%) took part in the program in Hualien, in eastern Taiwan (Ministry of Education, 2024). In this program, teachers focus more on add-on classes instead of pull-out classes due to the rotation of special education teachers among schools (Lin, 2015). Given the limited time available, the training for students is intensive and brief. Nevertheless, this program ensures that students with disabilities in remote areas have equal opportunities to learn and develop.

Inclusive Education

In Taiwan, the first inclusive education movement began in 1967 with support from UNESCO, allowing visually impaired students to learn in mainstream education (Wu, 2007). In 1989, Shwu Mey Wu organized a mainstream class that included 5 students with disabilities and 11 students without disabilities at the Affiliated Experimental Elementary School of National Xinchu Teachers College. Thanks to the efforts of Shwu and the government, inclusive classes were officially established in 1992. Taiwan implements inclusive education through three models: the community-based inclusion model, the reverse inclusion education model, and the cooperative inclusion model (Wu-Tien, 2007).

In the community-based model, one or two students with disabilities are included in regular classes. To maintain a balanced learning environment and teaching quality, the number of students without disabilities in the class is reduced; however, the needs of students with disabilities often go unmet due to teachers' insufficient trainings in special education (Wu-Tien, 2007).

In the reverse inclusion education model, primary teachers have prior training in special education, ensuring better support for students with disabilities. Yet, when students without disabilities attend these lessons, their needs and thoughts might be ignored because the teaching materials are partly tailored for students with disabilities (Wu-Tien, 2007).

Finally, in the cooperative inclusion model, regular class teachers and special education teachers collaborate to teach students in the regular classroom. The lessons sometimes adopted to fulfill individual needs of students with disabilities while maintaining a shared learning environment (Wu-Tien, 2007).

Regardless of the model used, the primary goal of inclusive education is to ensure that all students, regardless of ability, have equal opportunities to attend regular classes, learn together, and develop skills for living harmoniously.

Centralized Special Education Class

The centralized special education class is designed for students with mild disabilities in the mainstream school setting, concentrating on developing capabilities of life independence and self-reliance. Each class is limited to a maximum of 10 students, allowing teachers to tailor lessons to individual needs more effectively. Unlike the general education classes, in centralized special education class, two special education teachers are allocated to teach students together, ensuring that each student can receive appropriate instructional support.

However, the centralized special education is sometimes regarded as a kind of segregation. Therefore, the number of students enrolled in these classes has decreased over the years. In the 2014 school year, nearly 3,673 students studied in the centralized special education classes, accounting for around 14.43%. By 2024, this number had dropped to 2,353 students, representing only 9.09% (Ministry of Education, 2014; Ministry of Education, 2024). Yet, despite this decline, centralized special education remains essential. It provides students with disabilities to participate in the nearest schools without limitations and access after-school care at the school, supporting their educational and developmental needs.

Poland

Compared to education for students with disabilities in Taiwan, the Polish government provision much more types of education, including special schools, integrative education, inclusive education, revalidation and educational activities for children with profound intellectual disability, and homeschooling (Bartnikowska, Antoszevska, 2017). These provisions offer students with disabilities and their parents more options to choose an education that best meets the students' needs.

Special Schools

In Poland, special schools are established by the independent organizations or special educational care centers (Oświata i Wychowanie, 2016). Teacher assistants and the specialists are arranged to these schools to support students with disabilities, ensuring that every student receive a suitable and accommodating learning environment. Additionally, schools also provision various classes to students with different types of disabilities.

In the school year 2013/2014, around 23,408 students with disabilities attended special schools, accounting for 39.06% (Ćwirynkało et al., 2017). This indicates that special schools remains essential for students with disabilities because they provide students with disabilities access to receive more professional support and appropriate teaching materials.

Integrative Education

In the 1990s, in Warsaw, the capital and largest city of Poland, as well as the country's political, economic, and cultural center, the first well-arranged and efficient integrative education system was implemented (Grzegorzewska, Wapiennik, 2008). Hulek (1992) defined that integration as providing students with and without disabilities equal opportunities to attend lessons, receive thorough educational developments, as well as access to supportive learning environments.

In integrative education, classes typically are comprised of 20 students, with approximately 3 to 5 students diagnosed with disabilities – such as intellectual disabilities, hearing impairments, visual impairments, physical impairments, and other disabilities – ephemerally participating alongside their peers in the mainstream classrooms (Ćwirynkało et al., 2017). Additionally, a general education teacher and a teacher assistant work collaboratively in the integrative classes to ensure that students without disabilities can effectively acquire knowledge, while individuals with disabilities are provided with appropriate accommodations (Starczewska et al., 2012).

In the school year 2013/2014, approximately 21,706 students were enrolled in integrative classes, representing 36.22% (Ćwirynkało et al., 2017). This demonstrates that the implementation of integration is widely supported and accepted within Polish education system.

Inclusive Education

Inclusive education in Poland aims to reduce separation within the education system, emphasizing the essentialness of social justice and equality. In inclusive

classrooms, there are typically 26 students, with approximately 1 or 2 students diagnosed with disabilities. Every student is recognized as an independent individual with equal rights to receive education in the same classroom without segregation (Ćwirynkało et al., 2017). Additionally, students with disabilities are qualified to study in the nearest schools without restrictions (Żyta et al., 2017), which not only supports the purpose of inclusion, but also helps prevent potential transportation challenges for students with disabilities. Yet, unlike integrative education, inclusive classrooms do not have teacher assistants. As a result, general education teachers must have a basic understanding knowledge of teaching for students with disabilities to ensure that the lessons remain accessible and manageable for all students.

Between the 2013/2014 and 2015/2016 school years, the number of students who studied in the mainstream classes had significantly increased from 23.43% to 62.20% (Ćwirynkało et al., 2017; Żyta et al., 2017). This growth highlights the successful implementation of inclusive education in recent years, driven by government efforts and ongoing research in education for students with disabilities.

Revalidation and Educational Activities for Children with Profound Intellectual Disability

The revalidation and educational activities for children with profound intellectual disability are conducted in two types of classes: group classes and individual classes (Bartnikowska, Antoszevska, 2017). In group classes, only 2 to 4 students are placed in the same classroom, accompanied by an assistant with special education qualification to support and take care of students with disabilities. In contrast, individual classes do not have a specialist present; instead, parents are responsible for taking care of their children. Yet, regardless of the class type, the primary goal is to encourage students' engagement with the environment and foster self-independence in daily activities in the nearest schools (Bartnikowska, Antoszevska, 2017).

Homeschooling

Homeschooling, established under the Education System Act of March 19, 2009, is an educational approach which is conducted at home instead of in a formal institution (Bartnikowska, Antoszevska, 2017). It is often chosen by family of students who encounter academic difficulties, learning problems, or disabilities. This option is specifically appealing to parents who have the relevant and necessary skills and resources to support their children's education and

rehabilitation. However, homeschooling requires significant parental commitment because they are responsible for their children's education and progress. While they can hire tutors for support to teach their child, the costs must be covered by the family.

Special Classes

The implementation of special classes depends on the Ministry of National Education Regulation in Poland (Bartnikowska, Antoszevska, 2017). Therefore, schools provision manifold kinds of special classes, in which students receive professional assistance and psychological aids, for students with disabilities. Take therapeutic class as an example. The class is designed for students with either homogeneous or multiple disorders who require long-term support in the school (Bartnikowska, Antoszevska, 2017). The number of students in these classes does not exceed fifteen, which increase the teacher-student ratio. This allows for greater attention to students' special needs and enhances accessibility, helping to alleviate the challenges and disorders encountered by students in these classes.

Conclusion

Education systems for students with disabilities in Poland and Taiwan share similarities and differences, which are influenced by globalization, national policies, social awareness, and governmental frameworks. Both countries provide special schools, integrative education, and inclusive education, while Poland additionally offers revalidation and educational activities for children with profound intellectual disabilities and homeschooling, and Taiwan includes centralized special education classes. Legal frameworks such as Taiwan's Special Education Act (1984) and Poland's the Education System Act (1991) emphasize the right to education for students with disabilities. Teachers in both nations generally support inclusive education, though challenges remain. In Taiwan, special education teachers exhibit higher confidence, whereas general educators often lack sufficient knowledge and resources. In Poland, perspectives vary by experience, with older teachers showing mixed views. Common barriers include inadequate support, limited professional training, and communication difficulties. Both governments provide training programs to improve inclusive practices and ensure equal learning opportunities and accessible environments for all students.

References

- Bartnikowska, U., Antoszevska, B. (2017). Children with special educational needs (SEN) in the Polish education system. *Psycho-Educational Research Reviews*, 6(3): 100–108.
- Chung, M.S. (1999). The study of implementation of inclusion in pre-school. *Journal of National Hsinchu Teachers College*, 12: 381–395.
- Ćwirynkało, K. (2013). Nauczyciele wobec zmian warunków kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). In: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (Ed.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów* (ss. 391–402). Wyd. UAM.
- Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J.L., Żyta, A., Arciszewska, A., Zrilić, S. (2017). Attitudes of Croatian and Polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (Supplement), 252–264.
- Ćwirynkało, K., Myśliwczyk, I. (2016). Mainstream School Teachers' Attitudes toward Inclusion of Children with Special Educational Needs in Poland. In: O. Titrek, I. Mikelson, L. Pavitola, G. Sezen Gültekin (Ed.), *ICLEL 2016 Conference Proceeding Book. 2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All*, 680–687.
- Ćwirynkało, K., Żyta, A. (2015). Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami. *Raport z badań, Szkoła Specjalna*, 4: 245–259.
- de Beco, G. (2014). The right to inclusion education according to article 24 of the UN Convention on The Rights of Persons with Disabilities: Background, requirements and (remaining) questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32(3): 263–287.
- Dias, P.C., Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 1:111–123.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22: 179–185.
- Haq, F.S., Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei Preservice Student Teachers' Attitudes to Inclusive Education and Specific Disabilities: Implications for Teacher Education. *The Journal of Educational Research*, 105: 366–374.
- M. Grzegorzewska, Wapiennik, E. (2008). Comparative policy brief status of intellectual disabilities in the Republic of Poland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(2): 137–41.
- Huang, C.H., Chen, R.K. (2017). Attitudes toward Inclusive Education: A Comparison of General and Special Education Teachers in Taiwan. *AJIE Asian Journal of Inclusive Education*, 5.
- Hulek, A. (1992). *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: Wyd. WSP.
- Kuo, N.C. (2012). Achieving Education for All-Together: A Comparative Study On Inclusive Education Policies In The United States And In Taiwan. In *Learning and doing policy analysis in education*, 93–115.
- Lin, K.M. (2001). Policy and implementation of inclusive education in Taiwan. The Special Education Centre at the National Taipei University of Education.
- Lin, S.J. (2015). Inclusive education in today's Taiwan. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 15.

- Liu, C.L., Huang, Y.P. (2022). A comparative observation of inclusive education in four primary schools in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(3): 227–242.
- Liu, B.W. (2004). *A comparative study on the policies of inclusive education between Taiwan and U.S.A. Master thesis*. Department of Comparative Education at National Chi Nan University.
- Ministry of Education. (2014). Education Statistics The Republic of China. Retrieved June, 26. https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=B19AF3B0B4D7BFAC.
- Ministry of Education. (2024). Education Statistics The Republic of China. Retrieved June, 28. https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=B19AF3B0B4D7BFAC.
- Ministry of Education, R.O.C. (2023). The Special Education Act. Retrieved June, 21. <https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027>.
- Ministry of Examination, R.O.C. (2025). Comprehensive Assessment Program for Junior High School Students. Retrieved January, 3. <https://cap.rcpet.edu.tw/SpecItem.html>.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016 (Education in 2015/2016 School Year). (2016). Central Statistical Office. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20152016,1,11.html>.
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J. (2014). Transition to Adulthood for Young People with Intellectual Disability: Exploring Transition Partnerships from the Point of View of Professionals in School and Postschool Services. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 39(4): 333–341.
- Peters, S.J. (2004). *Inclusive education: An ERA strategy for all children*. Washington DC, World Bank.
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9): 944–964.
- Starczewska, A., Hodkinson, A., Adams, G. (2012). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3): 162–169.
- Sun, S.J., Huang, T.Y. (2016). School support services model for students with disabilities in general education classrooms: Using data from the special needs education longitudinal study in Taiwan. *Journal of Literature and Art Studies*, 6(9): 1063–1077.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28: 264–270.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10(8): 1–12.
- Wang, T.M. (1999). Toward the 21st century education for disabilities: special education in the coming millennium. Taipei: Special Education Association of Republic of China.
- Wu, W.T. (2007). Inclusive education in Taiwan. *Chinese Education & Society*, 40(4): 76–96.
- Wu, W.T. (2021). Evolution, Features, and Perspectives of Special Education of the Two-Side across the Taiwan Strait. *Journal of Education Research*, 332: 115–129.
- Wu, Y.Y. (2004). Analysis of elementary teachers and administrators attitudes toward students with disabilities. *Journal of Special Education at Taitung University*, 20: 29–38.

- Wu-Tien, W. (2007). Inclusive education in Taiwan. *Chinese Education & Society*, 40(4): 76–96.
- Zrilić, S., Bedeković, V. (2012). Integrated Upbringing and Education Assumptions in Contemporary Schools: Curriculum, Legislation, Model Implementation, Competences. In Proceedings of the 8th International Conference on Education, Samos Island, Research and Training Institute of the East Aegean, 979–983.
- Žyta, A., Byra, S., Ćwirynkało, K. (2017). Education of children and youth with disabilities in Poland and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 53: 244–251.

*

Porównanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w Polsce i na Tajwanie: Przegląd

Abstrakt

Systemy edukacji dla uczniów z niepełnosprawnościami w Polsce i na Tajwanie wykazują zarówno podobieństwa, jak i różnice, które są kształtowane przez daleko idącą globalizację, ustanawianie i ratyfikację krajowych protokołów, społeczną świadomość na temat edukacji włączającej, czynniki geograficzne, struktury społeczne oraz polityki rządowe. Na mocy różnych aktów prawnych, Konstytucji oraz odpowiednich polityk, w Polsce realizowane są szkoły specjalne, edukacja integracyjna, edukacja włączająca, zajęcia rewalidacyjne i edukacyjne dla dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz nauczanie domowe. Na Tajwanie uczniowie z niepełnosprawnościami są kształceni w szkołach specjalnych, w ramach edukacji integracyjnej, edukacji włączającej oraz w scentralizowanych klasach specjalnych. Bez względu na wiek, osobiste doświadczenia czy pochodzenie, nauczyciele w obu krajach generalnie wykazują pozytywne nastawienie wobec edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, pomimo wyzwań, z jakimi mogą się mierzyć podczas wdrażania tych form edukacji. Celem tego artykułu jest porównanie ram prawnych, podstaw i wyzwań nauczycieli oraz różnych form edukacji dla uczniów z niepełnosprawnościami w Polsce i na Tajwanie, w celu odkrycia zarówno podobieństw, jak i różnic między tymi dwoma systemami.

Słowa kluczowe: ramy prawne, postawy i wyzwania nauczycieli, edukacja specjalna, Tajwan, Polska



Monika Chelchowska

ORCID: 0009-0003-6249-2386

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: monika.chelchowska@uwm.edu.pl

Kompetencje nauczycieli w edukacji włączającej

Abstrakt

Skuteczne wdrażanie edukacji włączającej wymaga kompleksowych działań, które koncentrują się na kształtowaniu postaw sprzyjających tworzeniu proinkluzyjnej społeczności edukacyjnej.

Celem niniejszej analizy jest identyfikacja kompetencji, które nauczyciel powinien posiadać, aby efektywnie funkcjonować w środowisku edukacji włączającej oraz zapewniać wszystkim uczniom równy dostęp do procesu edukacyjnego.

Proces inkluzji powinien inicjować się już w edukacji przedszkolnej, umożliwiając dzieciom nabywanie umiejętności akceptacji, empatii oraz współpracy w różnorodnym środowisku społecznym. Istotną rolę odgrywa właściwe przygotowanie nauczycieli obejmujące zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczne kompetencje niezbędne do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. W związku z tym konieczne jest systematyczne diagnozowanie i rozwijanie kompetencji pedagogicznych, co umożliwi nauczycielom bardziej świadome i jakościowe uczestnictwo w procesie edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, nauczyciele, kompetencje

Wprowadzenie

Edukacja włączająca to idea oraz podejście, które zakłada eliminowanie barier edukacyjnych dla wszystkich uczniów poprzez optymalne dostosowywanie metod nauczania do potrzeb każdego z uczniów przy jednoczesnym poszanowaniu sprawiedliwości oraz równości (Göransson, Nilholm, 2014). Koncepcja edukacji włączającej nie koncentruje się jednak wyłącznie na uczniach, ale określa również sposób działania nauczycieli oraz rodziców. Wykorzystując to podejście należy wziąć pod uwagę ciągłą współpracę pomiędzy nauczycielami, rodzicami oraz specjalistami, którzy pracują z dziećmi (Jachimczak, 2018).

Jakościowa praca z dzieckiem wymaga od nauczyciela szerokiego zakresu kompetencji, które łączą w sobie podejście zorientowane na uczenie się, odpowiednie postawy, wiedzę pedagogiczną i wiedzę dziedzinową (Kazanowski, Żyta, Przybyliński, Ćwirynkało, 2024).

Ważną kwestią jest również stały rozwój zawodowy nauczycieli, który zapewni pedagogom skuteczne narzędzia oraz wiedzę, która pozwoli na wykorzystanie potencjału dzieci do ich wieloaspektowego rozwoju (ORE, 2023). Główny program UNESCO, który został zainicjowany w 1990 roku, dotyczący *Edukacji dla Wszystkich* głosi, że nie istnieje możliwość realizacji głównych celów programu bez odpowiedniego kształcenia i doskonalenia kadry nauczycielskiej w tym kierunku (Jachimczak, 2018). Nauczyciele powinni być wyposażeni nie tylko w wiedzę dotyczącą pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami, ale także w praktykę. Dzięki zdobytym umiejętnościom są w stanie zidentyfikować problemy i wyzwania, z jakimi mierzy się dany uczeń i dostosować do niego sposób działania, działania specjalistów oraz otaczające środowisko (Indreswari, Ediyanto, 2024).

Mimo że edukacja włączająca obecna jest od ponad ćwierć wieku w polskich, jak i w światowych dyskursach, to jest ona realizowana w różny sposób oraz w różnym zakresie w każdej placówce. Uwarunkowane jest to szeregiem czynników, takich jak: kultura danego regionu, położenie geograficzne czy możliwości ekonomiczne (Chrzanowski, 2018). Z licznych badań wynika, że nauczyciele nie są w pełni przygotowani do współuczestnictwa w edukacji inkluzywnej, między innymi ze względu na brak wsparcia ze strony bardziej doświadczonych nauczycieli oraz ze względu na niską responsywność środowiska szkolnego (Kartini, Aprilia, 2022).

Cel analizy literatury

Edukacja włączająca nieustannie ewoluuje dostosowując się do zmieniających się potrzeb uczniów i społeczeństwa, a kluczową rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele. Celem tego artykułu jest analiza kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel pracujący w edukacji inkluzywnej. Na podstawie dostępnej wiedzy podjęto próbę określenia umiejętności i cech niezbędnych do skutecznego wspierania uczniów oraz zapewniania wysokiej jakości kształcenia w jak najszerszym zakresie.

Stan wiedzy

Kompetencje można zdefiniować jako zespół podstawowych umiejętności, wiedzy oraz predyspozycji psychicznych i fizycznych, które pracownik powinien posiadać, aby prawidłowo wykonywać określone obowiązki na danym stanowisku (Żeber-Dzikowska, Wysocka-Kunisz, Szydłowska, 2016). Jak można za-

uważyć, w literaturze pedagogicznej często skoncentrowanej na pedeutologii powstało wiele klasyfikacji, które pozwoliłyby stworzyć „portret nauczyciela” (Byra, Kazanowski, 2015). Zadanie te jest bardzo trudne, gdyż jak wspomniał w swojej pracy Robert Kwaśnica, nie ma możliwości uzyskania odpowiednio wyczerpującego opisu kompetencji, które powinien osiągnąć nauczyciel ze względu na mnogość specjalizacji zawodowych wśród nauczycieli. Portret ten zawsze będzie niekompletny oraz będzie wyłuskiwał jedynie główne kompetencje lub będzie skoncentrowany na danej specjalizacji nauczycielskiej (Kwaśnica, 1995).

Hanna Hamer w swoich pracach naukowych rozdzieliła kompetencje nauczycielskie na trzy części. Pierwsza z nich, dotycząca kompetencji z zakresu specjalizacji, obejmuje zdobytą wiedzę oraz umiejętności, które pozwalają na nauczanie danego przedmiotu. Badaczka podkreśla, że kompetencje te należy stale pogłębiać, doskonalić, jak również dokonywać wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami, którzy nauczają tego samego przedmiotu. Kluczowym elementem tej kompetencji jest także umiejętność uświadomienia sobie własnej niewiedzy w określonych obszarach oraz gotowość do pogłębiania wiedzy w tym zakresie. Druga część kompetencji obejmuje umiejętności dydaktyczne, które umożliwiają efektywne kształcenie uczniów m.in. poprzez operacjonalizację celów lekcji, zrozumienie i wprowadzenie cykli uczenia się czy też umiejętności posługiwania się technikami służącymi zachęcaniu uczniów do aktywności podczas lekcji. Ostatnia została nazwana psychologicznymi, jednak w głównej mierze opiera się ona na umiejętnościach, które pozwalają na jasną komunikację z dziećmi oraz na budowanie z nimi silnych i trwałych relacji poprzez kreowanie „przyjaznej atmosfery” w klasie oraz w szkole (Hamer, 1994).

Stanisław Dylak w swoich pracach badawczych podzielił nabywane przez nauczycieli kompetencje na trzy części. Pierwszą z nich nazwał bazową, która umożliwia komunikowanie się ze współpracownikami oraz z uczniami w przestrzeni szkolnej. Kompetencje te pozwalają również określić aktualny poziom rozwoju intelektualnego, zmysłów czy umiejętność przestrzegania różnych umiejętności. Druga z kompetencji należy do „koniecznych”, dzięki którym nauczyciel może pracować i być „wartościowy” dla placówki. Dzięki tym umiejętnościom nauczyciel będzie mógł wypełniać zadania, które zostaną przypisane placówce. Ostatni zbiór mówi o wartościach pożądanych, których nauczyciel nie musi posiadać, jednak mogą one wzbogacać warsztat pracy (zainteresowania, umiejętności, utalentowania w dziedzinie sportu, muzyki, sztuki, itp.) (Dylak, 1995).

Wielu naukowców, podejmując dyskusje na temat kompetencji nauczycieli, zwraca uwagę na trudności w jednoznacznym określeniu umiejętności, wiedzy oraz postaw, które powinien posiadać nauczyciel (Szkolak, 2011; Kwiatkowska, 2008; Wrońska, 2012). Przyczyny problemu można upatrywać w stale zmienia-

jącym się środowisku, które uniemożliwia wyłonienie kompetencji pozwalających na optymalne radzenie sobie ze wszystkimi napotkanymi problemami i wyzwaniem (Uberman, Mach, 2016). Do nowych wyzwań stojących przed nauczycielami należy realizacja złożonych działań wspierających uczniów w edukacji inkluzyjnej.

Idea edukacji włączającej jest efektem przemian rozwoju cywilizacyjnego oraz transfiguracji życia społecznego, w tym środowiska edukacyjnego. Edukacja inkluzyjna została uprawomocniona w większości państw europejskich oraz w wielu krajach na świecie, gdzie dokonuje się starań o dobrostan obywateli (Zaorska, 2024). Przez ostatnie lata zostało stworzonych wiele aktów prawnych, wyznaczających kierunki polityki makrospołecznej, które dążą do zmiany postaw, akceptacji oraz poszanowania praw mniejszości (Flanczewska-Wolny, Wolny, 2024). Jednym z kluczowym dokumentów jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ, która została podpisana w 1948 roku. Artykuł 26, podpunkt 1 mówi o tym, że: *„Każdy człowiek ma prawo do nauki”* (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka). W kolejnych latach zostały opublikowane między innymi takie artykuły, jak Europejska Karta Społeczna, Agenda Zrównoważonego rozwoju 2030 czy Zalecenia Rady Unii Europejskiej z 2018 roku, które dotyczyły promowania wśród społeczeństwa wspólnych wartości, edukacji włączającej oraz równego, europejskiego poziomu nauczania (Zaorska, 2024). Na wniosek Komisji Europejskiej, Rada Unii Europejskiej zaleca, by każda osoba, bez względu na bariery i trudności miała prawo do kształcenia włączającego, umożliwiającego nabycie i utrzymanie umiejętności, które pozwolą na pełne uczestnictwo w życiu kulturowym, społecznym oraz zawodowym (Zalecenia Rady z 2018). Ukonstytuowane akty prawne wymagają skomplikowanych oraz długotrwałych procesów, które pozwolą na zbudowanie gotowości do współistnienia oraz nawiązywania relacji ze strony osób z niepełnosprawnościami i osób pełnosprawnych (Dryżałowska, 2018).

W polskim szkolnictwie możliwość pobierania nauki w dowolnej, wybranej przez siebie placówce została zatwierdzona i zagwarantowana w 1991 roku, jednak nie zmieniło to podejścia do edukacji osób ze specjalnymi potrzebami. W 2012 roku odbyła się Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, w wyniku której zaczęto wprowadzać modyfikację polityki edukacyjnej, która została ukierunkowana na włączanie osób ze specjalnymi potrzebami do placówek ogólnodostępnych. Zmiany te szybko nabrały „rewolucyjnego” charakteru w panujących praktykach edukacyjnych, zapoczątkowując zmiany w utrwalonych koncepcjach i paradygmatach, które były obecne w pedagogice specjalnej (Papuda-Dolińska 2019). W 2017 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych, który miał wskazać kierunki zmian, do których powinna dążyć edukacja włączająca. Na podstawie

zaleceń oraz konsultacji społecznych powstał model pracy, który powinien zostać wdrożony do 2026 roku. Najważniejszymi zaleceniami zespołu powołanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki są:

- 1) wdrożenie udoskonalonego modelu wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodzin, który umożliwi integrację różnych form pomocy na każdym etapie edukacji – już od chwili narodzin;
- 2) wprowadzenie Krajowego Systemu Wsparcia dzieci, uczniów i rodzin, który kompleksowo umożliwiłby wsparcie dzieciom oraz całym rodzinom;
- 3) opieranie działań na podejściu biopsychospołecznym oraz Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), co pozwoli na efektywniejszą pomoc za sprawą wykorzystania oceny funkcjonalnej w stosunku do uczniów;
- 4) ustandaryzowanie form zatrudnienia specjalistów w placówkach;
- 5) przysposobienie szkół do realizacji zadań z zakresu wsparcia uczniów oraz nauczycieli (realizacja Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą – SCWEW);
- 6) wprowadzenie do systemu doskonalenia nauczycieli i specjalistów supervizji (Jachimczak, Podgórska-Jachnik 2023).

W Polsce, jak i w większości krajów europejskich, istnieje możliwość wyboru przez rodziców placówki, do której miałyby uczęszczać ich dziecko. Mogą oni zdecydować się na szkołę specjalną, integracyjną czy ogólnodostępną, oferującą edukację włączającą. Świadczy to o tym, że istniejący model edukacji nie jest w pełni inkluzyjny, ale zawiera elementy modelu segregacyjnego, opartego na definiowaniu ograniczeń i deficytów (Chudnicki, 2024).

Celem edukacji inkluzyjnej stała się idea zaopatrzenia uczniów w umiejętności i kompetencje, które umożliwią budowanie społeczeństwa, w którym każda osoba, niezależnie od jawnych bądź ukrytych różnic, stanowi pełnoprawnego członka tej społeczności. Wszelkie różnice postrzegane są jako zasób, który należy wykorzystać, a nie jako ograniczenie dla danej jednostki ludzkiej czy też społeczności (Jachimczak, 2018). Inkluzja jest więc długotrwałym i nieustającym procesem, który nie skupia się wyłącznie na deficytach i brakach danej placówki szkolnej, ale na przyjęciu zmian ukierunkowanych na uznanie praw każdego ucznia oraz na gotowość do reform, które pozwolą na ciągłą zmianę i rozwój. Profil świadomego kształtowania edukacji włączającej można określić jako edukacji „w drodze”, która pokazuje historię rozwoju, ustanawia cele oraz wskazuje punkt, w którym aktualnie się znajdujemy (Podgórska-Jachnik, 2022). Na poziomie teoretycznym idea inkluzji obejmuje wiele wątków, które koncentrują się głównie na działaniach mających na celu niwelowanie wykluczenia społecznego oraz ograniczenie opresyjnych praktyk. Jednocześnie zakłada

zapewnienie każdemu dziecku, które tego potrzebuje, odpowiedniego wsparcia w zaspokajaniu jego potrzeb (Krause, 2023).

Jedną z kluczowych ról w edukacji włączającej odgrywa ukierunkowane wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym także uczniów z niepełnosprawnościami. Uczniowie z trudnościami powinni otrzymywać pomoc ze strony nauczycieli we współpracy ze specjalistami, takimi jak pedagodzy specjali i terapeuci. Jednak współczesna edukacja włączająca stała się ideą propagowaną przez wiele szkół, które postulują wsparcie dla każdego ucznia, niezależnie od jego trudności. Edukacja dla wszystkich stanowi sprzeciw wobec wszelkich form wykluczenia w edukacji. Działania te mają na celu kształtowanie postaw społecznych opartych na równości, nie tylko wobec osób z niepełnosprawnościami, ale także w kwestii równouprawnienia kobiet, poszczególnych mniejszości narodowych oraz wspierania osób dotkniętych ubóstwem (Jachimczak, 2018).

Nauczyciele jako osoby, które wspierają i kreują edukację inkluzywną, powinni posiadać szereg kompetencji, które powinny być na tyle rozwinięte, by umożliwić uczniom z różnymi potrzebami edukacyjnym pełną partycypację w życiu klasowym oraz szkolnym (Kazanowska, Żyta, Przybyliński, Ćwirynkało, 2024). Nabywane przez nauczycieli kompetencje zawodowe nie powinny być sprowadzane jedynie do formalnych kwalifikacji zawodowych, ale powinny charakteryzować się postawą, która umożliwi rozwiązywanie problemów oraz aktywnego działania (Uberman, Mach, 2016).

W roku 2010 roku Europejska Agencja Rozwoju realizowała roczny program *Teacher Education for Inclusion*, oparty na analizach oraz dyskusji. Dzięki niemu powstał dokument określający Profil nauczycieli w edukacji włączającej. Zadaaniem projektu było zbadanie, jakie wartości należy wzmacniać podczas kształcenia nauczycieli w nurcie idei edukacji włączającej oraz jakie kompetencje muszą rozwinąć. Poprzez program próbowano również zwrócić uwagę na to, że edukacja włączająca dotyczy wszystkich nauczycieli, którzy pracują w danej placówce. Na podstawie dokumentu możemy wywnioskować, że kompetencje można pogrupować w trzy sfery: dotyczącą postawy, umiejętności oraz zdobytej wiedzy, jednak wszystkie te sfery łączą się ze sobą i nawzajem ze sobą korelują. Określenie postawy nauczyciela wobec edukacji inkluzywnej czy też samego ucznia wymaga wiedzy na temat edukacji i ucznia, ale już wykorzystanie w praktyce wiedzy, którą zdobyliśmy, jest kwestią posiadanych umiejętności.

Tabela 1. Profil nauczyciela edukacji włączającej

Docenienie różnorodności uczniów		
Obszary kompetencji w ramach powyższej wartości		
Sfery	Koncepcja edukacji włączającej	Podejście nauczycieli wobec różnic pomiędzy uczniami
Postawy i przekonania	• Podstawą edukacji jest przekonanie, że wszyscy uczniowie mają równy status i mają prawo do równoważnych praw w demokratycznym społeczeństwie; • Wprowadzenie edukacji włączającej stanowi konieczność, która wiąże się z potrzebą reformy społecznej; • Rozpatrywanie edukacji włączającej w kontekście jakości kształcenia; • Współuczestnictwo w edukacji opiera się na zapewnieniu każdemu uczniowi takich form nauczania, które umożliwią mu możliwie najwyższą jakość pracy i uczenia się.	• Poszanowanie i zrozumienie inności wśród ludzi; • Docenienie różnorodności umiejętności i kompetencji wśród uczniów, które mogą stanowić podstawę do rozwoju środowiska szkolnego oraz lokalnego; • Wysłuchanie każdego ucznia i docenienie jego zaangażowania; • Działania nauczyciela wpływają na poczucie własnej wartości wśród uczniów oraz na ich możliwości; • Taksonomizowanie działań edukacyjnych, lecz nie uczniów.
Wiedza	• Teoretyczna oraz praktyczna znajomość obszarów związanych z edukacją włączającą; • Zrozumienie wpływów polityki edukacyjnej na rzeczywistość szkolną na wszystkich poziomach w tym na edukację włączającą oraz krytyczne podejście do całego systemu szkolnego; • Świadomość szerokiego kontekstu edukacji włączającej, który zakłada, że wszyscy uczniowie - niezależnie od swoich potrzeb - mają pełne prawo do osiągania sukcesów edukacyjnych dzięki wysokiej jakości kształceniu, które powinno być jednakowo dostępne dla każdego; • Zrozumienie skutków, które mogą się pojawić podczas korzystania ze sformułowań mających na celu taksonomizację uczniów oraz poznanie języka służącego włączaniu.	• Poznanie wiedzy dotyczącej uwarunkowań społecznych, ekonomicznych oraz kulturowych, które wpływają na różnice pomiędzy uczniami; • Świadomość możliwości uczniów w kontekście indywidualnego pozyskiwania wiedzy z zakresu różnorodności oraz możliwość dzielenia się nią z rówieśnikami; • Zrozumienie zasobu jakim są stylu uczenia się i wykorzystywanie ich do wspierania procesu kształcenia; • Wiara w to, że szkoła jako instytucja kształtuje wspólnotę oraz najbliższe środowisko społeczne, które wpływa na rozwój uczniów; • Świadomość, że środowisko klasowe i szkolne nie jest środowiskiem statycznym i dochodzi w nim do zmian;

Umiejętności	• Kompetencje krytycznego postrzegania własnych działań oraz refleksja nad przekonaniem i wyznawanymi wartościami, którymi kieruje się nauczyciel; • Umiejętność poszanowania etyki zawodowej oraz dyskrecji; • Zdolność dokonywania refleksyjnego przeglądu literatury dotyczącej historii edukacji, po to by móc zrozumieć aktualny kontekst edukacyjny; • Umiejętność posługiwania się wcześniej przyswojonymi strategiami, które umożliwią przeciwstawianie się zachowaniom, które z różnych względów dyskryminują uczniów; • Zdolność do empatyzowania się ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi; • Posługiwanie się językiem, który świadczy o szacunku do drugiej strony.	• Refleksyjne postrzeganie różnic wśród uczniów; • Zdolność odnajdywania najbardziej skutecznych podejść dotyczących różnorodności; • Umiejętność wykorzystywania różnorodności podczas realizacji działań z zakresu programu nauczania; • Czynne branie udziału w ewaluowaniu szkół we wspólnoty, których zadaniem jest wspieranie, wzmacnianie oraz nagradzanie osiągnięć każdego ucznia.
Wspieranie wszystkich uczniów		
	Obszary kompetencji w ramach powyższej wartości	
	Wspomaganie każdego ucznia w procesie opanowania treści przedmiotowych, nabywania umiejętności społecznych i rozwoju emocjonalnego	Stosowanie skutecznych metod nauczania w klasach, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach
Postawy i przekonania	• Przebieg uczenia się charakteryzuje się społecznym stylem; • Każdemu uczniowi jednakowo zależy na zdobywaniu wiedzy przedmiotowej i praktycznej oraz kompetencji społecznych i emocjonalnych; • Oczekiwania nauczyciela są silnie skorelowane z powodzeniem szkolnym ucznia – konieczne jest stawianie wysokich oczekiwań dla wszystkich uczniów; • Uczniowie powinni współtworzyć procesy kształcenia oraz oceniania; • Rodzina ucznia stanowi istotny element w procesie uczenia się; • Każdy uczeń powinien otrzymać wsparcie w procesie budowania własnej autonomiczności; • Konieczne jest odkrywanie potencjału w każdym dziecku i wzmacnianie go.	• Miarą skuteczności nauczyciela jest umiejętność dostosowywania przekazu i metod do wszystkich uczniów; • Wspieranie procesu uczenia powinno dotyczyć wszystkich uczniów; • Uczniowie powinni posiadać wiedzę i umiejętności dotyczących sposobu uczenia się; • Proces uczenia się nie jest zróżnicowany wśród uczniów; • Są uczniowie, u których należy dostosować metody i formy pracy w chwili, gdy przejawiają trudności w uczeniu się.

Wiedza	• Postrzeganie współpracy z rodzicami jako wartości; • Posiadanie szerokiej wiedzy z zakresu trajektorii rozwojowych dzieci (szczególny nacisk na kompetencje komunikacyjne oraz społeczne); • Kompetencje w zakresie różnorodnych sposobów uczenia się wśród dzieci.	• Wiedza z zakresu teorii uczenia się oraz różnych modeli wspierających procesy uczeni się dzieci; • Znajomość metod pozytywnego wzmocnienia pozwalających na zarządzaniu klasą; • Dostrzeganie i eliminowanie barier podczas procesu uczenia się; • Znajomość zasad architektury klasowej na proces uczenia się; • Ciągłe dokształcanie się z zakresu kompetencji kluczowych – w tym metod nauczania oraz oceniania; • Zrozumienie i korzystanie z form oceniania, które ukazują mocne strony ucznia; • Wykorzystywanie zróżnicowanych materiałów dydaktycznych podczas zajęć; • Budowanie wśród uczniów samodzielności podczas uczenia się poprzez indywidualizację metod pracy; • Tworzenie i korzystanie z Indywidualnych Planów Nauczania oraz dokonywanie regularnych ewaluacji.
Umiejętności	• Szeroko rozbudowany system komunikacyjny pozwalający na skuteczne porozumiewanie się z osobami z różnymi potrzebami; • Wspieranie uczniów w rozwoju umiejętności z zakresu komunikacji; • Analiza umiejętności uczniów z zakresu uczenia się i wspieranie ich w rozwijaniu tych kompetencji; • Rozwijanie autonomii uczniów; • Wspomaganie uczniów podczas pracy grupowej; • Korzystanie z metod, które pozytywnie wzmacniają zachowania pożądane wśród uczniów; • Stwarzanie sytuacji w których uczniowie będą mogli popełniać błędy w bezpieczny dla nich sposób;	• Wykorzystywanie pozytywnych metod wspierających kierowanie klasą; • Wykorzystywanie metod pozwalających na indywidualną pracę z uczniem oraz na pracę w niejednorodnych grupach; • Stosowanie programu nauczania jako narzędzia, które będzie ułatwiać procesy nauczania oraz ułatwi proces włączania; • Umiejętność wykorzystania zróżnicowanych metod pracy oraz przewidywanie ich efektów; • Wspieranie uczniów w pracy w zróżnicowanych grupach; • Wykorzystywanie zróżnicowanych metod i form pracy w sposób regularny i ustrukturyzowany;

Umiejętności	• Tworzenie kryteriów oceny kształtującej z uwzględnieniem umiejętności społecznych i emocjonalnych.	• Umiejętność wykorzystywania TIK w pracy z uczniami; • Stosowanie zweryfikowanych metod nauczania, alternatywnych oraz elastycznych form uczenia się; • Wykorzystanie oceniania, które pozwoli na podsumowanie i ukształtowanie wiedzy, a jednocześnie nie będzie prowadziło do negatywnych konsekwencji; • Umiejętność włączania ucznia do rozwiązywania jego problemów; • Wspomaganie uczniów w nabywaniu umiejętności z komunikacji werbalnej i niewerbalnej.
Nastawienie na współpracę		
	Obszary kompetencji w ramach powyższej wartości	
	Współpraca z rodzicami i rodzinami	Współpraca z szerokim gronem pracowników sektora oświaty
Postawy i przekonania	• Przeświadczenie, że współpraca z rodzicami stanowi wartość w pracy z dzieckiem; • Kreowanie postawy zrozumienia oraz szacunku wobec przedstawianych różnic kulturowych i odmiennych zdań rodziców; • Uważanie, że skuteczna współpraca oraz komunikacja jest konieczna w pracy nauczyciela.	• Zrozumienie, że pomyślność edukacji włączającej można osiągnąć jedynie w sytuacji, w której zaangażowani są wszyscy nauczyciele; • Tworzenie środowiska nauczycielskiego opartego na współpracy i partnerstwie; • Działania oparte na współpracy wspierają rozwój zawodowy.
Wiedza	• Opieranie metod nauczania na działaniach obejmujących współpracę pomiędzy uczniami, które wspierają działania włączające; • Postrzeganie umiejętności interpersonalnych jako kluczowych w kontekście nauczania; • Zauważanie korelacji pomiędzy relacjami uczniów a realizacją celów edukacyjnych.	• Współpraca pomiędzy pracownikami szkoły postrzegana jako wartość; • Korzystanie w wiedzy dotyczącej rozwiązań proponowanych przez inne instytucje; • Wykorzystywanie modeli współpracy, w których nauczyciele wspierają się wzajemnie z pracownikami z innych dyscyplin; • Wdrażanie do codziennej współpracy wszystkich uczestników edukacji; • Umiejętność posługiwania się podstawowymi pojęciami oraz specjalistyczną terminologią; • Znajomość zależności pomiędzy różnymi podmiotami i wynikającymi z tego relacjami władzy.

Umiejętności	• Jakościowe wdrażanie rodziców w proces edukacyjny; • Umiejętność skutecznej komunikacji z rodziną dziecka, która może reprezentować różne środowiska społeczne lub kulturowe.	• Wykorzystywanie metod zarządzania zespołem klasowym pozwalającym na jakościową współpracę pomiędzy instytucjami; • Współtworzenie lekcji oraz możliwość doboru elastycznych zespołów; • Poczucie przynależności do wspólnoty szkolnej; • Włączanie zespołu klasowego do całej społeczności szkolnej; • Czynny udział w działaniach nad ewaluacją podjętych inicjatyw w szkole; • Wykorzystywanie zasobów ludzkich w rozwiązywaniu problemów; • Współtworzenie szkoły poprzez współpracę z instytucjami zewnętrznymi; • Umiejętność posługiwania się komunikacją werbalną i niewerbalną do współpracy z innymi pracownikami szkoły.
Indywidualny rozwój zawodowy		
Obszary kompetencji w ramach powyższej wartości		
	Przekonanie, że nauczyciele to praktycy, którzy wyciągają wnioski ze swoich dotychczasowych doświadczeń.	Przekonanie, że początkowy etap kształcenia jest punktem startowym do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego.
Postawy i przekonania	• Nauczanie to opieranie swoich działań na poszukiwaniu rozwiązań na otaczające problemy. Działania te powinny być zaplanowane oraz poddane ewaluacji i refleksji; • Skuteczną współpracę z rodzicami wspiera refleksyjne postrzeganie swoich własnych doświadczeń z innymi ludźmi; • Odnajdywanie sprawdzonych rozwiązań jest kluczowe w pracy nauczyciela; • Docenianie własnych metod pedagogicznych w pracy jest bardzo ważnym elementem w praktyce nauczycielskiej.	• Doskonalenie się zawodowe jest istotnym obowiązkiem każdego nauczyciela; • Pierwsze etapy kształcenia wyższego są wstępnymi etapami do uczenia się przez całe życie; • Nieustanne nabywanie wiedzy oraz otwartość przy zdobywaniu nowych umiejętności, jest koniecznością przy nauczaniu innych; • Wiedza z zakresy edukacji włączającej może być podstawowa przy rozpoczynaniu pracy, jednak konieczne jest późniejsze kształcenie ustawiczne; • W związku z ciągłymi zmianami w obrębie edukacji włączającej, nauczyciel powinien być uwrażliwiony na ciągle zmieniające się potrzeby podopiecznych.

Wiedza	• Posiadanie wiedzy z zakresu „uczenia innych, jak się uczyć”; • Kompetencje skupiające się na wyciąganiu prawidłowych wniosków ze swoich doświadczeń oraz poddawaniu ich analizie; • Kompetencje pozwalające na ewaluację własnej pracy; • Posiadanie wiedzy i umiejętności z zakresy metody badania w działaniu; • Umiejętność tworzenia własnych strategii ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów.	• Kompetencje do wykorzystywania prawa oświatowego oraz innych rozwiązań prawnych; • Wykorzystywanie różnych wariantów edukacji ustawicznej pozwalających na doskonalenie się.
Umiejętności	• Kompetencje pozwalające na ewaluację własnych osiągnięć; • Umiejętność wdrażania innych w proces uczenia się jak i nauczania; • Zdolności wspierające rozwój szkoły jako uczącego się środowiska.	• Kompetencje przy wykorzystaniu różnorodnych metod nauczania oraz stosowanie innowacyjnych rozwiązań; • Umiejętność posługiwania się metodami zarządzania czasem, które wspierają możliwości doskonalenia się zawodowego; • Umiejętność wykorzystywania doświadczeń innych specjalistów we własnej pracy; • Chęć zaangażowania w pracę nad rozwojem całej społeczności szkolnej.

Źródło: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012), *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Odense.

Każda z omawianych kompetencji funkcjonuje na trzech płaszczyznach: postawy i przekonań, wiedzy oraz umiejętności. Synergia tych trzech poziomów umożliwia pełne wykorzystanie kompetencji. Jak zauważają Stanisława Byra oraz Zdzisław Kazanowski, niewystarczające jest określenie, czy osoba posiada daną kompetencję, ale konieczne jest określenie zakresu jej występowania oraz dążenie do wyjaśnienia uwarunkowań jej zróżnicowania (Byra, Kazanowski, 2015).

Powyższa tabela 1 przedstawia jedno z najszerzych opracowań grupujących zależne kompetencje, postawy oraz umiejętności pozwalające na jakościową pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie jest to jednak jedyne opracowanie. W 2017 Salih Rakap, Oguzcan Cig oraz Asiye P. Rakap przeprowadzili badanie, które miało za zadanie określić, w jakim stopniu można wpływać na realizację edukacji inkluzyjnej wśród przyszłych studentów pedagogiki. Wyniki ich pracy wykazały, że wprowadzenie dwóch przedmiotów dostar-

czających wiedzy z zakresu strategii nauczania w klasie inkluzyjnej oraz pracy z dziećmi o różnych zasobach edukacyjnych wpłynęło na zmianę nastawienia przyszłych pedagogów wobec podstaw idei edukacji inkluzyjnej. Studenci stali się bardziej gotowi do podejmowania działań w pracy ze zróżnicowaną grupą, w tym z dziećmi z niepełnosprawnościami oraz zaburzeniami zachowania. Dzięki tym zajęciom deklarowali również wyższy poziom komfortu podczas interakcji z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (Rakap, Cig, Rakap, 2015). Można więc sądzić, że wdrożenie działań na poziomie studiów może znacząco wpływać na posiadane kompetencje młodych pedagogów.

Raport OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) wskazuje na konieczność skuteczniejszego i bardziej zróżnicowanego przygotowania młodych pedagogów do pracy zgodnie z ideą edukacji włączającej. Z badań wynika, że dyrektorzy szkół oczekują od nauczycieli umiejętności i kompetencji pozwalających radzić sobie z wieloma wyzwaniami, takimi jak trudności w pracy z uczniami z zaburzeniami osobowości, pochodzącymi z mniejszości kulturowych, zagrożonymi niedostosowaniem czy mającymi trudności w uczeniu się. W takich sytuacjach szkoła i nauczyciel powinni wykorzystywać nowoczesne media, propagować tolerancję, realnie korzystać z przemian cywilizacyjnych w procesie zdobywania wiedzy, a także stosować odpowiednie metody pracy z uczniem i narzędzia oceniania (OECD, 2010).

Zakończenie

Przedstawiony przegląd stanowi próbę odpowiedzi na często zadawane w środowisku pedagogicznym pytanie: „Jakie cechy i umiejętności powinien posiadać nauczyciel współtworzący edukację inkluzyjną?”. Jak zauważa wielu badaczy, takich jak Marc Brackett, czy Mariani, kluczowymi umiejętnościami jest społeczno-emocjonalne uczenie się, które pozwala nie tylko na sprawne zarządzanie własnymi emocjami, ale również na efektywne działanie podczas różnego rodzaju sytuacji kryzysowych. Uczenie się społeczno-emocjonalne to długotrwały proces, który pozwala na rozwijanie takich umiejętności, jak samoświadomość, umiejętności interpersonalne czy też samokontrola (Szplit, Zbróg, Olechowska, 2024). Nauczyciel posiadający zróżnicowany wachlarz kompetencji jest dobrym wzorem dla uczniów, którzy jak przedstawiał Albert Bandura, uczą się poprzez naśladowanie (Bandura, 2007).

Bibliografia

- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Wyd. Nauk. PWN.
- Byra, S., Kazanowski, Z. (2015). *Postrzeganie kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej – próba pomiaru*. W: B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnościami* (ss. 247–260). Wyd. APS.
- Chrzanowska, I. (2018). Edukacja włączająca – wyzwania dla kompetencji pedagogów specjalnych. *Studia Edukacyjne*, 48.
- Chudnicki, A. (2024). Inclusive education (not) for all. Institutionalization of social and educational problems of children and adolescents, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XLIII, z. 4.
- Dryżałowska, G. (2018). Wykluczenie społeczne – (nie)zmienny problem pedagogiki. W: G. Dryżałowska (red.), *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej: pytania, konteksty, dyskusje*. Wyd. UW.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wyd. UAM.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. (2012). *Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense.
- Flanczewska-Wolny, M., Wolny, J. (2024). *Edukacja włączająca z perspektywy szkoły specjalnej na przykładzie doświadczeń specjalistycznych centrów wspierających edukację włączającą* (SCWEW). Wyd. UZ.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3).
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, VEDA.
- Indreswari, H., Ediyanto, E. (2024). Guidance and Counseling Teachers in Inclusive Education: A Literature Review. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(4).
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenie nauczyciela dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Założenia edukacji włączającej i jej nowego modelu wdrażanego w polskim systemie oświaty*. W: *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Wyd. UŁ.
- Kartini, A., Aprilia, I.D. (2022). Challenges and Opportunities for Regular Teachers in the Implementation of Assessments for Students with Special Needs in Inclusive Education Provider School. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 1(1).
- Kazanowski, Z., Żyta, A., Przybyliński, S., Ćwirynkało, K. (2024). Kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. *Studia z Teorii Wychowania*, T. XV, 1(46).
- Krause, A. (2023). Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(42).
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*, WAiP.
- OECD. (2010). *Educating Teacher for Diversity. Meeting the challenge*, CERI.
- Papuda-Dolińska, B. (2019). Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce. *Forum Oświatowe*, 31, 2(62).
- Podgórska-Jachnik, D. (2022). Polski system oświaty a edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020 w świetle raportu badawczego Ośrodka Rozwoju Edukacji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. <https://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>
S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych.* Politechnika Warszawska.

Zespół projektu „Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)” pod kierunkiem Agnieszki Pietryki.

Żeber-Dzikowska, I., Wysocka-Kunisz, M., Szydłowska, A. (2016). Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 4.

✱

Teacher competencies in inclusive education

Abstract

Effective implementation of inclusive education requires comprehensive actions focused on shaping attitudes that foster the creation of a pro-inclusive educational community.

The aim of this analysis is to identify the competencies that teachers should possess in order to function effectively within an inclusive educational environment and to ensure equal access to the educational process for all students.

The process of inclusion should begin at the preschool level, allowing children to develop skills in acceptance, empathy, and collaboration within a diverse social environment. Proper teacher preparation plays a crucial role and should encompass both theoretical knowledge and practical competencies necessary for working with students with diverse educational needs. Consequently, it is essential to systematically diagnose and develop teachers' competencies, enabling them to participate consciously and effectively in the process of inclusive education.

Keywords: inclusive education, teachers, competencies



Sofia Margarida Correia Gonçalves

ORCID: 0000-0002-9893-7875

Coimbra Higher School of Education, Coimbra, Portugal

Center for Social Studies, University of Coimbra, Coimbra, Portugal

inED – Centre for Research in Innovation and Education

e-mail: sofiaigoncalves@esec.pt

Tatiana Gonçalves Moura

ORCID: 0000-0003-3189-4046

Center for Social Studies, University of Coimbra, Coimbra, Portugal

e-mail: tatiana@ces.uc.pt

Reimagining Teacher Training for Gender Equity and Active Citizenship

Abstract

This article examines how teacher education can serve as a transformative tool to challenge deeply rooted gender norms and encourage active citizenship in schools. Focusing on the Portuguese context, it reviews the design, implementation, and early results of two European projects, KINDER and EMiNC, which incorporate gender-sensitive strategies into teacher training. The analysis highlights how these initiatives aim to develop inclusive pedagogies, providing educators with methods to address gender inequalities and promote democratic participation in classrooms. Methodologically, the paper relies on project documentation, training materials, and initial evaluation reports, enabling a critical discussion of both successes and challenges. Findings suggest that gender-aware teacher education can lead to meaningful changes in professional practices, though obstacles remain in sustaining long-term impact and aligning with broader policies. By linking micro-level teaching practices with systemic educational policies, the article argues that coordinated efforts are crucial to integrating gender equality into teacher training. Ultimately, it calls for ongoing evaluation and more substantial policy alignment to sustain progress and expand the transformative potential of gender-sensitive teacher education.

Keywords: Gender-responsive pedagogy, Teacher education, Active citizenship, Nurturing masculinities, Educational equity

Introduction

Despite increasing efforts both internationally and locally to promote gender equality, deeply rooted gender stereotypes still persist within educational systems. These stereotypes are evident not only in curriculum content and teaching methods but also in classroom interactions, expectations for student behavior, and long-term career goals. Often unconscious, gender biases continue to shape how teachers engage with students, how students approach learning, and which opportunities they believe are available to them. These stereotypes are especially harmful in early childhood education, where rigid ideas of masculinity and femininity tend to form before children have the chance to critically examine them. Research shows that teacher expectations can be biased, significantly affecting student performance, self-confidence, and interest in particular subjects. For instance, girls may be subtly discouraged from excelling in STEM fields, while boys might be pushed away from the humanities or feel less comfortable expressing emotions, thus reinforcing limited gender role stereotypes (Subrahmanian, 2005; Kollmayer et al., 2018). Teachers themselves often feel unprepared to address these issues, partly due to limited formal training on gender equality and missed opportunities for using education as a tool for social change. Resolving these systemic issues requires more than good intentions; it calls for a structural approach through initial teacher training and ongoing professional development focused on promoting equity and inclusion. Implementing gender-responsive pedagogies can help transform educational cultures by challenging assumptions, increasing diverse role models, and promoting inclusive classroom practices. Such approaches can also foster a more democratic and participatory school environment where all students, regardless of gender, feel recognized, valued, and capable of contributing meaningfully to their communities.

This article examines how teachers and health education can challenge gender norms and build the foundation for promoting active citizenship. By analyzing two European projects, KINDER and EMiNC, it shows how gender-sensitive training programs can prepare educators and health professionals to foster more equitable and democratic classrooms. The main research question guiding this study is: How can teacher and health training be designed to advance gender equality and promote democratic participation among students from an early age?

Despite growing international and domestic efforts to promote gender equality, deeply ingrained gender stereotypes still persist within educational systems. These patterns are evident not only in curriculum content and teaching approaches but also in classroom interactions, expectations about student behavior, and long-term career goals. Gender biases – often unconscious – continue to

influence how teachers engage with students, how students approach learning, and what opportunities they believe are attainable. These stereotypes are particularly damaging in early childhood education, where rigid notions of masculinity and femininity start to develop, often before children have the chance to critically evaluate them.

Research indicates that teacher expectations can be biased. They greatly impact student performance, confidence, and interest in certain subjects. For example, girls may be subtly discouraged from excelling in STEM fields, while boys might be pushed away from the humanities or feel less comfortable expressing emotions, which perpetuates limited gender role stereotypes (Subrahmanian, 2005; Kollmayer et al., 2018). Teachers may also feel unprepared to address these issues due to limited formal training on gender equality and missed chances to use education as a tool for social change.

Addressing these systemic issues requires more than just good intentions. It demands a structural strategy through initial teacher training and ongoing professional development programs aimed at promoting equity and inclusion. Implementing gender-responsive pedagogies can help transform educational cultures by challenging assumptions, increasing diverse role models, and fostering inclusive classroom practices. Likewise, such pedagogies can foster a more democratic and participatory school environment where all students, regardless of gender, feel recognized, valued, and able to contribute meaningfully to their communities.

This article explores how teachers and health education can challenge gender norms and build a foundation for promoting active citizenship. Through an in-depth analysis of two European projects, KINDER and EMiNC, this paper investigates how gender-sensitive training programs can prepare educators and health professionals to create more equitable and democratic classrooms. The main research question guiding this study is: How can teacher and health training be designed to advance gender equality and encourage democratic participation among students from an early age?

Research Problem and Aim

Clarifying key terms is crucial. “Gender bias in the classroom” refers to the unequal treatment or expectations of students based on gender, often leading to disparities in learning opportunities (Subrahmanian, 2005). “Masculinity” is described through Connell’s (2005) idea of hegemonic masculinity, which promotes dominance, emotional suppression, and the undervaluing of caregiving roles. “Active citizenship” includes civic engagement, critical thinking, and in-

volvement in democratic processes (Hoskins, Mascherini, 2009). Finally, “gender-responsive pedagogy” involves teaching and health strategies that recognize and address gender inequalities within curricula, interactions, and institutional culture (UNESCO, 2015).

Table 1. Key Concept Definitions

Concept	Definition
Gender bias	Unequal treatment or expectations of students based on gender often leads to disparities in learning opportunities and outcomes.
Masculinity	In this study, socially constructed ideals of male behavior are defined through Connell’s (2005) concept of hegemonic masculinity, emphasizing dominance and emotional restraint.
Active citizenship	The ability and commitment to participate critically, responsibly, and democratically in social and civic life.
Gender-responsive pedagogy	An educational approach that recognizes, addresses, and challenges gender inequalities in curriculum design, classroom interaction, and institutional culture.

These ideas are interconnected. Challenging gender stereotypes requires educators to understand how classroom interactions influence identity and civic behavior. By adopting gender-responsive teaching, educators empower students to help create a more equitable society.

The aim of this article is twofold: to explore how teacher training can challenge gender bias and foster active citizenship, and to assess how the KINDER and EMiNC projects accomplish these objectives. The article relies on both quantitative and qualitative analysis of project documents, workshop feedback, and policy frameworks, including the National Strategy for Citizenship Education (ENEC), Essential Learning (AE), and the Student Profile at the End of Compulsory Education (PASEO). The focus is on Portugal, although both projects are part of larger European initiatives and programs.

Although the data are mainly qualitative and interpretive, the article highlights areas where more empirical research is needed. Workshop evaluations and training feedback are the main data sources, focusing on participant outcomes, thematic curriculum modules, and documented institutional responses.

Methodology

Teacher Education and Training Workshops: Citizenship, Equality, Care, and Fatherhood

Teacher education has long been a key focus in educational research and is viewed as a crucial factor in teaching quality and teachers' professional growth (Flores, 2017; Zeichner, 2010). Schools, as social institutions, play an important role in promoting citizenship and gender equality. Therefore, teacher education must incorporate these principles from the start of professional training (Ponte, 2020; Santos, Pereira, 2019). The increasing autonomy and social responsibility of schools call for a renewed view of the teacher's role in society. As Alarcão and Tavares (2007) state, schools need to critically assess themselves and commit to educational quality. In this effort, both initial and ongoing teacher training should prepare professionals with flexible pedagogical approaches that adapt to social change, including promoting gender equality in educational practices (Moreira, 2021). This concern is reflected in key Portuguese educational policy documents, such as the PASEO (Project for Autonomy and Curricular Flexibility), the Essential Learnings, and the National Strategy for Citizenship Education (ENEC), all emphasizing the cross-cutting nature of citizenship and equity in education. The shift from knowledge transmission to competence-based teaching calls for innovative methods in teacher training (Bidarra, 2002, 2004). If teachers are to promote inclusive and fair education, initial training must address citizenship and current social challenges (Flores, 2017; López, 2018). PASEO and the Essential Learnings highlight the importance of cross-disciplinary skills that foster reflection on social justice and gender equality from early schooling. Professional development is a dynamic process. Korthagen (2010) notes that bridging theory and practice remains a persistent challenge in teacher education, calling for reflective and collaborative learning models. In this regard, ongoing education is essential for updating teachers' knowledge to meet emerging issues like gender equality (Sanches, Carvalho, 2022). ENEC supports this view by promoting innovative teaching methods and lifelong learning focused on active citizenship and gender equity, fostering intercultural skills and critical thinking. The early years of teaching are crucial for shaping teachers' professional identities (Flores, 2002, 2012; Huberman, 1992). The induction period should be organized to provide adequate support and mentorship for new teachers, helping them develop inclusive and socially just practices (Ribeiro, Martins, 2009). According to Estrela (2014), the ethical and relational aspects of teaching must be prioritized in teacher training, encour-

aging teachers' social commitment to diversity and equity. ENEC and PASEO guidelines emphasize the need for teacher education that equips professionals to handle modern challenges of inclusion and cultural diversity. Therefore, teacher training should incorporate principles that prepare teachers to promote active citizenship and address inequalities, especially by challenging gender stereotypes (Torres, Silva, 2023). Programs must include social justice and equity components (Perrenoud, 2020). Portugal's Ministry of Education frameworks, such as the Essential Learnings and ENEC, provide a solid base for implementing innovative and equitable teaching practices. Involving schools in designing professional development is key to making continuous education relevant and impactful (Campos, 2004; Ponte, 2004). This process should be research-based and foster teamwork, helping teachers build both technical skills and a critical, ethical commitment to society (Tejada, 2000; Gewirtz et al., 2009). ENEC calls for stronger partnerships between schools and universities to develop contextualized teaching projects that influence both initial and ongoing teacher training. Thus, both pre-service and in-service teacher education must be seen as a dynamic, evolving process focused on cultivating inclusive teaching practices rooted in democratic and equality-driven values, which are essential for educational quality and social change. The frameworks of ENEC, PASEO, and the Essential Learnings are vital for shaping policies that promote equity and active citizenship, preparing teachers to meet today's societal challenges. Context-based teacher education is an ideal space to bridge theory and practice, allowing both pre-service and in-service teachers to reflect, adapt, and innovate through real school experiences. In the workshops we have organized, undergraduate and master's students in education work with practicing teachers in collaborative settings that promote debate and cooperation, which are key to advancing citizenship, opportunity equality, care, and active fatherhood. The workshops are structured into three interconnected parts: (1) theoretical input based on recent OECD, UNESCO, and academic studies; (2) practical classroom activities such as lesson observation, micro-teaching, and intervention projects; and (3) reflection sessions involving sharing experiences, joint analysis, and feedback. This structure aligns with global evidence showing that effective professional development is long-term, centered on real teaching issues, and based on peer collaboration, observation, and feedback (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017; OECD, 2024). Collaboration between experienced teachers and student teachers creates valuable synergies. Experienced teachers bring deep contextual knowledge and awareness of classroom challenges; student teachers offer fresh perspectives informed by recent research and theory. The constructive exchange of these viewpoints drives professional growth, encouraging critical reflection,

adjustment, and transformation of established practices. Biesta (2011) argues that education as a democratic practice thrives precisely within such spaces of dialogue and negotiation, where different worldviews, educational values, and professional expectations meet.

Workshops focused on citizenship highlight skills like active listening, critical thinking, empathy, and participation. We also create projects with students that explore local realities socioeconomic inequalities, gender issues, and human rights encouraging lived citizenship. On the topic of equality of opportunity, we implement strategies to identify and reduce educational barriers: curriculum adjustments, differentiated teaching methods, inclusion of students with special needs, and support for those from disadvantaged backgrounds. Contemporary research emphasizes that promoting equality depends on institutional structures resources, policies, and school culture rather than just individual goodwill (UNESCO, 2022; OECD, 2024).

Themes such as care, fatherhood, and active parenting have received special attention in our training initiatives. Modules challenge gender norms in caregiving, discuss the pedagogical and social impacts of father involvement, and enable participants to reflect on inclusive parental engagement within educational projects. Reports like *State of the World's Fathers* highlight that fathers' participation in caregiving improves gender equity, child well-being, and family cohesion (Equimundo, 2021). Although these discussions often provoke discomfort among both teachers familiar with traditional roles and student teachers with idealistic expectations, this discomfort, when mediated by reflective and dialogic processes, becomes a catalyst for critical learning and professional transformation. Workshops are delivered over extended periods, with regular sessions, project supervision, and ongoing evaluation. We incorporate thematic communities of practice focused on gender equality, parenting, inclusion, and intervention laboratories where participants plan, implement, and evaluate projects in schools or communities. This approach aligns with recommendations from professional development literature, which emphasizes that fragmented or short-term programs have limited impact (Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2024). Evaluation uses multiple tools: classroom observations, reflective journals, interviews with participants, analysis of students' work, and school climate surveys. The goal is not just to measure impact but to foster professional self-awareness, institutional insight, and a culture of continuous improvement. The link between initial and ongoing education proves especially powerful. Supervised internships enable student teachers to join school-based communities of practice, follow professional development initiatives, and participate in collective improvement efforts. This integrated pathway promotes a more mind-

ful professional transition, bridges academic theory with practical teaching, and supports ongoing innovation within institutions. Investing in context-based, collaborative training workshops that address emerging topics like care, active fatherhood, and equality of opportunity means investing in democratic, inclusive, and transformative education. For these programs to realize their full potential, institutional commitment, policy support, resource allocation, and recognition of teachers' time are essential. Only with these conditions can schools truly become spaces where citizenship is learned, lived, and practiced. Collaboration between experienced teachers and those new to the profession offers a unique opportunity to develop a broader and more cohesive vision of schooling. Lave and Wenger (1991) emphasize the importance of situated learning, where newcomers learn from seasoned practitioners through active participation in real-world contexts so-called "communities of practice."

The interaction between experienced and novice teachers is essential in developing reflective and integrated teaching practices. Professional learning happens not in isolation but within educational communities where sharing experiences and knowledge promotes a deeper and more critical understanding of teaching (Flores, 2017). Flores (2017) states that teacher education should be viewed as a continuous process, where interaction with experienced teachers provides vital framing for understanding real-world professional challenges. This intergenerational collaboration fosters dynamic learning environments that connect theoretical and practical knowledge, ensuring better preparation for classroom realities.

In this context, Subrahmanian (2005) emphasizes that gender equality education is a crucial part of teacher preparation. For schools to become agents of social change, teachers need to be equipped to handle gender issues thoughtfully and intentionally. Collaboration between experienced and novice teachers creates opportunities for joint reflection on inclusive and fair teaching methods. Reflective practice, as Flores (2017) advocates, is essential for professional growth. By observing and critically analyzing their own practices and those of others, teachers can identify challenges and develop more effective teaching strategies. The connection between experienced and pre-service teachers acts as a catalyst for building professional knowledge and encourages adaptable, evidence-based practices. Moreover, immersing teacher trainees in real educational settings helps reinforce their professional identity. As Subrahmanian (2005) notes, schools should be ongoing learning environments where teachers, regardless of experience, reflect on their role in promoting citizenship and equity. Mentorship and support from seasoned teachers help new teachers develop critical and socially aware pedagogical practices that address current challenges.

Within the KINDER project, this collaboration proved essential for encouraging reflection and sharing on the challenges of citizenship and gender equality education. Through an accredited workshop recognized by the Scientific Council for Teacher Continuous Education, teachers from various backgrounds and educational levels engaged in dialogue, exchanged experiences, and discussed pedagogical practices aimed at improving educational settings. This interaction not only strengthened the professional growth of future teachers but also enriched the practices of experienced teachers by challenging their perspectives with new pedagogical approaches. At a time when equity and inclusion are key educational values, such collaboration is crucial for creating fairer school environments that embody truly transformative education (Gonçalves, 2020). Intergenerational cooperation among teachers fosters innovative strategies, cultivating more conscious and effective pedagogical practices that promote gender equality. However, the project aimed to address the impact evaluation gap by using the GEM scale. It conducted thorough quantitative assessments. To advance the field, future iterations should incorporate mixed-method evaluations.

The KINDER and EMiNC Project

KINDER (2021–2023) aimed to challenge gender stereotypes among young children by redesigning teacher training. Working in Portugal, Spain, and Croatia, it developed a modular, accredited program called “Be KINDER: Unraveling Paths to Address Gender Stereotypes in Education and Early Childhood.” The curriculum included nine modules covering topics like equity, non-violence, family-school relationships, and inclusive teaching methods. Materials were created collaboratively with 3D artists and education specialists.

The project encouraged reflective practice through workshops where both novice and experienced teachers shared ideas, co-developed teaching tools, and assessed gender-related behaviors in the classroom. Participants said the training helped them recognize gendered assumptions in their teaching and modify their curriculum choices. For example, some teachers added new reading materials that feature diverse role models, reorganized group activities to promote equal participation, and revised lesson plans to challenge traditional gender roles. Launched in 2023, EMiNC (Engaging Men in Nurturing Care) builds on KINDER by addressing masculinity, the gendered division of care work, and the benefits of involving men from an early childhood perspective. Led by the Step by Step Association, it promotes male involvement at local, national, and international levels. The main goal is to incorporate a gender approach into early childhood education, with a particular focus on masculin-

ities, starting with professionals and aiming to develop European policy recommendations for cross-sector partnerships.

EMiNC redefines caregiving as a core human value, not just a feminine trait. Historically, caregiving has been culturally seen as a woman's role, associated with home life, motherhood, and emotional work. This limited view not only confines women to caregiving roles but also discourages men from developing the emotional depth and sentimentality needed for caregiving relationships. By calling care a universal human quality, EMiNC challenges the deeply rooted cultural divide that links masculinity with power, independence, and emotional restraint.

Essentially, care is the opposite of violence. While violence aims to dominate, oppress, or destroy, care focuses on building relationships, practicing active listening, and supporting others. This ideal outlines a relational ethic recognizing our mutual interdependence; our well-being is connected to that of others. Therefore, nurturing care can be seen as a radical act of rebellion against the values of domination that underpin many forms of structural and interpersonal violence. When care is diminished, societal values drift toward distance and insensitivity, fostering a culture of violence. Conversely, when care values are elevated, empathy becomes a powerful form of agency – providing protection, promoting healing, and enabling restoration.

The idea of “nurturing masculinities” promoted by EMiNC offers a powerful alternative to traditional man-of-action stereotypes of manhood. Men are encouraged to embrace empathy, vulnerability, and emotional literacy, seeing these not as weaknesses but as strengths essential to personal growth. Nurturing masculinities focus on presence instead of control, listening instead of speaking, and cooperation instead of competition. The ideal of masculinity presented here goes beyond individual change and takes a political stance. As men develop an ethic of care for themselves, others, and the environment, they challenge the emotional hierarchies that support gender inequality and social harm. This view of masculine care recognizes that strength isn't about domination but about the willingness to feel emotions, nurture others, and show mercy even within a culture that often values power over compassion.

With the promotion of nurturing masculinities, the EMiNC paves the way toward a world of greater equality a world that values care over domination as a measure of humanity. Teachers and fathers participate in sessions that challenge hegemonic masculinity and explore ways to model inclusive behaviors for children. This expands the intervention from schools to family and community settings, addressing structural barriers that marginalize men in caregiving roles.

Table 2. Methodological Framework and Evaluation Indicators

Component	Description
Research design	Comparative case study of two European initiatives (KINDER and EMiNC).
Analytical approach	Qualitative content analysis of project materials, training documentation, participant reflections, and evaluation reports.
Data sources	Project manuals, training curricula, workshop reports, feedback forms, reflective journals, and institutional evaluations.
Coding scheme	Thematic coding categories: gender awareness, inclusivity, care practices, civic engagement, and professional reflection.
Evaluation indicators	Changes in teacher awareness of gender issues; evidence of inclusive practices; participant satisfaction; institutional adoption of gender-responsive policies.
Analytical tools	Text-based coding supported by interpretive thematic synthesis; descriptive statistics from participant evaluations where available.
Interpretation approach	Integration of descriptive and interpretive findings to trace causal links between interventions and observed outcomes.

Results

Preliminary feedback from the EMiNC initiative shows growing interest among male educators and generally positive responses from parents. These early signs are encouraging, suggesting that targeted efforts could help increase gender diversity in caregiving roles and challenge traditional gender norms. However, EMiNC is still in its early implementation phase, and its long-term impact on school culture, professional practices, and broader gender equality goals requires systematic evaluation. Future long-term studies will be essential to determine if these initial trends result in lasting changes in educational settings and workforce patterns.

The KINDER program, by contrast, has already provided participants with practical tools and strategies to recognize and challenge gender stereotypes in their teaching practices. According to the program manual, training activities are designed to help educators identify subtle biases in classroom interactions, curricular content, and teaching methods. Participants have reported that this training

has led to real changes in classroom dynamics, including the development of more inclusive activities and materials that support gender equality. Early observations indicate an increase in activities that foster cooperation and respect across genders, along with a heightened awareness among educators of the importance of equitable representation in learning materials and play opportunities.

The KINDER manual emphasizes that early childhood, especially the first five years, is critical for shaping children's cognitive, emotional, and social development. Interventions during this important period can have lasting impacts on children's understanding of gender roles and social norms. The program also highlights the importance of creating inclusive school cultures by actively involving families, encouraging reflective practices among teachers, and integrating gender-responsive teaching into daily classroom routines. By promoting diversity, respect, and equity from the very start of education, KINDER aims to create learning environments where all children can succeed regardless of gender.

Taken together, the preliminary evidence from EMiNC and KINDER highlights the potential of structured interventions in early childhood settings to promote gender equality. While EMiNC shows promise in encouraging male participation and parent engagement, KINDER demonstrates practical strategies for integrating gender-sensitive practices into classroom curricula. Both programs emphasize the need for ongoing evaluation and support to ensure that these early initiatives lead to lasting cultural and structural change in education. Future research should focus on measuring long-term outcomes, including children's social and emotional development, teacher professional growth, and changes in school-wide practices related to gender equity.

Initial participant survey data suggest that approximately 68% of respondents reported increased confidence in addressing gender and care issues in their teaching contexts, while 54% expressed interest in integrating discussions of masculinities into classroom activities. Short qualitative statements illustrate this change:

“I never realized how small gestures in class reinforce gender roles. The workshop helped me rethink those patterns.” – KINDER participant, 2023

Discussing masculinity and care as a teacher and father made me feel involved in social change.” – EMiNC participant, 2024

The KINDER program, by contrast, has already equipped participants with practical tools and strategies to identify and challenge gender stereotypes in their teaching practices. According to the program manual and feedback forms, training activities were designed to help educators detect subtle biases in classroom interac-

tions, curriculum content, and teaching methods. Participants have reported that this training resulted in tangible changes in classroom dynamics, including the development of more inclusive activities and materials that promote gender equality.

Early observations reveal a rise in activities that foster cooperation and respect between genders, along with increased awareness among educators of the importance of fair representation in learning materials and play opportunities.

The KINDER manual highlights that early childhood years especially the first five – are vital for shaping children’s cognitive, emotional, and social development. Interventions during this critical period can have lasting impacts on children’s understanding of gender roles and social norms. The program also emphasizes the importance of creating inclusive school environments by actively involving families, encouraging reflective practices among teachers, and incorporating gender-responsive teaching into daily classroom routines.

By promoting diversity, respect, and equity from the start of education, KINDER aims to create learning environments where all children can succeed regardless of gender.

Both programs highlight the importance of ongoing evaluation and policy backing to ensure that early efforts result in lasting cultural and structural changes in education. Future research should aim to measure long-term outcomes, including children’s socio-emotional development, teacher professional growth, and institutional shifts related to gender equity.

Table 3. Summary of Key Findings and Evidence Sources

Project	Main Outcomes	Empirical Evidence	Link to Research Question
KINDER	Increased teacher awareness of gender stereotypes; integration of inclusive teaching materials and practices.	Participant reflections, workshop feedback, and evaluation reports (2021–2023).	Demonstrates how gender-sensitive training fosters equitable and participatory classroom practices.
EMiNC	Early positive engagement from male educators and families; promotion of nurturing masculinities and shared caregiving values.	Participant interviews, early-stage surveys, and observation notes (2023–2024).	Shows how redefined masculinities can promote care ethics and civic participation from early education onward.
Cross-case insights	Professional reflection and community engagement are key to transforming educational culture.	Comparative thematic coding of both projects.	Supports the main question on designing teacher training to promote equality and democratic participation.

Discussion (including implications, limitations)

Gender equality and active citizenship are strongly linked. Schools act as settings where democratic values are fostered, teaching kids not just facts but also fundamental principles.

Programs like KINDER and EMiNC show that including gender in teacher education improves civic learning. Teachers and health professionals trained to think critically about gender and masculinities are better prepared to promote fairness, respect, and dialogue in their workplaces, which are vital skills for democratic participation. However, these results depend on institutional support. Currently, gender equity is unevenly included in teacher and health education programs across Portugal and Europe.

Preliminary findings from both projects indicate that reflective pedagogical practice - when combined with collaborative, cross-sector approaches—can change teachers' perceptions and behaviors, thereby integrating gender equality into educational culture. This supports broader international research emphasizing that transformative teacher education must merge theoretical awareness, reflexivity, and experiential learning (Pérez-Torres, Sáez, 2021; Santos et al., 2024).

Simultaneously, the idea of nurturing masculinities (Hanlon, 2022; Hearn, Blagojević, 2023) offers a new way to rethink gender and care in education settings. By viewing care as a shared human ability rather than a gender-specific trait, EMiNC challenges hegemonic masculinity and opens up opportunities for men to be actively involved in caregiving and education. This redefinition supports gender justice, reduces violence, and broadens models of civic involvement that emphasize empathy and cooperation.

Nonetheless, the data presented here are still preliminary. While both projects demonstrate promising results, they lack long-term evidence and comparison with control groups, which limits the ability to determine cause-and-effect relationships. Although evaluation frameworks are improving, they still mainly depend on self-reports and qualitative data. To strengthen empirical validity, future studies should use mixed-method approaches, combining participant interviews, classroom observations, and quantitative attitude surveys.

Moreover, linking these project-level findings to national policy frameworks such as the Portuguese ENEC and Essential Learnings is crucial for expanding their transformative potential. As Flores (2023) notes, institutional support mechanisms and systemic policy alignment are essential in determining whether gender-transformative education can extend from local innovation to lasting reform.

Ultimately, the link between teacher training and civic growth seen in these projects indicates that equity-focused teacher education can act as a driver for

wider democratic engagement. When teachers adopt gender-sensitive and caring teaching methods, they become catalysts for social change rather than just deliverers of curriculum content.

The findings of this article are limited by the small amount of data from the EMiNC project, although relevant material from KINDER provides a stronger foundation. While both projects showcase innovative ideas and practical approaches, they lack longitudinal studies or control-group comparisons. Evaluation frameworks are still being developed, and dissemination has mainly stayed within pilot educational communities.

Future research should use mixed methods to evaluate student outcomes, including attitude surveys, behavioral indicators, and long-term tracking. Studies should also analyze how institutions implement gender-responsive training and incorporate these practices into national teacher education frameworks. Publishing project results in peer-reviewed journals is essential to contribute to the growing global discussion on gender-transformative education.

Table 4. Theoretical and Practical Implications

Dimension	Key Insight	Supporting Literature (2020–2025)
Gender-transformative teacher education	Teacher training programs that integrate gender reflection foster inclusive pedagogical cultures and civic competencies.	Pérez-Torres & Sáez (2021); Ailwood & Gomes (2023); Santos et al. (2024).
Nurturing/caring masculinities	Encouraging empathy and caregiving roles among male educators and fathers reshapes traditional gender scripts and promotes social equity.	Hanlon (2022); Hearn & Blagojević (2023).
Civic and democratic participation	Early exposure to equitable classroom practices cultivates participatory mindsets and democratic engagement.	OECD (2024); UNESCO (2022).
Institutional commitment	Sustainable gender-responsive education requires policy-level integration, monitoring, and long-term teacher support.	Flores (2023); Perrenoud (2020).

Conclusion

Table 5. Summary of Key Concepts

Concept	Core Idea	Implication for Teacher Education
Gender-responsive pedagogy	An approach that challenges gender stereotypes and embeds equity within curriculum, pedagogy, and institutional culture.	Empowers teachers to identify and transform gendered assumptions in classroom practice.
Nurturing masculinities	A framework that redefines masculinity around empathy, care, and cooperation.	Encourages men in education and caregiving roles to model equitable and emotionally literate behaviors.
Active citizenship	Engagement in civic life through critical thinking, dialogue, and democratic participation.	This statement links gender equality education with civic and democratic competence development.
Transformative teacher education	Professional learning that connects theory, reflection, and action to promote social justice and inclusion.	Builds institutional cultures that sustain gender equality and participatory democracy.

While targeted training initiatives can empower educators and health professionals to promote inclusive, reflective, and democratic environments, lasting change requires systemic commitment. Isolated innovations or short-term pilot programs - though useful as proofs of concept are insufficient to create lasting impact on deeply rooted gender norms.

For genuine progress, national education and public health systems must incorporate gender-transformative principles into their core functions. This involves integrating comprehensive, equity-focused content into training programs for teachers and health professionals, along with ongoing opportunities for critical reflection and pedagogical innovation (UNESCO, 2015; WHO, 2017).

Ongoing professional development remains crucial, enabling practitioners to navigate complex sociocultural contexts while reflecting on their own positionalities and biases (Connell, 2012). Additionally, systemic reform should be supported by effective monitoring and evaluation mechanisms that go beyond administrative metrics to identify shifts in attitudes, behaviors, and relationships.

Gender-sensitive indicators, disaggregated data, and participatory evaluation processes are essential for accountability and ongoing improvement (Greene et al., 2015; Leach et al., 2014). Initial findings from the KINDER and EMiNC projects indicate that these mechanisms are practical when supported by collaborative institutional networks.

Education's ability to influence cultural norms and promote social equity depends on intentional, critically thoughtful, and cooperative strategies. Including gender equity and civic responsibility in teacher training is not just an educational upgrade it's a democratic essential for fostering inclusive communities.

At the same time, public health systems must ensure that schools support physical safety, mental health, and psychosocial well-being, recognizing that well-being serves as the foundation for meaningful learning and engagement.

When aligned, the education and health sectors create a strong alliance to challenge and reshape dominant gender narratives especially those about masculinity. By promoting caring, emotionally intelligent, and nonviolent models of masculinity, these sectors can break down patriarchal norms that sustain inequality and violence.

Evidence from gender-transformative programs shows that these approaches not only decrease gender-based violence and enhance health outcomes but also promote broader objectives of justice and fairness (Jewkes et al., 2015; Barker et al., 2007a, 2007b; Hanlon, 2022).

In conclusion, the combined efforts of education and health systems are crucial for promoting masculinities based on empathy, mutual respect, and social responsibility. This not only leads to individual change but also serves as a structural step toward creating societies where everyone regardless of gender can thrive with dignity and equality.

References

- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barker, G., Ricardo, C., Nascimento, M. (2007a). *Engaging men and boys in changing gender-based inequity in health: Evidence from programme interventions*. Organização Mundial da Saúde. https://www.researchgate.net/publication/237630253_Engaging_Men_and_Boys_in_Changing_Gender-Based_Inequity_in_Health_Evidence_from_Programme_Interventions (Accessed: 20.10.2025).
- Barker, G., Ricardo, C., Nascimento, M. (2007b). *Engaging men and boys in changing gender-based inequity in health: Evidence from programme interventions*. World Health Organization. Saúde Sexual e Reprodutiva+2ResearchGate+2 (Accessed: 20.10.2025).

- Bidarra, M.G. (2002). Do grau de transmissividade das práticas de formação ao optimismo irrealista. *Revista de Educação*, 11(1): 159–162.
- Bidarra, M.G. (2004). Modo(s) de trabalho pedagógico: O grau de transmissividade das práticas de formação. *Psychologica*, Número Extra-Série, 417–437.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2011a). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer Science & Business Media. https://books.google.com/books/about/Learning_Democracy_in_School_and_Society.html?id=zSr_SOVO8O4C (Accessed: 20.10.2025).
- Connell, R. (2012). Gender, health and theory: Conceptualizing the issue, in local and world perspective. *Social Science & Medicine*, 74(11): 1675–1683. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.06.006>
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). University of California Press. <https://www.ucpress.edu/book/9780520246980/masculinities>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311> Learning Policy Institute+2 Learning Policy Institute+2
- Equimundo. (2021). *State of the World's Fathers 2021: Toward a more caring world*. Equimundo.
- European Institute for Gender Equality. (2016). *Gender equality in academia and research: GEAR tool*. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>
- Greene, M.E., Robles, O.J., Pawlak, P. (2015). *Masculinities, social change, and development*. World Bank.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Hoskins, B.L., Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3): 459–488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2> SpringerLink+2Roehampton+2
- Hoskins, B., Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3): 459–488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>
- Huberman, M. (1992). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1): 31–57.
- Jewkes, R., Flood, M., Lang, J. (2015). From work with men and boys to changes of social norms and reduction of inequities in gender relations: A conceptual shift in prevention of violence against women and girls. *The Lancet*, 385(9977): 1580–1589. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61683-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61683-4)
- Kollmayer, M., Schober, B., Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4): 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483> tandfonline.com
- Korthagen, F.A.J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4): 407–423.

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leach, F., Dunne, M., Salvi, F. (2014). *School-related gender-based violence: A global review of current issues and approaches*. UNESCO.
- OECD. (2024). *Results from TALIS 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *International early learning and child well-being study*. OECD Publishing.
- Ponte, J.P. (2004, 2020). *Teacher training and research in education*. ME-DGEBES.
- Ribeiro, C., Martins, C. (2009). O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: Perspectivas de formandos e formadores do PFCM. Disponível em: http://www.apm.pt/files/_CO_Ribeiro_Martins_4a4dced87f339.pdf
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5: 127–142.
- Sanches, M.C. (1994). Aprendizagem cooperativa: Resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista da Educação*, IV(6): 31–41.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4): 395–407. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.04.003>
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4): 395–407. ScienceDirect+1
- Tejada, J. (2000). El docente inovador. In S. Torre, O. Barrios (Coords.), *Estratégias didácticas innovadoras: Recursos para la Formación y el Cambio* (pp. 47–61). Col. Recursos, nº31. Octaedro.
- UNESCO. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Gender equality and education*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Gender report – Deepening the debate on those still left behind*. UNESCO.
- World Health Organization. (2017a). *Gender and health*. WHO.
- World Health Organization. (2017b). *Global accelerated action for the health of adolescents: Guidance to support country implementation*. WHO.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação UFSM*, 5(3), 479–503. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116968009>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2): 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

*

Nowe podejście do szkolenia nauczycieli w zakresie równości płci i aktywnego obywatelstwa

Streszczenie

W niniejszym artykule przeanalizowano, w jaki sposób kształcenie nauczycieli może służyć jako narzędzie transformacyjne, pozwalające podważać głęboko zakorzenione normy dotyczące płci i zachęcać do aktywnego obywatelstwa w szkołach. Skupiając się na przykładzie portugalskim, dokonano przeglądu założeń, wdrożenia i wstępnych wyników dwóch europejskich projektów, KINDER i EMiNC, które uwzględniają strategię dotyczące kwestii płci w szkoleniu nauczycieli. Analiza wskazuje, w jaki sposób inicjatywy te wpływają na rozwój edukacji włączającej, dostarczając nauczycielom metod radzenia sobie z nierównościami płciowymi i promowania demokratycznego uczestnictwa w klasach. Pod względem metodologicznym artykuł opiera się na dokumentacji projektowej, materiałach szkoleniowych i wstępnych raportach z oceny, umożliwiając krytyczną dyskusję zarówno na temat sukcesów, jak i wyzwań. Wyniki sugerują, że kształcenie nauczycieli uwzględniające kwestie płci może prowadzić do znaczących zmian w praktyce zawodowej, choć nadal istnieją przeszkody w utrzymaniu długoterminowego wpływu i dostosowaniu się do polityki odgórnej. Łącząc praktykę nauczania na poziomie mikro z systemową polityką edukacyjną, w artykule dowiedziono, że skoordynowane działania mają kluczowe znaczenie dla włączenia równości płci do kształcenia nauczycieli. Ostatecznie rekomendowane jest ciągłe monitorowanie procesu kształcenia i bardziej znaczące dostosowanie polityki, w celu utrzymania postępów i rozszerzenia transformacyjnego potencjału kształcenia dotyczącego równości płci.

Słowa kluczowe: pedagogika uwzględniająca kwestie płci, kształcenie nauczycieli, aktywne obywatelstwo, pielęgnowanie męskości, równość w edukacji



Cristina C. Vieira

ORCID: 0000-0002-9814-1076

University of Coimbra, Faculty of Psychology and Education Sciences

University of Algarve, Centre for the Research on Adult Education and Community Intervention (CEAD), Portugal

e-mail: vieira@fpce.uc.pt

Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911): A visionary Portuguese woman who fought for women's rights at the beginning of the 20th century

Abstract

This article introduces a pioneering Portuguese woman who fought for women's rights in the early 20th century. Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911) was a doctor, the first female surgeon and the first woman to have the right to vote. This was because she was a widow, and the 1911 law did not specify that only male 'heads of household' could vote. Through her work as a gynecologist and her involvement in the pro-democracy movement, she campaigned for the political and social rights of women in her time. In a poor, illiterate country, she was ahead of her time and faced setbacks in her activism due to political turmoil. Her example, as a professional and an activist from a privileged social class who did not forget the poorest and least educated women, was fundamental to the women's movement in Portugal from the early 20th century onwards. However, there was considerable resistance following the establishment of the dictatorial regime in 1926, which lasted until the Carnation Revolution in April 1974. The legacy of this woman maintains and inspires the continuation of feminist political action by various women's groups today. This collective action is all the more urgent given that radical and populist movements are growing in Portugal too, threatening inalienable rights that we thought were beyond reproach.

Keywords: Carolina Beatriz Ângelo, women's rights in Portugal, activism for political and social rights, adult education, suffrage movement, First Portuguese Republic

Introduction

Throughout documented history, the courage of many women (and men) in fighting against the inequalities of their time has been overlooked or undervalued. Presenting only part of the story with certain facts and protagonists omitted provides an incomplete and inaccurate view of how previous generations organised themselves socially and resisted adversity. As is the case today, people in the past often had to overcome various obstacles, such as the silencing of women and the expectation to conform to prescribed behavioural norms, in order to survive and thrive as citizens and professionals. This is why it is important to write about our pioneers in the fight for democracy. We need to preserve the memory of brave individuals who can serve as examples for present and future generations. Following the thoughts of Hannah Arendt (2010), socialised human activities in public spaces require historical elements in order to produce stories and survive over time: ‘...the coming and going of generations, not only those who lived with us, but also those who came before us and those who will come after us’ (p. 67). The aim of this article is to present a pioneering woman who was ahead of her time and fought against a social order that restricted the political and social rights of half the population – women.

Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911) was a Portuguese activist at the beginning of the 20th century (see Figure 1). She is mainly known for being the first woman authorised to vote in Portugal’s National Constituent Assembly of the First Republic in 1911. A republican and suffragist, she founded the Association of Female Propaganda and served as its first president. She was also vice-president of the Portuguese League of Republican Women. She began campaigning for a fairer world during the monarchy, joining the leadership of the Portuguese Committee of the French association *La Paix et le Désarmement par les Femmes* in 1906. She remained in this association until 1909. In 1907, she became a Freemason and acquired the status of Venerable of the Lodge of Humanity. This connection with the Masonic Association continued after her death, when a Lodge (*Grémio*) was created in her memory. Between 1907 and 1908, she was also very active in the Portuguese Group of Feminist Studies and was invited to speak at many events. During this period, she also supported the Republican Party that sparked the revolution in 1910, firmly believing in its promises.

During the turbulent sixteen-year period of the First Portuguese Republic, from the end of the Constitutional Monarchy (which ended with the 5 October 1910 Revolution) to the coup d’état that established a military dictatorship on 28 May 1926, which was later transformed into a national dictatorial regime known as the New State, Carolina Beatriz Ângelo was the only woman with the right to vote. She was also one of four women who attracted the attention of the elite to republican ideals, mainly women from the elite but also men in important political positions.

The names of the other women are: Adelaide Cabete¹; Ana de Castro Osório²; and Maria Velede³. This group of four women are considered the pioneers of the first wave of Portuguese feminism. They were very powerful in exerting political pressure on Parliament, the government and the President of the Republic during the period 1906–1911. Interestingly, the names and biographies of the last three women appeared in the Dictionary of Portuguese Educators (2003), which was edited by António Nóvoa and for which João Esteves wrote the entries. Carolina was probably not mentioned alongside the others because she was not, strictly speaking, an institutionalised educator. She did not participate in formal or non-formal educational contexts, such as schools, associations or local entities that organise literacy programmes for adults. Another reason may be her very short life. She died in 1911, returning from a meeting one night. She was 33 years old and left behind a young daughter who had already lost her father.



Figure 1. Photo of Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911)

Source: *Wikimedia Commons* – Public domain.

¹ Adelaide Cabete (1867–1935) was a physician, activist and suffragist, as well as the founder and chairperson of the National Council of Portuguese Women (1914–1935).

² Ana de Castro Osório (1872–1935) was a writer, journalist, educator, feminist and republican activist. She is considered the creator of children's literature in Portugal.

³ Maria Velede (1871–1955) was a Portuguese teacher, journalist, feminist, republican, free-thinker and spiritualist. She was a pioneer in the struggle for children's education and women's rights.

The 'pressure group' formed by those four young women had many and diverse activities across the country in order to fight for their causes. They were able to bring together many other women, produce informative materials and hold conferences and seminars, always with the intention of spreading their ideals. Esteves (2007) described their work as being more than mere political activism because these women wanted to be recognised as citizens and professionals. They believed that only by empowering the current and future generations would it be possible to promote a better quality of life for all.

This aligns with the ideals of the United Nations' 2030 sustainable development goals, as envisioned by Carolina and her colleagues in feminist associations: 'no one should be left behind' on the path to social progress based on humanist values. More than a century after Carolina's death in 1911, international organisations and countries around the world are unfortunately still struggling with similar problems.

Methods and sources for gathering information about Carolina Beatriz Ângelo

Methodologically, considerable research was carried out in the form of the collection and analysis of secondary sources, almost entirely in Portuguese, in order to prepare the article. As Carolina Beatriz Ângelo is a well-known Portuguese figure who has been extensively studied by various academic authors due to her prominent role during a period of political and social instability in Portugal, in the early 20th century, we decided not to use primary documentary sources such as newspapers or official documents. The absence of primary sources in no way diminishes the relevance of the information summarised here, which is based on the selected publications.

All secondary sources found and analysed are referenced at the end, including links to openly accessible ones. Our intention was also to demonstrate the relevance of this documental review in order to encourage further analysis of this notable woman's role, using other theoretical lenses. Given our area of expertise and our roles as teacher, researcher and activist, we have chosen to focus this work on the example of Carolina Beatriz Ângelo as a non-formal educator of women in spaces that are not always recognised as potential educational settings.

Working as a doctor and acting as an activist takes courage: Carolina's work educating women in communities

Carolina Beatriz Ângelo was a doctor and the first female surgeon in Portugal. Although she did not work as a teacher, educator, lecturer or andragogist, she used her professional roles to raise awareness in Portuguese society, particularly among women, including the poor and illiterate, of women's rights and the importance of combatting sex discrimination using pacifist and legal mechanisms, such as revising the Civil Code, to ensure that both sexes had the same civic and political rights. So, "her struggle for the dignity of women extended to institutional and political grounds" (Barroso, 2025, p. 65).

As a doctor specialising in a field that allowed her to interact with women in a more private setting, Carolina was well aware of their most pressing needs, as well as their potential and aspirations. She was therefore instrumental in raising awareness of social inequalities and awakening women to the need to make their voices heard and assert their aspirations. Although not a formal educator, Carolina also played this role, particularly with illiterate adult women who had no access to resources or visibility in public life.

However, Carolina also exercised her activism among the more privileged classes. She gave fervent speeches at propaganda sessions held in the many school centres created by the Republican regime and accepted invitations to attend conferences, seminars and meetings where she could expound her ideas. She was convinced that her ideals, and those of the associations to which she belonged, could empower the voiceless, the poorest and those who could not claim their rights (Roseira, 2012). One such event was the 1st National Congress of Free Thought, which took place in 1908 and at which Carolina Beatriz Ângelo was a guest speaker. The conspirators of the monarchist regime saw her as a confident woman and she secretly worked with other women to make the Portuguese flag (see Figure 2), which was to be unfurled on 5 October 1910 – 115 years ago – during the revolution that implemented the republican regime (Esteves, 1998).

At the beginning of the 20th century, Portugal was a very poor country. Data from 1910 showed that the infant mortality rate was around 22%, while the average illiteracy rate among citizens over 7 years of age was around 69%, with women being more affected than men (71% vs. 68%). After primary education, only 0.2% of girls aged 10–18 were in secondary education in 1910 (Ferraz, 1975). These figures reveal a population that was very poor and had limited access to information, with few opportunities to make critical decisions about their lives.

Carolina Beatriz Ângelo was aware of this situation and decided to use her resources, including her role as a gynaecologist, to force the necessary changes and



Figure 2. The first proposal for the Portuguese flag (1910) that Carolina Beatriz Ângelo helped to prepare

Source: *Wikimedia Commons* – Public domain.

create better conditions for all. In our opinion, this attitude should be recognised, as she did not just perform her professional duties in her office, but was a woman ahead of her time. She believed that the only way to overcome the defects of the Portuguese country's cultural and political heritage (influenced by monarchist ideals, colonialism, patriarchy, conservatism and Catholicism) was to empower women and give them the same private and public spaces in which to express their opinions.

Considering the aforementioned arguments, we are convinced that Carolina Beatriz Ângelo should be recognised as a visionary woman because she used her privileged status in society to raise her voice and fight against oppression and patriarchy, focusing her efforts directly on the adult population and political decision-makers. Her educational work with adults, particularly women, can be seen as important in raising awareness of issues that are not usually on political agendas. Furthermore, combining the professional knowledge and 'cultural capital' (Bourdieu, 1986) of privileged women (such as physicians, writers and teachers) with the 'popular' knowledge of less privileged women (and men), who could become associates or beneficiaries of actions (including propaganda sessions), could be considered a participatory empowerment methodology.

Such approaches to community intervention, which give a voice to 'invisible people' (those who do not belong to the mainstream), are at the core of the adult education tradition of research and practices (Ostrouch-Kaminska, Vieira, 2016). The goal is to help people develop the resources they need to fight for a better life. These principles were defended in Portugal at the beginning of the 20th century, during a period of great political turbulence and deep inequalities, but also of confidence in a better future. However, this confidence was betrayed by several decades of dictatorship. The democratic regime began to be established for the Portuguese population in 1974 following the Carnation Revolution.

A short biographical note on Carolina and her political struggles as a suffragist

Carolina Beatriz Ângelo was born in 1877 into a wealthy family living in the Guarda region of central Portugal. She left this rural area at the age of seventeen to study medicine in Lisbon. She qualified as a doctor in 1902, choosing surgery as her field of specialisation against her family's wishes. She became a leading gynecologist. She married a colleague and had a daughter. After her husband's death in 1910, she became the "head of the family", a status which led a judge to grant her the right to vote in the country's first democratic elections following her legal petition for this right.

At that time, women were denied the right to vote in Portugal, and this situation remained unchanged for many years after Carolina's premature death at the age of 33. In 1911, the law stated that only "heads of family" could vote, but did not explicitly mention the male sex. This omission in Portuguese jurisprudence was crucial to the arguments Carolina used to secure a favourable court decision on her claim (see Figure 3). Interestingly, in 1912, the law was rewritten to clearly state that only male citizens would have the right to vote.



Figure 3. Carolina Beatriz Ângelo (right) with Ana de Castro Osório on the day of the National Constituent Assembly elections. 28 May 1911

Source: *Wikimedia Commons* – Public domain.

Portuguese women would have to wait for the Salazar dictatorship (1931) to be granted the right to vote, albeit with restrictions. Only those who had completed secondary or higher education could vote, whereas men could vote if they could read and write. The electoral law of May 1946 extended the right to vote to illiterate men who paid at least 100 escudos (about 0.5 EUR/2.13 PLN) in taxes to the state, as well as to female heads of households and married women who could read and write, had their own assets, and paid about 200 escudos (about 1 EUR/4.26 PLN) in property tax. In December 1968, women were granted the right to vote, but Parish Councils continued to be elected only by heads of families.

It was only in 1974, after the Democratic Revolution of 25 April, that the right to vote was extended to all male and female citizens without restriction (Law No. 621/74 of 15 November). According to Mariano (2017, quoted in Machado, Vieira, Nunes & Fialho, 2023, p. 194), when compared to countries such as France, the United Kingdom and the United States, the late process of women's struggle for the vote in Portugal (and Spain) faced several obstacles, including 'the high rate of female illiteracy and the late entry of women from the middle and upper classes into the labour market, despite them being the ones who fought hardest for their political rights' (p. 6).

According to numerous historical accounts by Portuguese authors such as João Esteves (1998, 2004, 2007), Regina Tavares da Silva (2005), Maria de Belém Roseira (2012) and José Ruy (2016), Carolina Beatriz Ângelo firmly believed that significant societal and attitudinal changes should be implemented through democratic decision-making processes and legislation, rather than by force or dictatorial power. As a physician, activist, suffragist and female leader, she knew that her privileged position in society allowed her to be heard more loudly than other women with the same political and social convictions.

In the months following the implementation of the Republic, Carolina became very disappointed with the Republican Party because its promises of equal rights for men and women, including the right to vote, were not fulfilled. She did not live to celebrate the first anniversary of the new model of governance. Some authors believe that the Portuguese Republicans' failure to deliver on their promise to give women the right to vote during the First Republic (1910–1926) was rooted in the belief that women were profoundly conservative due to their relationship with the Catholic Church, which could restrict their freedom of decision and liberal ideas (Madden, 2018). Although this weakened her will to continue her direct involvement in 'political party' activism, it never weakened her convictions about the social principles that should govern people's lives, regardless of their biological sex. Due to the setbacks she faced, most of which were caused by influential male politicians she had trusted, she intensified her work as an activist while also pursuing an intense career as a physician.

Carolina's influence on feminist movements in Portugal since the beginning of the 20th century

During her very short life, Carolina fought for many causes, including the right to education and the right to vote, which, in her opinion, should be given to literate women and not illiterate women. She also fought for women to be able to participate in compulsory military service and for the right to divorce. Furthermore, she fought for women to be able to participate in democratic decisions and to be part of structured organisations that could empower and give a voice to poor and socially excluded women. A firm believer in the empowerment of people, Carolina knew that education and access to information were critical to fostering self-determination in both women and men. In her opinion, no matter how much effort was devoted to educating younger generations, the adult population should not be forgotten.

The question of imposing restrictions on the right to vote was a divisive issue among women's associations because some of them argued that this right should not be restricted. Others, such as Carolina, believed that only those who could access information and make informed decisions should have the right to vote. In an interview with the newspaper *A Capital* on 25 March 1911, Carolina discussed the nuances of the first republican law that remained silent on the issue of women's right to vote:

We will continue to fight for women's right to vote with more tenacity than ever. I am well aware that the eternal argument that women are not sufficiently educated to participate in politics is being used to silence us. I agree. We are not claiming the vote for all women right away. We are claiming it for those whose education and intelligence put them on an equal footing with men, or even above it. It cannot be said that this would affect the principles of equality, since the same selection is made among men. In a well-established society, especially in a country where democratic principles have been established, the right to vote for women is absolutely indispensable (quoted in Roseira, 2012, p. 66).

Carolina Beatriz Ângelo's declaration may be seen as a sign of the importance she placed on education as a means of promoting social change and equality of opportunity. Another issue that caused divisions within the feminist movement and led to criticism of Ângelo's ideas was her support for compulsory military service for women. In an interview published on 25 May 1911 in *A Capital*, she explained her point of view, stating that her intention in introducing women to military service was not to force them to use a shotgun alongside men, but rather to give them a role in the army that would be as useful as the one they

played at home. This role could be fulfilled in military administration services, ambulances, kitchens, and in nursing patients (adapted from the quotation of Silva, 2005, p. 22).

As an activist, she played a significant role in the field of adult education. She fought for women's rights and served as a role model for other women, working in associations that produced literature to inform women about their rights. She also participated in public debates, defending women's rights, including the right to divorce. Among the many causes she championed as a physician, we can mention improving women's access to education to help them take care of themselves and their families, participate in public life, work, improve children's health and live longer with better living conditions. She was not a theoretical feminist, but rather a practical one, as her discourse and actions promoted the empowerment of women in many areas, including through associative movements. Some authors describe her as a woman who knew that significant social change takes time and that radical proposals should be avoided, yet she championed the right to vote as the beginning of a 'new era' for women's rights. Throughout her life, Carolina strongly advocated for women's political participation because she believed that politics was the primary driver of social functioning (Roseira, 2012).

When asked about her conception of feminism at the 22nd February 1911 event at A Capital, Carolina Beatriz Ângelo reaffirmed her moderate yet steadfast commitment to feminist values:

We don't intend to show off, nor do we want to take away men's clothes, like some exaggerated feminists. I understand that it is necessary to take great care to avoid ridicule, and this is also true of my colleagues and companions. We are feminists who are also very feminine. I must confess that I detest spectacular manifestations that lead us to ridicule. I think otherwise. I am convinced that women, through carefully organised associations where dignity and character are core principles, can achieve their freedom, protected by the law. Then, occupying their true place in life, women will fulfil their mission worthily, instilling the same virtues in their sons and daughters, and ensuring that they enjoy the same civil equality and progress as their parents. In this way, women will prepare a noble and dignified race [humanity], full of happiness. (quoted in Silva, 2005, pp. 23–24).

Although she wanted to write a book or other publication about her conception of Feminism, Carolina never realised her intention (Esteves, 2004). She did not have the time. She preferred to act rather than write. For this reason, she should not be considered a theorist, but rather someone dedicated to practice, who was directly involved with people. She performed the role of adult educator in non-formal and informal contexts, both through her professional work and

through her public speeches and the activities she promoted through her participation in associative movements. In 1922, the main publication of the National Council of Portuguese Women, *Alma Feminina* (Feminine Soul), paid tribute to Carolina, stating that she set an example of energy, tenacity, and persistence.

Although she did not achieve victory for her feminist ideals during her lifetime, her attitude towards life and her beliefs were an act of rebellion against societal prejudice regarding the superiority of one sex over another (Silva, 2005). She deserves to be remembered for her pioneering role in defending women's right to vote in Portugal and the rest of Central and Southern Europe. In a letter to her friend Ana de Castro Osório in 1911, Carolina Beatriz Ângelo confessed that she felt unwell and was afraid of the approaching winter, expressing the sentiment that "she lived a lot in a short time"⁴.

Examples of Carolina's legacy in women's associations in Portugal today

For years, Carolina Beatriz Ângelo fought alongside the Republicans who formed the Portuguese government during the First Republic (1910–1926). She believed that the new regime would bring more rights and better living conditions to the more than three million Portuguese women, three-quarters of whom were illiterate. These rights included equal pay for equal work, voting rights, the right to administer one's own assets, family and maternity protection, and the right to education. These demands prevailed for decades after Carolina's lifetime, and her legacy inspired many Portuguese women's movements and associations. Only two examples are given here, but many others could be mentioned.

The *Portuguese Association of Women's Studies* (APEM)⁵, which was founded in 1991, is an example of such heritage. Although current resources differ in terms of technology, the circulation of information and the scientific evidence available, the core issues and reasons for women to organise in non-governmental civic associations remain the same. Since 1999, APEM has published the biannual international interdisciplinary journal *ex aequo*⁶, with the mission of promoting equality of opportunity between women and men by disseminating scientific knowledge produced by gender studies, feminist studies, and women's studies. Papers can be published in four languages (Portuguese, English, French

⁴ National Library, ACPC, Collection of Castro Osório, Esp. N12 / 419, letter to Ana de Castro Osório, dated July 2, 1911.

⁵ For more information about APEM, please see: <http://www.apem-estudos.org/en/>

⁶ For more information about *ex aequo* (open access full text online; indexed in SCOPUS): <http://exaequo.apem-estudos.org/?lingua=en>

and Spanish), and the diversity of subjects covered over the past two decades shows that, despite economic growth and general improvements in quality of life, there is still a long way to go.

Also, the *Portuguese Platform for Women's Rights* (PpDM)⁷ is an independent, non-governmental, social, cultural and humanist umbrella organisation. Its members are 29 women's rights NGO that deal with women of all backgrounds, respecting and promoting their diversity. Founded on 12 November 2004, the organisation's main goal is to promote women's rights and gender equality through collective reflection and action. It employs various methods to achieve this, including research, lobbying, disseminating information, raising awareness, and providing training. On International Women's Day 2023, PpDM received the Carolina Beatriz Ângelo Prize from the municipality of Odivelas (a city near Lisbon). This award recognises PpDM's ongoing efforts and valuable contributions to various areas, particularly in the development, implementation, and evaluation of public policies promoting gender equality in Portugal. The expertise and intervention of PpDM at local, national, European and international levels was also emphasised⁸. This annual award aims to recognise women and/or associations that stand out for setting a good example and making a significant contribution to achieving true equality between women and men at a local or national level.

The huge turbulence of the modern world, with its unbelievable setbacks to human rights, including gender equality, demands that we engage more actively as members of an open, diverse, multicultural, pluralistic and egalitarian community (Vieira, Ostrouch-Kaminska, 2025). Education in all its forms should prepare us for these challenges. After all, qualities such as attentiveness, kindness and solidarity are fundamental to democracy and social justice, regardless of our roles as students, researchers and professionals in different fields. Education itself doesn't solve people's problems, but individuals with more access to knowledge have more opportunities to develop autonomy of thought and become more self-determined. Consequently, they are less likely to accept any kind of discrimination, humiliation or denial of their rights. At the same time, they are more likely to be aware of their duties as citizens with a sense of identity and belonging.

⁷ For more information about PpDM, please see: <https://plataformamulheres.org.pt/international/english/>

⁸ Source: <https://womenlobby.org/portuguese-platform-for-women-s-rights-awarded-carolina-beatriz-angelo-prize-on/>

The legacy of Carolina Beatriz Ângelo continues to inspire feminist political action among women's groups around the world. Well-known 'old problems', such as sexual harassment, gender-based violence, the gender pay gap and the disproportionate burden of unpaid work on women, as well as the underrepresentation of less privileged women in politics, persist in many countries. Furthermore, women's rights continue to be used as bargaining chips in political negotiations to demonstrate the 'goodness' of the States. For these reasons, collective action is needed, particularly in light of the growth of radical and populist movements in Portugal that threaten the inalienable rights we believed to be beyond any kind of setback or anti-woke action.

Implications and clues for future research

Despite the countless examples we have and the abundant, yet poorly systematised, documentation, the invisibility of women's achievements continues to recur in various fields. Women's studies began to establish itself as a scientific discipline in the 1990s and has contributed to highlighting the 'added value that women have brought to knowledge and the development of humanity throughout history' (Ferreira, 2000, p. 15). However, there is a lack of interdisciplinary scientific work from different perspectives that addresses real problems experienced by specific people in specific contexts. Therefore, it is important to continue celebrating lesser-known figures whose example of civic and political action can inspire younger generations facing similar problems, albeit with different dimensions.

Carolina Beatriz Ângelo's concern for the most vulnerable, such as begging children or women forced into prostitution (Barroso, 2025), made her particularly attentive as a doctor and activist, using her socially superior position to echo concerns that would otherwise not have made it onto the political agenda. She was best known for her suffragist ideals and put Portugal at the forefront of women's emancipation movements around the world, but she was also an example of hard work and perseverance for the younger women who accompanied her in the daily struggles for a better life (Lousada, 2012).

Despite the ideological barriers and lack of funding that women's NGO face in their daily activities involving people and communities, the legacy of the woman remembered here remains alive in the everyday struggle for women's rights in Portugal. Indeed, feminist activism supported by scientific knowledge built from and with people's lives tends to remain unharmed, and hope remains.

Conclusion

Carolina Beatriz Ângelo is still honoured in Portugal in many ways. Organisations and awards bearing her name recognise outstanding women and initiatives. In 2012, a public hospital bearing her name was opened in Loures, a city near Lisbon. A book published in 2016 by the renowned Portuguese illustrator José Ruy portrays her life and struggles, and is titled *Carolina Beatriz Ângelo: Pioneer in Surgery and Voting Rights*. There is also an organisation called “Associação Beatriz Ângelo”⁹ that aims to challenge existing norms and provide support to women in STEAM, thus echoing the pioneering spirit of this remarkable woman. There is a page about her on the Portuguese Republic Assembly website at <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Carolina-Beatriz-Angelo.aspx>, and a resource on RTP Teach at <https://ensina.rtp.pt/artigo/beatriz-angelo-a-primeira-mulher-a-votar-em-portugal/>. A school has also been named after her (<https://aese.edu.pt/escola-carolina-beatriz-angelo/>) and there is a page about her on the Elina Guimarães Feminist Documentation Centre website, at <https://www.cdofeminista.org/carolina-beatriz-angelo-1878-1911/>. A historical video is also available to help keep her memory alive for present and future generations (<https://www.youtube.com/watch?v=f6NniZottDM>).

Acknowledgements

This chapter is funded by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the Project UID/05739/2025, Research Centre on Adult Education and Community Intervention (CEAD). I would like to thank my colleagues Charliton Machado, Teresa Alvarez, and Teresa Pinto for their help in identifying historical sources.

References

- Arendt, H. (2010). *A condição humana* (11. ed.). Forense Universitária.
- Barroso, M.S. (2025). Carolina Beatriz Ângelo and Adelaide Cabete – Pioneer Medical Doctors. *JSCMed*, 169(01), 64–67. <https://doi.org/10.57849/ulisboa.fm.jsqml.0000008.2025>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>

⁹ Source: Fonte: <https://associacao-beatriz-angelo.pt/>

- Esteves, J. (1998). *As origens do sufragismo português: A primeira organização sufragista portuguesa, a Associação de Propaganda Feminista (1911–1918)*. Editorial Bizâncio.
- Esteves, J. (2004). Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911). Faces de Eva, 11. Available at: http://www.fcsh.unl.pt/facesdeeva/eva_arquivo/revista_11/eva_arquivo_numero11_j.html
- Esteves, J. (2007). Os anos 20: a afirmação de uma nova geração de feministas. In L. Amâncio, M. Tavares, T. Joaquim, T.S. Almeida (Orgs), *O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois* (pp. 74–89). D. Quixote.
- Ferraz, J.M. (1975). O desenvolvimento socioeconómico durante a Primeira República (1910–26), *Análise Social*, XI, 42–43: 454–471.
- Ferreira, V. (2001). Estudos sobre as mulheres em Portugal. A construção de um novo campo científico. *ex aequo*, 5: 9–25.
- Lousada, I. (2012). Carolina: por entre os itinerários da memória e da ciência. *Gaudium Sciendi* (2): 102–111. <https://doi.org/10.34632/gaudiumsciendi.2012.2562>
- Machado, Ch., Vieira, C.C., Nunes, M.L., Fialho, L. (2023). Sufrágio Feminino e Feminismo na Imprensa Brasileira da Parahyba, 1913–1933: Rebelião ou Conformação? *Ler História*, 82: 195–216. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.12220>
- Madden, D. (2018). Historical Context in Portugal. In S. Bermúdez, R. Johnson (Eds.), *A New History of Iberian Feminisms* (pp. 199–203). University of Toronto Press.
- Ostrouch-Kamińska, J., Vieira, C.C. (2016). Gender sensitive adult education: Critical perspective. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1): 37–56.
- Roseira, M.B. (2012). *Mulheres livres*. A Esfera dos Livros.
- Ruy, J. (2016). *Carolina Beatriz Ângelo. Pioneira na cirurgia e no voto*. Âncora Editora.
- Silva, R.T. (2005). *Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911)*. Coleção Fio de Ariana n.º 2. CIG.
- Vieira, C.C., Ostrouch-Kaminska, J. (2025) (Eds.), *Gender and adult education research in the face of social and cultural changes. (New) Challenges of contemporary times*. Brill/Sense Publishers.

*

Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911): Wizjonerka, która walczyła o prawa kobiet w Portugalii na początku XX wieku

Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawiono sylwetkę pionierskiej Portugalki, która na początku XX wieku walczyła o prawa kobiet. Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911) była lekarką, pierwszą kobietą chirurgiem i pierwszą kobietą, która uzyskała prawo głosu. Wynikało to z faktu, że była wdową, a ustawa z 1911 r. nie określała, że prawo głosu przysługuje wyłącznie mężczyznom będącym „głowami rodziny”. Poprzez swoją pracę jako ginekolożka i zaangażowanie w ruch prodemokratyczny, walczyła o prawa polityczne i społeczne kobiet w swoich czasach. W biednym, analfabetycznym kraju wyprzedzała swoje czasy i napotykała przeszkody w swojej działalności z powodu zawirowań politycznych. Jej

przykład, jako profesjonalistki i aktywistki z uprzywilejowanej klasy społecznej, jednocześnie niezapominającej o najbiedniejszych i najmniej wykształconych kobietach, miał fundamentalne znaczenie dla ruchu kobiecego w Portugalii od początku XX wieku. Jednak po ustanowieniu reżimu dyktatorskiego w 1926 r., który trwał do Rewolucji Goździków w kwietniu 1974 r., napotykała znaczny opór. Dziedzictwo tej kobiety inspirowało feministyczne działania polityczne różnych grup kobiet w dzisiejszych czasach. Te zbiorowe działania są tym bardziej pilne, że również w Portugalii nasilają się ruchy radykalne i populistyczne, zagrażające niezbywalnym prawom, które uważaliśmy za niepodważalne.

Słowa kluczowe: Carolina Beatriz Ângelo, prawa kobiet w Portugalii, aktywizm na rzecz praw politycznych i społecznych, edukacja dorosłych, ruch sufrażystek, Pierwsza Republika Portugalska

In Memoriam



Joanna Ostrouch-Kamińska

ORCID: 0000-0002-8211-740X

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: joanna.ostrouch@uwm.edu.pl

Profesor Zbigniew Kwieciński (1941–2024) – Mistrz i Nauczyciel w olsztyńskich wspomnieniach

25 sierpnia 2024 roku zmarł prof. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński, dr h.c multi, członek rzeczywisty PAN. Nie ma chyba w naszym kraju pedagoga, który nie znałby Pana Profesora – albo osobiście, albo z licznych publikacji. Wraz z Jego odejściem środowisko polskich pedagogów utraciło wybitnego Uczonego i Humanistę, prawdziwego Mistrza, krytycznego Badacza, uważnego Obserwatora, troskliwego i wspierającego Nauczyciela, niezwyklego Człowieka. Mistrza również olsztyńskiego środowiska pedagogów, które współtworzył przez 8 lat, kierując Katedrą Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej na ówczesnym Wydziale Pedagogiki i Wychowania Artystycznego (obecnie Wydział Nauk Społecznych) Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Profesor Zbigniew Kwieciński...

Profesor Zbigniew Kwieciński był pedagogiem i socjologiem edukacji. Urodził się 26 grudnia 1941 roku w Lubrańcu. W 1964 roku uzyskał tytuł magistra pedagogiki z filologią polską (Wydział Humanistyczny UMK) i kolejno doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika (1970, Wydział Humanistyczny UMK), doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika (1973, Wydział Humanistyczny UMK), prof. nadzw. nauk humanistycznych (1979), prof. zw. nauk humanistycznych (1987). Prowadził badania etnopedagogiczne nad funkcjonowaniem szkół wiejskich w różnych typach środowisk, publikując 20 książek i ponad 350 artykułów. W Stacji Naukowej Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu zrealizował zespołowe, wieloletnie badania nad związkiem rozwoju ludzi w pełnym cyklu życia ze zmianami społecznymi i poziomem zdobytego wykształcenia. W tejsze placówce prowadził przez wiele lat seminaria nad implikacjami edukacyj-



Fotografia 1. Profesor Zbigniew Kwieciński

Źródło: J. Ostrouch-Kamińska, U. Pulińska, M. Radziszewska, (2019) (red.).

50 lat olsztyńskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa. Olsztyn, s. 93.

nymi i pedagogicznymi kryzysów i gwałtownych zmian społecznych, które z czasem okazały się ważnym początkiem odnowy polskiej pedagogiki i jej zbliżenia do nurtów zachodnich. Stworzył własną szkołę krytycznego myślenia o edukacji. Wypromował 36 doktorów, z których pięć osób uzyskało tytuły profesorskie. Wspomagał czynnie naukowo 38 habilitacji, spośród których 17 osób uzyskało tytuł profesora (Cybał-Michalska, 2024). Z Jego inicjatywy powstały ważne dla rozwoju pedagogiki w Polsce czasopisma: „Socjologia Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici”, „Forum Oświatowe” (Gołębniak, 2024) i „Studia Edukacyjne”.

W swej karierze zawodowej Profesor Zbigniew Kwieciński był zatrudniony m.in. jako nauczyciel w wiejskiej szkole, a później jako badacz i nauczyciel akademicki w Stacji Naukowo-Badawczej Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu, w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie najpierw był dyrektorem Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych, a później pierwszym dziekanem nowo powstałego Wydziału Studiów Edukacyjnych, w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, a także w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie¹ kierując w latach 1998–2006 Katedrą Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej.

¹ Profesor Zbigniew Kwieciński został zatrudniony w 1998 r. w Instytucie Nauk o Wychowaniu ówczesnej Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie, która w 1999 r. weszła w skład Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie wraz z Wyższą Szkołą Pedagogiczną oraz Warmińskim Instytutem Teologicznym.

Profesor pełnił również liczne funkcje poza jednostkami akademickimi. Przez 6 kadencji był członkiem Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów, członkiem Komitetu Badań Naukowych, współzałożycielem i wieloletnim przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a od 2014 roku jego Honorowym Przewodniczącym. Od 2007 roku był członkiem korespondentem Polskiej Akademii Nauk, od 2013 członkiem rzeczywistym PAN, członkiem Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, oraz w latach 1996–2001 członkiem Rady Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji Narodowej. Był także członkiem Zespołu Doradczego Ministra Edukacji Narodowej i Sportu ds. Zmian w Szkolnictwie Wyższym (2001–2003), ekspertem Państwowej Komisji Akredytacyjnej i Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej ds. kierunku pedagogika; członkiem Rady Naukowej przy Rzeczniku Praw Dziecka. Od 1975 roku nieprzerwanie był również członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zaś od 2013 roku – członkiem tytularnym Europejskiej Akademii Nauki, Sztuki i Literatury w Paryżu (Kwieciński, 2019, s. 93–94).

Profesor Zbigniew Kwieciński był wybitnym Uczonym, Badaczem i Autorem przełomowych publikacji z zakresu socjologii edukacji i pedagogiki krytycznej, wśród których warto wymienić (za: Cybał-Michalska, 2024): *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim* (1972); *Odpad szkolny na wsi* (1972, drugie wydanie pt. Bezbronni w 2002 r.); *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego* (1987); *Drogi szkolne młodzieży a środowisko* (1980); *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty lat osiemdziesiątych* (1982); *Dylematy – inicjatywy – przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce* (1985 – wydanie w drugim obiegu; wznowienie w 2011); *Dynamika funkcjonowania szkoły* (1990); *Ku pedagogii pogranicza* (1990 – współredakcja i współautorstwo); *Socjopatologia edukacji* (1992 i 1995 także po angielsku 1995); *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie* (1996 – współredakcja i współautorstwo); *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (1993 – współredakcja i współautorstwo); *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (2000); *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (2000 – współredakcja i współautorstwo); *Wykluczanie* (2002 – dwa wydania, drugie rozszerzone); *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości* (2002); *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (współredaktor), t. 1–2, 2003; *Dzielność i troska* (2005 – współredakcja), *Miedzy patosem a dekadencją* (2007); *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odłotowe* (2011, współautorstwo); *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia* (2011); *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne* (2014); *The pathology of education* (2017 – wznowienie z 1992 zmienione i poprawione).

Za swoje osiągnięcia naukowe Profesor Zbigniew Kwieciński otrzymał m.in. Nagrodę Premiera RP za tryptyk książkowy: *Wykluczanie, Nieuniknione, Bez-*

bronni, dwukrotnie nagrodę I stopnia Ministra Edukacji Narodowej za wybitne osiągnięcie naukowe oraz, również dwukrotnie, nagrodę Wydziału I PAN za najlepszą książkę roku w zakresie pedagogiki. W uznaniu za zasługi został odznaczony m.in. Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski i Złotym Krzyżem Zasługi. Cztery uczelnie uhonorowały Go najwyższym akademickim wyróżnieniem – w 2004 roku otrzymał doktorat honoris causa Uniwersytetu Opolskiego, a później kolejno Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego (2007), Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu (2011) i Uniwersytetu Śląskiego (2014). Otrzymał również medale: za szczególne zasługi dla rozwoju naszego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, a także UMK w Toruniu i UKW w Bydgoszczy, za zasługi dla rozwoju pedagogiki współczesnej przyznany przez WSE UAM, dla rozwoju polskiej pedagogiki przyznawany wybitnym pedagogom przez KNP PAN, oraz medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, przyznawany m.in. zasłużonym członkom Towarzystwa w dowód uznania za szczególne zasługi na rzecz rozwijania nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć w kraju i za granicą.

...Mistrz i Nauczyciel w olsztyńskich wspomnieniach

Profesor Zbigniew Kwieciński zainicjował, a potem przez wiele lat współorganizował Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne, będąc twórcą haseł zjazdowych. Jak sam podkreślał: „tematy zjazdów zawsze dotyczyły centralnych kwestii adaptacji polskiej pedagogiki i edukacji do wielkich przemian wewnątrz Polski i na świecie” (Kwieciński, w: Nalaskowski, 2019, s. 100). Był również współorganizatorem i autorem haseł obu Zjazdów Pedagogicznych zorganizowanych w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie: IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego pt. *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie* (20–22.09.2001 r.), oraz XII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego pt. *Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania*, który odbył się w dniach 16–18 września 2025 roku, a więc już po śmierci Profesora.

Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne stały się trwałą instytucją i wyraźnymi punktami orientacji we współczesnej pedagogice, mając istotne znaczenie zarówno dla członków Towarzystwa, jak i całego środowiska związanego z edukacją (Czerepaniak-Walczak, 2024). Takie znaczenie miały również seminaria organizowane przez Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego – toruńskie, poznańskie, olsztyńskie czy wrocławskie, dotyczące związków rozwoju człowieka, edukacji i społeczeństwa w sytuacji gwałtownej zmiany politycznej i kulturowej. W Stacji Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu, a potem w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, Profesor prowadził seminarium, w którym systematycznie

uczestniczyli badacze z różnych ośrodków akademickich w Polsce na wszystkich etapach rozwoju ich kariery, w tym wielu uznanych dzisiaj profesorów, a także uczeni zagraniczni: amerykańscy pedagodzy krytyczni, m.in.: P. McLaren i H. Giroux, niemieccy i angielscy socjologowie edukacji i pedagodzy, jak R. Meighan czy H. von Schoenebeck (Cybal-Michalska, 2024). Jego celem było budowanie rozumienia sytuacji polskiej edukacji na tle zmian w Polsce. Przedmiotem dyskusji podczas tych spotkań, zwanych seminariami czwartkowymi od dnia tygodnia, w którym się odbywały, były „zarówno konkretne projekty badawcze, jak i prezentacja uzyskanych wyników; miały one również charakter recenzyjny – ciekawe książki, spotkania z badaczami z kraju i zagranicy” (Borowicz, 2024, s. 90). Efektem tych seminariów były serie wydawnicze „Nieobecne dyskursy”, a także „Socjologia Wychowania – AUNC”. Tak je wspominał Profesor: „Tempo spotkań bywa wysokie, a w Stacji było bardzo wysokie. Mówiliśmy na zmianę, tak i to było tak, że referat uczestnika z komentarzem, z koreferatem. Referat wybitnego gościa z przygotowaną dyskusją. Ludzie wiedzieli, kto to jest, czytaliśmy po prostu wcześniej jego prace. Rzadziej był to gość zagraniczny, ale taki, który ma coś do powiedzenia, a nie, że ludzie przyjeżdżają i banały opowiadają, jak dla analfabetów” (Kwieciński, w: Nałaskowski, 2019, s. 79).

„Seminaria czwartkowe” były również organizowane przez Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Odbywały się raz w miesiącu, jak można się domyślać – w czwartki, od 2003 roku aż do zakończenia pracy przez Profesora w UWM w 2006 roku, przy wsparciu organizacyjnym i finansowym ówczesnego prorektora ds. kształcenia prof. Józefa Górniewicza. Pełniłam w nich funkcję sekretarza spotkań. Konstrukcja olsztyńskich seminariów łudząco przypominała te toruńskie opisane powyżej, choć ich uczestnikami byli głównie nasi pracownicy i doktoranci. Oprócz wystąpień rodzimych naukowców i naukowczyń, mogliśmy również wysłuchać wybitnych gości z innych ośrodków akademickich, m.in. profesorów Bogusława Śliwerskiego, Zbyszko Melosika, Lecha Witkowskiego, Dorotę Gołębnik, Wiktora Rabczuka, którzy przyjeżdżali do Olsztyna na zaproszenie Profesora. Te spotkania oraz dyskusje, czasami burzliwe, miały ogromne znaczenie dla rozwoju dalszych karier naukowych olsztyńskich pedagogów i pedagożek. Niewątpliwie Profesor Zbigniew Kwieciński pobudził do naukowego rozwoju i scalał olsztyńskie środowisko akademickiej pedagogiki, na zawsze zapisując się w historii Wydziału Nauk Społecznych.

Podobną rolę – więziotwórczą oraz inspirowania i wspierania rozwoju naukowego, odgrywały seminaria doktorskie prowadzone przez Profesora. Ich znaczenie dla rozwoju naukowego Jego doktorantów i doktorantek zostało przedstawione w monografii pt. Współobecne dyskursy, przygotowanej z inicja-

tywy pierwszego doktoranta Profesora – profesora Ryszarda Borowicza (2009). Z kolei, jako pierwsza olsztyńska doktorantka Profesora, swoją perspektywę doświadczenia seminariów i spotkań z Promotorem – Mistrzem opublikowałam w monografii pod red. Jarosława Michalskiego o znamienym tytule *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu* (2006), w roku zakończenia przez Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego pracy w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, upamiętniającej olsztyński okres w zawodowej biografii Profesora: „We wrześniu 2000 roku wzięłam udział w kolejnej „Szkołe Młodych Pedagogów” w Olecku. Wtedy poznałam innych doktorantów Pana Profesora z Torunia i Poznania. Po rozmowach z Profesorem powstał pomysł wspólnego seminarium doktorskiego. Postanowiliśmy spotykać się w Toruniu, gdzie również pracuje Pan Profesor, „pośrodku” drogi z Poznania i z Olsztyna. Raz w miesiącu przyjeżdżaliśmy do Instytutu Pedagogiki na Asnyka. Na każdym spotkaniu jeden/na z doktorantów/ek prezentował/a nad czym pracuje, a my mieliśmy za zadanie nie tylko słuchać, ale również zadawać pytania. Pan Profesor zawsze podkreślał, że konstruktywna krytyka jest potrzebna, a im więcej będziemy mieli wątpliwości wobec tego, co usłyszeliśmy podczas seminarium, tym mniej ich będzie na obronie. Doszukiwaliśmy się więc niespójności i niejasności, formułując owe „uwagi krytyczne” na temat wystąpienia prelegenta/ki, choć było to trudne zarówno dla nas, jak i dla niej/niego. Pytania i wątpliwości miał zawsze także Pan Profesor. Te uwagi były początkiem drogi do poszerzania swojego pola badawczego o inne perspektywy, każdy z nas bowiem miał inne „ugruntowanie” teoretyczne: filozoficzne, socjologiczne czy pedagogiczne. Pan Profesor przynosił nam nowe książki, my również wymienialiśmy się swoimi. Czasami w naszych seminariach brali udział także inni badacze, na zaproszenie Pana Profesora. Mieliśmy więc niepowtarzalną okazję wysłuchać tego, nad czym pracują, jednocześnie mogąc pytać i prezentować przed nimi to, czym my się zajmujemy. Po podniesieniu się po „konstruktywnej krytyce”, zabieraliśmy się z jeszcze większym zapałem do pracy, od tamtej pory pozostając ze sobą w kontakcie. Dzięki tym seminariom nauczyliśmy się krytycznej refleksji nad tym, co czytamy, słyszymy, nad czym pracujemy. Nauczyliśmy się bronić własnych pomysłów, jednocześnie uważnie słuchając i analizując uwagi innych. Pan Profesor zaszczepił w nas również potrzebę dzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Tworzyliśmy prawdziwą wspólnotę „poszukujących”, „czytających” i „wątpiących”. Dzięki poczuciu „bycia razem” tworzyliśmy również grupę przyjaciół” (Ostrouch, 2006, s. 26–27).



Fotografia 2. Seminarium doktorskie w Instytucie Pedagogiki UMK w Toruniu (2001)

Źródło: archiwum prywatne autorki.

Z czwórki olsztynian i olsztynianek uczestniczących w seminariach doktorskich Profesora, dwie osoby uzyskały stopień doktora na podstawie rozpraw przygotowanych pod kierunkiem Mistrza: obrona mojej rozprawy doktorskiej pt. *Rola matek w kształtowaniu wzorów życia córek. Studium socjopedagogiczne* odbyła się w listopadzie 2002 roku. Sześć lat później, w marcu 2008 roku, a więc już po zatrudnieniu Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, stopień doktora uzyskała mgr Anna Panasiewicz na podstawie rozprawy: *Studiowanie w średniej dorosłości a projektowanie życia. Studium psychopedagogiczne zdarzeń niepunktualnych*. „Olsztyńską” doktor, bo wypromowaną w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim przez Profesora, ale spoza Olsztyna, była również Jego trzecia doktorantka – mgr Edyta Łyszkowska, która uzyskała stopień doktora w grudniu 2007 roku na podstawie rozprawy pt. *Zachowania mimetyczne kobiet pod wpływem telewizji i doświadczeń codzienności. Studium socjopedagogiczne*.

Nauczanie Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego nie zakończyło się wraz z obroną prac doktorskich czy organizowania przez Niego seminariów naukowych w Olsztynie. Tamten etap był bowiem początkiem nowego, w którym, cytując słowa Profesora: „czeka już nas tylko samodzielność”. Nigdy nas nie namawiał do podejmowania kolejnych działań, ale zadając trafne pytania, prowokował do stawiania sobie nowych wyzwań. Zawsze inspirował, uważnie słuchał, zachę-



Fotografia 3. Mistrz Profesor Zbigniew Kwieciński oraz Jego doktoranci i doktorantki z Olsztyna

Źródło: pamiątkowa reprodukcja przygotowana przez doktorantów i doktorantki Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego na zakończenie przez Niego pracy w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie (2006). Od lewej: dr Joanna Ostrouch, mgr Tomasz Sztachelski, prof. Zbigniew Kwieciński, mgr Anna Panasiewicz, mgr Aleksandra Dołgań.

cał i wspierał – zarówno w pracy badawczej, jak i dydaktycznej. Cechowała Go troska o rozwój innych, przyzwoitość i bezwarunkowa życzliwość, które uważał za konstytutywne przymioty człowieczeństwa i najważniejsze cechy pedagoga (Nalaskowski, 2019). Nasze spotkanie z Mistrzem nie zakończyło się – wciąż trwa i trwać będzie. W każdym nowym zadaniu będzie bowiem widoczna szkoła i inspiracje Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego.

Żegnamy naszego Mistrza i Nauczyciela, dziękując za Jego wspierającą obecność, za uważność i troskę, której doświadczyliśmy jako Jego uczniowie i uczennice, jako współpracownicy – koleżanki i koledzy; wyrażając wdzięczność za inspiracje i polecane lektury, za rewolucyjne myśli i krytyczne teksty, które będą nam zawsze towarzyszyć, i z których inspiracje czerpać będą kolejne pokolenia pedagogów i pedagożek.

Bibliografia

- Borowicz, R. (red.). (2009). *Współobecne dyskursy*. Wyd. UMK.
- Borowicz, R. (2024). Opinia przygotowana w związku z wszczęciem przez Dolnośląską Szkołę Wyższą postępowania zmierzającego do nadania prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu doktora honoris causa. *Forum Oświatowe*, 37/2, (72), 87–91. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.7>
- Cybał-Michalska, A. (2024). Profesor Zbigniew Kwieciński (1941–2024) – pro memoria. *Nauka*, 4: 155–161.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2024). O Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych i o tym, który im przewodził. *Forum Oświatowe*, 37/2 (72), 41–50. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3>
- Gołębniak, B.D. (2024). Zbigniew Kwieciński: Twórca i wieloletni redaktor „Forum Oświatowego”. *Forum Oświatowe*, 37/2 (72), 53–65. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.4>
- Kwieciński, Z. (2019). Prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński, dr h.c. multi, czł. rzecz. PAN. W: J. Ostrouch-Kamińska, U. Pulińska, M. Radziszewska (red.), *50 lat olsztyńskiej pedagogiki. Księga Jubileuszowa* (s. 93–94). Wyd. UWM.
- Nalaskowski, A. (2019). *Kwieciński. Ostatnie seminarium czwartkowe*. Impuls.
- Ostrouch, J. (2006). Moje spotkanie z Mistrzem. W: J. Michalski (red.), *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu* (s. 25–28). Wyd. UWM.
- Ostrouch-Kamińska, J., Pulińska, U., Radziszewska, M. (red.). (2019). *50 lat olsztyńskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa*. Wyd. UWM.



Maria Radziszewska

ORCID: 0000-0003-0572-7631

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: maria.radziszewska@uwm.edu.pl

Pierwszy Dziekan WPiWA w UWM w Olsztynie – dr hab. Eugeniusz Łapiński, prof. UWM (1938–2024)

Pierwszym Dziekanem Wydziału Pedagogiki i Wychowania Artystycznego w strukturach Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie był **dr hab. Eugeniusz Łapiński, prof. UWM**. Wniósł On szczególne zasługi dla rozwoju psychologii w zakresie psychologii szkolnej i osobowości, psychologii klinicznej oraz psychologii społecznej. Pozostaje w gronie tych uczonych, którzy zajmowali się organizacją szkolnictwa wyższego i kształceniem kadr dla potrzeb regionu Warmii i Mazur.

Eugeniusz Łapiński przyszedł na świat 10 listopada 1938 roku w Łapach położonych nad rzeką Narwią na Podlasiu. Jego rodzicami byli Tomasz Łapiński i Jadwiga z domu również Łapińska. Miał starsze rodzeństwo brata Ryszarda i siostrę Reginę.

W rodzinnej miejscowości uczęszczał najpierw do szkoły podstawowej, a następnie do Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego. Jest absolwentem Studium Nauczycielskiego Wychowania Fizycznego w Gdańsku-Oliwie (1960). W 1965 roku ukończył psychologię na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Uniwersytecie Warszawskim. Tam też uzyskał stopień doktora pod kierunkiem prof. dr Lidii Wołoszynowej na podstawie dysertacji pt. *Metody i środki opieki psychologicznej nad dziećmi i młodzieżą szkolną w Polsce* (1972). W 1982 roku w Uniwersytecie Gdańskim zdobył stopień naukowy doktora habilitowanego. W maju 1991 roku został mianowany na stanowisko profesora nadzwyczajnego WSP.

Pracę zawodową rozpoczął 1 lipca 1956 roku w Zakładach Naprawczych Taboru Kolejowego „Łapy” w Łapach na stanowisku rachmistrza. Następnie pracował jako psycholog w Wojewódzkiej Poradni Psychologicznej w Olsztynie (1965–1966). W latach 1966–1969 był zatrudniony w Studium Nauczycielskim

w Olsztynie. W 1968 roku został urlopowany na studia doktoranckie. W okresie od 1 października 1969 do 31 sierpnia 1971 roku pracował w Wojewódzkiej Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Olsztynie.

Z olsztyńskim środowiskiem naukowym związał się we wrześniu 1971 roku, gdzie podjął pracę w Zakładzie Psychologii Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, przekształconej w Wyższą Szkołę Pedagogiczną, a następnie w Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Przechodził tam kolejne etapy kariery zawodowej pracownika naukowego – od wykładowcy, starszego wykładowcy, adiunkta, docenta do stanowiska profesora nadzwyczajnego. Po przejściu na emeryturę w 2005 roku kontynuował zatrudnienie na stanowisku profesora nadzwyczajnego w UWM. Współpracował z Instytutem Oświaty Rolniczej Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie (w 1989 roku był jego wicedyrektorem). Wchodził w skład zespołu pracowników Zakładu Pedagogiki Instytutu Pedagogiki ART, przekształconego w 1998 roku w Instytut Nauk o Wychowaniu ART, a rok później wcielonego do Wydziału Pedagogiki i Wychowania Artystycznego w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Dydaktyką akademicką oraz kształceniem pedagogów i nauczycieli zajmował się też w szkolnictwie niepublicznym: na Wydziale Nauk Społecznych w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku, w Katedrze Administracji Prywatnej Wyższej Szkoły Zawodowej w Giżycku, w Katedrze Administracji Wyższej Szkoły Nauk Prawnych i Administracji im. Leona Petrażyckiego w Wołominie, w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie (Wydział Zamiejscowy w Kętrzynie).

Profesor E. Łapiński rozwijał olsztyńską pedagogikę oraz psychologię, kierując Zakładem Psychologii na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, od 1974 roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a następnie w Instytucie Nauk Pedagogicznych i Społecznych na Wydziale Pedagogiki i Wychowania Artystycznego w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Zasiadał we władzach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie jako prorektor ds. dydaktyczno-wychowawczych (1983–1984), prorektor ds. nauki i współpracy z zagranicą (1984–1986, 1986–1987, 1987–1990). Kilkakrotnie był powoływany do kolegium dziekańskiego jako dziekan Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Olsztynie (1972–1973), dziekan Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie w kadencjach 1993–1996 i 1996–1999, dziekan Wydziału Pedagogiki i Wychowania Artystycznego UWM w kadencjach (wrzesień – grudzień 1999, 2000–2002, 2002–2004), dziekan Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki UWM (2004–2005). W latach 2005–2012 był rektorem Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

Od początku pracy akademickiej w strukturach UWM żywo interesował się procesem instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji olsztyńskiej pedagogiki – za Jego kadencji Wydział otrzymał uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora (2000) i doktora habilitowanego (2005) nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika. Ponadto Wydział organizował IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, który odbył się w 2001 roku w Olsztynie.

Profesor należał do grona realizatorów studiów pedagogicznych w uczelni rolniczej w Olsztynie oraz powołania w niej Instytutu Pedagogiki.

W tym miejscu należy podkreślić zaangażowanie Profesora w działalność dydaktyczno-naukową. W swoich dociekaniach naukowych koncentrował się na psychospołecznych uwarunkowaniach rozwoju dzieci i młodzieży w dobie transformacji ustrojowej. Na dorobek naukowy E. Łapińskiego składa się wiele publikacji autorskich i współautorskich. Jest autorem m.in. monografii pt. *O orientacji szkolnej i zawodowej* (1971), pt. *Psychologiczne determinanty działalności zawodowej nauczycieli* (1980), pt. *Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole* (1993, 1994, 1998). Wypromował wielu dyplomantów, prowadził przewody doktorskie m.in. mgr Elżbiety Wołodźko z ART/UWM.

Udzielał się w wielu organizacjach i stowarzyszeniach, gdzie pełnił następujące funkcje: przewodniczący Wojewódzkiej Komisji ds. Stopni Specjalizacji Zawodowych Nauczycieli (1983–2000), przewodniczący Rady Społeczno-Naukowej Oddziału Doskonalenia Nauczycieli Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Olsztynie, kierownik Naukowo-Dydaktyczny Międzywojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, wiceprzewodniczący Komitetu Oświaty, Kultury i Sportu Miejskiej Rady Narodowej w Olsztynie, członek Prezydium Zarządu Głównego Towarzystwa Rozwoju Rodziny (1984–1992), członek Rady Naukowej ds. Nieletnich przy Prezesie Sądu Wojewódzkiego w Olsztynie, wiceprezes i prezes Klubu Akademickiego Związku Sportowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, prezes Zakładowej Organizacji Związkowej Związku Nauczycielstwa Polskiego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie (1974–1979).

Za swoją pracę zawodową i osiągnięcia na polu naukowym, dydaktycznym i społecznym został wyróżniony wieloma nagrodami i odznaczeniami, takimi jak: Złoty Krzyż Zasługi (1983), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1999), Medal Krajowej Rady Nauki ZNP (1999), nagrody Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki (1972, 1973, 1983), nagroda Ministra Edukacji Narodowej (1980), Medal na stulecie ZNP. Za długoletnie kierownictwo rozwojem pedagogiki w Olsztynie otrzymał Nagrodę Prezydenta Olsztyna – statuetkę Jakubka (2019).

W 1964 roku zawarł związek małżeński z Haliną z domu Nowacką, z którą miał córkę Urszulę. Interesował się sportem (zdobył tytuł Akademickiego Mistrza Polski w tenisie stołowym), turystyką, tańcem i literaturą piękną.

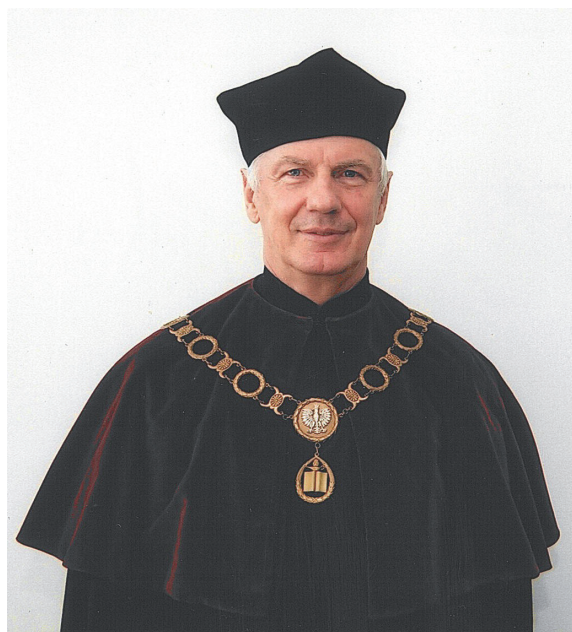
Dr hab. Eugeniusz Łapiński, prof. UWM zmarł 10 września 2024 roku w Olsztynie. Został pochowany 18 września 2024 roku na cmentarzu komunalnym w Dywitach.

Bibliografia

Archiwum UWM, zespół: Akta osobowe – dr hab. Eugeniusz Łapiński 01.09.1971 – 30.09.2005, sygn. AR 1463/10.

Łapiński Eugeniusz, (2004). W: M. Fafińska, Z. Gawinek, D. Jamiołkow, B. Stolarczyk (red.), *Słownik biograficzny profesorów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*. Wyd. UWM, s. 85.

Pulińska, U., Radziszewska, M. (2019). *50 lat olsztyńskiej pedagogiki. Narodziny – konteksty – wyzwania*. Wyd. UWM, ss. 29–64, 66–98, 161.



Fotografia 1. Dr hab. Eugeniusz Łapiński, prof. UWM (1938–2024)

Autor: Janusz Pająk



Maria Radziszewska

ORCID: 0000-0003-0572-7631

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: maria.radziszewska@uwm.edu.pl

Pedagog religii – Ksiądz Profesor Jarosław Michalski (1964–2024)

Jedną z osób, która wniosła wkład w rozwój olsztyńskiej pedagogiki, był **ks. prof. zw. dr hab. Jarosław Tomasz Michalski**. Należał on do specjalistów z zakresu pedagogiki religii i katechezy, związków pedagogiki i wychowania z filozofią hermeneutyczną, pedagogiki personalno-egzystencjalnej.

Jarosław Tomasz Michalski urodził się w 1964 roku w Ostródzie. Był absolwentem Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Bażyńskiego w Ostródzie. Studia filozoficzno-teologiczne rozpoczął w Wyższym Seminarium Duchownym „Hosianum” w Olsztynie. Tytuł magistra w zakresie teologii uzyskał na Wydziale Teologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w 1989 roku. Temat pracy pt. *Wychowanie do życia w rodzinie trwalej w aspekcie prawno-duszpasterskim* przygotował pod kierunkiem ks. prof. dra hab. Tadeusza Pawluka. Na tym samym Wydziale w 1994 roku doktoryzował się w zakresie teologii pastoralnej – katechetyki i pedagogiki religii. Podstawą obrony była praca pt. *Katecheza parafrastyczna w Polsce po Soborze Watykańskim II. Studium pastoralno-katechetyczne* (promotor prof. dr hab. Mieczysław Majewski). W 1995 roku otrzymał magisterium z pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL. Promotorem pracy pt. *Poglądy na wyznaniowość szkoły w Polsce w świetle wybranej publicystyki okresu międzywojennego* była prof. dr hab. Teresa Kukołowicz. Cztery lata później uzyskał stopień naukowy doktora nauk pedagogicznych w zakresie pedagogiki na Wydziale Nauk o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu Salesjańskiego w Rzymie (temat pracy: *La riforma del curricolo nel liceo, soprattutto cattolico, in Polonia, esaminata in una prospettiva comparata con Italia e Germania. Applicazione del metodo Problem Solving di Brian Holmes*, promotor prof. dr Guglielmo Malizii). W 2005 roku habilitował się w zakresie pedagogiki na Wydziale Nauk

Humanistycznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na podstawie rozprawy pt. *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Zwieńczeniem kariery naukowej było uzyskanie tytułu naukowego profesora nauk humanistycznych na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK podpisanego przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej 19 czerwca 2012 roku.

Jarosław Michalski święcenia kapłańskie przyjął 10 czerwca w 1989 roku z rąk bpa Edmunda Piszczka. W tym samym roku rozpoczął pracę duszpasterską jako wikariusz w parafii Chrystusa Odkupiciela Człowieka w Olsztynie. Jednocześnie był katechetą i nauczycielem religii w Liceum Ogólnokształcącym nr IV w Olsztynie (1989–1991). Do końca życia pozostał prezbiterem Archidiecezji Warmińskiej. W latach 2008–2024 pełnił godność kanonika Kapituły Kolegiackiej w Lidzbarku Warmińskim.

Z olsztyńskim środowiskiem akademickim związał się w 1999 roku. Pracował najpierw na stanowisku adiunkta, następnie profesora nadzwyczajnego w Katedrze Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej Instytutu Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogiki i Wychowania Artystycznego /Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. W latach 2005–2009 był kierownikiem Katedry Filozofii i Socjologii Wychowania Wydziału Nauk Społecznych UWM. W 2006 roku podjął również pracę na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (kierownik Katedry Filozofii Wychowania, Prodziekan ds. nauki). Od 2015 roku do chwili obecnej kierował Katedrą Filozofii Wychowania /Katedrą Filozofii i Socjologii Wychowania, pełnił obowiązki dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Współpracował też z Koszalińską Wyższą Szkołą Nauk Humanistycznych w Koszalinie oraz z Wydziałem Nauk Humanistyczno-Społecznych Akademii Mazowieckiej w Płocku.

Ksiądz Profesor należał do grona realizatorów studiów pedagogicznych i badaczy naukowych w dyscyplinie pedagogika skupionych w kortowskim Instytucie Nauk o Wychowaniu pod kierunkiem prof. Eugenii Malewskiej. Współkierował sekcją XI pt. „Wychowanie religijne w społeczeństwach pluralistycznych” podczas IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie w 2001 roku. W Olsztynie w dniach 16–17 grudnia 2008 roku zorganizował Ogólnopolską Konferencję Naukową pt. „Tradycja – Współczesność – Nowe wyzwania w pedagogice chrześcijańskiej”, której pokłosem jest książka współautorska z dr Aldoną Zakrzewską pt. *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania* (2010).

Ksiądz J. Michalski był członkiem wielu towarzystw naukowych krajowych i zagranicznych, m.in. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, gdzie w latach

2008–2011 wchodził w skład Prezydium Zarządu Głównego PTP, był członkiem zarządu European Forum For Religious Education in Schools, członkiem Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członkiem zarządu Istituto di Sociologia del Educazione nella UPS – Università Pontificia Salesiana – Rzym.

Pełnił członkostwo w komitetach redakcyjnych m.in.: „Paedagogia Christiana”, „Zeszyty Naukowe Koszalińskiej Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych”, „Zeszyty Teologiczne – Folia Theologica – Instytut Kultury Chrześcijańskiej im. Jana Pawła II Olsztyn”.

W dorobku naukowym ks. Profesora znalazły się liczne publikacje potwierdzające Jego wkład w rozwój współczesnych nauk o wychowaniu, w tym: *Katecheza parafialna w Polsce po Soborze Watykańskim. Studium pastoralno-katechetyczne*, Olsztyn 1997; *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń 2004; *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń 2011; *Człowiek wobec współczesnych wyzwań kulturowych*, Płock 2016; *(Re)adaptacja w sytuacji zmiany społecznej*, Płock 2017; *Człowiek-Wartości-Wychowanie. Aksjologia w europejskich systemach edukacyjnych*, Warszawa 2019; *Poczucie sensu życia w procesie adaptacji do wolności. Studium antropologiczno-pedagogiczne* (współaut. M. Wolińska, Płock 2022). Współredagował też m.in. monografię pt. *Wychować człowieka. Szkice z antropologii i teorii wychowania*, Olsztyn 2000. Opracowywał hasła encyklopedyczne do dwóch pierwszych tomów „Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku” pod red. nauk. T. Pilcha.

Wypromował wielu dyplomantów, prowadził przewody doktorskie m.in. mgr Danuty Wajsprych, mgr Moniki Grochalskiej z UWM. Był recenzentem w postępowaniach o nadanie stopnia doktora i doktora habilitowanego.

Należał do grona stypendystów Wydziału Teologii Katolickiej Uniwersytetu w Augsburgu, Austriacko-Amerykańskiego Stowarzyszenia w Wiedniu oraz National Foundation for Educational Research – University College w Londynie. Współpracował z Wydziałem Nauk o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie. Ostatnio realizował projekty w ramach programu Doskonała Nauka II.

Za całokształt działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej ks. prof. J. Michalskiemu przyznano wiele nagród, w tym Rektora UWM, Rektora UMK, Rektora UKSW. W 2006 roku otrzymał nagrodę indywidualną Ministra Edukacji i Sportu za książkę *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*.

Swoje życie, poświęcone dwóm pasjom religii i nauce, ks. prof. zw. dr hab. Jarosław Tomasz Michalski zakończył 27 grudnia 2024 roku w Toruniu; 2 stycznia 2025 roku został pochowany na cmentarzu przy ul. Spokojnej w Ostródzie.

Bibliografia

50 lat olsztyńskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa, (2019), (red. nauk.) J. Ostrouch-Kamińska, U. Pulińska, Maria Radziszewska, Wyd. UWM, s. 100–101; 147–148.

Księża wg lat święceń. <https://archwarmia.pl/archidiecezja/duchowienstwo/ksieza-wg-lat-swiecen/> (dostęp: 31.03.2025).



Fotografia 1. Ksiądz Profesor Jarosław Michalski (1964–2024)

Źródło: <http://wns.uwm.edu.pl/zmarl-sp-ks-prof-zw-dr-hab-jaroslaw-tomasz-michalski-1964-2024-wieloletni-pracownik-naszego-wydzialu>

Raporty i recenzje



Ingrida Unikaitė-Jakuntavičienė

ORCID: 0000-0001-8756-7306

Vytautas Magnus University, Lithuania

e-mail: ingrida.unikaite-jakuntaviciene@vdu.lt

**28th Annual Conference of Central European
Political Science Association (CEPSA)
“Twenty Years of EU Membership: Lessons Learned,
Challenges and Opportunities” Kaunas,
Lithuania 3rd–4th of October 2024**

On 3rd and 4th of October 2024, the International 28th Annual Conference of Central European Political Science Association (CEPSA) took place in Kaunas, Lithuania, commemorating the 20th anniversary of the accession of eight Central and Eastern European (CEE) states, along with Cyprus and Malta, to the European Union in 2004, which finally ended the division of Europe after the Second World War. For many of these countries, joining the EU meant a return to their rightful place as Europeans. Despite years of totalitarian rule, the people of CEE countries never stopped claiming their European identity.

For Europe, the EU enlargement presented a unique opportunity to unify a previously divided continent and extend the peace project across most of the region while continuing to build the entire continent on the same set of values: democracy, the rule of law, and the respect for fundamental freedoms and rights. For the new EU member countries, EU accession required a decade of reforms necessary for implementing the so called ‘acquis’, convincing citizens that feared the idea of opening the market and overcoming reluctance in Member States towards enlargement.

The conference was organized by the Faculty of Political Science and Diplomacy at Vytautas Magnus University, in collaboration with the Lithuanian Political Science Association and CEPSA. The conference organizing committee was chaired by Associate Professor Ingrida Unikaitė-Jakuntavičienė. The international organizing committee included Professor Miro Haček, President of CEP-

SA from the University of Ljubljana in Slovenia, Assoc. prof. Petr Just, General Secretary of CEPSPA from the Metropolitan University Prague in Czech Republic, Assoc. prof. Sima Rakutienė, Aistė Žemaitytė and Rimgaile Kasparaitė from Vytautas Magnus University in Lithuania, Assoc. prof. Liutauras Gudžinskas, acting President of the Lithuanian Political Science Association from Vilnius University in Lithuania.

The CEPSPA conference in Kaunas was a great success, with more than 180 paper proposals received and 152 presentations delivered. In total of over 160 participants attended both days of the conference. Many of the participants were many representatives of various universities from Poland, the Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Hungary, Lithuania, Austria, and Croatia. Representatives from Montenegro, Romania, Latvia, Estonia, Serbia, Italy, Germany, Belgium, Finland Republic of Ireland and India also attended the conference. The conference brought together political science researchers to engage in insightful discussions, reflections, and analyses of the main achievements and lessons learned by Central and Eastern European (CEE) countries, which are members of the European Union, over the past two decades, as well as the challenges they have faced and the opportunities that lie ahead. The conference served as a platform for interdisciplinary exchange and the development of the new perspectives.

On 3 October, the conference was opened by Vytautas Magnus University's Vice-Rector, Prof. Vilma Bijekienė, the President of CEPSPA, Prof. Miro Haček, and the Dean of Political Science and Diplomacy, prof. Šarūnas Liekis. The participants of the conference were greeted by Prof. Liudas Mažylis, a member of the European Parliament. The keynote speech "No Country for Eurosceptic Men? Transformation and Europeanisation of Lithuania" was delivered by Prof. Mindaugas Jurkynas, former Jean Monnet Chair at the Faculty of Political Science and Diplomacy at VMU. The speech inspired the subsequent discussions among the political science researchers on the achievements and challenges of EU membership.

The two-day conference featured six sessions and 29 panels. The majority of the panel discussions focused on EU matters: Experiences and perspectives of CEE countries in the EU, of EU Enlargement and Integration processes, European Parliament Elections in CEE countries, Local governments in CEE: Concept of European community-led development, Citizen' Trust and Attitudes towards the EU, EU as international actor: policies and impact. Popular topics of discussion included international relations and security issues. In total, eight panel discussions focused on the following topics: 'Security and defense policy processes in the transatlantic security community and their implications for the Baltic States'; 'Foreign policy perspectives in Central Europe'; 'Security of European

nations in the era of hybrid threats'; 'The Russian war in Ukraine'; 'Security studies and cooperative strategies'. Contemporary political issues such as populism, democratic backsliding, migration policy, conspiracy theories and manipulation were also addressed. Conference presentations discussed topics relating to political communication, public policy and political ideologies.

As the discussions revealed, the 20 years since 2004 EU enlargement have undoubtedly brought about significant positive changes to the CEE countries, fostering economic development, political consolidation and regional integration. The accession process required significant improvements in democratic institutions, governance and the rule of law. The CEE countries have made progress in consolidating democratic practices and upholding European values, contributing to political stability in the region. These countries have actively participated in EU decision-making, with leaders from the region occupying key positions in EU institutions and successfully holding the rotating presidency of the Council of the European Union. This active engagement has allowed them to influence policies that directly affect their interests and concerns. EU membership has fostered citizen engagement in the political processes of the CEE countries. Participation in European Parliament elections and other EU-related activities has increased, fostering a sense of European identity among citizens. EU membership has contributed to the development of the CEE countries in many ways, but these countries have also contributed to the development of the EU.

Despite these achievements, CEE countries have continued to face significant challenges. Economic disparities persist, with rural areas lagging urban centers and contributing to social inequalities. Some countries have seen concerns emerge about democratic backsliding, raising questions about their commitment to the rule of law and democratic values. The rise of populist movements and nationalist sentiments in certain countries highlights the fragile equilibrium between national identity and European integration.

Security challenges have also emerged, notably in the context of Russia's assertive actions in the region and its war in Ukraine. Issues such as energy dependence on Russia, cyber-security vulnerabilities and the strengthening of defense capabilities require collective responses from both individual countries and the EU. Finding the right balance between engaging with neighboring countries and maintaining a united front within the EU remains a complex diplomatic challenge. As the CEE countries continue to navigate the evolving geopolitical landscape, the lessons of the past two decades will play a crucial role in shaping their future within the European Union.

Through the research, debate, and collaboration, conference attendees have deepened their understanding of the critical issues facing Europe. They have

also discovered ways to contribute to policymaking and propose innovative solutions to the challenges we face as a region.

The CEPESA Council meeting took place during the conference. The Council elected the new CEPESA leadership team: Prof. Boglarka Koller from Hungary as President and Prof. Agnieszka Kasinska-Metryka as Vice-President, and Prof. Simona Kukovič as General Secretary. The next CEPESA annual conference was scheduled to take place in Warsaw on 18 and 19 of September 2025.



Małgorzata Ciczowska-Giedziun

ORCID: 0000-0001-9784-6501

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: malgorzata.ciczowska@uwm.edu.pl

„Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania”: XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Olsztyn, 16–18 września 2025 roku

W dniach 16–18 września 2025 roku w Olsztynie odbył się XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem „Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania”. Autorem idei przewodniej Zjazdu był prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, dr h.c. multi, współzałożyciel Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, jego wieloletni Przewodniczący oraz inicjator cyklu Zjazdów. Organizatorami wydarzenia byli: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zjazd został objęty honorowymi patronatami: Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Marcina Kulaska, Rzecznika Praw Dziecka Moniki Horny-Cieślak, Wojewody Warmińsko-Mazurskiego Radosława Króla, Marszałka Województwa Warmińsko-Mazurskiego Marcina Kuchcińskiego, Prezydenta Olsztyna Roberta Szewczyka, JM Rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie dr. hab. Jerzego Przyborowskiego, prof. UWM oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

W Zjeździe wzięło udział niespełna czterystu uczestników i uczestniczek z całej Polski. Reprezentowali oni czołowe polskie uczelnie: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Uniwersytet Kar-

dynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Uniwersytet WSB Merito w Toruniu, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Chrześcijańską Akademię Teologiczną w Warszawie, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Akademię Marynarki Wojennej w Gdyni, Akademię Mazowiecką w Płocku, Akademię im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Akademię Białą im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Akademię Ateneum w Gdańsku, Akademię Wychowania Fizycznego im. Polskich Olimpijczyków we Wrocławiu, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Akademię WSB w Dąbrowie Górniczej, Akademię Nauk Stosowanych Stefana Batorego w Skierniewicach oraz Uczelnię Korczaka – Akademię Nauk Stosowanych w Warszawie. W Zjeździe uczestniczyli także przedstawiciele zagranicznych instytucji naukowych i państwowych, w tym: z Litwy – Sejmu Republiki Litewskiej oraz z Ukrainy – Charkowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. H.S. Skoworody.



Fotografia 1. Uczestnicy i uczestniczki XII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego
Źródło: fot. Janusz Pająk.

Tegoroczny Zjazd, podobnie jak poprzednie, koncentrował się na aktualnych problemach edukacji oraz zagadnieniach, które z jednej strony budują nasze zaufanie do przyszłości, z drugiej zaś wywołują poczucie niepewności i niepokoju. Hasło przewodnie Zjazdu: „Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania” wyznaczało kierunek refleksji nad tym, jak dynamicznie dziejące się przemiany społeczne, kulturowe i technologiczne wpływają na rozumienie istoty człowieka i jego relacji z innymi. Wydarzenia ostatnich lat, w tym narastające napięcia społeczne, konflikty i wojny prowadzące do naruszania godności człowieka, a niekiedy nawet do odbierania mu prawa do życia, skłoniły uczestników i uczestniczki do ponownego namysłu nad pojęciem człowieczeństwa, zarówno jako kategorią poznawczą, jak i moralną.

Program Zjazdu obejmował wystąpienia prezentowane podczas obrad plenarnych oraz referaty wygłaszane w jedenastu sekcjach tematycznych. Uroczyste otwarcie XII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego rozpoczęło się powitaniem uczestniczek i uczestników przez Przewodniczących Zjazdu: prof. dr. hab. Piotra Kostyło, Przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Komitetu Programowego Zjazdu oraz dr hab. Joannę OstroUCH-Kamińską, prof. UWM, dziekan Wydziału Nauk Społecznych UWM w Olsztynie i Przewodniczącą Komitetu Organizacyjnego Zjazdu. Następnie oficjalnego otwarcia Zjazdu dokonał JM Rektor Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, dr hab. Jerzy Przyborowski, prof. UWM. Głos zabrali również przedstawiciele instytucji obejmujących wydarzenie patronatem honorowym: Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego dr Marcin Kulasek (zdalnie), a także Marszałek Województwa Warmińsko-Mazurskiego Marcin Kuchciński, Prezydent Olsztyna Robert Szewczyk oraz prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, Przewodniczącą Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

W pierwszej sesji plenarnej, zatytułowanej „Edukacyjne wymiary człowieczeństwa” i prowadzonej przez prof. dr hab. Marię Czerepaniak-Walszak z Uniwersytetu Szczecińskiego oraz prof. dr hab. Inettę Nowosad z Uniwersytetu Zielonogórskiego, podjęto refleksję nad relacjami między człowieczeństwem a edukacją, kondycją współczesnej pedagogiki, odpowiedzialnością podmiotu w procesach społecznych i kulturowych. W tej sesji wystąpili: prof. dr hab. Piotr Kostyło (UWSB Merito w Toruniu), prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (UŁ), prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska (UAM), prof. dr hab. Marek Konopczyński (UwB) oraz prof. dr hab. Józef Górniewicz (UWM).

Pierwszego dnia uczestnicy i uczestniczki mieli okazję wysłuchać jeszcze wystąpień podczas drugiej sesji plenarnej zatytułowanej „Obrazy człowieczeństwa w życiu i dziele naszych Mistrzów” i poświęconej refleksji nad postawami i dorobkiem wybitnych pedagogów i pedagożek, których myśl i działalność kształtowały

i kształtują kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki; sesji poświęconej Mistrzom – Pedagogom, którzy odeszli w roku poprzedzającym Zjazd, i którzy wnieśli znaczący wkład w rozwój Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego: prof. dr. hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu i prof. dr. hab. Joannie Rutkowiak. Podczas sesji wspomniano również prof. dr. hab. Henrykę Kwiatkowską, ks. prof. dr. hab. Mariana Nowaka, prof. dr. hab. Marię Dudzikową oraz prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego. Prelegenci i prelegentki podjęli temat troski, solidarności, odpowiedzialności, przyzwoitości i życzliwości oraz kondycji współczesnego wychowania. W tej sesji wystąpili: prof. dr. hab. Joanna Madalińska-Michalak (UW), prof. dr. hab. Piotr Zamojski (AMW), prof. dr. hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (AWSB) oraz dr. hab. Joanna Ostroch-Kamińska, prof. UWM.

Tego dnia wręczono nagrody i wyróżnienia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Profesor dr. hab. Marzenna Zaorska z UWM w Olsztynie, w dowód uznania za szczególne zasługi na rzecz rozwoju nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć, otrzymała Medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Medal za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki przyznany przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk otrzymał prof. dr. hab. Andrzej Olubiński z UWM w Olsztynie. Ponadto Polskie Towarzystwo Pedagogiczne uhonorowało autorów i autorki nagrodami za wyróżniające się rozprawy doktorskie, które otrzymały dr Dorota Duda i dr Hanna Achremowicz, oraz nagrodami za wybitne monografie, wśród których znaleźli się: prof. dr. hab. Barbara Jankowiak (UAM) i prof. dr. hab. Piotr Zamojski (AMW).

Kolejny dzień obrad rozpoczął się trzecią sesją plenarną zatytułowaną „Pedagogiczne pytania o pełnię człowieczeństwa”, prowadzoną przez dr. hab. Marzennę Nowicką, prof. UWM oraz prof. dr. hab. Mirosława Sobeckiego z Uniwersytetu w Białymstoku. W tej części Zjazdu podjęto refleksję nad przyszłością edukacji, relacją między człowieczeństwem a praktyką dydaktyczną, znaczeniem kultury społecznej i edukacji włączającej, etycznymi i społecznymi konsekwencjami badań dotyczących doświadczeń osób w sytuacjach granicznych, takich jak wojna czy wykluczenie, rolą pedagogów w ochronie wartości demokratycznych oraz zagadnienia związanymi z relacjami interpersonalnymi młodzieży. W sesji wystąpili: prof. dr. hab. Stefan Michał Kwiatkowski (APS), prof. dr. hab. Dorota Klus-Stańska (UG), prof. dr. hab. Barbara Kromolicka (US), prof. dr. hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik (UAM), prof. dr. hab. Zenon Gajdzica (UŚ), prof. dr. hab. Anna Odrowąż-Coates (APS) i dr. hab. Małgorzata Michel, prof. UJ oraz prof. dr. hab. Barbara Jankowiak (UAM).

Po zakończeniu obrad plenarnych rozpoczęły się prace w jedenastu sekcjach tematycznych, które odzwierciedlały różnorodność podejść teoretycznych i badawczych w pedagogice, i obejmowały następujące obszary:

1. Wychowanie człowieka jako podstawowy problem pedagogiki.
2. Wymiary kształcenia i wychowania w kontekście idei edukacji zintegrowanej i całościowej.
3. Wielość wyzwań edukacyjnych w kontekście transmisji i zmiany kulturowej.
4. Socjalizacja i wychowanie człowieka jako siły opóźniające lub przyspieszające rozwój społeczeństwa.
5. Pedagogika i pedagogie wobec zagrożeń i nadziei utopii edukacyjnych.
6. Wychowanie ku wolności: wyjście poza determinizm w kierunku pluralizmu myślenia i pogłębionego spotkania z Innymi.
7. Kształcenie, wychowanie i opieka wrażliwe na dynamikę i różnorodność dzieciństwa.
8. Wychowanie i inne formy ludzkiego wsparcia, uwzględniające kruchość człowieka i jego ograniczenia.
9. Wychowanie wobec pedagogicznych pytań o nienawiść i doświadczanie zła.
10. Pedagogika wobec pytań o człowieka w dobie świata cyfrowego i sztucznej inteligencji.
11. W poszukiwaniu istoty wychowania w kontekście pogłębiającej się krytyki antropocentryzmu.

Sekcjami kierowały prezydium wybitnych pedagogów i pedagożek reprezentujących Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN oraz organizatorów – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, a także różne ośrodki akademickie w Polsce. Obrady w sekcjach odbywały się w trzech odsłonach, w drugim i trzecim dniu Zjazdu. Ponad 300 prelegentek i prelegentów zaprezentowało wyniki swoich badań. Wygłoszone referaty stały się doskonałą okazją do wymiany doświadczeń i wiedzy, które następnie przeniosły się na otwartą dyskusję nad współczesnymi wyzwaniami stojącymi przed pedagogiką. Istotą prac w sekcjach było również wypracowanie przesłanek do lepszego rozumienia idei człowieczeństwa i współczesnej rzeczywistości edukacyjnej oraz wskazanie możliwych kierunków rozwoju.

Zjazd zakończył się podsumowaniem obrad sekcji przez reprezentantów i reprezentantki ich prezydium oraz oficjalnym, uroczystym zamknięciem konferencji. Moderatorzy i moderatorki poszczególnych sekcji w syntetyczny sposób przedstawili efekty prac i główne wnioski z dyskusji. Szeroko zakrojona tematyka Zjazdu niewątpliwie była zaproszeniem do rozmowy o istocie człowieczeństwa w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych i wychowawczych.

W przerwach między obradami możliwe było zwiedzanie Kortowa – uniwersyteckiego kampusu oraz olsztyńskiego Starego Miasta. W przestrzeni Centrum Konferencyjnego UWM, gdzie odbywały się obrady plenarne Zjazdu, zaprezentowano dwie wystawy: „50-lecie olsztyńskiej pedagogiki i jej Jubileusz,

12–13.09.2029”, oraz „Kortowskie wspomnienia. Fotorelacja z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Olsztyn, 20–22.09.2001”. Elementem programu towarzyszącego był koncert „James Bond Symfonicznie” w wykonaniu Orkiestry Akademickiej i Studia Wokalnego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, który spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem publiczności. Uczestnicy i uczestniczki Zjazdu mieli możliwość zapoznania się z ofertą Wydawnictwa Edukacyjnego „Akapi” oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, a także z publikacjami Rzecznika Praw Dziecka i z materiałami promującymi region Warmii i Mazur.

Zjazd odbywał się w wyjątkowej przestrzeni kampusu kortowskiego — malowniczej, akademickiej dzielnicy Olsztyna. Obrady miały miejsce w Centrum Konferencyjno-Szkoleniowym UWM oraz w nowej siedzibie Wydziału Nauk Społecznych UWM. Za organizację konferencji odpowiedzialni byli pracownicy Wydziału Nauk Społecznych UWM, będący równocześnie członkami i członkiniami oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie.

Podczas Zjazdu stworzono uczestnikom i uczestniczkom wiele okazji do rozmów, wymiany doświadczeń i prowadzenia merytorycznych dyskusji na temat poruszanych zagadnień. Wydarzenie stało się miejscem rozmowy o człowieczeństwie i człowieku w zmieniającym się świecie oraz o miejscu pedagogiki w obliczu dynamicznych przemian cywilizacyjnych i społecznych, w tym np. rozwoju sztucznej inteligencji. Uczestnicy i uczestniczki podejmowali refleksję nad sposobami opisywania, wyjaśniania i interpretowania rzeczywistości oraz nad tym, jak pedagogika może odpowiadać na wyzwania współczesności. Zjazd sprzyjał integracji akademickiego środowiska pedagogów i pedagożek, inspirował do podejmowania działań i inicjowania zmian, a jednocześnie stał się impulsem do rozwijania współpracy naukowej. Stworzył też przestrzeń do nieformalnych spotkań i rozmów koleżeńskich, które wzmocniły więzi w środowisku pedagogicznym.

Patronat medialny nad Zjazdem objęły: Telewizja Regionalna TVP3 Olsztyn, Telewizja Kopernik, Radio Olsztyn, Radio Eska, „Gazeta Olsztyńska” oraz media uniwersyteckie: Telewizja Kortowo, Radio UWM FM i „Wiadomości Uniwersyteckie”.

Kolejny, XIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny odbędzie się w 2028 roku w Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Recenzenci – numer 3(2025)

1. Dr hab. Beata Borowska-Beszta, prof. UMK, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
2. Dr Ewa Czarkowska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
3. Dr hab. Katarzyna Ćwirynkało, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
4. Prof. dr hab. Radosław Fiedler, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
5. Dr hab. Bartosz Hordecki, prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
6. Dr hab. Izabela Kapsa, prof. UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
7. Dr hab. Zdzisław Kazanowski, prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
8. Dr hab. Małgorzata Madej, Uniwersytet Wrocławski
9. Dr Katarzyna Nosek-Kozłowska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
10. Dr hab. Wojciech Kotowicz, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
11. Dr hab. Paweł Rudnicki, prof. UD DSW, Uniwersytet Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu
12. Dr Monika Ryndzionek, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
13. Dr Małgorzata Sikora-Gaca, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
14. Dr Joanna Skibska, Uniwersytet Śląski
15. Dr Maciej Skrzypek, Uniwersytet Wrocławski
16. Dr hab. Grażyna Szyling, Uniwersytet Gdański
17. Dr hab. Justyna Wasił, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
18. Dr Sylwia Zakrzewska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
19. Prof. dr hab. Teresa Żółkowska, Uniwersytet Szczeciński

