UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 76/2025

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2025

STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)

Sekretarze – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University),
Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University), Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University), Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University), Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton), Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),

Redaktorzy tematyczni

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

Redaktorzy językowi

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

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

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

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

ISSN 1233-6688 DOI: 10.14746/se

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

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

Roman Leppert, *Spór o koncepcje pedagogiki ogólnej* 7

Jakub Z. Lichański, *Kanon literacki: czy to zwierzę metafizyczne czy autentyczny problem?* 19

Sylwia Jaskulska, *Wymagania i zasoby w pracy nauczycielek i nauczycieli w czasie pandemii COVID-19. Implikacje dla aktualnych wyzwań zawodu nauczyciela*. 31

Kinga Kuszak, *Świadomość językowa młodzieży – próba pedagogicznego oglądu*. 43

Karina Leksy, Grzegorz Gawron, *Ocena dostępności zasobów służących realizacji polityki zdrowotnej w szkołach należących do Sieci Szkół Promujących Zdrowie w Polsce* 59

Hanna Kubiak, Iga Gałczyńska, *Komunikowanie się z osobami z zaburzeniami osobowości borderline – trudności i wyzwania* 75

Barbara Toroń-Fórmanek, Paulina Borek, *Alkoholizm wśród osób starszych – czynniki ryzyka, konsekwencje i możliwości wsparcia* 95

Agata Cieślik, *„Głos Wielkopolanek – tygodnik społeczno-narodowy dla kobiet wszystkich stanów" (1908-1924) – stan badań i możliwości źródłowe* 117

Daria Głowiak, *Kondycja współczesnego człowieka* 131

Ewa Borowiec, *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju z duchowością w Międzynarodowej Sieci Edukacyjnej PILGRIM* 143

Şener Şentürk, Marcin Gierczyk, Dagmara Dobosz, Banu İlhan Emecan, Daniela Boneva, Florian Gallo, İdil Kefeli, Lenka Krejčová, Marcin Moroń, Murat Vural, Serdar Özmen, Katarína Šoltis Smith, *Teachers' Awareness of Twice-Exceptional Students and Educational Approach Toward them: A Comparison of Turkey, Poland, the Czech Republic, Italy, and Bulgaria* 159

Monika Kiszka, *Contemporary Trends in Research on Children and Childhood. Overview of Prospects* 175

Nikola Antosik-Kot, *Doświadczenia rodzica dziecka z Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego. Studium przypadku* 189

Patrycja Brudzińska, *Aktywność matematyczna w procesie dziecięcego konstruowania – zgodnie z koncepcją Seymoura Paperta* 209

Zofia Iwanowska, *Czy wiemy jak wspierać ucznia-sportowca w polskiej szkole?* . 225

II. RECENZJE I NOTY

Marzenna Magda-Adamowicz, (2024). *Twórcze dziecko – twórcze zabawy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 315 (Katarzyna Sadowska).. 245

Małgorzata Maria Krakowiak, (2025). *Edukacja młodzieży w prasie społeczno -kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego w latach 1905-1914*. *Łódź*: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 409 (Katarzyna Sadowska). 250

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z prac sekcji „Religia i Wychowanie" w ramach VII Międzynarodowego Kongresu Religioznawczego: „Religie. Tradycja i nowoczesność", Gdynia, 19-21 czerwca 2024 roku (Zbigniew Rudnicki) 255

Jubileusz 20-lecia Łużyckiej Szkoły Wyższej im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach oraz nadanie Auli imienia prof. zw. dra hab. Wiesława Jamrożka, 9 maja 2025 roku (Konrad Nowak-Kluczyński)..... 263

Sprawozdanie z XVII Seminarium Naukowego im. Profesora Wiesława Jamrożka „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania", Obrzycko, 4-5 czerwca 2025 roku (Mikołaj Brenk, Konrad Nowak-Kluczyński) 268

Informacje o autorach 277

Informacje dla autorów 279

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

ROMAN LEPPERT, *Debate on the Conceptual Foundations of General Pedagogy* 7

JAKUB Z. LICHAŃSKI, *The Literary Canon: Is It a Metaphysical Animal or a Real Problem?* 19

SYLWIA JASKULSKA, *Job Demands and Resources in Teachers' Work During the COVID-19 Pandemic: Implications for Contemporary Challenges in the Teaching Profession* 31

KINGA KUSZAK, *Language Awareness of Young People: an Attempt at a Pedagogical Perspective* 43

KARINA LEKSY, GRZEGORZ GAWRON, *Assessment of the Availability of Resources for Implementing Health Policy in Schools Belonging to the Health Promoting Schools Network in Poland* 59

HANNA KUBIAK, IGA GAŁCZYŃSKA, *Communicating with People with Borderline Personality Disorder – Difficulties and Challenges* 75

BARBARA TOROŃ-FÓRMANEK, PAULINA BOREK, *Alcohol Abuse in the Elderly – Risk Determinants, Impacts, and Forms of Support* 95

AGATA CIEŚLIK, *Głos Wielkopolanek – A Socio-National Weekly for Women of All Classes (1908-1924): State of Research and Possible Uses as Source Material* 117

DARIA GŁOWIAK, *Contemporary Human Condition* 131

EWA BOROWIEC, *Education for Sustainable Development with Spirituality in the PILGRIM International Educational Network* 143

ŞENER ŞENTÜRK, MARCIN GIERCZYK, DAGMARA DOBOSZ, BANU İLHAN EMECAN, DANIELA BONEVA, FLORIAN GALLO, İDIL KEFELI, LENKA KREJČOVÁ, MARCIN MOROŃ, MURAT VURAL, SERDAR ÖZMEN, KATARÍNA ŠOLTIS SMITH, *Teachers' Awareness of Twice-Exceptional Students and Educational Approach Toward them: A Comparison of Turkey, Poland, the Czech Republic, Italy, and Bulgaria* 159

MONIKA KISZKA, *Contemporary Trends in Research on Children and Childhood. Overview of Prospects* 175

Nikola Antosik-Kot, *The Experiences of a Parent of a Child with Central Auditory Processing Disorder: A Case Study* 189

Patrycja Brudzińska, *Mathematical Activity in the Process of Children's Construction Process According to Seymour Papert's Concept* 209

Zofia Iwanowska, *Do We Know How to Support Student-Athletes in Polish Schools?* 225

II. REVIEWES AND NOTES

Marzenna Magda-Adamowicz, (2024). *Twórcze dziecko – twórcze zabawy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 315 (Katarzyna Sadowska).. 245

Małgorzata Maria Krakowiak, (2025). *Edukacja młodzieży w prasie społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego w latach 1905-1914. Łódź*: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 409 (Katarzyna Sadowska). 250

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the work of the "Religion and Education" section during the 7th International Congress of Religious Studies: "Religions. Tradition and the Present" Gdynia, 19-21 June 2024 (Zbigniew Rudnicki) 255

20th anniversary of the Jan Benedykt Solfa Lausitz University of Science and Technology, Żary, and naming the Auditorium after Prof. Dr. Wiesław Jamrożek 9 May 2025 (Konrad Nowak-Kluczyński) 263

Report on the 17th Professor Wiesław Jamrożek Seminar "Research Apparatus of a Contemporary Historian of Education" Obrzycko, 4-5 June 2025 (Mikołaj Brenk, Konrad Nowak-Kluczyński) 268

Information of Authors 277

Information for Authors..... 279

I. STUDIA I ROZPRAWY

Roman Leppert
ORCID 0000-0002-4809-5163

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

SPÓR O KONCEPCJE PEDAGOGIKI OGÓLNEJ

Abstract. Leppert Roman, *Spór o koncepcje pedagogiki ogólnej* [Debate on the Conceptual Foundations of General Pedagogy] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 7-18. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 12.05.2025. Accepted: 10.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.1

Taking the common meanings of the term "concept" as a starting point, the author analyzes the concepts of general pedagogy that emerged in the last decade of the 20th century and then considers the consequences of their simultaneous co-occurrence. In the second part, the subject of the analysis is one of the concepts that assigns general pedagogy a privileged position among other pedagogical subdisciplines.

Key words: concept, general pedagogy, discipline capital, models of cognition

Koncepcje pedagogiki ogólnej w przeszłości i obecnie

Słowem – kluczem właściwym pierwszej części artykułu jest „koncepcja". Termin ten w *Małym słowniku języka polskiego* zdefiniowano jako „ogólne ujęcie, obmyślany plan działania, rozwiązania czego; teoria czego; pomysł, projekt" (Sobol, 1993, s. 333). W niniejszym opracowaniu odwołuję się do drugiego i trzeciego z wyróżnionych znaczeń. Koncepcję można lokować na tym samym poziomie, co teorie naukowe i wizje, przyjmując, że stanowi ona spójny zestaw twierdzeń dotyczących danego obszaru, obiektu, przedmiotu (tak czyni np. J. Kozielecki (1987), przedstawiając transgresyjną koncepcję człowieka); można też traktować ją jako pewien projekt, z założenia niedokończony, będący przedmiotem sporów, refleksji, poddawany modyfikacjom pod wpływem pojawiających się coraz to nowych argumentów.

Studia Edukacyjne 76, 2025: 7-18. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Koncepcje pedagogiki ogólnej, które pojawiły się w przeszłości, przybierając postać zestawu (mniej lub bardziej) spójnych przekonań, przedstawiłem w innych tekstach (zob. np. Leppert, 1995). Tutaj chciałbym przeanalizować znaczenia przypisywane „pedagogice ogólnej" współcześnie, po „wielkiej zmianie" – używając określenia P. Sztompki (1999), kryzysie przejścia (Schulz, 1995b) czy też jednoczesnym wystąpieniu kryzysu – załamania i kryzysu – przełomu (Hejnicka-Bezwińska, 1997).

Wyróżnikiem swoistości miejsca i roli tej dziedziny (subdyscypliny) w całej pedagogice może być wielość określeń używanych na oznaczenie prowadzonych w jej ramach dociekań. Jak zauważa R. Schulz (2001), obecnie obok „pedagogiki ogólnej" znajdują się w obiegu takie nazwy, jak: „prolegomena do pedagogiki", „wprowadzenie do pedagogiki", „propedeutyka pedagogiki", „filozofia wychowania i pedagogiki", „podstawy pedagogiki", „pedagogika teoretyczna" (zob. także: Palka, 1995; Materne, 2001). Mimo owej wielości – według R. Schulza:

> Cechą wspólną wszystkich wymienionych określeń jest akcentowanie ich ogólnego, fundamentalnego, a zarazem wstępnego, wprowadzającego charakteru rozważań dla: a) studiowania pedagogiki, b) dla praktykowania domowej i profesjonalnej edukacji oraz c) dla uprawiania nauk o wychowaniu (Schulz, 2001, s. 23).

Poszukując odpowiedzi na pytanie: „czym jest pedagogika ogólna?", S. Palka (1999) zauważył, że można na nie odpowiedzieć poprzez wskazanie przedmiotu zainteresowania osób uprawiających tę dyscyplinę („pedagogika ogólna jest tym, co uprawiają pedagodzy ogólni"). Przyjmując taki punkt widzenia, można ustalić, że pedagodzy ogólni

> swoimi dociekaniami poznawczymi obejmują następujące elementy i działy tematyczne:
> a) Pedagogika jako nauka, tożsamość pedagogiki.
> b) Przedmiot pedagogiki, funkcje i problemy pedagogiki, epistemologia pedagogiczna, teleologia pedagogiczna, aksjologia pedagogiczna.
> c) Język pedagogiki, podstawowe pojęcia, terminologia.
> d) Prawidłowości pedagogiczne.
> e) Nauki współdziałające z pedagogiką, interdyscyplinarne podstawy pedagogiki (wychowania).
> f) Prądy, kierunki, doktryny, koncepcje, ideologie pedagogiczne.
> g) Teoria pedagogiczna: istota, struktura, budowa; teoria a praktyka pedagogiczna.
> h) Praktyka pedagogiczna.
> i) Pedagogika a problemy współczesności, pedagogika a edukacja.
> j) Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych" (Palka, 1999, ss. 49-50).

Zakreślone przez S. Palkę pole problemowe pedagogiki ogólnej jest zaskakująco zbieżne z definicją tej dziedziny zamieszczoną w *Leksykonie PWN. Pedagogika*. Według tego źródła, pedagogika ogólna to

dział pedagogiki zajmujący się jej podstawami teoret.; w skład zagadnień p.o. wchodzą następujące kompleksy tematyczne: 1) współcz. kierunki i ideologie pedag., 2) filozofia wych., 3) aksjologia wych., 4) metodologiczne przesłanki pedagogiki, 5) ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społ., 6) język pedagogiki i ustalenia terminologiczne, 7) tożsamość pedagogiki, 8) metateoria pedagogiki, 9) relacje pomiędzy teorią i praktyką edukacyjną, 10) miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych (Milerski, Śliwerski, 2000, ss. 154-155).

Mimo stwierdzonej wyżej zbieżności, brakuje wśród badaczy zajmujących się pedagogiką ogólną zgodności w kwestii tożsamości uprawianej przez nich dziedziny (subdyscypliny). Oprócz wspomnianej wielości określeń używanych na oznaczenie tego obszaru dociekań, wskazać można także wielość znaczeń przypisywanych terminowi „pedagogika ogólna". Wyodrębniając najczęściej stosowane ujęcia tej subdyscypliny J. Gnitecki (1999) w *Zarysie pedagogiki ogólnej* doliczył się dwudziestu znaczeń w odmienny sposób określających jej przedmiot. Wiele z nich zostało przywołanych w tekstach zamieszczonych w książce *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów* (Leppert, 2002). Taki stan skłonił R. Schulza (do sformułowania następującej konkluzji:

Mimo uprawianej od dawna refleksji nad tożsamością pedagogiki ogólnej jako dziedziny dyskursu pedagogicznego, status tej dziedziny dociekań pozostaje nadal dość nieokreślony, wieloznaczny, mało precyzyjny. Proces wypracowywania, artykulacji oraz uzgadniania poglądów środowiska pedagogicznego w tej kwestii przebiega bardzo wolno, z oporami i nader nieefektywnie (Schulz, 2001, s. 23).

Jeżeli przyjąć, że zmiany w sposobie pojmowania i uprawiania pedagogiki w Polsce po roku 1989 wpisują się w szerszy proces poszukiwania przez nauki społeczne innych (odmiennych, nowych) reguł i zasad swego funkcjonowania, będący konsekwencją zakwestionowania oświeceniowej idei postępu (zob. Krasnodębski, 1991), to proces ten można opisać, wyodrębniając następujące przesunięcia (za: Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 9):

1) w koncepcji nauki następuje przesunięcie zainteresowań od projektowania, „urządzania" człowieka i świata „lepszej" jakości ku opisowi i wyjaśnianiu realności jako podstawy różnorodnych możliwych interpretacji oraz płaszczyzny społecznego dyskursu o edukacji;
2) w koncepcji wiedzy zaobserwować można przesunięcie od szczególnej estymy dla wiedzy instrumentalnej ku uznaniu praktyczności wiedzy służącej interesowi rozumienia oraz roli wiedzy w realizacji interesów emancypacyjnych;
3) w koncepcji uczonego obserwuje się przesunięcie od roli prawodawcy do roli interpretatora (tłumacza);

4) w koncepcjach metodologicznych ujawnia się przejście od dominacji jednego paradygmatu ku wieloparadygmatyczności dyscyplin naukowych.

Patrząc z tej perspektywy na zarejestrowaną przez J. Gniteckiego wielość znaczeń przypisywanych „pedagogice ogólnej" (od pojmowania jej jako „wprowadzenia do pedagogiki" do uznania, że stanowi ona „scalony, realistyczny obraz refleksji nad edukacją, oparty na perspektywie transcendentalno-uniwersalistycznej oraz uniwersalnym stanie świadomości i uniwersalnych realnie istniejących prawach" – Gnitecki, 1999, s. 124), można ją postrzegać – używając kategorii P. Bourdieau – jako kapitał tej dziedziny. Taki pogląd formułuje T. Hejnicka-Bezwińska (2001, s. 49) w odpowiedzi na pytanie o „kapitał" i wkład pedagogiki ogólnej w tworzeniu warunków ograniczania i likwidowania zakłóceń w społecznym dyskursie o edukacji. Według niej,

> Przyjmując poznawczą perspektywę współczesnej humanistyki, możemy założyć, że w sensie merytorycznym **kapitałem pedagogiki ogólnej jest pluralizm możliwych orientacji poznawczych w odniesieniu do „edukacji" jako zjawiska społecznego** (Hejnicka-Bezwińska, 2001, s. 49).

W sytuacji przechodzenia w myśleniu o edukacji od stanu ortodoksji ku heterogeniczności, sankcjonującej pluralizm edukacyjny i społeczny dyskurs o edukacji jako metodę tworzenia „rzeczywistości edukacyjnej", dostrzeżony przez R. Schulza nieokreślony, wieloznaczny, mało precyzyjny status pedagogiki ogólnej wydaje się czymś normalnym. Można by spytać wręcz, czy w sytuacji istnienia wielu pedagogik (zob. np.: Śliwerski, 1998; Milerski, Śliwerski, 2000) możliwa jest jedna pedagogika ogólna?

Jako przykład (ilustrację) „pluralizmu możliwych orientacji poznawczych" przywołać można koncepcje pedagogiki ogólnej powstałe w ostatniej dekadzie XX wieku. Są to chociażby:

– propozycja pojmowania jej jako ideowego, światopoglądowego, filozoficznego komponentu pedagogiki teoretycznej autorstwa R. Schulza (1992, 1995a, 1996);

– pedagogika ogólna pojmowana jako humanistyczna refleksja edukacji i jej kultury – propozycja A. Pluty (1996, 1997, 1999);

– koncepcja pedagogiki ogólnej otwartej M. Nowaka (1999, 2001);

– pojmowanie pedagogiki ogólnej jako pedagogiki teoretycznej – propozycja S. Palki (1999, 2001);

– zwątpienie w sens wyodrębniania pedagogiki ogólnej jako części pedagogiki, dostrzeganie natomiast jej ogólności jako całości w postaci wiedzy o edukacji a nie pedagogiki jako nauki – tak czyni J. Rutkowiak (1995).

Podczas I Zjazdu Pedagogicznego w 1993 roku pojawiło się zalecenie

> powrotu do podstaw teoretycznych pedagogiki i zarazem do pedagogiki ogólnej jako krytycznej metateorii edukacji poprzez udostępnienie najważniejszych tekstów z głównych nurtów teorii pedagogicznych nieobecnych u nas w okresie rozkwitu przedłużonej groteskowo ortodoksji i instrumentalnej wobec niej pedagogii pozoru (Kwieciński, 1994, s. 28).

Realizacja tego postulatu zaowocowała ujawnieniem wielości nurtów, teorii wychowania (edukacji). Na przykład, w *Leksykonie PWN. Pedagogika* znajdujemy charakterystyki następujących jej rodzajów (pomijając subdyscypliny pedagogiczne): antyautorytarna, behawioralna, dialogu, empiryczna, Gestalt, hermeneutyczna, humanistyczna, krytyczna, kultury, niedyrektywna, personalistyczna, pogranicza, ponowoczesna, postkolonialna, pragmatyzmu, psychodynamiczna, reformy, religijna. Zaowocowała ona także wielością sposobów rozumienia samej pedagogiki ogólnej. W rezultacie, jak stwierdza T. Hejnicka-Bezwińska:

> Fakt przetrwania pedagogiki ogólnej i jej zintensyfikowany rozwój po roku 1989 traktowane być mogą jako czynniki sprzyjające procesowi ponownego otwierania się polskiej pedagogiki współczesnej na wielość możliwych perspektyw poznawczych, ujawniających się w różnorodności przyjmowanych orientacji światopoglądowych, ideologicznych, filozoficznych, teoretycznych i pragmatycznych. Gwałtowność tego otwarcia – bliższa typowi zmiany rewolucyjnej niż typowi zmiany ewolucyjnej (...) zasadną czyni obawę i troskę o to, aby pluralizm możliwych orientacji poznawczych nie przekształcił się w chaos, którego skutkiem może być stan nazwany przez Zygmunta Baumana **paraliżem pluralizmu**, w którym pedagogika i głos pedagogów traci znaczenie i sens w społecznym dyskursie o edukacji, przestaje być słyszalny i słuchany. Stan taki dobrze też opisuje metafora „kakofonii głosów" (Hejnicka-Bezwińska, 2001, ss. 48-49).

Analizując koncepcje pedagogiki ogólnej ze względu na leżący u ich podstaw model poznania, można stwierdzić, że ujawnia się poprzez nie spór pomiędzy zwolennikami „obiektywizmu" i zwolennikami „konstruktywizmu". Obiektywistyczny model poznania (i związana z nim koncepcja wiedzy) ma charakter fundamentalistyczny, realistyczny, empirystyczny, pozytywistyczny, reprezentacjonistyczny, lustrzany, kubełkowy, racjonalny, ahistoryczny, epistemologiczny, filozoficzny lub modernistyczny. Zgodnie z tym modelem, pedagogika ogólna jest zorientowana „na udzielanie ogólnych, podstawowych odpowiedzi w kwestii istnienia oraz istoty porządku edukacyjnego oraz kwestii sposobów poznawania tego porządku", poszukuje ona odpowiedzi na pytanie,

> na czym polega wychowanie człowieka, wszystkich ludzi – bez względu na to, jakie specyficzne role oni pełnią, tj. czy są oni maturzystami, Yankesami, czy zuchami, czyli

> bez względu na jakiekolwiek relatywizacje historyczne, geograficzne i społeczno-kulturowe bytu ludzkiego (Schulz, 2001, s. 24, s. 30).

Charakteryzując model konstruktywistyczny (zob. Zybertowicz, 1995), wskazuje się, że jest on antyfundamentalistyczny, relatywistyczny, antyrealistyczny, postempirystyczny, postpozytywistyczny, pragmatyczny, poststrukturalistyczny, historyczny, konwencjonalistyczny, socjologiczny lub postmodernistyczny. Z perspektywy tej nie istnieje jakiś jeden punkt widzenia na pedagogikę ogólną; model konstruktywistyczny dotyczy raczej

> całej pedagogiki w jej ogólności, bez wyodrębniania takiej jej części, która byłaby owej ogólności specjalnym zaświadczeniem. Przy wyodrębnianiu bowiem pedagogiki ogólnej – tak czy inaczej interpretowanej – powstaje pytanie o resztę i o charakter wiedzy o wychowaniu, w szczególności o jej ogólność/szczegółowość (Rutkowiak, 1995, s. 183).

Spór pomiędzy „obiektywistami" i konstruktywistami" można potraktować jako jeden z przejawów walki o tożsamość polskiej pedagogiki, w której ścierają się różne podejścia, teorie, ideologie i koncepcje. W walce tej można wyróżnić – według Z. Melosika (2001, ss. 339-340) – dwie orientacje, dwa nurty (stanowiska):

– pierwsza z nich charakteryzuje się dążeniem do „zamykania się w tożsamości";

– druga opiera się na próbie tworzenia pedagogiki „otwartej" nieustannie w trakcie stawania się.

Uogólniając wątek dotyczący zmian, jakie dokonały się w pedagogice ogólnej w ostatniej dekadzie XX wieku, można stwierdzić, że zaowocowały one akceptacją stanowiska głoszącego uprawnioną wielość orientacji, nurtów, podejść, ideologii, teorii i innych konstruktów będących przedmiotem zainteresowania badaczy reprezentujących tę dyscyplinę. Problemem następnych dekad są konsekwencje rzeczywistej różnorodności pedagogiki ogólnej. Dotychczas bowiem,

> w odróżnieniu od sytuacji istniejącej w innych naukach humanistycznych, pedagogika czyni niezwykle mało, by od nieustannej, niczym nie skrępowanej i bezkrytycznej produkcji nowych idei przejść do odpowiedzialnego, bezstronnego badania stanu swej „kultury umysłowej" (Schulz, 2001, ss. 28-29).

Egzemplifikacja – studium przypadku

W tekście poświęconym możliwym sposobom pojmowania „ogólności" pedagogiki (Leppert, 1995) wspominałem o właściwej ponowoczesności antynomii, polegającej na odżywaniu pomysłów odzwierciedlających nowoczesną

ideę postępu. Przykładem ilustrującym wspomnianą antynomię może być sposób pojmowania pedagogiki ogólnej przez L. Turosa. Według tego Autora,

> Powstanie pedagogiki naukowej wiąże się z próbami precyzyjnego i adekwatnego do zmieniającej się rzeczywistości określenia celów, treści, metod, form i technik wychowania realizowanych przez różne instytucje i środowiska wychowawcze (Turos, 1999, s. 14).

Tak pojmowana pedagogika ma zatem do spełnienia prawodawczą rolę i określa, jakie powinno być wychowanie. W rozumieniu tym pobrzmiewa wyróżniony przez J. Habermasa interes techniczny i odpowiadająca mu racjonalność instrumentalna, która dotyczy

> manipulowania i kontrolowania środowiskiem, przewidywania możliwych do zaobserwowania wydarzeń fizycznych lub społecznych, a także rzeczywistości opartej na wiedzy empirycznej i rządzonej przez zasady techniczne oraz kryteriów efektywnej kontroli tej rzeczywistości, przesądzających o tym, czy działanie jest właściwe (Evert, 1993, s. 123).

Z tej perspektywy wychowanie zostaje sprowadzone do umiejętnego posługiwania się standaryzowanymi celami i środkami, których „tworzeniem" i „dostarczaniem" zajmuje się pedagogika. Proces ten (wychowanie) postrzegany jest

> jako system typu wejście – wyjście, na początku którego znajdują się zasoby i nieobrobione materiały, na końcu natomiast – ukończony produkt, tzn. zdolny do osiągnięć, „wykształcony" uczeń. W ramach tego systemu „doręczania" problemy edukacyjne widziane są w kategoriach przeszkód, spowodowanych nieodpowiednim zachowaniem się nauczyciela, nieadekwatnością ucznia lub niewydajnym wykorzystaniem zasobów (Evert, 1993, s. 126).

Czym jest pedagogika ogólna, jeżeli istotą pedagogiki są „próby precyzyjnego i adekwatnego określenia celów, treści, metod, form i technik wychowania"? Według L. Turosa,

> podejmuje ona i bada te problemy, które mają powszechny, uniwersalny zasięg i determinują przebieg i skuteczność procesu wychowania, jego rolę społeczną, kulturotwórczą, i jego udział w tworzeniu osobowości. Pedagogika ogólna opracowuje także ogólne zasady, koncepcje i metody badania rzeczywistości wychowawczej w jej różnych wymiarach, aspektach, poziomach i powiązaniach. Wiedza z zakresu pedagogiki ogólnej umożliwia poznanie i zrozumienie najogólniejszych prawidłowości rządzących procesem wychowania (Turos, 1999, s. 14).

Nietrudno dopatrzyć się w takim znaczeniu przypisywanym „pedagogice ogólnej" przesłanek właściwych obiektywistycznemu modelowi poznania.

W modelu tym (zob. Zybertowicz, 1995) zakłada się, że rzeczywistość jest czymś przyczynowo zewnętrznym i niezależnym wobec poznania, a prawdziwość lub fałszywość naszych przekonań zależy od natury świata, do którego się one odnoszą. Prawda – zgodnie z tym modelem – znajduje się na zewnątrz (wiedzy, języka, kultury), słowo jedynie ją uobecnia. Fakty i prawidłowości z perspektywy obiektywistycznej są odkrywane, wiedza jest natomiast efektem relacji podmiot – przedmiot, jej kształt jest wyznaczony przez świat, do którego ją odnosimy. W modelu tym przyjmuje się

> **ahistoryczną i indywidualistyczną koncepcję autonomicznego podmiotu poznającego**. Podmiot jawi się jako w swej istocie niezależny od kultury (tradycji), w jakiej funkcjonuje, w tym od wszelkich lokalnych okoliczności, w jakich przebiegają jego akty poznawcze. Podmiot traktowany jest jakby sam bytował poza światem, stanowiącym przedmiot jego uwagi, „jakby wyniki przezeń uzyskiwane nie zależały ani od jego gatunkowej konstytucji, ani od przyrządów, z których korzysta, ani od aparatury pojęciowej, w której je formułuje, ani od sytuacji historycznej, w której przyszło mu żyć" (Zybertowicz, 1995, s. 73).

Tylko w ramach obiektywistycznego modelu poznania możliwe jest podejmowanie problemów, „które mają powszechny, uniwersalny zasięg i determinują przebieg i skuteczność procesu wychowania".

Uprzywilejowany status przypisywany pedagogice ogólnej sprawia, że – według L. Turosa – subdyscyplina ta

> tworzy ogólnoteoretyczne podstawy dla badań pedagogicznych obejmujących różne dziedziny ludzkiej aktywności, realizowanych w ramach „pedagogik szczegółowych". Tworzy także metodologiczne podstawy dla badań empirycznych. Za pomocą teorii wypracowanych przez pedagogikę ogólną (teorii nauczania, wychowania, teorii autokreacji) pedagogiki szczegółowe mogą wyjaśniać te fakty empiryczne, które zostają ustalone w ramach badań prowadzonych przez te dyscypliny pedagogiczne (Turos, 1999, s. 15).

Jakie znaczenie przypisuje Autor terminowi „teoria"? Jakie to teorie (np. wychowania) wypracowała pedagogika ogólna, które są używane przez pedagogiki szczegółowe do objaśniania ustalonych w ich ramach faktów? Jakie „ogólnoteoretyczne" i „metodologiczne" podstawy dla badań empirycznych potrafiłby wskazać Autor rozważanej tu koncepcji? W tekście, do którego się odwołuję, brak odpowiedzi na te pytania. Nie sposób je znaleźć także w innych lekturach z tego zakresu.

Z ujawnionego przez L. Turosa sposobu myślenia o pedagogice ogólnej można wywnioskować, że daje tu o sobie znać, dostrzegana już w starożytności, tęsknota do tworzenia pierwszych zasad. Jak zauważyła J. Rutkowiak,

> Kilka wieków przed naszą erą próbowano szukać i określać pierwszą zasadę wszechrzeczy, a Arystoteles nie tylko **zasady rzeczy** tworzył i nazywał, ale całą filozofię pojmował jako wiedzę poszukującą właśnie pierwszych zasad i przyczyn, pytającą o principia (Rutkowiak, 1995, s. 178).

Usytuowanie pedagogiki ogólnej na szczycie (zajmuje się ona problemami, „które mają powszechny, uniwersalny zasięg") sprawia, że konieczne jest wyodrębnienie jej *alter ego*, czyli pedagogik szczegółowych. Dla tych ostatnich

> pedagogika ogólna jest, po pierwsze: źródłem wiedzy o najogólniejszych prawidłowościach i problemach wychowania człowieka; po drugie: źródłem inspiracji przy podejmowaniu badań dotyczących określonej dziedziny oświaty i wychowania; po trzecie: teoretycznym układem odniesienia umożliwiającym naukowe wyjaśnianie wykrytych przez te nauki faktów i zjawisk (Turos, 1999, s. 18).

Jak uzasadnić ów uprzywilejowany – względem pedagogik szczegółowych – status pedagogiki ogólnej? Można to uczynić w jeden tylko sposób, scharakteryzowany przez J. Rutkowiak następująco:

> Pedagogika ogólna sytuowana w charakterystyce struktury pedagogiki pod symbolicznym numerem pierwszym jest odbierana jako **wiedza pierwsza**, postawiona na szczycie układu pionowego, wyjściowa i podstawowa dla ogarniania pozostałych kwestii widzianych jako wtórne, będące **warunkiem** jednoznacznego ich podejmowania. Jej aczasowość objawia się w przyjęciu założenia, że wiedza ludzka (czyli nauka) musi **zawsze** opierać się na jakiejś aksjomatyce (Rutkowiak, 1995, s. 179).

Analizuję ten sposób rozumienia pedagogiki ogólnej jedynie jako ilustrację, potwierdzającą prawdziwość sformułowanej przez Z. Melosika tezy, głoszącej, że „walka o tożsamość polskich nauk o edukacji trwa nadal" (Melosik, 2001, s. 339). Jeżeli tak, to dostrzegany przez T. Hejnicką-Bezwińską (2001) kapitał pedagogiki ogólnej, którym jest pluralizm możliwych orientacji poznawczych w odniesieniu do „edukacji" jako zjawiska społecznego, może generować nowe problemy (używając określenia Z. Kwiecińskiego (1995) problemy „drugiej generacji"). Poprzestanę na spostrzeżeniu, że jednym z zadań, które stają przed polską pedagogiką w pierwszej dekadzie XXI wieku jest „»wejście« do publicznego dyskursu o edukacji, stanie się częścią życia codziennego" (Melosik, 2001, s. 338). Czy można zrealizować to zadanie, zakładając, że to pedagogika określa cele, treści, metody, formy i techniki wychowania? Czy pedagogika ma szansę „stania się częścią życia codziennego", gdy uprawiające ją osoby „zachowują się jak geodeci", wyznaczając ścisłe granice między pedagogiką ogólną a pedagogikami szczegółowymi?

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Evert, G. (1993). *Habermas i edukacja. (Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną)*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*. Część III. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

Gnitecki, J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny

Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo '69

Hejnicka-Bezwińska, T. (2001). *Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji ku heterogeniczności (w myśleniu o edukacji)*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Krasnodębski, Z. (1991). *Upadek idei postępu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

Kwieciński, Z. (1994). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne

Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: MWN

Leppert, R. (1995). *Możliwe sposoby pojmowania ogólności pedagogiki*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Leppert, R. (2002). *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej

Materne, J. (2001). *Pedagogika ogólna a ogólna nauka o wychowaniu*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Melosik, Z. (2001). *Kongresy pedagogiczne lat dziewięćdziesiątych XX wieku – od „pedagogiki zamkniętej" do „pedagogiki pogranicza"*. W: A. Kicowska (red.), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL

Nowak, M. (2001). *Koncepcja pedagogiki ogólnej z perspektywy „pedagogiki otwartej"*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Palka, S. (1995). *Aktualne sposoby uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Palka, S. (2001). *Poznawcze impulsy rozwoju pedagogiki ogólnej*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pluta, A. (1996). *Pedagogika ogólna jako humanistyczna autorefleksja edukacji i jej kultury*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Pluta, A. (1997). *Pedagogika pogranicza – wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej.* Część pierwsza: *Granice i pogranicza opowieści pedagogicznej a filozoficzno-kulturoznawcze współrzędne refleksji humanistycznej*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Pluta, A. (1999). *Pedagogika pogranicza – wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej.* Część druga: *Dziennik pedagogicznych peregrynacji (przed)szlakami edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Rutkowiak, J. (1995). *Pedagogika ogólna a struktura i jakość wiedzy o wychowaniu*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Schulz, R. (1992). *Od pedagogiki ogólnej do antropologii pedagogicznej*. Kultura i Edukacja, 1

Schulz, R. (1995a). *O naukowym i dydaktycznym statusie pedagogiki ogólnej*. W: T. Hejnicka -Bezwińska (red.). *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Schulz, R. (1995b). *Pedagogika ogólna w Polsce. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe*. Rocznik Pedagogiczny, 18

Schulz, R. (wybór) (1996). *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Schulz, R. (2001). *O potrzebie perspektywy antropologicznej w pedagogice ogólnej*. W: A. Pluta (red.), *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Sobol, E. (red.) (1993). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Sztompka, P. (red.) (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN

Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Turos, L. (1999). *Pedagogika ogólna*. W: L. Turos (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

Jakub Z. Lichański[1]
ORCID 0000-0002-1943-5069
Uniwersytet Warszawski

KANON LITERACKI: CZY TO ZWIERZĘ METAFIZYCZNE CZY AUTENTYCZNY PROBLEM?

Abstract. Lichański Jakub Z., *Kanon literacki: czy to zwierzę metafizyczne czy autentyczny problem?* [The Literary Canon: Is It a Metaphysical Animal or a Real Problem?] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 19-30. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 01.04.2025. Accepted: 02.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.2

The problem of the "literary canon" should be treated as an element of a lecture on the history of literature, but perceived as a summa of knowledge about works that, in individual eras, played a significant role in determining patterns. A bit like in late antiquity and the Middle Ages, such a role was played by the "Virgilian circle" or later polemics initiated by the famous *Querelle des Ancienes et des Modernes*. In didactic practice, we should focus on teaching how to read literary texts, and in this respect, the aforementioned rhetoric and rhetorical criticism, as well as traditional descriptive poetics and philology, can be of great help.
Currently, with the multitude of achievements, the second determinant is, as Tadeusz Żabski pointed out, " readers' tastes", or more broadly – a literary audience that "wishes" such literature and not another. In this situation, we should rather take care to consciously shape these "reading tastes" in some way, but by defining, in the didactic process, also through literary discussions, the values that cultural texts create and promote.

Key words: literary canon, school education, university education, tradition, culture, axiology, readers' tastes, rhetoric and rhetorical criticism, philology, Internet

Problem

12 marca 2025 roku w siedzibie Towarzystwa Naukowego Warszawskiego odbyła się debata na temat: „Kanony literackie wobec wyzwań współczesnej kultury". We wprowadzeniu do niej napisano[2]:

[1] Prof. zw. Jakub Z. Lichański, Członek zwyczajny TNW, Extraordinary Member of the Who is Who Gesellschaft für biographische Forschung, Editor-in-Chief FORUM ARTIS RHETORICAE, e-mail: zjlichan@uw.edu.pl

[2] Listy zapraszające na debatę 6 i 12 marca 2025 roku, do których dołączono cytowane wprowadzenie oraz plakat.

Studia Edukacyjne 76, 2025: 19-30. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Kultura dziś – jej formy i kierunki ewolucji – to obszar ciągłych dynamicznych zmian dokonujących się na skalę nieznaną chyba poprzednim pokoleniom. Wpływ mediów elektronicznych oraz portali społecznościowych na kształtowanie się praktyk i gustów w obszarze kultury prowadzi do sytuacji, które nie sprzyjają funkcjonalności samego pojęcia „kanonu". Wyklucza je właściwie jako sprawcze narzędzie opisu cała kultura internetu, opierająca się, z jednej strony, na kulturowej „wszystkożerności" (to pojęcie często używane przez antropologów) i równoznaczności wszystkich tekstów kultury, a z drugiej – na rozwoju kulturowych praktyk niszowych. Ważne jest tu także rosnące znaczenie kultury (i literatury) popularnej, której nie da się już opisywać przy pomocy konwencjonalnych twardych hierarchii „wysokiego" i „niskiego". Dzisiejsza humanistyka, uczulając na kulturę podmiotów społecznie słabych czy marginalizowanych, musi opatrywać klasyczne pojęcie „kanonu" różnymi zastrzeżeniami i dopowiedzeniami. Globalizacja zaś stawia pytania o kanon w jeszcze odmiennych kontekstach – także politycznych czy ekonomicznych.

Pytania o kanon literacki powracają wciąż przy okazji dyskusji o programach szkolnych czy akademickim nauczaniu literatury, historii oraz języka polskiego. Pojawiają się także w programach polityków i inspirowanych przez nich publicznych debatach. Te dwie sytuacje kulturowego „obowiązku" – pedagogiczna i polityczna – oddalają jednak pojęcie kanonu od pytań i dylematów dzisiejszych uczestników kultury. Żeby go do nich przybliżyć – na pewno trzeba mówić o wielu kanonach, traktując je jako zbiór otwarty.

Z tych wstępnych rozpoznań wynikają główne pytania naszej debaty:

– jak mówić o kanonach literackich dziś?

– jaką funkcję pełnią kanony we współczesnej kulturze? Czy stabilizują jakieś „status quo", czy otwierają na to, co nowe?

– jak wykorzystywać dzisiejsze konstelacje kanonów do stymulowania potrzeb kulturowych?

– co zrobić z kanonami literackimi w nauczaniu? co robić z literaturą popularną?

– kanony i modele lektury

– historia literatury i kanony.

Debatę zapoczątkowały wystąpienia: prof. Krzysztofa Biedrzyckiego (UJ), prof. Michała Kuziaka (UW), prof. Marka Łazińskiego (UW), prof. Żanety Nalewajk (UW), prof. Bartłomieja Szleszyńskiego (IBL PAN), a moderowali ją: prof. Wojciech Dudzik (UW) oraz prof. Ewa Paczoska (UW). Dyskusja, która rozwinęła się po wystąpieniach wyżej wymienionych osób krążyła w zasadzie wokół wskazanych problemów. Jednak *de facto* skoncentrowała się tylko na uzupełnieniach do kwestii wskazanych we wprowadzeniu.

Generalnie zgodzono się, że trzeba debatę tę kontynuować, bowiem w jej toku udało się tylko dookreślić problemy, ale ich nie rozwiązano. Tymczasem samo zagadnienie pozostało tylko wstępnie opisane.

Pytania

Podstawowa kwestia – czym jest kanon – pozostała jednak nierozwiązana. Wśród pytań, które padły, ale nie znalazły odpowiedzi, pojawiły się między innymi:

1. PROBLEM – dlaczego z kwestiami rozważań nad kanonem zostały wskazane kwestie polityczne oraz ekonomiczne ? Jako użyteczne narzędzie do panowania (Nb. *Fundacja* + *Honor Harrington*)[3], czy jako narzucanie np. pewnego typu literatury, tzw. lit. popularnej, ale w wersji *light* dla JAKIEGO CELU SPOŁECZNEGO? Zysk finansowy, czy przedstawienie problemu(ów)[4]? Np. społecznych? Tymczasem tzw. literatura i kultura popularna stawia często b. niewygodne pytania m.in. o kondycję duchową, intelektualną współczesnego społeczeństwa, które zaczyna odczuwać brak jasnych GENERALNYCH NORM ETYCZNYCH, jakimi winniśmy się kierować w życiu[5].
2. *Pojawiają się także w programach polityków i inspirowanych przez nich publicznych debatach.*
3. PROBLEM – jakich debatach? Jakoś ich nie widzę, a wciąż jest „młócka" ale bieżących problemów politycznych, a na kulturę czy literaturę nie ma w nich miejsca, a już jeśli to najczęściej jest to tylko wygodnie dobierane przykłady, które pomijają tematy niewygodne, np. kto pamięta jeszcze film Akiry Kurosawy *Zły śpi spokojnie* {daruję tytuł oryginalny}, który podniósł problem, jak potężny magnat finansowy zabija nawet najbliższych, aby ocalić siebie i swych mocodawców przed kompromitacją?
4. *Pytania o kanon literacki powracają wciąż przy okazji dyskusji o programach szkolnych czy akademickim nauczaniu literatury, historii oraz języka polskiego*.
5. PROBLEM – w programach MUSIMY pokazać pewne spectrum tego, co BYŁO i ew. JEST jako dorobek pokoleń[6]. Np. dlaczego w niektórych literaturach, np. japońskiej współczesnej są nawiązania do TRADYCJI?

---

[3] Cf. J. Asimov jako autor cyklu *Fundacja* oraz D. Weber jako autor cyklu *Honor Harrington*. Por. J.Z. Lichański, *„Fundacja" i „Honor Harrington". Jak fantastyka przegoniła rzeczywistość*. Literatura i Kultura Popularna, XXIX, 2023, s. 123-145.

[4] Zwracam uwagę, że od czasów Adorna i Horkheimera literatura, *resp.* teksty kultury są traktowane jako towar! Por. T.W. Adorno, *Przemysł kulturalny. Wybrane eseje*, Warszawa 2021. Z drugiej strony, specjalny numer „Folia Litteraria Polonica" *Polska literatura kryminalna XX i XXI wieku. Propozycje lektur*, red. A. Mazurkiewicz, 1 (66), 2023 przynosi kilkanaście artykułów, które wskazują m.in. na problemy, jakie np. podaje współczesna literatura sensacyjna i kryminalna.

[5] Literatura jest tutaj bardzo obfita, por. *Duchowość w literaturze popularnej*, red. o. Ł. Krauze, prof. B. Trocha, Warszawa 2024 [seria: *Forum Artis Rhetoricae*, 2024, vol. (3-4)], tu dalsza literatura przedmiotu. Także serie wydawnicze: *Literatura i kultura popularna*, red. T. Żabski, A. Gemra, t. I-XXXI, Wrocław, czy *Fantastyczność i cudowność*, red. T. Ratajczak, B. Trocha, t. 1-7, Zielona Góra.

[6] Jak przypomniała Ann Thompson*: Słowa „kanon" i „klasyczny"* ***przywołują pojęcia oceny i hierarchii****. Kanon literacki można wąsko zdefiniować jako to, co jest akceptowane jako autentyczne (jak na przykład w kontekście odróżniania dzieł kanonicznych od apokryficznych w odniesieniu do Biblii lub Szekspira), ale zwykle definiuje się go szerzej jako to, co uważa się za „dobrą" literaturę, w rzeczywistości „najlepszą" literaturę: to, co warto zachować i przekazać z pokolenia na pokolenie. Termin „klasyczny" może być czasami używany w odniesieniu do całego kanonu (jak wtedy, gdy całą literaturę grecką i łacińską nazywamy „klasyką") lub może być niejasno pejoratywnym określeniem oznaczającym „konwencjonalny" (jak w zdaniu „To klasyczny przykład tragedii zemsty"), ale może być również terminem wysoce chwalącym, stosowanym do dzieła literackiego, które znajduje się nie tylko w kanonie, ale na szczycie hierarchii kanonicznej, „wielkiego"* ***dzieła postrzeganego jako mające szczególną wartość dla swojej kultury*** [podkreśl. – JZL], por. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-349-19250-2_7, (2025-03-17).

6. *Te dwie sytuacje kulturowego „obowiązku" – pedagogiczna i polityczna – oddalają jednak pojęcie kanonu od pytań i dylematów dzisiejszych uczestników kultury*[7]. *Żeby go do nich przybliżyć – na pewno trzeba mówić o wielu kanonach, traktując je jako zbiór otwarty*[8].
7. PROBLEM – tu zgoda: istnieją pewne kanony, czy raczej ISTNIAŁY, które jakoś to wszystko porządkowały i w sferze pedagogiki, i w sferze polityki, z tym, że obie trzeba jakoś zdefiniować. Pedagogika czyli co – wychowanie w jakim systemie wartości i norm; polityka – jako kierowanie społeczeństwem, aby osiągnąć jakieś dobro? Dla wszystkich, czy tylko dla wybranej grupy?
8. *Jak mówić o kanonach literackich dziś*?
9. PROBLEM – kanon jako wskazanie na te dzieła, które wyznaczają, może opisują, prezentują problemy, z jakimi się dziś stykamy, które nas niepokoją, które wydają się groźne dla, jak chciał Voltaire, „uprawy własnego ogródka"?
10. *Jaką funkcję pełnią kanony we współczesnej kulturze? Czy stabilizują jakieś „status quo", czy otwierają na to, co nowe*?
11. PROBLEM – kanony określają to, co winniśmy znać, aby sensownie mówić o współczesnych problemach, por. uwagi Ann Thompson. Np. dalszy rozwój AI i co z tego wynika dla nas, jako społeczności[9]? Czy warto wracać do dawnych kanonów, zwłaszcza literackich, czy one mogą nam do czegoś dziś służyć (Nb. Perez-Reverte, który nagle „zobaczył" w trakcie wojny w dawnej Jugosławii, „powtórkę" z wojny trojańskiej, albo Rushdi, który w *Klaunie* opisał powtórkę konfliktu znanego z *Ramajany*)?
12. *Jak wykorzystywać dzisiejsze konstelacje kanonów do stymulowania potrzeb kulturowych*?
13. PROBLEM – co to znaczy „stymulowanie potrzeb kulturowych"? Kto ma niby to robić? Wydawcy, instytucje rozdające granty, itd.[10]
14. *Co zrobić z kanonami literackimi w nauczaniu? Co robić z literaturą popularną*?
15. PROBLEM – to pytanie o tradycję; czy postrzegamy ją podmiotowo, czy przedmiotowo? Kultura ma charakter kumulatywny i tu tkwi problem[11]. Jak poradzić sobie z tym, skoro wciąż redukujemy m.in. historię literatury czy raczej literatur?

---

[7] Ale zmieniło się także „uczestnictwo w kulturze", por. G.D. Stunża, R. Bomba, P. Siuda, K. Stachura, *Dwa zero czy zero? Blogi o tematyce kulturalnej a przemiany kultury uczestnictwa*, Gdańsk 2015.

[8] Pouczająca jest dyskusja, jaką można na ten temat znaleźć nawet w Wikipedii, por. https://en.wikipedia.org/wiki/Western_canon, (2025-03-17), gdzie podana jest nie tylko bogata literatura problemu, ale też lista innych literatur, które także mają swoje kanony!

[9] Cf. E.J. Larson, *The Myth of Artificial Intelligence. Why Computers Can't Think the Way We do*. Cambridge, MA. 2021.

[10] To już robiono w wieku XVIII, np. I. Krasicki (np. *Żona modna*), A. Naruszewicz (np. *Chudy literat*), ale efekt był mizerny. Zatem, pewne świadome działania są z jednej strony konieczne, ale mogą być bardzo groźne, por. tzw. literatura socrealistyczna, która skończyła się cenzurą dzieł „nieprawomyślnych" i selekcji książek w bibliotekach, por. S. Kondek, *Eksterminacja literatury popularnej. „Oczyszczanie" księgarń i bibliotek powszechnych z książek „szkodliwych i wrogich" w latach 1949-1954*. W: J.Z. Lichański (red.), *Retoryka i badania literackie*, Warszawa 1998, s. 183-244, a także współczesna selekcja dzieł i pisarzy uznanych za budujących błędne wzorce wychowawcze.

[11] Cf. A. Mesaudi, *Cultural Evolution: How Darwinian Theory Can Explain Human Culture and Synthesize the Social Sciences*, Chicago 2011; tenże, *Culture and the Darwinian Renaissance in the*

16. *Kanony i modele lektury*
17. PROBLEM – model lektury jest raczej dość oczywisty – poprzez ukazywanie wartości oraz norm etycznych, które tkwią w tekstach kultury i które przez nie są „propagowane"! Czyli zastosowanie narzędzi np. wziętych z teorii retoryki i krytyki retorycznej, a także filologii do opisu oraz analizy tekstów kultury[12].
18. *Historia literatury i kanony*.
19. PROBLEM – historia literatury jest po prostu porządkowaniem olbrzymiego zbioru tekstów pod jakimś określonym kątem, np. chronologicznym, problemowym, itd.[13] Ponieważ istnieją już indeksy motywów (nie tylko literackich), które są powtarzalne w tekstach kultury, czy nie należy raczej widzieć tu pewnych narzędzi pomocnych w ich odnajdywaniu w opisywanych tekstach kultury i pokazywanie ich modyfikacji?[14] Także pamiętanie, że to retoryka i krytyka retoryczna pozwala na badanie sfery myśli (dianoia) i jej kształtowania w tekstach? Może należy sięgnąć do tych narzędzi badawczych wzbogaconych o idee wzięte m.in. z prac Edith Stein?[15]

Jednak problemem, który nie pojawił się w debacie i dyskusji, są problemy dotyczące między innymi Internetu, zwłaszcza kiedy czytamy[16]:

> ***Literaturoznawcy, podcasterzy, tiktokerzy, booktuberzy, blogerzy****, a także – a nawet przede wszystkim! –* ***książkary i bookfluencerzy****. Działają w sieci, by promować czytelnictwo, mimo że używają w tym celu różnych platform czy formatów prezentacji.* ***Wartościowe inicjatywy, które skłaniają odbiorczynie i odbiorców do sięgnięcia po książkę, są naszym zdaniem warte odnotowania. Dlatego właśnie w Plebiscycie Książka Roku 2023 możecie także oddać głos w kategorii Człowiek Książki*** [podkreśl. – JZL].

Należy także pamiętać o stronach www, które przygotowują rankingi książek. Koniec roku bądź lepiej – przełom lat – jest okresem, gdy różne blogi, vlogi, franpage, podcasty i inne związane z książkami „uaktywniają się" i ogłaszają zestawy książek najlepszych, najgorszych, koniecznych do przeczytania i tym podobnych[17]. Są to między innymi Esa czyta Bookmenka, Doktor Book,

---

Social Sciences and Humanities. (For a special issue of the *Journal of Evolutionary Psychology*, "The Darwinian Renaissance in the Social Sciences and Humanities"), Journal of Evolutionary Psychology, 2011, 1-16.

[12] Cf. *Romantyzm w dyskursach pedagogiki kultury*, Warszawa 2024, który porusza niektóre ze wskazanych tu kwestii.

[13] Cf. *Retoryka i historia literatury*, D. Heck (red.), Warszawa 2024 [seria: *Forum Artis Rhetoricae*, 2024, (1-2)].

[14] Cf. S. Thompson, *Motif Index of Folks Tales*, https://www.academia.edu/11037037/Stith_Thompson_Motif_Index_Of_Folk_Literature_Revised_And_Enlarged_Version, [dostęp: 2025.03.15].

[15] Cf. E. Stein, *Filozofia psychologii i humanistyki*, Kraków 2016.

[16] *Lubimy czytać – człowiek książki 2023*, https://lubimyczytac.pl/poznajcie-blizej-nominowanych-w-kategorii-czlowiek-ksiazki-i-zaglosujcie-w-plebiscycie, [dostęp: 2024.02.20].

[17] Cf. https://vlogi.info/tematyczny-spis-kanalow/2146000071/ranking-kanalow-o-literaturze-3, [dostęp: 2025.01.27].

alex.andthebooks, literatura.przepiekna, lookforbooks, zaksiazkowane8428, TheTalkincloud, pani nostalgia i wiele innych. Oczywiście, wskazani autorzy działają przez cały rok, ale właśnie zamknięcie roku i otwarcie nowego jest dobrym okresem na przyjrzenie się im. Ze swojej strony tylko je sygnalizuję, bo przesłuchanie ich, przygotowanie proponowanych przez nich list książek oraz rankingów jest zadaniem na osobne badanie. Jedno jednak można powiedzieć od razu – nie jest to materiał, który można pominąć, bowiem ze względu na zasięgi, to oni kształtują gusta czytelnicze!

Pilnym zadaniem byłaby zatem rejestracja takich stron; jak sądzę, wzór można czerpać z takiego opracowania, jak: Grzegorz D. Stunża, Radosław Bomba, Piotr Siuda, Krzysztof Stachura. *Dwa zero czy zero? Blogi o tematyce kulturalnej a przemiany kultury uczestnictwa*, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej 2015. Wspomniana wcześniej strona https://vlogi.info/tematyczny-spis kanalow/2146000071/ranking-kanalow-o-literaturze-3, (2025-01-27) przynosi informację o takich kanałach, których łącznie jest 216[18]. **Pierwsze 18 –** każdy przekracza 40.000 subskrypcji i razem mają **1.604.000** subskrypcji, z czego kanały 1-6 (1025300) a kanały 7-18 (578700).

A zatem, niezależnie od badań, jakie są prowadzone w środowisku naukowym badaczy literatury, właśnie Internet jest środowiskiem dla tychże badań konkurencyjnym i staje się swoistym forum dyskusji o książkach.

Podstawa programowa

Warto sięgnąć do *Podstawy programowej nauczania języka polskiego*, w której czytamy[19]:

> *Rozróżnianie kultury wysokiej i niskiej, elitarnej i popularnej oraz dostrzeganie związków między nimi.* Secundo – w tym samym rozporządzeniu jest także uwaga w części *Samokształcenie* czytamy (ibidem, 33): [uczeń] *9) wykorzystuje multimedialne źródła informacji oraz dokonuje ich krytycznej oceny; 10) gromadzi i przetwarza informacje, sporządza bazę danych; 11) korzysta z zasobów multimedialnych, np. z: bibliotek, słowników on-line, wydawnictw e-book, autorskich stron internetowych; dokonuje wyboru źródeł internetowych, uwzględniając kryterium poprawności rzeczowej oraz krytycznie ocenia ich zawartość*.

[18] Czy można je potraktować jako, postulowaną jeszcze przez Maurycego Mochnackiego, *dyskusję publiczną o literaturze*? Chyba jednak tak, bo to jest jakaś nowa forma ***uczestnictwa w kulturze***.

[19] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dziennik Ustaw 2018, poz. 467, s. 24. Kwestie te pozostały niezmienione w projekcie zmian podstawy programowej!

Jednocześnie jednak tu i ówdzie pojawiają się ostrzeżenia przed wprowadzaniem do szkół masowo narzędzi AI[20]. Zatem, stajemy przed niezwykle ważkim problemem, kiedy z jednej strony powinniśmy zapoznać uczniów z narzędziami AI, z drugiej jednak – należy to czynić z dużą ostrożnością. Zarazem – pojawiają się głosy, że kanon, w takiej postaci, w jakiej dziś jest w edukacji, wymaga pilnie korekty[21].

Kanon – zwierzę metafizyczne?

Określenia „zwierzę metafizyczne" użył bodaj Tadeusz Miciński, a przed nim pojawiło się jako nazwa czegoś paradoksalnego i jeśli wprowadzam je tutaj, to nie dla „pustej krotochwili", ale aby wskazać, że sam problem jest swoistym paradoksem. Przytoczone wcześniej kwestie, a nie jest to ich pełen katalog, wskazują właśnie na taki charakter poruszanego zagadnienia.

Jest to bowiem bardzo konkretny problem (por. hasło: *kanon* w *Słowniku terminów literackich*[22]), a obecnie powraca jako bardzo rzeczywisty, jak też niewygodne zagadnienie, głównie w kontekście programu nauczania literatury polskiej zarówno w szkole, jak i na uniwersytecie. Przedstawiony wcześniej katalog pytań, szczególnie obecnie „wymusza" na nas ponowne podjęcie tych kwestii. Szczególnie, że możliwości, jakie stwarzają narzędzia AI, w tym Chat GPT, a także przywołane wcześniej blogi, vlogi, fanpage i tym podobne pokazują, że dotychczasowe stosowanie pojęcia „kanon" zaczyna tracić swój dotychczasowy sens.

Internet, a także właśnie narzędzia AI uczyniły bardziej rozległe możliwości uczestnictwa w kulturze i zarazem, w pewnym sensie, poszerzyły dostęp do dorobku kultury, w tym literatury, na skalę dotąd niespotykaną (choćby poprzez dostęp do katalogów bibliotek na całym świecie, a także, poprzez bazy pełnotekstowe, do ich zasobów). Nie bez znaczenia jest także fakt, iż

---

[20] Cf. E. Helmerson*: Trzymajcie przedsiębiorców AI z dala od szwedzkich szkół*, por. https://www.dn.se/ledare/erik-helmerson-hall-ai-entreprenorerna-langt-borta-fran-den-svenska-skolan/, [dostęp: 2025.03.07]. Także studium Erika Larsona przywołane w przypisie 9.

[21] Cf. https://strefaedukacji.pl/kanon-lektur-nalezy-ograniczyc-do-niezbednego-minimum-i-wprowadzic-elementy-zywego-czytania-na-lekcjach/ar/c5p2-27345985, [dostęp: 2025.03.11].

[22] Cf. M. Głowiński i in., 1998, s. 234-235. Jak piszą autorzy (Michał Głowiński, Janusz Sławiński, Teresa Kostkiewiczowa), należy wyróżnić pięć jego rozumień: 1. kanon tekstów religijnych, 2. kanon jako gatunek w poezji bizantyńskiej, 3. kanon (w naszym rozumieniu jako dzieła najwybitniejsze, które kształtują tradycję literacką, także tzw. smak, kształtowanie świadomości), 4. kanon liryków (w starożytnej poezji greckiej) oraz 5. kanon tekstu (pojęcie z zakresu edytorstwa). Dla nas znaczenie 3 i 5 jest najważniejsze. Por. także M. Asper, *Kanon*. W: *HWdR*, Tübingen 1998, Bd. 4, S. 869-882. Autor wskazuje, szczególnie w odniesieniu do wieków od XVII do XX, badaczy oraz twórców, którzy takie kanony kształtowali.

dzięki posługiwaniu się translatorami zniknęła – przynajmniej częściowo – bariera językowa.

A zatem, uczestnictwo w kulturze stało się możliwe dla daleko większych grup społecznych, niż było to możliwe jeszcze do schyłku wieku XX.

Także dawne podziały na literaturę wysoką, masową, popularną i tak dalej straciły swe uzasadnienie, bowiem, jak wskazałem wcześniej, to twórcy i użytkownicy blogów, vlogów, fanpage'ów i tym podobnych poświęconych książkom, bardziej niż badacze literatury czy kultury wyznaczają „kanony" czy raczej hierarchie w świecie kultury, *resp*. literatury[23].

Dość dawno pojawiło się pojęcie „utworu kultowego" i, jak się zdaje, zaczyna ono zastępować pojęcie „kanonu". W tej sytuacji na przykład, to, co proponuje zacytowana wcześniej *PODSTAWA PROGRAMOWA* brzmi kompletnie anachronicznie. Zdaje się, że znaleźliśmy się w punkcie, kiedy na nowo trzeba określić zadania kształcenia w dziedzinie literatury i raczej uczyć umiejętności odbioru dowolnego literackiego dzieła sztuki niezależnie od tego, czy jego autorem jest Homer czy Walery Przyborowski albo Maria Rodziewiczówna.

Zapewne, elementy historii literatury muszą pojawić się w procesie edukacji zarówno na poziomie szkolnym, jak i w uniwersyteckim, ale właśnie jako wiedza o pewnym procesie oraz mnogości zjawisk, może raczej pewnych faktów, ale postrzeganych w innej perspektywie. Tę wyznaczyć może i powinna retoryka oraz krytyka retoryczna, a także wiedza o kulturze, postrzeganej jako pewien proces kumulatywny[24].

Konkluzje

Czy są możliwe jednoznaczne konkluzje tych rozważań? Jak sądzę, tak. W praktyce dydaktycznej winniśmy skupić się na nauczeniu czytania tekstów literackich i w tym zakresie wielką pomocą może stać się wspominana już retoryka oraz krytyka retoryczna, a także tradycyjna poetyka opisowa oraz filologia. Natomiast, problem „kanonu" winien być jednak potraktowa-

[23] Cf. A. Mazurkiewicz, *Z problematyki cyberpunku*. Literatura – Sztuka – Kultura, Łódź 2014; tenże, *Seria wydawnicza POPKultura-POPLiteratura na usługach dydaktyki szkolnej w funkcji propedeutyki kształcenia w zakresie literatury/kultury popularnej. Propozycja*, Forum Artis Rhetoricae, 2019, 59 (4), s. 51-80; tenże, *Postkomiks jako zjawisko osobne. Rekonesans,* Forum Artis Rhetoricae, 2022, 69 (3), s. 45-78. Także B. Mycyk, *Rola gier cyfrowych w procesie edukacji. Szanse i zagrożenia związane z wykorzystaniem medium elektronicznej rozrywki jako pomocy naukowej na przykładzie produkcji IL-2 Sturmovik: Battle of Stalingrad* oraz *Operator numeru alarmowego*, Forum Artis Rhetoricae, 2018, 54 (3), s. 27-60.

[24] Cf. A. Mesoudi, *Cultural Evolution*, Chicago 2011; tenże, *Culture and the Darwinian Renaissance in the Social Sciences and Humanities*, Journal of Evolutionary Psychology, 1-16.

ny raczej jako element wykładu historii literatury, ale postrzeganej jako summa wiedzy o dziełach, które w poszczególnych epokach odegrały znaczącą rolę w wyznaczaniu wzorów. Trochę tak, jak w późnym antyku oraz średniowieczu taką rolę odgrywało „koło wergiliańskie", czy późniejsze polemiki, zapoczątkowane słynną *Querelle des Ancienes et des Modernes*[25].

Obecnie, przy mnogości dokonań, drugim wyznacznikiem stają się, jak wskazywał Tadeusz Żabski, „gusta czytelnicze", czy szerzej – publiczność literacka, która „życzy sobie" takiej, a nie innej literatury[26]. W sytuacji tej należy raczej zadbać, aby owe „gusta czytelnicze" w sposób świadomy jakoś jednak kształtować, ale poprzez określanie, w procesie dydaktycznym, także poprzez dyskusje literackie, wartości, jakie teksty kultury tworzą i propagują.

Nie uciekniemy zatem od aksjologii, stąd wcześniejsza sugestia, aby sięgnąć do prac między innymi Edith Stein, która starała się problemy te poruszać, opisać i analizować. Jednakże, nie uciekniemy od dwóch problemów, na które wskazali, niezależnie od siebie, Ricarda Huch oraz wcześniej Maurycy Mochnacki[27]. Dzieło sztuki nie może być traktowane jak towar i zysk, nie może określać jego wartości – to jedna z tez studium Huch o romantyzmie niemieckim. A Mochnacki wskazywał, że literatura to nie tylko same dzieła, ale i dyskusja, jaką wokół nich toczymy. Jeżeli o tym zapomnimy, będziemy wciąż pytać *ubi sunt* czy *a gdzie to jest* i nie znajdziemy odpowiedzi. Kanon – dość obojętnie jak postrzegany – winien być dla nas w tym sensie wyzwaniem, że pamiętając o nim, musimy czerpać z niego wzorce (bądź przeciwstawiać się im[28]), które pomogą nam zrozumieć nasz czas. Ostatecznie tym jest dzieło sztuki – zrozumieniem swego czasu, ale i wyznaczeniem pewnych kierunków dalszego rozwoju duchowego ludzi.

Jak mówił mój śp. Ojciec, te słowa Jerzego Liberta winny być dla nas, badaczy literatury, i dla nas, twórców, mottem i wskazówką:

Uczę się ciebie, człowieku,
Powoli się uczę, powoli.
Od tego uczenia trudnego
Raduje się serce i boli.

---

[25] Tu już nie podaję literatury, bowiem kwestie te są powszechnie znane. Wskażę natomiast na pracę Tomasza S. Dziekońskiego, *Rozprawa obeymując ogólny rys historyi retoryki w Polsce* (1825). Forum Artis Rhetoricae, vol. 72 (2), s. 25-82, który ukazuje kształtowanie kanonu w literaturze polskiej od początku do roku 1825.

[26] Cf. T. Żabski, *Sposób bycia literatury popularnej w XX wieku*. W: T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński (red.), *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*. Warszawa 1996, s. 489-500. Także, *Słownik literatury popularnej*, Wrocław 1997.

[27] Poglądy autorów omówione w: *Romantyzm w dyskursach pedagogiki kultury*, s. 70-77.

[28] Wskazuje na to m.in. Markus Asper, *Kanon*, kiedy omawia te kwestie w odniesieniu do polemik literackich oraz filozoficznych, poczynając od wieku XVII po wiek XX.

O świcie nadzieją zakwita,
Pod wieczór niczemu nie wierzy,
Czy wątpi, czy ufa – jednako –
Do ciebie, człowieku, należy.

Jerzy Libert, *Uczę się ciebie, człowieku…*, 1931

Warszawa, 2025-03-15

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Adorno, T.W. (2021). *Przemysł kulturalny. Wybrane eseje*, przekł. M. Bucholz. Warszawa: Wydawnictwo NCK [Myśl o kulturze]

Asper, M. (1998). *Kanon*. W: *HWdR*, Tübingen, 4, 869-882

Dziekoński, T.S. (1825). *Rozprawa obeymując ogólny rys historyi retoryki w Polsce.* Forum Artis Rhetoricae, 72 (2), 25-82

Gemra, A. (1998). *Literatura popularna. Literatura gatunków?* W: J.Z. Lichański (red.), *Retoryka i badania literackie. Rekonesans* (ss. 55-74). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Gemra, A. (2015). *Słowo wstępne*. W: J.Z. Lichański, W. Kajtoch, B. Trocha (red.), *Literatura i kultura popularna. Metody: propozycje i dyskusje* (ss. 7-10). Wrocław: Pracownia Badań nad Literaturą i Kulturą Popularną oraz Nowymi Mediami

Gilson, E. (2022). *Społeczeństwo masowe i jego kultura*, przekł. A. Kuryś. Warszawa: Wydawnictwo Teologii Politycznej [Biblioteka Teologii Politycznej, 27]

Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopień-Sławińska, A., Sławiński, J. (1998). *Słownik terminów literackich*, 3. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum

Harris, M. (1964). *The Nature of Cultural Things*. New York: Random House

Horkheimer, M., Adorno, T.W. (2002). *Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments* [przekł. M. Łukasiewicz, *Dialektyka oświecenia*, Warszawa 2010]. Stanford: Stanford University Press

Kondek, S. (1998). *Eksterminacja literatury popularnej. „Oczyszczanie" księgarń i bibliotek powszechnych z książek „szkodliwych i wrogich" w latach 1949-1954.* W: J.Z. Lichański (red.), *Retoryka i badania literackie* (ss. 183-244). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Larson, E.J. (2021). *The Myth of Artificial Intelligence. Why Computers Can't Think the Way We do*. Cambridge: Belknap Press (Harvard University Press)

Lichański, J.Z. (2023). *„Eine kleine trup", czyli dywan z wkładką. Polska powieść kryminalna – opis kilku przykładów z sugestia teorii*. W: A. Mazurkiewicz (red.), *Polska literatura kryminalna XX i XXI wieku. Propozycje lektur*. Folia Litteraria Polonica, 1 (66), 27-42

Lichański, J.Z. (2023). *„Fundacja" i „Honor Harrington" . Jak fantastyka przegoniła rzeczywistość*. Literatura i Kultura Popularna, XXIX, 123-145

Mazurkiewicz, A. (2014). *Z problematyki cyberpunku. Literatura – sztuka – kultura*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Mazurkiewicz, A. (2019). *Seria wydawnicza POPKultura-POPLiteratura na usługach dydaktyki szkolnej w funkcji propedeutyki kształcenia w zakresie literatury/kultury popularnej. Propozycja*. Forum Artis Rhetoricae, 59 (4), 51-80

Mazurkiewicz, A. (2022). *Postkomiks jako zjawisko osobne. Rekonesans*. Forum Artis Rhetoricae, 69 (3), 45-78

Mesoudi, A. (2011). *Cultural Evolution: How Darwinian Theory Can Explain Human Culture and Synthesize the Social Sciences*. Chicago: University of Chicago Press

Mesoudi, A. (2011). *Culture and the Darwinian Renaissance in the Social Sciences and Humanities.* [For a special issue of the *Journal of Evolutionary Psychology*, "The Darwinian Renaissance in the Social Sciences and Humanities"]. Journal of Evolutionary Psychology, 1-16

Mycyk, B. (2018). *Rola gier cyfrowych w procesie edukacji. Szanse i zagrożenia związane z wykorzystaniem medium elektronicznej rozrywki jako pomocy naukowej na przykładzie produkcji IL-2 Sturmovik: Battle of Stalingrad oraz Operator numeru alarmowego*. Forum Artis Rhetoricae, 54 (3), 27-60

Myrdzik, B., Karwatowska, M. (red.), (2008). *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

Stein, E. (2016). *Filozofia psychologii i humanistyki* (wstęp i opr. B. Beckmann-Zöller, przekł. P. Janik SJ, M. Baran SJ, J. Gaca). Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych

Stunża, G.D., Bomba, R., Siuda, P., Stachura, K. (2015). *Dwa zero czy zero? Blogi o tematyce kulturalnej a przemiany kultury uczestnictwa*. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej

Żabski, T. (1996). *Sposób bycia literatury popularnej w XX wieku*. W: T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński (red.), *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995* (ss. 489-500). Warszawa: Wydawnictwo IBL

Żabski, T. (red.), (1997). *Słownik literatury popularnej*. Wrocław: Wydawnictwo Towarzystwa Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej

Żółkiewski, S., Hopfinger, M. (red.), (1982). *Publiczność literacka*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum [Problemy Kultury Literackiej, 1]

Duchowość w literaturze popularnej, (2024), red. o. Łukasz Krauze, prof. Bogdan Trocha. Warszawa: Wydawnictwo DiG [seria: *Forum Artis Rhetoricae*, 77-78 (3-4)]

Fantastyczność i cudowność, (2009), red. T. Ratajczak, B. Trocha, 1-7, Zielona Góra [work in progress]

„Folia Litteraria Polonica" *Polska literatura kryminalna XX i XXI wieku. Propozycje lektur*, (2023), red. Adam Mazurkiewicz, 1 (66)

HWdR = Historisches Wörterbuch der Rhetorik, (1992-2015). Hrsg. W.J.G. Ueding, G. Kalivoda, L. Keintah, F-G. Robling, T. Zinsmaier (red.), 1-12. Berlin-Boston Tübingen: Max Niemeyer Vlg., De Gruyter

Literatura i kultura popularna, (2015), red. T. Żabski, A. Gemra, I-XXXI, Wrocław [work in progress]

Retoryka; historia literatury, (2024), red. Dorota Heck. Warszawa: Wydawnictwo DiG [seria: *Forum Artis Rhetoricae*, 75-76 (1-2)]

Romantyzm w dyskursach pedagogiki kultury, (2024). Warszawa: Wydawnictwo Difin

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dziennik Ustaw 2018, poz. 467

Źródła internetowe

https://en.wikipedia.org/wiki/Western_canon, [dostęp: 2025.03.17]

https://strefaedukacji.pl/kanon-lektur-nalezy-ograniczyc-do-niezbednego-minimum-i-wprowadzic-elementy-zywego-czytania-na-lekcjach/ar/c5p2-27345985, [dostęp: 2025.03.11]

https://vlogi.info/tematyczny-spis-kanalow/2146000071/ranking-kanalow-o-literaturze-3, [dostęp: 2025.03.27]

Helmerson, Erik*: Trzymajcie przedsiębiorców AI z dala od szwedzkich szkół*, por. https://www.dn.se/ledare/erik-helmerson-hall-ai-entreprenorerna-langt-borta-fran-den-svenska-skolan/, [dostęp: 2025.03.07]

Thompson, Ann, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-349-19250-2_7, [dostęp: 2025.03.17] [UWAGA – jest to fragment książki, a raczej serii pt.: *The Critics Debate*, która poświęcona jest podobnemu zagadnieniu!]

Thompson, Stith. *Motif Index of Folks Tales*, https://www.academia.edu/11037037/Stith_Thompson_Motif_Index_Of_Folk_Literature_Revised_And_Enlarged_Version, [dostęp: 2025.03.15]

Sylwia Jaskulska
ORCID 0000-0002-3454-7894

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WYMAGANIA I ZASOBY W PRACY NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI W CZASIE PANDEMII COVID-19. IMPLIKACJE DLA AKTUALNYCH WYZWAŃ ZAWODU NAUCZYCIELA

Abstract. Jaskulska Sylwia, *Wymagania i zasoby w pracy nauczycielek i nauczycieli w czasie pandemii COVID-19. Implikacje dla aktualnych wyzwań zawodu nauczyciela* [Job Demands and Resources in Teachers' Work During the COVID-19 Pandemic: Implications for Contemporary Challenges in the Teaching Profession] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 31-41. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 30.05.2025. Accepted: 01.07.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.3

The aim of the article is to explore how the relationship between job demands and resources shaped teachers' professional experiences during the COVID-19 pandemic, as well as to identify what conclusions from that period may be useful in the context of contemporary and future challenges related to the teaching profession. The article based on the review of scientific research employing the Job Demands–Resources (JD-R) model to analyze teachers' professional work during the COVID-19 pandemic. Evidence suggests that the pandemic significantly altered the working conditions of teachers, increasing both the number and intensity of didactic and emotional demands. Resources like social support, a sense of control, digital competencies, and personal traits like resilience and optimism played a crucial role. The Job Demands–Resources model provides a framework for understanding the relationship between these resources and the heightened demands of the pandemic period. The article emphasizes the importance of pandemic-era research in understanding the contemporary challenges of the teaching profession. The author argues that pandemic experiences offer valuable insights into the relationship between job demands and resources and underscores the need to continue efforts to strengthen resources amid growing teachers' work demands.

Key words: Job Demands–Resources model, teaching profession, COVID-19 pandemic, contemporary challenges in education

Wprowadzenie

Współcześnie wzrosło zrozumienie znaczenia czynników psychospołecznych i dobrostanu pracowników dla funkcjonowania firm czy instytucji.

Studia Edukacyjne 76, 2025: 31-41. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Badania wskazują też, że złe warunki pracy wiążą się z negatywnymi konsekwencjami, które mogą przybierać różne formy, w zależności od formy wykonywanej pracy, absencji chorobowej, poprzez urazy, niską wydajność i mniejszą produktywność, po wypalenie zawodowe. W przeciwieństwie do tego, dobre warunki pracy i zaangażowanie pracowników przyczyniają się do wyników pozytywnych (Schaufeli, 2017).

W poszukiwaniu kompleksowego narzędzia do zrozumienia i zarządzania tymi aspektami oraz ich powiązaniami wyłonił się, jako przynosząca interesujące rozwiązania rama teoretyczna, model Wymagania Pracy – Zasoby (*Job Demands-Resources*) (Demerouti i in., 2001; Demerouti, Bakker, 2011). Koncepcja ta integruje dwie główne tradycje psychologii pracy i organizacji: badania nad stresem i badania nad motywacją (Potocka, Waszkowska, 2013). W przeciwieństwie do wcześniejszych modeli, które często koncentrowały się jednostronnie na stresie lub motywacji, były zbyt uproszczone, statyczne i nie uwzględniały zmieniającego się charakteru pracy, model Wymagania Pracy – Zasoby oferuje natomiast podejście elastyczne i kompleksowe (Bakker, Demerouti, 2014).

Model ten zakłada, że każde środowisko pracy charakteryzuje się dwoma głównymi kategoriami czynników. Pierwsze stanowią wymagania pracy i odnoszą się do tych fizycznych, psychologicznych, społecznych i organizacyjnych aspektów pracy, które wymagają wysiłku oraz wiążą się z ponoszonymi kosztami. Może być to wysiłek i koszt fizyczny, intelektualny, a nawet emocjonalny (Mazzetti i in., 2021). Do przykładów można zaliczyć presję związaną z pracą, trudne warunki, czy liczbę zadań do wykonania. Wymagania nie zawsze są negatywne same w sobie, ale mogą prowadzić do przeciążenia pracą (Bakker, Demerouti, 2014). Zasoby natomiast to fizyczne, psychologiczne, społeczne lub organizacyjne aspekty pracy, które mogą służyć jako narzędzie do osiągania celów zawodowych, redukować koszty jednostkowe i grupowe związane z wymaganiami pracy lub przyczyniać się do rozwoju osobistego (Potocka, Waszkowska, 2013).

W niniejszym artykule analizuję założenia modelu Wymagania Pracy – Zasoby oraz jego zastosowanie w badaniach nad zawodem nauczyciela. Główną część opracowania stanowi przegląd badań empirycznych dotyczących funkcjonowania nauczycielek i nauczycieli w czasie pandemii COVID-19, czyli w okresie, który w sposób wyjątkowy uwypuklił znaczenie zarówno wymagań, jak i zasobów w pracy, także nauczycielskiej. Do rozważań wybrałam artykuły, w których ramą teoretyczną analiz był model Wymagania Pracy – Zasoby. Dokonałam także reinterpretacji wyników badań własnych, prowadzonych wraz z zespołem badawczym, a które dotyczyły postaw nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość i ich dobrostanu w czasie pandemii COVID-19.

Celem opracowania jest wskazanie, w jaki sposób relacja między wymaganiami a zasobami kształtowała doświadczenia zawodowe nauczycielek i nauczycieli w czasie kryzysu związanego z pandemią COVID-19 oraz koniecznością kształcenia na odległość, jak również jakie wnioski z tego okresu mogą być użyteczne w kontekście współczesnych i przyszłych wyzwań związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Z badań prowadzonych w modelu Wymagania Pracy – Zasoby wynika bowiem, że pozytywny wpływ zasobów na zaangażowanie jest najsilniejszy w warunkach wysokich wymagań. Nie muszą więc one prowadzić do wypalenia czy innych negatywnych konsekwencji. Badania pokazują, że poradzenie sobie z nimi może sprzyjać wzrostowi satysfakcji i zaangażowania w pracę (Bakker i in., 2007). Warto więc analizować układy wymagań i zasobów w sytuacjach trudnych, formułując wskazania dla przyszłych wyzwań.

Badania pracy nauczycielek i nauczycieli w czasie pandemii COVID-19 w świetle Modelu Wymagania Pracy – Zasoby

W odniesieniu do zawodu nauczyciela, model Wymagania Pracy – Zasoby może stanowić ramę analizy czynników wpływających na dobrostan, zaangażowanie i wypalenie zawodowe (Granziera i in., 2021). Dla nauczycielek i nauczycieli warunki pracy stanowią aspekty wymagające wysiłku, takie jak przeciążenie pracą i presja czasu (Skaalvik, Skaalvik, 2018), problemy z dyscypliną uczniów lub ich niewłaściwe zachowanie (Granziera i in., 2021), niska motywacja uczniów (Skaalvik, Skaalvik, 2018), stres, czy konflikt między rolami zawodową a prywatną (Hlado, Harvankova, 2024). Z kolei, kluczowe zasoby pracy, to: wsparcie społeczne (zarówno od współpracowników, jak i przełożonych) (Skaalvik, Skaalvik, 2018), autonomia i kontrola pracy, możliwości rozwoju zawodowego i uczenia się (Granziera i in., 2021), spójna kultura szkolna oparta na wspólnym rozumieniu celów i wartości (Skaalvik, Skaalvik, 2018).

Model Wymagania Pracy – Zasoby postuluje, że wymagania pracy i zasoby wchodzą w interakcje, wzajemnie na siebie oddziałując. Duże zasoby mogą na przykład buforować negatywny wpływ wysokich wymagań pracy (Bakker i in., 2005). Powiązania wymagań i zasobów, stanu pracownika i jego dobrostanu przebiegają w obie strony. Oznacza to, że nie tylko brak równowagi między wymaganiami i zasobami wpływa na pogorszenie dobrostanu, ale także stan wypalenia lub zaangażowania pracowników może w czasie wpływać na postrzeganie lub nawet kształtowanie ich wymagań i zasobów pracy (Bakker, Demerouti, 2014).

Czas pandemii i edukacji na odległość radykalnie zmienił warunki pracy nauczycielek i nauczycieli, zwiększając zarówno intensywność, jak też zakres stawianych im wymagań. Wymagania te dotyczyły zarówno sfery dydaktycznej, sposobu pracy, ale także sfery emocjonalnej i poczucia bezpieczeństwa. W warunkach zagrożenia zdrowia i fizycznego oddalenia od uczniów należało wykonywać obowiązki zawodowe w zupełnie nowy sposób.

W dyskursie naukowym dotyczącym funkcjonowania zawodowego nauczycielek i nauczycieli w czasie pandemii COVID-19 pojawiło się wiele opracowań i analiz badawczych, których ramą teoretyczną był model Wymagania Pracy – Zasoby. Jak wynika z tych badań, wyzwaniem okazała się konieczność niemal natychmiastowej adaptacji do warunków nauczania zdalnego, często bez odpowiedniego przygotowania technologicznego, metodologicznego, czy emocjonalnego (Lang, Valk, 2023). W wielu przypadkach nauczycielki i nauczyciele mierzyli się z brakiem jasnych wytycznych, jednocześnie odczuwając presję dostarczania wysokiej jakości edukacji w trudnych i zmiennych warunkach (Martí-González i in., 2023).

Osoby pracujące w zawodzie nauczyciela doświadczały nie tylko przeciążenia pracą, ale również wysokiego poziomu stresu związanego z odpowiedzialnością za dobrostan uczniów i uczennic, koniecznością podtrzymywania relacji oraz radzeniem sobie z ich lękami i trudnościami (Lep i in., 2023; Hsieh i in., 2021). Jednocześnie, nauczyciele i nauczycielki narażeni byli na poczucie izolacji, brak rozgraniczenia między pracą a życiem prywatnym oraz niedostateczne wsparcie organizacyjne, co sprzyjało wypaleniu zawodowemu (Marušić i in., 2024; Hsieh i in., 2022). Szczególne wyzwanie stanowiło dbanie o balans między życiem prywatnym i zawodowym, szczególnie w sytuacjach zdalnego nauczania realizowanego z domu (Hsieh i in., 2022).

W zdecydowanej większości analizowanych przeze mnie opracowań badawczych wskazywano, że największym zasobem osób pracujących w zawodzie nauczyciela w czasie pandemii COVID-19 było wsparcie społeczne. Przybierało ono formę formalną, oferowaną zwykle przez dyrekcję (Sokal i in., 2020), jak i nieformalną, wynikającą z relacji z kolegami z pracy czy rodziną (Lep i in., 2023; Stang-Rabrig i in., 2022; Lang, Valk, 2023). Wsparcie koleżeńskie nie tylko redukowało poczucie izolacji, ale także umożliwiało dzielenie się strategiami radzenia sobie oraz zasobami dydaktycznymi. Sieciowanie i samokształcenie cenione było niejednokrotnie dużo bardziej znaczącym zasobem, niż szkolenia na poziomie instytucji (Boison, Burke, 2025). W badaniu Martí-González i współpracowników (2023) zastosowano model Wymagania Pracy – Zasoby do analizy relacji między wymaganiami zawodowymi, kontrolą nad pracą i wsparciem społecznym a wypaleniem zawodowym i satysfakcją z pracy nauczycieli w Hiszpanii w czasie pandemii COVID-19. Wyniki wskazują, że w badanej grupie satysfakcja z pracy była wyjaśniana wyłącznie

przez wsparcie społeczne, co podkreśla znaczenie relacji interpersonalnych w miejscu pracy w warunkach kryzysu.

Kolejnym ważnym zasobem jest możliwość kontroli, rozumiana jako decydowanie o sposobie organizacji pracy i metodach realizacji zadań edukacyjnych. Kontrola wspierała poczucie sprawczości i redukowała stres związany z koniecznością wdrażania zewnętrznych regulacji (Falco i in., 2021). Pozytywne efekty miało również przywództwo wspierające, które powiązane było z poczuciem kontroli nauczycielek i nauczycieli. Objawiało się ono w elastycznym podejściu kierownictwa, uznaniu wysiłków nauczycieli i otwartości na ich potrzeby (Manuti i in., 2022).

Istotną kategorię zasobów stanowiły również zasoby osobiste, takie jak: rezyliencja, kompetencje cyfrowe, motywacja wewnętrzna, optymizm oraz umiejętność zarządzania emocjami i czasem (Hsieh i in., 2021; Manuti i in., 2022). Cechy te okazały się kluczowe w adaptacji do dynamicznie zmieniającego się środowiska pracy. Nauczycielki i nauczyciele, którzy wykazywali wyższy poziom zasobów osobistych częściej deklarowali większe zaangażowanie zawodowe i niższy poziom wypalenia (Hsieh i in., 2021). Badanie przeprowadzono na reprezentatywnej próbie osób pracujących w zawodzie nauczyciela w Słowenii i wykazało nawet, że zasoby osobiste, takie jak poczucie własnej skuteczności i optymizm, miały silniejszy wpływ na wykonywanie przez nauczycielki i nauczycieli zadania, niż instytucjonalne zasoby zawodowe (np. wsparcie administracyjne) (Lep i in., 2023).

Ciekawy wątek stanowi to, że w czasie pandemii niektóre cechy osób i sytuacji zwykle uważane za zasoby, przybierały cechy wymagań. Na przykład, badania przeprowadzone na próbie 1278 nauczycieli z Kanady wskazały, że większość wymagań zawodowych silnie korelowała z wyczerpaniem emocjonalnym, a niektóre zasoby – jak wsparcie administracyjne czy praktyki dbania o siebie – były powiązane z poczuciem osiągnięć. Jednakże, nie wszystkie zasoby działały ochronnie. Część z nich była pozytywnie skorelowana z wyczerpaniem, co sugeruje, że niektóre „zasoby" mogą być postrzegane przez nauczycielki i nauczycieli jako dodatkowe obciążenie. Należały do nich szkolenia technologiczne czy korzystanie ze wsparcia rodziny. Autorzy w interpretacji piszą, że korzystanie z tych zasobów mogło być postrzegane jako kolejny obowiązek lub stresor, na przykład konieczność uczestnictwa w szkoleniach technologicznych lub napięcia w relacjach z bliskimi, którzy starali się pomagać (Sokal i in., 2020). Z kolei, w badaniu prowadzonym przez Justine Stang-Rabrig (2022) i zespół okazało się, że wysokie umiejętności związane z nowymi technologiami także były wymaganiem, a nie zasobem. Zgodnie z interpretacją autorów, osoby posiadające pewne umiejętności były proszone o pomoc przez innych nauczycieli i czuły w związku z tym większą odpowiedzialność.

Ogólnie można jednak powiedzieć, że większość wyników badań wskazywała na dwie zależności. Pierwsza dotyczyła korelacji zwiększonych w czasie pandemii wymagań z wyczerpaniem i pojawiającymi się symptomami wypalenia zawodowego, a odpowiednio wysokie zasoby z radzeniem sobie i poczuciem satysfakcji (Sokal i in., 2020; Weißenfels i in., 2021; Caga, Avelino, 2022). Druga zależność odnosiła się do możliwości łagodzenia skutków wysokich wymagań poprzez zwiększanie zasobów i wykorzystywanie tych istniejących (Caga, Avelino, 2022). Każda skuteczna interwencja wspierająca nauczycielki i nauczycieli powinna koncentrować się więc nie tylko na ograniczaniu wymagań, lecz także na wzmacnianiu dostępu do zasobów organizacyjnych i psychologicznych (Caga, Avelino, 2022).

Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość i ich dobrostan. Reinterpretacja wyników badań własnych w ujęciu modelu Wymagania Pracy – Zasoby

W projekcie, który realizowałam w zespole badawczym w czasie pandemii COVID-19, a który dotyczył pracy nauczycieli, ramy teoretyczne stanowiły kapitał społeczny, postawy oraz zmiany postaw i dobrostan (zob. Jaskulska, Jankowiak 2020; Jankowiak, Jaskulska, 2020; Jankowiak i in., 2020; Buchant i in., 2021; Jankowiak, Jaskulska, 2021; Jaskulska i in., 2022; Jankowiak i in., 2023). Można jednak także na te wyniki nałożyć elementy modelu Wymagania Pracy – Zasoby, wskazując, co stanowiło w pracy nauczyciela największe wyzwania i pomagało w mierzeniu się z nimi.

Dobór do badanej grupy był celowy (nauczyciele i nauczycielki prowadzący zajęcia zdalne) i ochotniczy. Badanie przeprowadzono dwukrotnie. Pierwsza edycja miała miejsce wkrótce po pierwszym zamknięciu szkół, druga – po roku trwania edukacji zdalnej. W badaniu ankietowym w pierwszej edycji udział wzięły 782 osoby, w tym 677 kobiet i 105 mężczyzn; 442 osoby pracujące w szkole podstawowej, 118 w liceach ogólnokształcących, 43 osoby w technikach, 6 w szkołach branżowych. Aż 173 nauczycieli i nauczycielek pracowało w więcej niż jednym typie szkół. W drugiej edycji grupę badaną stanowiło 447 kobiet i 61 mężczyzn; 245 osób pracowało w szkołach podstawowych, 76 w liceach, 58 w technikach, 7 w szkołach branżowych. 122 osoby były zatrudnione w kilku typach szkół. Ankieta składała się z 12 pytań, pozwalających określić postawy wobec edukacji na odległość, 8 pytań wchodzących w skład skali prosperowania (dobrostan) i pytania otwartego dotyczącego dostrzeganych pozytywnych stron edukacji zdalnej (Jankowiak, Jaskulska, 202; Jaskulska i in., 2022; Jankowiak i in., 2023).

Zgodnie z wynikami tych badań, nauczycielki i nauczyciele w czasie pandemii COVID-19 poczuli, że rozwinęli swoje kompetencje zawodowe oraz uznali, że nauczanie zdalne jako zadanie techniczne nie stanowi dla nich trudności. Wyrazili też przekonanie, że w przyszłości nadal będą korzystać z nowo poznanych narzędzi TIK, nawet jeśli nie będą do tego zmuszeni okolicznościami zewnętrznymi. W badaniu największe wyzwanie nie stanowiła realizacja celów edukacyjnych, lecz spełnianie przez szkołę funkcji opiekuńczej i wychowawczej. Najmniej wątpliwości wzbudzała możliwość realizacji podstawy programowej w trybie zdalnym. Istotną wadą edukacji na odległość była, zdaniem nauczycieli, jej nieinkluzywność, prowadząca do pogłębiania różnic między uczniami. Nierówny dostęp do sprzętu oraz Internetu zwiększał podziały między uczniami z różnych środowisk i utrudniał realizację zadań wychowawczych szkoły (Jaskulska, Jankowiak, 2020).

Założenie o istnieniu związku między dobrostanem osób pracujących w zawodzie nauczyciela a ich postawami wobec nauczania zdalnego potwierdziło się. Lepszy dobrostan wiązał się z pozytywniejszymi doświadczeniami w edukacji online. Nauczycielki i nauczyciele z wyższym poziomem dobrostanu lepiej oceniali jej skuteczność, czuli się kompetentni i doświadczali pozytywnych emocji w kontaktach z uczniami (Jankowiak, Jaskulska, 2020).

Związek dobrostanu i postaw wobec edukacji zdalnej najbardziej różnicowała lokalizacja szkoły (wieś, miasto). Nauczyciele z miast wyrażali bardziej pozytywne nastawienie do edukacji zdalnej i to w ich przypadku wyższy dobrostan był powiązany z pozytywnym odbiorem tej formy nauczania. W szkołach wiejskich brak było takiej, określonej jako istotnej statystycznie, zależności. Interpretując ten stan rzeczy, można uznać, że niezależnie od poziomu dobrostanu, nauczyciele mieli świadomość obiektywnych barier i możliwości swoich uczniów. Infrastruktura i kompetencje cyfrowe były wyraźnie lepsze w miastach, co wzmacniało nierówności edukacyjne (Jankowiak i in., 2023).

Wypowiedzi badanych osób dotyczące pozytywnych aspektów kształcenia na odległość zostały poddane analizie zawartości treści. Okazało się, że najczęściej wymienianymi zasobami były relacje (z uczniami, współpracownikami, rodzicami) i wywiązywanie się ze zobowiązań (Jaskulska i in., 2022).

Nauczycielki i nauczyciele szkół średnich różnili się statystycznie istotnie od pozostałych osób badanych. Ich wypowiedzi były w mniejszym stopniu nasycone określeniami odnoszącymi się do pozytywnych emocji i wskazywali mniej pozytywnych aspektów edukacji zdalnej (Jaskulska i in., 2022).

Podobnie jak w badaniach omawianych powyżej, a których ramą był model Wymagania Pracy – Zasoby wyłoniły się więc pewne cechy osób i sytuacji, które można nazwać zasobami. Należą do nich relacje międzyludzkie, wysoki dobrostan, przekonanie o własnej skuteczności technicznej. Ciekawym wątkiem jest to, że zasoby lokowane były raczej w wymiarze edukacyjnym pra-

cy szkoły, rzadziej wychowawczym czy opiekuńczym. Te ostatnie wiązały się z wyzwaniami. Wyzwaniem był także nierówny dostęp do technologii. Można też wskazać na różnice między szkołami średnimi i podstawowymi oraz ulokowanymi na wsiach i w miastach. Średnie i wiejskie były bardziej obciążone wyzwaniami (praca z nastolatkami i młodzieżą, gorszy dostęp do sprzętu i Internetu).

Wnioski dla aktualnych wymagań zawodu nauczyciela

Czas pandemii COVID-19 przyniósł nauczycielkom i nauczycielom szereg poważnych wyzwań, wśród których dominowały: przeciążenie pracą, konieczność natychmiastowej adaptacji do zdalnego nauczania bez odpowiedniego przygotowania, stres związany z odpowiedzialnością za dobrostan uczniów, brak rozgraniczenia między życiem zawodowym a prywatnym oraz nierówności w dostępie do technologii. Jednocześnie, nauczyciele dysponowali istotnymi zasobami wspierającymi ich funkcjonowanie w kryzysowych warunkach – przede wszystkim wsparciem społecznym (formalnym i nieformalnym), możliwością sprawowania kontroli nad organizacją pracy, kompetencjami cyfrowymi, rezyliencją i wysokim dobrostanem psychicznym. Wysokie poczucie sprawczości oraz przekonanie o własnej skuteczności technicznej korelowały z pozytywnym nastawieniem do nauczania zdalnego.

Obecnie w pracy nauczyciela pojawiają się nowe wyzwania, związane między innymi z obecnością w szkołach uczniów z doświadczeniem migracyjnym, koniecznością wspierania młodzieży kształtującej swoją tożsamość w kontekście kryzysu klimatycznego, trwającego konfliktu zbrojnego za wschodnią granicą Polski oraz rosnącej obecności sztucznej inteligencji w codziennym życiu. W obliczu tych wyzwań warto sięgać do wniosków wypracowanych w czasie pandemii, wzmacniając te zasoby, które okazały się kluczowe w sytuacjach kryzysowych, zwłaszcza kiedy wymagania rosną lub przekraczają dostępne obecnie zasoby.

Badania prowadzone w czasie pandemii, wykorzystujące model Wymagania Pracy – Zasoby, wskazują na cztery główne ścieżki radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Po pierwsze, kluczowe znaczenie mają konkretne zasoby, w które warto inwestować w warunkach zwiększonych obciążeń. Wśród nich najczęściej wymieniane są: relacje społeczne, wysoki poziom dobrostanu psychicznego oraz możliwość sprawowania kontroli nad własną pracą. Zasoby te nie tylko łagodzą wpływ stresorów, ale również wzmacniają motywację wewnętrzną i pomagają zachować zaangażowanie w pracy. Szczególnie istotne okazuje się poczucie autonomii i sprawczości, które działa

ochronnie wobec wypalenia zawodowego i sprzyja elastycznemu dostosowywaniu się do zmieniających się realiów. Po drugie, warto zawczasu inwestować w obszary pracy i kompetencje, które w sytuacji trudnej są najbardziej przydatne i wystawione na największą próbę, a lokują się w sferze wychowania i opieki. Zasadne jest wzmacnianie kompetencji nauczycieli w tych zakresach, na przykład w ramach doskonalenia zawodowego. Po trzecie, pokonywanie wysokich wymagań może uruchamiać zasoby, które w innych okolicznościach pozostają niewykorzystane. Obserwowany obecnie trwały wpływ niektórych rozwiązań technologicznych wdrożonych podczas pandemii sugeruje, że doświadczenia mogą przekształcić się w trwałe kompetencje i strategie radzenia sobie. Należy pielęgnować je i wzmacniać. Po czwarte wreszcie, relacja między zasobami a wymaganiami ma charakter zwrotny. W sytuacji, kiedy obniżenie poziomu wymagań nie jest możliwe, zasadne staje się wzmacnianie zasobów umożliwiających ich skuteczne realizowanie. Może to przyjmować formę wsparcia instytucjonalnego, a także tworzenia środowiska pracy, które sprzyja tym zasobom. Ważne jest budowanie modelu pracy nauczyciela, opartego na wzajemnym wzmacnianiu zasobów indywidualnych i organizacyjnych oraz ich docenianiu.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Bakker, A.B., Demerouti, E., Euwema, M.C. (2005). *Job resources buffer the impact of job demands on burnout*. Journal Occupational Health Psychology 10(2), 170-80

Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., Xanthopoulou, D. (2007). *Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high*. Journal of Educational Psychology, 99(2), 274-284

Bakker, A.B., Demerouti, E. (2014) *Job Demands-Resources Theory*. W: P.Y. Chen, C.L. Cooper, C.L. (red.), *Work and Wellbeing: A complete Reference Guide*. Nowy Jork: John Wiley & Sons

Boison, B., Burke, A. (2025). *Navigating Emotional and Professional Challenges in Remote Teaching: Examining Teacher Well-Being, Burnout, and Socio-Emotional Learning Through the Job Demands-Resources Model.* British Journal of Teacher Education and Pedagogy, 4(2), 15-27

Buchnat, M., Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2021). *Kształcenie na odległość uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycieli i nauczycielek*. Rocznik Pedagogiczny, 44, 107-121

Caga, G., Avelino, I. (2022). *Job demands and job resources as predictors to burnout among teachers during COVID-19 pandemic.* International Journal of Research Studies in Education, 11(7), 149-181

Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). *The Job-Resources model of burnout*. Journal Applied Psychology, 86, 499-512

Demerouti, E., Bakker, A.B. (2011). *The Job-Resources model: Challenges for future research*. Journal Ind. Psychology, 37(2), 974-983

Granziera, H., Collie, R., Martin, A. (2021*). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory.* W: C.F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience*. Singapur: Springer, Singapore

Hlado, P., Harvankova, K. (2024). *Teachers' perceived work ability: a qualitative exploration using the Job Demands-Resources model.* Humanities and Social Sciences Communications, 11, 304

Hsieh, C.-C., Ho, S.S.-H., Li, H.-C., Liang, J.-K. (2021). *Mindfulness as moderator against emotional exhaustion due to online teaching during COVID-19 pandemic: An investigation using Job Demands Resources model and Conservation of Resource theory*. Frontiers in Psychology, 12, 781-804

Hsieh, C.-C., Liang, J.-K., Li, H.-C. (2022), *Bi-directional work-family conflict of home-based teachers in Taiwan during COVID-19: application of job demands-resources model*. Journal of Professional Capital and Community, 4, 353-367

Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2020). *Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19.* Przegląd Pedagogiczny, (1), 219-232

Jankowiak, B., Jaskulska, S., Rybińska, A. (2020). *Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*. Rocznik Pedagogiczny, 43, 95-116

Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2021). *Dobrostan nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*. Horyzonty Wychowania, 20(53), 25-37

Jankowiak, B., Jaskulska, S., Soroko, E. (2023). *Psychological well-being of Polish teachers and their attitudes towards distance education during the COVID-19 pandemic*. Rocznik Pedagogiczny, 46, 57-79

Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*. Studia Edukacyjne, 57, 47-65

Jaskulska, S., Jankowiak, B., Soroko, E. (2022). *Social capital resources in coping with distance education during the COVID-19 pandemic: A content analysis of the statements of teachers working in Poland at different educational stages*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(7), 3905

Lang, J.M., Valk, J. (2023). *Exploring Middle School Teachers' Job Demands and Job Resources during COVID-19*. Acta Educationis Generalis, 13(1), 26-54

Lep, Ž., Klemenčič Mirazchiyski, E., Mirazchiyski, P. (2023). *The relative effect of job demands, resources, and personal resources on teaching quality and students' engagement during the COVID-19 pandemic*. Frontiers in Psychology, 14, 1282775

Martí-González, M., Alcalá-Ibañez, M.L., Castán-Esteban, J.L., Martín-Bielsa, L., Gallardo, L.O. (2023). *COVID-19 in School Teachers: Job Satisfaction and Burnout through the Job Demands Control Model*. Behavioral Sciences (Basel), 13(1), 76

Manuti, A., Giancaspro, M. L., Gemmano, C. G., Morrelli, F. (2022). *Coping with the unexpected: A job demands/resources study exploring Italian teachers' remote working experience during the COVID-19 lockdown*. Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development, 1, 100010

Potocka, A., Waszkowska, M. (2013). *Zastosowanie modelu „Wymagania Pracy – Zasoby" do badania związku między satysfakcją zawodową, zasobami pracy, zasobami osobistymi pracowników i wymaganiami pracy*. Medycyna Pracy, 64(2), 217-225

Schaufeli, W.B. (2017). *Applying the Job Demands-Resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout*. Organizational Dynamics, 46(2), 120-132

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2018). *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*. Social Psychology of Education, 21(5), 1251-1275

Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G., Babb, J. C. (2020). *Supporting teachers in times of change: The Job DemandsResources model and teacher burnout during the COVID19 pandemic*. International Journal of Contemporary Education, 3(2), 67-74

Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., McElvany, N. (2022). *Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands*. Teaching and Teacher Education, 117, 103803

Weißenfels, M., Klopp, E., Perels, F. (2021). *Changes in teacher burnout and self efficacy during the COVID-19 pandemic: Interrelations and variables related to change*. Frontiers in Education, 6, 736992.

Źródła internetowe

Falco, A., Girardi, D., Dal Corso, L., Yıldırım, M., Converso, D. (2021). *The perceived risk of being infected at work: An application of the job demands-resources model to workplace safety during the COVID-19 outbreak*. PLoS One. 16(9):e0257197

Marušić, I., Šabić, J., Matić Bojić, J. (2024). *Perceived change in job demands and resources and teacher well being during the pandemic.* Center for Educational Policy Studies Journal. Advance online publication. https://doi.org/10.26529/cepsj.1782

Kinga Kuszak
ORCID 0000-0002-2430-7803

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA MŁODZIEŻY – PRÓBA PEDAGOGICZNEGO OGLĄDU

Abstract. Kuszak Kinga, *Świadomość językowa młodzieży – próba pedagogicznego oglądu* [Language Awareness of Young People: an Attempt at a Pedagogical Perspective] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 43-57. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 01.04.2025. Accepted: 16.05.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.4

The article is theoretical in nature. It focuses on the language awareness among young people. Language awareness enables code-switching and balancing between the sociolect known as the youth language and the official, standard-compliant language. Depending on the context, language is used by young people to identify themselves with the group and to manifest their independence, distinctiveness and uniqueness. It also reflects their integration into linguistic norms and their creative transformation of these norms. The level of language awareness determines which variety young people choose to use in particular situations. Drawing on the levels of language awareness identified in the literature, the author presents examples of both low and high levels of language awareness in the linguistic competence of young people. The conclusion is presented within the context of the core curriculum, highlighting the need to correlate literary education with language education.

Key words: youth, language development, language awareness

Wprowadzenie

Język młodzieży – język osób w okresie dorastania, dojrzewania, adolescencji[1] w literaturze naukowej jest traktowany jako swoisty socjolekt, a więc odmiana języka narodowego związana z istnieniem określonej grupy społecznej (Grabias, 1997, s. 119). Nazywa się go również slangiem, gwarą uczniowską, młodomową, mówieniem po młodzieżowemu. Cechę tę dostrzega Halina Zgółkowa, wskazując pokoleniowość gwary uczniowskiej i jej wymiar subkulturowy (Zgółkowa, 2012, s. 85). Jest to język o małej trwałości, zatem

[1] W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że proces dorastania zaczyna się zwykle w 9-12. roku życia i kończy w wieku około 18-20 lat (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 245).

Studia Edukacyjne 76, 2025: 43-57. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

postrzega się go „jako zjawisko ciągle zmieniające się, ujmowane w kategoriach zachowań językowych" (Grabias, 1997, ss. 119-120). Kazimierz Ożóg zauważa, że język młodzieży stanowi bardzo skomplikowany fenomen o różnorodnych uwikłaniach (Ożóg, 2019, s. 532). Podatny jest na pewne trendy i mody, szybko się zmienia, wpływa na niego moda językowa, oddziaływanie Internetu i nowoczesnych technologii. Ze względu na dynamikę trudno ująć wszystkie jego zmiany, nowe elementy, szczególnie te odnoszące się do warstwy leksykalnej.

Do podstawowych mechanizmów zmian w socjolekcie młodzieżowym Kazimierz Ożóg zalicza:

– identyfikację z grupą rówieśniczą i wzmocnienie więzi w grupie poprzez używanie wyrazów modnych, sloganów dających poczucie przynależności do wspólnoty języka;

– prestiż w grupie rozumiany jako poczucie wyższości spowodowane sposobem porozumiewania akceptowanym przez grupę;

– potrzebę odróżniania się od osób nienależących do grupy dzięki nie tylko wyglądowi i gestom, ale też językowi, który stanowi zasadniczy wyróżnik grup, głównie subkultur;

– upowszechnianie wartości grupowych, symboli ważnych dla określonej wspólnoty młodzieżowej (Ożóg, 2014, ss. 16-17).

Język młodzieżowy i zachowania językowe młodych ludzi są również postrzegane jako wyraz buntu przeciwko istniejącej normie (Szymańska, 2013). Słownictwo młodych ludzi ukazuje „bycie" młodego człowieka wśród wielu przedmiotów, ale też wśród wspólnoty pojmowanej jako: „kumple" w zabawie bądź „przeciwnicy" w życiu (Ożóg, 2019, s. 549). Młody człowiek nieustannie odkrywa u innych ludzi (rodziców, nauczycieli) niekonsekwencje, również językową, nieprecyzyjne stosowanie pojęć. Czepianie się wypowiedzi innych, typu: „Powiedziałaś szlaban na komputer. Ja gram na komórce, a to jest zasadnicza różnica" – stanowi między innymi przejaw rozwijającej się świadomości językowej. Tylko to, co według nastolatka jest logiczne, jest jedynie prawdziwe. Wskazuje się ponadto, że uczniowie posługują się polszczyzną gorszą niż potoczna, zarówno w kontaktach z rówieśnikami, jak i rozmowach z nauczycielami. Szkoła zaś i nauczyciele nie zawsze dbają o poziom językowy wychowanków (Bugajski, Steciąg, 2012, ss. 30-31). W mojej opinii, dbałość o poziom językowy uczennic i uczniów wiąże się z rozwijaniem ich świadomości językowej.

Pojęcie świadomości językowej i przejawy świadomości językowej młodych ludzi

W literaturze zwraca się jednak uwagę na dwa oblicza (dwie strony) języka młodzieży. Z jednej strony, język młodzieży postrzega się jako swoisty kod

ograniczony, z drugiej – wskazuje na jego oryginalność i wypracowanie środków językowych. Do jego analizy użyteczna jest typologia kodów, zaproponowana przez Basila Bernsteina. Tym tropem podąża na przykład Kazimierz Ożóg, próbując usytuować język młodzieży między dwoma biegunami: kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym (Ożóg, 2019, ss. 532-556). Moim zamierzeniem jest jednak nieco inne spojrzenie na język młodego pokolenia. Podstawową kategorią, wokół której konstruuję rozważania jest kategoria świadomości językowej, stanowiąca kategorię niejednoznaczną i nieostrą, różnie interpretowaną. Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjmuję, że świadomość językowa jest to: indywidualne poczucie językowe, czyli wiedza i przekonanie użytkownika na temat języka (Zgółka, 1980), wyrażająca się względnie trwałymi sądami i poglądami na temat języka oraz zachowaniami językowymi (Markowski, 1992, s. 198; Skudrzykowska, Urban, 2000, s. 1410) i określoną postawą wobec języka (Gajda, 1987; Porayski-Pomsta 1999). Przejawia się dbałością o język i podejmowaniem różnych działań odnoszących się zarówno do samego języka, jak i ludzi, którzy się nim posługują (Markowski, 1999, ss. 14-15). W odniesieniu do samego języka objawia się zdolnością do refleksji nad językiem jako systemem abstrakcyjnych reguł na poziomie systemu fonologiczno-fonetycznego, morfologicznego, składniowego, leksyki (Kostecka-Sadowa, 2019, s. 178). Stopień świadomości językowej może zależeć od różnych cech społeczno-demograficznych – na przykład wieku, wykształcenia, pochodzenia społecznego, środowiska. Przyjmując możliwość stopniowalności poziomu świadomości językowej (np. Markowski, 2012, s. 124), dozwala się założyć, że świadomość językowa może być niska lub wysoka. Za przejawy niskiego poziomu świadomości językowej Markowski uznał wyśmiewanie kogoś, kto mówi źle (Markowski, 2012, s. 124), z kolei przejawem wysokiego poziomu świadomości może być perfekcjonizm językowy, kultura języka, ale też twórczość językowa, rozumiana jako adekwatne do sytuacji operowanie środkami językowymi.

Okres dojrzewania to właśnie czas rozwijania się świadomości językowej młodych ludzi. Kształtująca się świadomość pozwala im funkcjonować w przestrzeniach języka formalnego (normy językowej, języka szkolnego, oficjalnego) oraz języka nieformalnego (grupy rówieśniczej) i w zależności od kontekstu na przełączanie kodu językowego (Kostecka-Sadowa, 2019). Jednym z elementów świadomości językowej uczennic i uczniów jest dostrzeganie istnienia norm językowych nakazujących na przykład stosowanie określonych słów, zwrotów w wiadomych sytuacjach, stosowania takich a nie innych reguł gramatycznych, co młodzież czyni na przykład w relacjach z nauczycielami, dorosłymi. Przejawem istnienia świadomości językowej młodych ludzi jest też celowe łamanie zasad, wykraczanie poza to, co w języku zostało ustalone i powszechnie przyjęte, mówienie w sposób nieaprobowany przez dorosłych i czasem wyraźnie ich drażniący (Brzesińska, Appelt, Ziółkowska, 2016,

s. 270). Młodzi ludzie w określonych sytuacjach i kontekstach wybierają jedną z odmian języka. W pewnych okolicznościach jest on wyrazem niezależności i swobody, w innych – podporządkowania się. W relacjach z rówieśnikami ich język jest „swobodny" i stanowi „język, który pozwala manifestować odrębność" (Zgółkowa, 2012, s. 83). Zaciera się w nim „granica między potocznością, rubasznością, pospolitością, a na przykład wulgarnością" (Zgółkowa, 2012, s. 85). Halina Zgółkowa podkreśla, że „sporo zjawisk wskazywanych przez uczniów jako «swoje» w istocie ma pochodzenie potoczne" (Zgółkowa, 2012, s. 85). Młody język wyróżnia przede specyficzna warstwa leksykalna.

Powierzchowności i ubóstwa jako wyraz niskiej świadomości językowej młodzieży – czy na pewno?

W dostępnych w literaturze językoznawczej, psychologicznej, pedagogicznej opisach języka używanego przez młodzież zwraca się uwagę na jego następujące cechy, wskazujące na ubóstwo leksykalne, małą oryginalność i precyzję językową, wulgaryzację języka, uleganie silnym wpływom angielszczyzny, niezrozumiałość języka (np. Markowski, 2012, s. 125). Za przejawy ubóstwa językowego przyjmuje się:

– Specyficzne słownictwo i frazeologię, na przykład: densić-tańczyć, totalna balanga-świetna zabawa, kumać temat-rozumieć, czaić bazę-rozumieć, bujać się-odczepić się, mieć nawijkę-dobrze mówić, bajerant-wygadany, łoś-człowiek, który czegoś nie rozumie, wypasiony-bogaty (Ożóg, 2019, ss. 459-550).

– Słownictwo i zwroty zaczerpnięte z reklam, seriali, filmów, i tym podobne: mordo ty moja-zwrot powitalny, skrzydlata przyjaciółka-podpaska (Zgółkowa, 2012, ss. 86-89).

– Słownictwo i zwroty zaczerpnięte z nowych mediów: Internetu i portali społecznościowych, na przykład: wbijaj na kompa-wejdź do komputera, zal. pl/rospacz.com-krytyka rozmówcy, lubię to-wyraz aprobaty, pixel-nauczyciel informatyki, bot-człowiek-komputer (Zgółkowa, 2012, ss. 86-89).

– Słownictwo zaczerpnięte z systemu telefonii komórkowej, szczególnie w konwencji obowiązującej w formie smsów: esy-SMS-y, głuchnij-zadzwoń, impulsy lecą-miłość, BTW (*by the way*)-przy okazji, OMG (*o my God*)-Mój Boże, JJ-już jestem, zw-zaraz wracam, KC-kocham cię, bd-będę, mg-mogę, bry-dzień dobry, NMZC-nie ma za co, OCB-o co biega (o co chodzi) (Zgółkowa, 2012, ss. 86-89).

– Słownictwo i zwroty zaczerpnięte z muzyki popularnej, z hip-hopu, na przykład: rozkminiać-zastanawiać, próbować zrozumieć, pióra-włosy, poginać-chodzić, kumać-rozumieć, styka-dosyć (Wojnarska, 2013, s. 67).

– Używanie słów-wytrychów, czyli słów pojemnych znaczeniowo, które pozwalają wyrazić różną treść, na przykład: spoko, fajny, luz, odlotowy, cool, ekstra (Ożóg, 2019, ss. 459-550) oraz specyficzna twórczość językowa bazująca na słowach-wytrychach: megawypas, megawypasik; megaściema; megamózg; megastrzała (ładna dziewczyna) (Miodek, 2012, ss. 49-51).

– Używanie form skróconych wyrazów (dozo-do zobaczenia, cze-cześć, nara-na razie, impra-impreza, kom-telefon, komórka (Miodek. 2012, ss. 49-51).

– Słownictwo odzwierciedlające czarno-biały obraz świata, na przykład: odlotowy, zajebisty, czaderski, fajowsko, zapierdzisty, zawaliście, kultowo, na maksa, kulowo, dupiasto (Ożóg, 2019, ss. 549-550).

– Wulgaryzmy używane jako forma przerywników, przecinków (np. Karwatowska, 2008, ss. 147-161) oraz słów odzwierciedlających emocje. Licznym wulgaryzmom przypisuje się nową funkcję – nośnika żartu i dowcipu (Skowronek, 2005, s. 72).

Halina Zgółkowa zauważa, że niektóre wulgaryzmy młodzi ludzie traktują jako określenia neutralne – bez jakichkolwiek kwantyfikatorów, na przykład: ty suko – jako pieszczotliwy zwrot do koleżanki, moja świnia-moja dziewczyna, pańcia-ładna dziewczyna (Zgółkowa, 2012, s. 85).

– Agresję językową widoczną w zasobie leksykalnym służącym do określania różnych obiektów, na przykład szkoły: alkatraz, bagno, barłóg, barykada, belweder, buda psów, bunkier, burdel, piekło i tym podobne, i nauczycieli: ameby, bakterie, bełkoty, brodawki pedagogiczne, gnidy, kaci, mafia sycylijska i tym podobne (Zgółkowa, 1995, s. 310), także w relacjach interpersonalnych z rówieśnikami, rodzicami, obcymi osobami dorosłymi (Pankowska, Bieganowska-Skóra, 2018, s. 192), w których występują wyrazy niecenzuralne w celu obrażenia kogoś, w których występują słowa powszechnie uznane za obraźliwe, których forma jest obraźliwa (Sileńska, Szpunar, 2020, s. 107).

Mowa nienawiści i hejtowanie jest przejawem agresji językowej w przestrzeni Internetu (na portalach społecznościowych, forach internetowych, jednak nie tylko) (np. Garwol, 2019, ss. 158-163).

Wyniki badań wskazują, że 44,6% nastolatków jest świadkiem „wyzywania w Internecie", natomiast 33,2% – „ośmieszania kogoś ze znajomych" (Lange i in., 2023). Sami uczniowie i uczennice definiują hejt jako: „obrażanie takie anonimowe", „obrażające różne takie teksty" (Włodarczyk, 2014, s. 9), kierowane wobec osób odmiennych pod względem kultury, cech fizycznych, przekonań i tym podobnych. Do słów i zwrotów obraźliwych zaliczają na przykład nazwanie kogoś „pedałem", „Cyganem", „Żydem", „Czarnuchem", określenia typu: „nachchcrałbym ci na twarz" (Włodarczyk, 2014).

– Nawiązania do angielszczyzny: after, afterek-nieoficjalna kontynuacja imprezy głównej, biforek-nieoficjalna impreza przed imprezą główną, debeściak, debeściarski, deceściacki-najlepszy, krejzol-szalony, zwariowany i tym

podobne (Miodek, 2012, ss. 49-51). Halina Zgółkowa dodaje, że wprowadzenia do języka młodzieżowego wyrazów obcych jest monotoniczne, rzadko można spotkać zapożyczenia inne niż angielskie. Po części są to znane z innych mniej oficjalnych odmian współczesnej polszczyzny słowa, na przykład whatever, wow, meeting, homework, I tower you, sweet/sweetaśnie, full, welcome in Witnica-kolejna impreza i tym podobne (Zgółkowa, 2012, ss. 86-89).

– Upowszechnienia angielskiego sposobu przeklinania: shit, fuck oraz zwrotów grzecznościowych: sorry, thanks (Ożóg, 2019, ss. 549-550).

– Żartobliwe anglizowanie fonetyczne, na przykład: dzięks, dżampreza, spox, bronx (Miodek, 2012, ss. 49-51).

– Luz językowy (luz komunikacyjny[2]), przejawiający się na przykład w warstwie fonetycznej języka: wymowa niedbała, niewyraźna (Ożóg, 2019, ss. 459-550).

– Nacechowanie emocjonalne wyrazów, na przykład: cool, super, fajowo, kumać, smętnie, szał, czad i tym podobne (Ożóg, 2019, ss. 549-550).

– Trudności z werbalizowaniem zróżnicowanych emocji, na przykład związanych z cierpieniem i przeżywaniem cierpienia (Ratajczak, 2012, s. 65).

Zdaniem Heleny Synowiec, młodzież zna różne schematy słowotwórcze, ale często nie uwzględnia normy ograniczającej ich wykorzystanie, wtórnej w stosunku do systemu słowotwórczego, który jest przyswajany mechanicznie. Według tej autorki młodzież:

– Ma trudności w posługiwaniu się wyrazami podobnymi pod względem strukturalnym i brzmieniowym: ceglany, ceglasty; owocny, owocowy; gospodarczy, gospodarny; gospodarski zaradczy, zaradny; dziecięcy, dziecinny.

– Nadużywa antonimów formacji odprzymiotnikowych z przedrostkiem nie: niefałszywy kolega zamiast szczery kolega, niepozytywny bohater zamiast negatywny bohater, nie łagodny nauczyciel zamiast surowy nauczyciel, niepracowici uczniowie zamiast leniwi uczniowie.

– Ma trudności z przymiotnikami z przedrostkiem –alny, na przykład niewybaczalny człowiek-człowiek, który nie wybacza.

– Tworzy w wypracowaniach nieprawidłowe struktury na wzór wyrazów o podobnej budowie słowotwórczej, na przykład bohaterskość zamiast bohaterstwo, bezlitość zamiast brak litości, biernota zamiast bierność, rywalstwo zamiast rywalizacja (Synowiec, 2017, ss. 91-92).

W odniesieniu do wypowiedzi pisemnych zwraca się uwagę przede wszystkim na brak dywersyfikacji na „mówność i pisaność" (Wielczek, 2021, s. 192). Młodzież ma niską świadomość tego, że pisemna forma wypowiedzi wymaga na przykład innych środków językowych. A ich wypowiedzi cechuje:

– Mało zindywidualizowane, wąskozakresowe słownictwo.

[2] Również inni badacze zwracają uwagę na tę cechę języka młodzieży, np. Skowronek (2003).

– Częste substytuty ekspresji żywego słowa w postaci reduplikacji głosek, na przykład barrrdzo, ogrrromnie, piszczczy (Bednarkowa, 1995, s. 144).

– Powszechnie występujące określenia w formie zdrobniałej, na przykład z małym zawiniątkiem w koszyczku, mojego malutkiego szczeniaczka, jak nazwać to maleństwo, mój malutki pisak, Droga Anetko! (Bednarkowa, 1995, s. 145).

– Nonszalancja w zakresie pisowni i konstrukcji zapożyczeń, uwikłanych w relacje z rodzimymi elementami leksykalnymi, na przykład mejwen – ang. *Maven* (ekspert, znawca), trajhardować – ang. *try hard* (bardzo się starać), kampić – ang. *camp* (czaić się), moodzik – ang. *mood* (nastrój atmosfera) (Wielczek, 2021, s. 191).

– Schematyczność wypowiedzi, odwoływanie się do form skonwencjonalizowanych o dużej potoczności, na przykład zero akcji, świetna, fajna, odlotowa, beznadziejna lektura, szajs, głupia, przestarzała, … (z wypowiedzi pisemnych uczennic i uczniów klas VI); ogólnie nudna, przynudzająca, fajna, świetna, OK, the best, posiada wiele gagów, daje rozrywkę, daje dużo do myślenia, noda, literacki chłam, nie powaliła mnie na kolana, odetchnąłem ulgowo, bardzo wiele negatywnych stron, … (z wypowiedzi 14-latków).

– Niezgrabna kompilacja cudzych stwierdzeń (np. autorów opracowań lekturowych) (Budrewicz, Sienko, 2005, s. 125).

– Wypowiedzi nieudolne, nieprecyzyjne (np. poprawności gramatycznej, poprawności języka) (Święcicka, 2017, s. 236).

Na język młodego pokolenia silne wpływa język mediów, język angielski, inne socjolekty i gwary (w tym np. grypsery). Uleganie wpływom mediów i rówieśników może być wynikiem niskiego poziomu świadomości językowej, jak również jednak świadomym dążeniem do manifestowania odrębności, kontestowania zastanej rzeczywistości, co stanowi ważny aspekt kształtowania się tożsamości. Określone formy językowe, na przykład wulgaryzmy, nonszalancja, luz językowy, agresja, zwracają uwagę na ich nadawców, na formę, przekaz. Wywołują reakcje, koncentrują na młodym człowieku uwagę otoczenia, której nie otrzymuje ani w domu, ani w szkole. Ma on wówczas poczucie sprawstwa.

Bogacenie słownictwa i dążenie do oryginalnego wyrazu jako przejawy świadomości językowej

Język młodych ludzi jest kształtowany przez wiele czynników, w tym przez uczestnictwo w kulturze wysokiej, obcowanie z literaturą, teatrem, ambitnym filmem, muzyką, sztuką, ale także przez oddziaływanie kultury popularnej, nowoczesnych technologii. Na przestrzeni okresu dojrzewania język

młodych ludzi się zmienia, zachodzą w nim zarówno zmiany ilościowe, jak i jakościowe. Ich podstawą jest kształtująca się świadomość językowa. Młodzi ludzie coraz lepiej orientują się w roli języka jako narzędzia w procesie komunikacji, a zatem także w normach językowych i komunikacyjnych, czego wyrazem jest werbalizowane przez nich przekonanie o konieczności „stosowania słów jasnych", „wysławianie się szlachetnymi i arystokratycznymi słowami", tego, że „w języku polskim występują wyrazy długie i wygładzone", „wyrazy wyszukane i filozoficzne" (Czarnecka, 1997, s. 26). W odniesieniu do reguł gramatycznych, uczniowie uważają, że: „język polski to logiczne konstrukcje składniowe zgodnie z zasadami gramatyki", zaś „mówienie po polsku oznacza stosowanie zasad gramatycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych" (Czarnecka, 1997, s. 26). Uczniowie mają świadomość specyfiki języka potocznego, codziennego, rówieśniczego, a także literackiego. Ten ostatni jest ich zdaniem „prosty, piękny i zrozumiały dla wszystkich", „jest jak rasowy pies wśród rasowych kundli", „najpierw go przemyślamy, a później zostaje użyty", „język literacki jest zbyt zawiły" (Czarnecka, 1997, s. 28). Przywołane powyżej wypowiedzi uczennic i uczniów wskazują, że młodzież ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych podejmuje namysł nad językiem jako narzędziem w procesie komunikacji, ich wypowiedzi dojrzewają, ale też wyrażają młodzieńczą potrzebę „filozofowania", dociekań myślowych wyrażonych w języku, prowadzenia sporów, dyskusji nad językiem jako narzędzie w procesie komunikacji (Łapińska, Żebrowska, 1979, s. 712).

Literatura naukowa dostarcza dowodów wskazujących, że zmiany rozwojowe w języku młodzieży zmierzają w kierunku jego bogacenia i oryginalności. W niniejszym opracowaniu wskażę jedynie wybrane fakty pochodzące z badań i opracowań naukowych, jak:

– Bogacenie słownictwa przez poszukiwanie słów bliskoznacznych. Na przykład, Małgorzata Karwatowska w badaniu dotyczącym tworzenia przez uczniów słów bliskoznacznych do słowa „kłamstwo" odnotowała liczne określenia, na przykład: oszustwo, nieprawda, fałsz, blef, kit, łgarstwo, obłuda, wał/wałek, oszukaństwo, krętactwo, nieszczerość, oszczerstwo, bujda, zatajenie, kant, nieuczciwość, świństwo, bluźnierstwo, zdrada, głupota, krzywoprzysięstwo, bojaźń, fałszerstwo, kruczek, machlojka, plotka, strach, szyderstwo, tchórzostwo, wstyd, wykręt, wymysł, zło, blaga, brednia, ból, brak lojalności, chamstwo, delikatność, drwina z innych, dwulicowość, egoizm, gruboskórność, idiotyzm, kalumnia, kanciarstwo, kłam, krzywda, lepsze wyjście z kłopotliwej sytuacji, lepsze zło, łgarstwo, mijanie się z prawdą, niedomówienie, nieodpowiedzialność, niepełna prawda, niesprawiedliwość (Karwatowska, 2001, s. 145[3]). Przywołane przykłady pokazują bogactwo języ-

[3] Autorka badała i analizowała również uczniowskie ujęcia określenia prawda.

kowe uczennic i uczniów oraz ich dużą rozpiętość – od słów kolokwialnych po słowa rzadkie, oryginalne.

– Bogacenie słownictwa dotyczącego emocji. Urszula Kopeć badając słownictwo służące do nazywania uczuć uczniów szkół podstawowych i liceów zauważyła, że w zasobie leksykalnym młodzieży systematycznie wzrasta liczba wyrazów o wyspecjalizowanym znaczeniu, na przykład: euforia, uniesienie, znużenie, zażenowanie, satysfakcja, rozjuszenie, furia, ekstaza, nostalgia; w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Wzrasta też liczba związków frazeologicznych użytych w wypowiedziach, na przykład: poczucie krzywdy, pogoda ducha, wyrzuty sumienia, pewność siebie; wzrasta również liczba słów potocznych. Natomiast, u uczniów zasadniczych szkół zawodowych nie odnotowano przyrostu słownictwa nazywającego uczucia; dotyczy to także związków frazeologicznych (Kopeć, 2000, ss. 129-131). Inne badania dowodzą też, że w okresie dojrzewania rozwija się słownictwo dotyczące emocji, pozwalające na subtelne wyrażanie przeżyć i ujmowanie w języku wielu niuansów. Następuje zwrot do wewnątrz. Młodzież mniej koncentruje się na zewnętrznej sytuacji, a bardziej na subiektywnym przeżyciu. W szczególności taką tendencję obserwuje się u dorastających dziewcząt. Ponadto, w okresie dorastania zmienia się treść wypowiedzi emocjonalnych; w okresie wczesnej adolescencji młodzież częściej używa słów określających emocje negatywne, a w okresie późnej adolescencji wzrasta liczba określeń pozytywnych (Stępień-Nycz, 2019, ss. 463-464).

– Rozwój słownictwa abstrakcyjnego. Barbara Guzik rozpatrywała wypowiedzi pisemne uczniów klas IV dotyczących pojęcia „zaklęcie" na podstawie następujących kryteriów: oryginalność, autentyczność, dynamiczność wypowiedzi, ekspresywność, komunikatywność i specyficzne cechy konstrukcji tekstów (Guzik, 1995, s. 329). Wyniki są następujące: 29% uczniowskich tekstów cechowało się małą oryginalnością treści i formy językowej. 45,3% tekstów miało cechy autentyzmu, które polegały na wiarygodnym przedstawianiu świata rzeczywistego i baśniowego, zawsze zgodnie w wyczuciem językowym. 41,1% tekstów cechowało się wyjątkową dynamiką związaną ze spontanicznością wypowiedzi (do tworzenia tekstów wykorzystano czasowniki ruchu). Ekspresywność przedstawiało 33,6% tekstów (ekspresję uczniowie osiągnęli stosując orzeczniki wartościujące, rzadziej epitety). 54,7% tekstów miało poprawną konstrukcję tekstu tworzącą spójną całość z wyraźnie zaznaczoną ideą, którą wyznaczał szczegółowy lub ogólny temat oraz interesująco skonstruowane obrazy. Oceniając komunikatywność wypowiedzi uczniów, autorka zwróciła uwagę, że uczeń często chce przekazać w sposób bardzo poważny sens swojego działania i takie intencje odczytano w 31,2% tekstów (Guzik, 1995, ss. 334-335).

– Kształtuje się umiejętność definiowania, porównywania, twórczego językowego ujmowania pojęć abstrakcyjnych. Badania na ten temat prowadziła

Małgorzata Karwatowska, która analizowała umiejętność definiowania przez młodzież takich pojęć, jak: sumienie, szacunek, tolerancja, szczęście, kłamstwo, cierpienie, zazdrość, wolność (Karwatowska, 2010).

– Intensywnie rozwija się słownictwo specjalistyczne – naukowe i popularnonaukowe, na przykład określenia deszczu jako: zjawiska przyrodniczego, zjawiska atmosferycznego, zjawiska pogodowego (Plucińska, 1995, s. 129).

– Systematyczne wzbogacanie środków językowych służących różnym celom komunikacyjnym. Z badań Krystyny Czarneckiej wynika, że „porównania budowane są przez młodzież dwojako: 1. Drugi człon uzupełnia tylko wyjściową konstrukcję, np. o kimś kto biegnie można powiedzieć, że gna; porównanie rozwija bezpośrednio podaną informację, dodając obraz: gna jak bizon. 2. Mówimy o kimś, że ma pięść; tym samym nie ujawniamy jeszcze danych o jej sile czy wielkości, wiadomość tę należy odszyfrować z drugiego członu: ma pięść jak komar piętę, czyli maleńką, słabą. Odkodowanie znaczenia jest elementem gry. Przewrotnego porównania nie wolno redukować do pierwszego elementu (np. szybki jak żółw-to nie szybki, lecz powolny; proste jak świński ogon-to nie proste lecz skomplikowane" (Czarnecka, 1995, s. 318).

Konieczność rozszyfrowywania znaczeń stanowi tylko jedną z postaci zabaw językowych towarzyszącej budowaniu i stosowaniu porównań. Polegać może, jak pisze autorka, na posłużeniu się sensami przenośnymi i wykorzystaniu napięć między znaczeniem podstawowym a wtórnym – zazwyczaj metaforycznym (Czarnecka, 1995, s. 318). Absurdalność obserwowanego świata, jego niekonsekwencje, zakłócenia zdroworozsądkowego ładu i wszelakie nonsensy znajdują odzwierciedlenie w języku młodzieży. Konstrukcjami porównawczymi rządzą czasem mechanizmy typowe dla dowcipów abstrakcyjnych, na przykład: masz twarz jak baba z wozu, koniom lżej; wyglądasz jak pomidor z wrodzoną wadą mózgu; bełkoczesz jako stado rozbieganych kombinerek, napaliłaś się jak szczerbaty na fabrykę sucharów. Czasami w wypowiedziach młodych ludzi pojawia się nie jeden, a dwa paradoksy, na przykład: sypnął jak łysy warkoczem o kant kupi, pieprznął jak łysy grzywą o trójkątną kulę z czterema bokami. Większość tego typu określeń służy przekazaniu negatywnych emocji, gniewu, zniechęcenia, lekceważenia. Może służyć też znieważeniu rozmówcy. Z drugiej strony, wskazuje na kreatywność językową młodych ludzi.

– Używanie metafor. Badania Marty Szymańskiej dotyczące wypowiedzi pisemnych uczennic i uczniów w wieku 13-15 lat zwracają uwagę na różne funkcje metafor w języku młodzieży (poznawczą, poetycką, ekspresywną) i ich podtypy. Analizując wynik badań, autorka podkreśla, że po metafory jako środki językowego wyrazu częściej sięgają uczennice, w porównaniu z uczniami w tym samym wieku, zaobserwowała też niewielki systematyczny

wzrost tych konstrukcji w tekstach dziewczynek i spadek w tekstach chłopców (Szymańska, 2012, s. 86). Wśród metafor stworzonych przez uczennice i uczniów, wspomniana autorka odnotowała poetyckie rozbudowane obrazy, na przykład: delikatne dreszcze przemieszczają się z koniuszków palców, płyną przez dłonie, potem przez łokcie i gdzieś po czubku ramion znikają, ulatują jak sen (s. 103); brylantowa rosa uśmiercana przez słońce (s. 119); jej słowa tańczyły w jego pamięci, a każde z nich grawerowało się w niej (s. 120).

– Rozwój wyszukanego słownictwa i zwrotów: Quo vadis, witajże zacny…, witaj mości panie, jadło, zaiste, zaprawdę, powiadam ci: zaniechaj!, a i owszem, prześnie, zaiste chędogo, hacjenda, azaliż, abstrahując, altruista, metafizyczny, pietyzm, tudzież (Zgółkowa, 2012, s. 86).

– Rozwój umiejętności słowotwórczych, czego wyrazem jest tworzenie przezwisk, na przykład: Bagieta-osoba szczupła, Alvaro-podobny do bohatera telenoweli brazylijskiej, Bunia-dziewczyna przypominająca bohaterkę z bajki Gumisie, Kapudyn-nosi na głowie kaptur i tym podobne (Lewicka, 2016), Banderas-podobny do Banderasa, Bin Laden-ma zarost jak Bin Laden, Kanapka-od nazwiska Konopka, Sośniwo-od nazwiska Sosnowski, Kamisia -od nazwiska Kamiński (Burchacka, 2012).

– Rozwój komunikatów metatekstowych, na przykład: ogarnij się, bo dorastasz-reakcja na głupią wypowiedź, endeju-słowo ozdobnik-bez znaczenia, nie masz domu-krytyka rozmówcy, także tego-mówienie dla wypełnienia luki, a jadłeś kiedyś kota-słowa mające wybić rozmówcę z toku myślenia i tym podobne (Zgółkowa, 2012, s. 89).

– Stopniowy rozwój umiejętności wykorzystania związków frazeologicznych i przysłów w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Małgorzata Święcicka analizowała wypowiedzi pisemne uczennic i uczniów na temat domu rodzinnego. W tekstach młodych ludzi odnotowała takie związki frazeologiczne i przysłowia, jak: rodzinne gniazdo, ciepły kąt, ciepło rodzinne, pomocna dłoń, wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej (Święcicka, 2017, s. 273). Ta sama autorka analizowała wypowiedzi uczennic i uczniów na temat strachu. Odnotowała następujące określenia: być ledwie żywym, oszalałym ze strachu, nogi się komuś uginają, dusza idzie w pięty ze strachu, truchleć ze strachu, strach aż ciarki biorą (Święcicka, 2017, s. 308). W tekstach pisanych przez młodzież odnotowuje się jednak zniekształcenia związków frazeologicznych i niepoprawne łączenie różnych związków frazeologicznych, na przykład: serce podeszło mi do gardła i biło jak młot, czułam, jak pot spływa mi na plecach i robię się cała czerwona (powinno być: po plecach), w gabinecie stawiłem się w równym szeregu z kolegami i tym podobne (Bednarkowa, 1995, s. 143), co wskazuje na rozwojowy charakter tej umiejętności.

– Rozwój umiejętności humorystycznego traktowania języka oraz ujmowanie mówienia jako gry językowej, zabawy słownej, co uwidacznia się w łą-

czeniu leksemów w zaskakujące pary, zestawianie różnych stylów, łamanie konwencji, dowcipna ekstrawagancja, chęć ucieczki od sztampy językowej, co przejawia się nie tylko w języku mówionym, ale też w tekstach pisanych, na przykład napisach graffit (łączenie przekazu werbalnego z ikonicznym) (Skorek, 2003, s. 73). Karnawalizacja języka – dążenie młodych ludzi do zabaw słownych, gier językowych, czarnego humoru (Boniecka, 2008). Posługiwanie się humorem i ironią, słowa-kalambury budowane są przez młodych ludzi nie zawsze zgodnie z zasadami morfologicznymi, zwroty i wyrażenia silnie nacechowane emocjonalnie (Wojnarska, 2013).

– Rozwój zdolności do rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego w okresie operacji formalnych umożliwia rozwój zasobu leksykalnego i włączenie słów abstrakcyjnych (np. ironiczny, zaskoczony, przygnębiający, zdumienie itp.) Rozwija się umiejętności wyciągania wniosków językowych (rozumienie kontekstu), umożliwiające rozumienie więcej, niż zostało wprost powiedziane,

– Rozwija się umiejętność integracji kilku rodzajów informacji językowych i rozpoznają znaczenia wynikające z kontekstu. Jedną z przyczyn, która pozwala na takie działania językowe jest rozwijająca się świadomość językowa i metajęzykowa – myślenie o języku i jego właściwościach.

Przywołane powyżej wybrane wyniki badań pozwalają dostrzec rozwijające się bogactwo językowe, różnicowanie form wypowiedzi oraz umiejętność coraz bardziej świadomego korzystania przez młodych ludzi ze środków językowych.

Wnioski w kontekście podstawy programowej

Okres dorastania jest etapem kształtowania tożsamości, rozwoju samorefleksji i refleksji nad otaczającą rzeczywistością oraz buntu wobec osób znaczących, to czas odrzucania inności i negowania wszystkiego oraz wszystkich, którzy nie pasują do obranej wizji świata (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 270). Jest to również czas kształtowania obrazu siebie jako użytkownika języka, tworzenie stosunku do języka oraz eksperymentowania z językiem i w języku. Młodzi ludzie potrzebują mieć poczucie sprawstwa, także za pomocą języka jako narzędzia oddziaływania na innych.

Szkoła pełni, a przynajmniej powinna pełnić, ważną rolę w procesie rozwijania świadomości językowej, kształtowania wiedzy na temat roli i znaczenia języka, komunikatów językowych w relacjach społecznych, różnych form i środków językowego działania i tym podobnych. Konieczne jest zatem wyraźne wyartykułowanie w podstawie programowej roli świadomości językowej i działań, jakie służą rozwijaniu tej kompetencji. Na tę kwestię zwra-

ca w pewnym stopniu uwagę Michał Ratajczak, pisząc o „niewykonalności" skorelowania w szkole nauczania literatury i nauczania języka. Jego zdaniem, w szkole więcej czasu poświęca się na analizę tekstu artystycznego, zdecydowanie mniej na sprawności językowe (Ratajczak, 2012, s. 70). W kształceniu językowym trzeba też zwrócić uwagę na rozwijanie świadomości, systematycznie podejmować temat siły oddziaływania językowego. Należy rozmawiać z młodzieżą na temat języka i komunikacji językowej. Młodzież zdaje sobie sprawę, że za pomocą słów oddziałuje na otaczające osoby, a tym samym może zmieniać rzeczywistość. Nie zawsze uświadamia sobie konsekwencje swoich działań. Wobec wszechobecnej w naszym życiu technologii, za pomocą której młodzi ludzie utrwalają oraz upubliczniają w przestrzeni wirtualnej swoje myśli i poglądy w formie komentarzy, ocen, hejtu, agresji językowej, trudno powiedzieć: „verba volant". Słowa zostają. Ten element świadomości językowej jest niezwykle ważny i jednocześnie traktowany marginalnie w podstawie programowej.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Banaszkiewicz, A. (2019). *Świadomość językowa młodzieży – wybrane zagadnienia*. Poradnik Językowy, 767

Baniecka, E. (2008). *Gwara młodzieżowa jako odmiana współczesnej polszczyzny – próba charakterystyki*. Studia Gdańskie, 5, 157-169

Bednarkowa, J. (1995). *Wyrażanie ekspresji w tekstach pisanych uczniów*. W: K. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Budrewicz, Z., Sienko, M. (2005). *Ku porozumieniu. Wartościowanie tekstów literackich w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum a praktyka edukacyjna*. W: Z. Uryga, M. Sienko (red.), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej

Bugajski, M., Steciąg, M. (2012). *Świadomość językowa, komunikacyjna, dyskursywna*. W: M. Steciąg, M. Bugajski (red.), *Świadomość językowa w komunikowaniu*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski

Burchacka, K. (2012). *Przezwiska uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w Działdowie: analiza formalna i znaczeniowa*. Prace Językoznawcze, 14

Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Czarnecka, K. (1995). *Konstrukcje porównawcze jako odzwierciedlenie uczniowskiej wizji świata*. W: K. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Czarnecka, K. (1997). *Pragmatyczne spojrzenie uczniów na współczesną polszczyznę*. W: J. Porayski-Pomsta, H. Zgółkowa (red.), *Studia pragmalingwistyczne*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa

Czeszewski, M. (2008). *Słownik polszczyzny potocznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Gajda, S. (1984). *Nauka o języku*. Polonistyka, 8

Garwol, K. (2019). *Mowa nienawiści wśród dzieci i młodzieży*. Edukacja – Technika – Informatyka, 3, 29

Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

Guzik, B. (1995). *Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów klasy IV szkoły podstawowej)*. W: K. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Karwatowska, M. (2001). *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

Karwatowska, M. (2008). *Językowe środki wyrażania agresji w rozmowach nastolatek*. Linguistica Bidgostiana, 5

Karwatowska, M. (2010). *Uczeń w świecie wartości*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

Kopeć, U. (2000). *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Kostecka-Sadowa, A. (2019). *Świadomość językowa i wartościowanie polszczyzny południowo-kresowej przez Polaków w obwodzie lwowskim*. Zielonogórskie Seminaria Językowe

Lange, R. (red.), (2023). *Nastolatki 3.0*. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców. Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy

Łapińska, R., Żebrowska, M. (1979). *Wiek dorastania*. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Markowski, A. (1992). *Polszczyzna końca XX wieku*. Warszawa: Wiedza Powszechna

Markowski, A. (2009). *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Miodek, J. (2012). *Polszczyzna różnych pokoleń*. W: A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury

Ożóg, K. (2014). *Mody językowe we współczesnej polszczyźnie*. W: M. Kułakowska, A. Myszka (red.), *Kultura mówienia dawniej i dziś*. Rzeszów: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli

Ożóg, K. (2019). *Język współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym*. W: M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), *Język w biegu życia*. Gdańsk: Harmonia Universalis

Pankowska, D., Bieganowska-Skóra, A., (2018). *Wulgaryzacja języka jako kontekst socjalizacji dzieci i młodzieży*. Przegląd Badań Edukacyjnych, 27, 2

Plucińska, A., (1995). *Językowy portret „deszczu" w wypowiedziach dzieci i młodzieży*. W: K. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Porayski-Pomsta, J. (1999). *Kultura języka*. W: S. Dubisz (red.), *Nauka języka dla polonistów*. Warszawa: Książka i Wiedza

Ratajczak, M. (2012). *(Nie)kompetencje językowe*. W: A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury

Sileńska, A., Szpunar, K. (2020). *Przemoc i agresja u dzieci i młodzieży. O języku agresji*. Człowiek i Społeczeństwo, L

Skowronek, B. (2005). *Kształcenie sprawności komunikacyjnej młodzieży na tle przemian współczesnej kultury i języka*. W: Z. Uryga, M. Sienko (red.), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej

Stępień-Nycz, M. (2019). *Emocje w języku. Komunikowanie i odczytywanie emocji wyrażanych w języku*. W: M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), *Język w biegu życia*. Gdańsk: Harmonia Universalis

Synowiec, H. (1985). *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Synowiec, H. (2017). *Słowotwórstwo w szkole a potrzeby językowe uczniów*. W: K. Czarnecka, M. Grzelka (red.), *Ars Didactica*. Księga jubileuszowa Profesor Haliny Zgółkowej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Szymańska, M. (2012). *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego

Szymańska, M. (2013). *Czy kminię? – czyli o języku młodzieży*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, 4, 140

Wileczek, A. (2021). *Współczesna młodomowa. Lingwistyczno-kulturowe konceptualizacje zjawiska*. Annales Universitatis Maria Curie-Skłodowska, VI

Włodarczyk, J. (2014). *Mowa nienawiści w Internecie w doświadczeniu polskiej młodzieży*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Fundacja Dzieci Niczyje

Wojnarska, A. (2013). *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

Zgółka, T. (1980). *Język. Kompetencja. Gramatyka. Studium z metodologii i lingwistyki*. Poznań – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Zgółkowa, H. (1995). *Odbicie „edukacji pozaszkolnej" w słownictwie uczniowskim*. W: K. Ożdżyński (red), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Zgółkowa, H. (red.), (2004). *Nowy słownik gwary uczniowskiej*. Wrocław: Wydawnictwo Europa

Zgółkowa, H. (2012). *Gwara uczniowska (szkolna) w poszukiwaniu inspiracji*. W: A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury

Karina Leksy
ORCID 0000-0001-5907-7836

Grzegorz Gawron
ORCID 0000-0002-7044-4489

Uniwersytet Śląski w Katowicach

OCENA DOSTĘPNOŚCI ZASOBÓW SŁUŻĄCYCH REALIZACJI POLITYKI ZDROWOTNEJ W SZKOŁACH NALEŻĄCYCH DO SIECI SZKÓŁ PROMUJĄCYCH ZDROWIE W POLSCE

Abstract. Leksy Karina, Gawron Grzegorz, *Ocena dostępności zasobów służących realizacji polityki zdrowotnej w szkołach należących do Sieci Szkół Promujących Zdrowie w Polsce* [Assessment of the Availability of Resources for Implementing Health Policy in Schools Belonging to the Health Promoting Schools Network in Poland] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 59-74. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 01.04.2025. Accepted: 30.05.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.5

Health is the fundamental value of human life and the primary determinant of the functioning quality in the individual and collective dimensions. Health is the capital that the state must invest in at various policy levels. It should include the school system, with school health policy focused on effective prevention, education, and health promotion. The Polish Network of Health Promoting Schools (HPS) is trying to compensate for perceived systemic neglect. It is an association of schools attempting to implement a comprehensive approach to health promotion. However, the effectiveness of the activities is determined mainly by the availability of personal, time, and financial resources in schools. This issue was discussed in the 2023 nationwide survey (CAWI) carried out among school health promotion coordinators from the HPS Network. The article presents selected results relating directly to the assessment of the availability of resources for the implementation of school health policy and the declaration of adapting HPS principles to local conditions. Although there are significant differences in the assessment of school resources, the coordinators jointly emphasize their importance for the optimal implementation of school health policy. Therefore, for any school attempting to implement its health policy, it should be a priority to identify and provide resources that reflect the school environment's specific needs in the health field and its promotion.

Key words: health, sources, school health policy, Health Promoting Schools Network

Studia Edukacyjne 76, 2025: 59-74. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Wprowadzenie

Zdrowie jako inwestycja

Zdrowie jest niewątpliwie jedną z najwyżej cenionych wartości indywidualnych i społecznych, jak również stanowi podstawowe prawo każdego człowieka (Magnuszewska-Otulak, 2008, s. 201). W 2023 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) obchodziła pod hasłem „Zdrowie dla wszystkich" (#HealthForAll #WHO75) 75. rocznicę swojego powstania. Cel nadrzędny organizacji, pomimo upływu lat, pozostaje niezmiennie ten sam – prawo każdego człowieka do zdrowia. W praktyce oznacza to możliwość bezpłatnego dostępu do wysokiej jakości usług zdrowotnych oraz satysfakcjonujące życie w pełnym zdrowiu fizycznym oraz psychicznym i społecznym (WHO, 2023). Optymalny dla jednostki stan zdrowia umożliwia czerpanie jej radości z życia, efektywne wykonywanie ról zawodowych i rodzinnych, osiąganie wyznaczonych celów. Zdrowie wpływa na jakość życia, rozwijane relacje społeczne, jak również determinuje wszechstronny oraz optymalny rozwój dzieci i młodzieży (por. Leksy i in., 2023). Dobre zdrowie daje również szansę prowadzenia wydajnego i sensownego, a zarazem twórczego życia w licznych sferach i obszarach funkcjonowania. Należy zwrócić uwagę, że jest ono także postrzegane jako zasób dla człowieka i społeczeństwa. Z perspektywy zasobu dla jednostki, zdrowie umożliwia bardziej satysfakcjonujące życie pod względem społecznym i ekonomicznym. Z kolei, z punktu widzenia społeczeństwa stanowi „bogactwo" dla kraju, jest gwarantem rozwoju i wysokiego poziomu życia ludzi (Syrek, 2000, s. 46; Woynarowska, 2017, s. 29). Jest to także środek służący osiąganiu lepszej jakości życia, przejawiającej się między innymi większą wydajnością w pracy, satysfakcjonującymi zarobkami, czy utrzymaniem dobrej kondycji fizycznej i umysłowej w okresie starości (por. Syrek, 2000, s. 46).

Przeciwieństwem powyższego jest choroba i niepełnosprawność, które wiążą się nie tylko z gorszym funkcjonowaniem, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, ale również z niemożnością wykorzystania potencjału ludzkiego w rozwoju społeczeństwa (Magnuszewska-Otulak, 2008, s. 202). Zły stan zdrowia stanowi sprawczą siłę społecznego wykluczenia, bowiem osoby chore i z zaburzeniami zdrowia często nie podejmują oczekiwanych od nich ról, nie nawiązują więzi społecznych, doświadczając niejednokrotnie społecznego odrzucenia. Prowadzi to do nierówności w zdrowiu, wynikających zarówno z zajmowanej w społecznej hierarchii pozycji jednostki i jej rodziny, jak też z takich cech demospołecznych, jak płeć, wiek, poziom wykształcenia, czy miejsce zamieszkania. Należy zauważyć, że również niższa pozycja w społecznej hierarchii (często dziedziczona) jest powiązana z gorszym zdrowiem (por. Słońska, 2002, s. 19). Jednocze-

śnie, trwający od wielu lat niedostatek środków publicznych na ochronę zdrowia, niezadowalający stan zdrowia społeczeństwa, przy ograniczonym dostępie do specjalistycznych usług medycznych dużej części populacji powoduje, że niezbędne są wielosektorowe, systemowe rozwiązania na rzecz poprawy i utrzymania zdrowia fizycznego i psychospołecznego społeczeństwa (Magnuszewska-Otulak, 2008, ss. 202-203). Działania w dziedzinie promocji zdrowia wymagają zatem wsparcia oraz interwencji na poziomie rządów i społeczności, gdyż tworzenie środowiska sprzyjającego zachowaniu i pomnażaniu zdrowia zależne jest od adekwatnych rozwiązań legislacyjnych, nakładów finansowych oraz profesjonalnego zarządzania w zakresie ochrony i promocji zdrowia. Jednocześnie, najważniejszymi „aktorami" promocji zdrowia są ludzie, stąd niezwykle istotne jest kształtowanie i poszerzanie ich prozdrowotnych postaw oraz kompetencji w zakresie identyfikowania i radzenia sobie z pojawiającymi się problemami zdrowotnymi poprzez kształtowanie odpowiednich umiejętności oraz świadomości i motywacji prozdrowotnej (por. Ostrowska, 1999, s. 167). Reasumując, zdrowie to kapitał, w który należy inwestować na różnych szczeblach i poziomach polityki państwa, w celu zwiększania dobrobytu i realnych korzyści dla całego społeczeństwa. Bez wątpienia, „inwestycja" ta musi obejmować system edukacji, który obecnie wymaga gruntownych zmian, ukierunkowanych na realną i efektywną profilaktykę, edukację i promocję zdrowia na wszystkich szczeblach edukacji.

O powodzeniu i efektywności prozdrowotnie ukierunkowanych zmian w systemie edukacji, w znacznej mierze decydować będzie dostępność zasobów finansowych i kadrowych polskich szkół. Należy zauważyć, że samo pojęcie zasobów ma interdyscyplinarny charakter, a pierwotnie było używane głównie w dziedzinie ekologii („zasoby naturalne") oraz ekonomii („zasoby ludzkie"). W ostatnich latach termin ten jest często stosowany także na gruncie psychologii i pedagogiki zdrowia (Gaweł, 2014, ss. 29-31). O zasobach w kontekście środowiska szkolnego można myśleć dwojako – jako o siedlisku, które dysponuje zasobami (np. osobowymi, finansowymi, przestrzenno-fizycznymi i in.) sprzyjającymi efektywnej edukacji (w tym edukacji zdrowotnej), a jednocześnie jako takim, które poprzez swoje oddziaływania rozwija i wzbogaca zasoby (w tym zasoby zdrowotne) uczniów oraz innych członków szkolnej społeczności. Jak zauważa A. Gaweł:

> Właściwości środowiska fizycznego, materialnego i psychospołecznego szkoły, wraz z realizowaną w niej edukacją zdrowotną, mają (…) nie tylko bezpośredni bądź pośredni udział w procesach zdrowia i choroby uczniów, ale mogą i powinny także służyć zdobywaniu i doskonaleniu przez nich zasobów podmiotowych, które mogą być wykorzystane w radzeniu sobie z wymaganiami życia i osiąganiu dobrostanu zarówno w młodości, jak i w dorosłym życiu (Gaweł, 2014, s. 31).

Realizacja edukacji i polityki zdrowotnej w polskich szkołach

Zgodnie z Ustawą z 11 września 2015 roku o zdrowiu publicznym (DzU 2015, poz. 1916), do ważnych zadań z zakresu zdrowia publicznego należy edukacja zdrowotna, dostosowana do potrzeb różnych grup społeczeństwa (w szczególności dzieci, młodzieży i osób starszych) (Kowalewska, 2017, s. 145). Należy zwrócić uwagę, że edukacja ta jest nieodłącznym elementem promocji zdrowia i profilaktyki oraz działań leczniczych. W centrum zainteresowania promocji zdrowia znajduje się przede wszystkim potencjał zdrowotny każdego człowieka, stąd jest ona ukierunkowana na całe populacje, podkreślając znaczenie najważniejszych determinantów zdrowia, takich jak: styl życia, wzory codziennych zachowań, interakcje między jednostką a jej społecznym i fizycznym środowiskiem.

Szkolna edukacja zdrowotna, stanowiąca jedno z najważniejszych narzędzi promocji zdrowia, „nie doczekała się" w Polsce statusu osobnego przedmiotu, a treści z tego obszaru zawarte są w obrębie kilku przedmiotów (głównie wychowania fizycznego, edukacji dla bezpieczeństwa i przyrody/biologii) (zob. Leksy 2020, ss. 205-251). Niestety, w takim kształcie sytuacji trudno ocenić sposób realizacji, stopień zintegrowania i efektywność edukacji zdrowotnej w polskich szkołach. Stanowi to niewątpliwe istotną barierę, a zarazem lukę w systemie edukacji, szczególnie w obliczu pogarszającej się kondycji zdrowotnej dzieci i młodzieży (zob. np. Kleszczewska i in., 2018; Mazur, Małkowska-Szkutnik, 2018; Raport Rzecznika Praw Dziecka, 2021). Trudno także ocenić, na ile programy wychowawczo-profilaktyczne szkół (zob. art. 26, pkt. 2 Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe), które także zawierają treści o charakterze promocji zdrowia, są realizowane w praktyce i przynoszą założone efekty.

Sieć Szkół Promujących Zdrowie

Braki dotyczące rzetelnej i skutecznej edukacji w dziedzinie zdrowia są do pewnego stopnia kompensowane w działaniach szkół należących do Sieci Szkół Promujących Zdrowie (SzPZ) i realizujących ideę „całościowego podejścia do promocji zdrowia" (zob. Woynarowska, Woynarowska-Sołdan, 2019, s. 15). Na podstawie danych, w grudniu 2023 roku w Polsce funkcjonowało 2990 szkół i przedszkoli promujących zdrowie, spośród których ponad 300 posiadało Krajowy Certyfikat Przedszkola/Szkoły Promującej Zdrowie (Szkoła Promująca Zdrowie – Ośrodek Rozwoju Edukacji (ore.edu.pl)). W dostępnych na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji podręcz-

nikach i poradnikach został opisany model i standardy SzPZ, narzędzia do autoewaluacji działań placówki oraz kryteria przynależności szkół i przedszkoli do wojewódzkich i krajowych sieci, jak również zasady nadawania im wojewódzkiego, a następnie (po upływie min. 3 lat) Krajowego Certyfikatu SzPZ. Zatem, szkoły i przedszkola ubiegające się o jego nadanie muszą spełniać ściśle określone warunki zawarte w procedurze nadania Krajowego Certyfikatu SzPZ. Warto dodać, że jest on przyznawany na 5 lat, a po upływie tego okresu placówki edukacyjne mogą ubiegać się o ponowne nadanie certyfikatu (Krajowy Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie – Ośrodek Rozwoju Edukacji (ore.edu.pl)).

Zgodnie z przyjętą w 2015 roku definicją Szkoły Promującej Zdrowie, jest to placówka, która

> we współpracy z rodzicami uczniów i społecznością lokalną: (1) systematycznie i planowo tworzy środowisko społeczne i fizyczne sprzyjające zdrowiu i dobremu samopoczuciu społeczności szkolnej; (2) wspiera rozwój kompetencji uczniów i pracowników w zakresie dbałości o zdrowie przez całe życie (Woynarowska, Woynarowska-Sołdan, 2019, s. 16).

W obrębie rodzimego dyskursu naukowego brakuje jednak opracowań stanowiących analizę praktycznej implementacji powyższych założeń w codziennej rzeczywistości polskich szkół. Dlatego, wymienione elementy stały się przedmiotem ogólnopolskiego badania, zrealizowanego w roku 2023 wśród szkolnych koordynatorów do spraw promocji zdrowia w polskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych należących do Krajowej Sieci SzPZ. Głównym celem badania było poznanie opinii respondentów na temat zakresu i sposobów wdrażania zasad SzPZ w reprezentowanych placówkach oraz wskazanie czynników warunkujących skuteczność promocji zdrowia w szkołach należących do Sieci. W artykule przedstawione zostały wybrane wyniki wyżej wymienionego badania, odnoszące się bezpośrednio do oceny dostępności zasobów (osobowych, czasowych i finansowych) służących realizacji szkolnej polityki zdrowotnej w placówkach należących do Sieci SzPZ oraz deklaracji dostosowania zasad SzPZ do warunków i możliwości badanych szkół. W związku z powyższym, sformułowane pytania badawcze przyjęły następującą postać:

1. Jak badani koordynatorzy oceniają dostępność zasobów (osobowych, czasowych, finansowych) przeznaczanych na realizację szkolnej polityki zdrowotnej w szkołach należących do sieci SzPZ?

2. Czy i jakie istnieją różnice w ocenach dostępności zasobów (osobowych, czasowych, finansowych) przeznaczanych na realizację szkolnej polityki zdrowotnej, ze względu na wybrane zmienne charakteryzujące placówki reprezentowane w badaniu?

3. Czy występują zależności pomiędzy ocenami dostępności zasobów szkół służących realizacji szkolnej polityki zdrowotnej a deklaracjami na temat dostosowania realizacji zasad SzPZ do warunków i możliwości badanych szkół?

W odniesieniu do postawionych pytań badawczych o charakterze weryfikacyjnym sformułowano hipotezę potwierdzającą istnienie różnic w zakresie oceny dostępności zasobów służących realizacji szkolnej polityki zdrowotnej w placówkach należących do Sieci SzPZ. Postawiono również hipotezę dotyczącą występowania zależności między ocenami dostępności zasobów służących wdrażaniu realizacji szkolnej polityki zdrowotnej a deklaracjami dostosowania realizacji zasad SzPZ do warunków i możliwości poszczególnych placówek. Tym samym założono, że:

– badani koordynatorzy reprezentujący SzPZ należące do Sieci dłużej i posiadające Krajowy Certyfikat SzPZ częściej wyżej oceniają dostępność zasobów (osobowych, czasowych i finansowych) służących realizacji szkolnej polityki zdrowotnej;

– wyższe oceny dostępności zasobów SzPZ (osobowych, czasowych i finansowych) korelują pozytywnie z deklaracjami dostosowania realizacji zasad SzPZ do specyficznych warunków i możliwości badanych szkół.

Metoda badawcza

Badanie zostało przeprowadzone wśród szkolnych koordynatorów SzPZ w polskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych należących do Krajowej Sieci SzPZ. Zrealizowano je za pośrednictwem ankiety internetowej, dystrybuowanej wśród respondentów od marca do czerwca 2023 roku, z wykorzystaniem uniwersyteckiej platformy LimeSurvey. Merytoryczną podstawę zastosowanego narzędzia badawczego stanowił standaryzowany kwestionariusz ankiety, zatytułowany „*The HPS Implementation Questionnaire*" (Vennegoor i in., 2022). Narzędzie to poddano adaptacji służącej jego dostosowaniu do polskich warunków wdrażania idei SzPZ. Przed przystąpieniem do badania, respondenci zostali poinformowani o jego celu, zapewnieni o anonimowości oraz fakcie dobrowolnego udziału. Zatem, przystępując do wypełniania ankiety, respondenci wyrażali jednocześnie zgodę na udział w badaniu. Przed realizacją projekt uzyskał pozytywną opinię Komisji Etyki Uniwersytetu Śląskiego nr KEUS351/02.2023.

Zmienne zależne i niezależne

Przeprowadzone analizy statystyczne wyników badania miały charakter dwuetapowy. W pierwszym etapie za zmienną zależną przyjęto stopień oceny dostępności zasobów służących wdrażaniu szkolnej polityki zdrowotnej w pla-

cówkach należących do sieci SzPZ. Pod uwagę wzięto trzy pytania szczegółowe wchodzące w skład subskali (*Koordynacja i Zasoby* – ang. *Coordination and resources*), na które respondenci odpowiadali w 5-stopniowej skali Likerta (od 1 – *zdecydowanie nie*, do 5 – *zdecydowanie tak*). Pytania te odnosiły się do trzech rodzajów zasobów: osobowych (osoby zatrudnione w szkole delegowane do aktywnej koordynacji zadań wynikających z całościowego podejścia placówki do zdrowia i jego promocji); czasowych (zoptymalizowana liczba godzin przeznaczanych na aktywną koordynację zadań wynikających z całościowego podejścia placówki do zdrowia i jego promocji); finansowych (wewnętrzne lub zewnętrzne środki finansowe przeznaczane na aktywną koordynację zadań wynikających z całościowego podejścia placówki do zdrowia i jego promocji).

Za zmienne niezależne przyjęto czas przynależności placówki do Sieci SzPZ oraz posiadanie Krajowego Certyfikatu SzPZ. W drugim etapie analizy starano się zweryfikować, czy i na ile oceny dostępności zasobów szkół (zmienne niezależne) są powiązane z deklaracjami dotyczącymi dostosowania realizacji zasad SzPZ do specyficznych warunków i możliwości, w których funkcjonują placówki reprezentowane w badaniu (zmienna zależna).

Analiza statystyczna

Poniżej przedstawione zostały wyniki częstości, wartości średnich i odchyleń standardowych dla wymienionych zmiennych zależnych. Ponadto, dla sprawdzenia różnic w zakresie oceny dostępności zasobów (osobowych, czasowych i finansowych) w zależności od czasu przynależności szkoły do Sieci SzPZ (gdzie przyjęto dwa przedziały czasowe: do 5 lat/powyżej 5 lat) zastosowano test U Manna-Whitneya, przy poziomie istotności statystycznej $p < 0,05$. Test ten został także zastosowany celem zweryfikowania różnic w zakresie oceny dostępności wyżej wymienionych zasobów w zależności od posiadania Krajowego Certyfikatu SzPZ. Z kolei, celem stwierdzenia istnienia związku pomiędzy ocenami dostępności zasobów szkoły a deklaracjami dostosowania realizacji zasad SzPZ do warunków i możliwości poszczególnych placówek użyty został współczynnik korelacji tau Kendalla, z przyjętym poziomem istotności $p < 0,01$. Wszystkie analizy statystyczne wykonano z użyciem IBM SPSS wersja 28.0 dla Windows.

Charakterystyka próby badawczej

W badaniu wzięło udział ogółem 500 szkolnych koordynatorów promocji zdrowia, spośród których 426 osób udzieliło odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety. Wśród placówek reprezentowanych w przedmiotowym badaniu, 36,4% przynależało do sieci SzPZ od 1 roku do 5 lat (182 szkoły), a 19,0% szkół w przedziale od 6 do 10 lat (95 szkół). Jednocześnie, Krajowy Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie posiadało 22,6% (113

szkół). W badaniu wzięli udział głównie reprezentanci szkół podstawowych (70,6%), zlokalizowanych na wsiach i w małych miastach (56,8%). Respondentkami były najczęściej kobiety (78,8%) liczące od 50 do 59 lat (35,6%).

Wyniki badań własnych

Ocena dostępności zasobów (osobowych, czasowych, finansowych) przeznaczanych na realizację szkolnej polityki zdrowotnej w szkołach należących do Sieci SzPZ

Zgodnie z uzyskanymi wynikami badania, w większości szkół należących do Sieci SzPZ zapewniane są odpowiednie zasoby ludzkie służące realizacji szkolnej polityki zdrowotnej, a więc jedna lub więcej osób aktywnie koordynuje/ją zadania wynikające z całościowego podejścia placówki do zdrowia i jego promocji (79,4%; śr. 4,25; odch. stand. 1,08).

Widoczne są jednak różnice w ocenie dostępności w tym zakresie właściwych zasobów czasowych. Niemal 30% koordynatorów uznało, że osoby i zespoły odpowiedzialne za wdrażanie szkolnej polityki zdrowotnej nie dysponują wystarczającą liczbą godzin przeznaczonych na realizację jej celów, a niemal tyle samo wskazało, iż trudno ocenić przedmiotową kwestię. W opinii pozostałych 42,8% (śr. 3,19; odch. stand. 1,32) respondentów, liczba godzin przeznaczana na implementację promocji zdrowia w szkołach jest wystarczająca.

Przeprowadzone badanie wykazało jednocześnie dostrzeganie przez respondentów znacznego deficytu środków finansowych służących realizacji celów polityki zdrowotnej placówek należących do Sieci SzPZ. Ponad połowa badanych koordynatorów (51,6%) uznała, że środki te są niewystarczające, a przeciwnego zdania było jednie 24,2% ankietowanych (śr. 2,55; odch. stand. 1,27) – tabela 1.

Tabela 1

Częstości i statystyki opisowe
dotyczące dostępności zasobów (osobowych, czasowych, finansowych) przeznaczanych na realizację
szkolnej polityki zdrowotnej w szkołach należących do Sieci SzPZ (n = 500)

	Zdecydowanie nie/Nie (%)	Trudno ocenić (%)	Zdecydowanie tak/Tak (%)	Średnia, odchylenie stand.
Jedna lub więcej osób zatrudnionych w mojej szkole aktywnie koordynuje/ją zadania wynikające z całościowego podejścia szkoły do zdrowia i jego promocji.	8,8	11,8	79,4	4,25 (1,08)

cd. tabeli 1

	Zdecydowanie nie/Nie (%)	Trudno ocenić (%)	Zdecydowanie tak/Tak (%)	Średnia, odchylenie stand.
Osoba/osoby odpowiedzialna/e za wdrażanie zasad całościowego podejścia szkoły do zdrowia i jego promocji dysponuje/ją wystarczającą liczbą godzin przeznaczonych na realizację jego celów.	29,8	27,4	42,8	3,19 (1,32)
Dostępne w mojej szkole środki finansowe są wystarczające na realizację polityki zdrowotnej i wdrażanie zasad Szkół Promujących Zdrowie.	51,6	24,2	24,2	2,55 (1,27)

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Biorąc pod uwagę różnice ocen zakresu dostępności zasobów służących wdrażaniu szkolnej polityki zdrowotnej w zależności od czasu przynależności poszczególnych placówek do Sieci SzPZ, analiza statystyczna wykazała bardzo słabe, ale statystycznie istotne różnice w odniesieniu do dwóch z trzech analizowanych kwestii. Zgodnie z wynikami (tab. 2), w szkołach należących do Sieci SzPZ dłużej (powyżej 5 lat) częściej zapewniane są odpowiednie zasoby ludzkie, a więc zatrudnione osoby aktywnie koordynujące zadania wynikające z całościowego podejścia szkoły do promocji zdrowia ($p = 0,019$; $r = 0,12$). Jednocześnie, w szkołach tych częściej osoby odpowiedzialne za wdrażanie szkolnej polityki zdrowotnej dysponują wystarczającą liczbą godzin przeznaczonych na jej realizację ($p = 0,022$; $r = 0,13$).

Tabela 2

Wyniki testu U Manna-Whitneya dotyczące promocji zdrowia w szkołach w zależności od czasu przynależności szkoły do Sieci SzPZ (n = 440).

	Średnia ranga (1-5 lat)	Średnia ranga (> 5 lat)	Z	p	r
Jedna lub więcej osób zatrudnionych w mojej szkole aktywnie koordynuje/ją zadania wynikające z całościowego podejścia szkoły do zdrowia i jego promocji.	205,67	230,96	-2,342	0,019*	0,12

cd. tabeli 2

	Średnia ranga (1-5 lat)	Średnia ranga (> 5 lat)	Z	p	r
Osoba/osoby odpowiedzialna/e za wdrażanie zasad całościowego podejścia szkoły do zdrowia i jego promocji dysponuje/ją wystarczającą liczbą godzin przeznaczonych na realizację jego celów.	204,35	231,89	-2,292	0,022*	0,13
Dostępne w mojej szkole środki finansowe są wystarczające na realizację polityki zdrowotnej i wdrażanie zasad Szkół Promujących Zdrowie.	210,46	227,58	-1,428	0,153	---

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.
Zastosowano dwa przedziały czasowe: 1-5 lat oraz powyżej 5 lat.
Przyjęty poziom istotności *p < 0,05. Współczynnik korelacji rangowo-dwuseryjnej Wendta (r) został obliczony tylko dla różnic istotnych statystycznie.

Za jeden z elementów potencjalnie różnicujących oceny dostępności zasobów służących wdrażaniu szkolnej polityki zdrowotnej w badanych placówkach uznano fakt posiadania Krajowego Certyfikatu SzPZ. Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała, że w przypadku dwóch zmiennych zależnych (dotyczących zasobów osobowych i czasowych) wystąpiły bardzo słabe, choć istotne statystycznie różnice pomiędzy szkołami ze względu na posiadanie przedmiotowego certyfikatu. Ponadto, w odniesieniu do trzeciej zmiennej (dotyczącej zasobów finansowych) wynikowej zaobserwowano tendencję do różnic pomiędzy badanymi szkołami ($p = 0,054$). Ponownie istotne statystycznie różnice odnotowano w kontekście dostępności zasobów ludzkich, a więc występowania aktywnej koordynacji działań związanych z realizacją całościowego podejścia szkoły do promocji zdrowia – częściej miało to miejsce w placówkach, które posiadały Krajowy Certyfikat SzPZ ($p = 0,008$; $r = 0,15$). Również w tych szkołach koordynatorzy częściej deklarowali dysponowanie wystarczającą liczbą godzin przeznaczonych na realizację całościowego podejścia do promocji zdrowia ($p = 0,022$; $r = 0,14$) – tabela 3.

Tabela 3

Wyniki testu U Manna-Whitneya
dotyczące promocji zdrowia w szkołach w zależności od posiadania
Krajowego Certyfikatu SzPZ n = 428)

	Średnia ranga (certyfikat SzPZ)	Średnia ranga (brak certyfikatu SzPZ)	Z	p	r
Jedna lub więcej osób zatrudnionych w mojej szkole aktywnie koordynuje/ją zadania wynikające z całościowego podejścia szkoły do zdrowia i jego promocji.	237,66	206,19	-2,654	0,008*	0,15
Osoba/osoby odpowiedzialna/e za wdrażanie zasad całościowego podejścia szkoły do zdrowia i jego promocji dysponuje/ją wystarczającą liczbą godzin przeznaczonych na realizację jego celów.	236,75	206,52	-2,284	0,022*	0,14
Dostępne w mojej szkole środki finansowe są wystarczające na realizację polityki zdrowotnej i wdrażanie zasad Szkół Promujących Zdrowie.	233,20	207,79	-1,923	0,054 (tend.)	---

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.
Przyjęty poziom istotności *p < 0,05. Współczynnik korelacji rangowo-dwuseryjnej Wendta (r) został obliczony tylko dla różnic istotnych statystycznie.

Zależności między ocenami dostępności zasobów służących realizacji szkolnej polityki zdrowotnej a deklaracjami dostosowania realizacji zasad SzPZ do warunków i możliwości poszczególnych placówek

Analiza uzyskanych wyników dotyczących dostosowania badanych szkół w zakresie realizacji zasad promocji zdrowia do indywidualnych warunków szkoły wskazuje, że w znaczącej większości szkoły realizują politykę zdrowotną wynikającą z przynależności do Sieci SzPZ adekwatnie do swoich rzeczywistych możliwości (85,5%; śr. 4,40; odch. stand. 0,88). Tylko 10,4% koordynatorów SzPZ wskazało, iż trudno ocenić powyższą kwestię, a 4,2% z nich oceniło, że szkoły nie dostosowały realizacji działań dotyczących promocji zdrowia do specyficznych warunków, w jakich funkcjonują – tabela 4.

Tabela 4

Częstości i statystyki opisowe
dotyczące dostosowania realizacji zasad promocji zdrowia i dobrego samopoczucia
do specyficznych warunków i możliwości, w których funkcjonują szkoły (n = 500)

	Zdecydowanie nie/Nie (%)	Trudno ocenić (%)	Zdecydowanie tak/Tak (%)	Średnia, odchylenie stand.
Szkoła, w której pracuję dostosowała realizację zasad promocji zdrowia i dobrego samopoczucia do specyficznych warunków i możliwości, w których funkcjonuje.	4,2	10,4	85,5	4,40 (0,88)

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Z kolei, wyniki analizy statystycznej wykazały istnienie dodatniej korelacji pomiędzy dostępnością zasobów szkoły (osobowych, godzinowych, finansowych) a deklaracjami dotyczącymi realizacji zasad SzPZ do specyficznych warunków i możliwości poszczególnych placówek. W przypadku zasobów osobowych przeprowadzona analiza wykazała istnienie umiarkowanej zależności ($\tau = 0{,}49$; $p < 0{,}001$), natomiast w odniesieniu do zasobów czasowych i finansowych zachodzące korelacje są słabe, ale istotne statystycznie (odpowiednio: $\tau = 0{,}34$; $p < 0{,}001$ oraz $\tau = 0{,}49$; $p < 0{,}001$) (tab. 5). Należy dodać, że zarówno posiadanie certyfikatu SzPZ, jak i czas przynależności do Sieci nie różnicowały wykazanych powyżej związków pomiędzy zmiennymi.

Tabela 5

Wyniki korelacji tau Kendalla zależności pomiędzy dostępnością zasobów SzPZ
służących realizacji całościowego podejścia do promocji zdrowia
a dostosowaniem wyżej wymienionych działań do warunków i możliwości szkoły

Zamienne		Zasoby osobowe	Zasoby godzinowe	Zasoby finansowe
Szkoła, w której pracuję dostosowała realizację zasad SzPZ do specyficznych warunków i możliwości, w których funkcjonuje (np. specyficzne potrzeby uczniów; pochodzenie uczniów i nauczycieli; struktura organizacyjna szkoły; możliwości, jakie stwarza budynek szkolny).	n	482	482	482
	τ	0,49	0,34	0,27
	p	<0,001	<0,001	<0,001

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.
Przyjęty poziom istotności: $p < 0{,}01$.

Dyskusja wyników

Na podstawie przeprowadzonej analizy wyników badań własnych można stwierdzić, że tylko częściowo potwierdziła się hipoteza, że: *badani koordynatorzy reprezentujący SzPZ należące do Sieci dłużej i posiadające Krajowy Certyfikat SzPZ częściej wyżej oceniają dostępność zasobów (osobowych, czasowych i finansowych) służących realizacji szkolnej polityki zdrowotnej*. Uzyskane wyniki wskazują bowiem znaczne zróżnicowanie opinii szkolnych koordynatorów na ten temat. Stosunkowo najwyżej oceniona została dostępność zasobów osobowych, czemu z pewnością sprzyjał fakt, że już na etapie aplikowania placówki do Sieci SzPZ wymagane jest powołanie szkolnego koordynatora oraz zespołu do spraw zdrowia (zob. Woynarowska, Woynarowska-Sołdan, 2019, ss. 9-20). Zatem, zapewnienie właściwych zasobów osobowych stanowi formalny warunek uczestnictwa w tej inicjatywie. Warto przy tym zwrócić uwagę, że wedle opinii badanych koordynatorów, w co piątej placówce wytyczna ta nie została spełniona. Można zatem domniemywać, że w tych szkołach dążono jedynie do spełniania regulaminowych wymogów, a nie stworzenia optymalnego podejścia do potrzeb zespołu odpowiedzialnego za wdrażanie polityki zdrowotnej. Warto także podkreślić, że dłuższy czas funkcjonowania placówek w Sieci oraz posiadanie Krajowego Certyfikatu SzPZ koresponduje z wysoką oceną dostępności zasobów ludzkich. Tutaj z kolei istotną determinantą może być nabyte doświadczenie kadry zajmującej się wdrażaniem szkolnej polityki zdrowotnej. Bez wątpienia, sprzyja to efektywnej realizacji działań prozdrowotnych oraz dokonywaniu ich regularnej ewaluacji.

Jednocześnie, jak wykazano, oceny dostępności zasobów czasowych są silnie zróżnicowane. Tylko niewiele ponad 40% ankietowanych uznaje je za wystarczające. Oznacza to, że w pozostałej części badanych szkół koordynatorzy mogą dostrzegać trudności w realizacji szerokiej polityki zdrowotnej ze względu na ograniczenia czasowe w tym zakresie. Stosunkowo najczęściej funkcja ta powierzana jest etatowym nauczycielom, których podstawowa działalność w szkole związana jest bezpośrednio z procesem dydaktycznym, a nie wdrażaniem szkolnej polityki zdrowotnej (por. Nowak, 2019). Poza tym, można domniemywać, że koordynatorzy mając świadomość tych ograniczeń, jednocześnie dostrzegają wielowymiarowość polityki zdrowotnej i obszary, które wymagają właściwego zagospodarowania. Ponownie wysokim ocenom dostępności zasobów czasowych sprzyjał fakt posiadania Krajowego Certyfikatu SzPZ oraz długoletni staż w Sieci, co może wskazywać na znaczenie zdobytego doświadczenia sprzyjającego optymalnemu wykorzystaniu ograniczonych zasobów szkolnych.

Ostatecznie, zdecydowanie najniżej oceniana jest dostępność zasobów finansowych potrzebnych na realizację szkolnej polityki zdrowotnej. Ponad połowa ankietowanych wyraziła opinie, że nie dysponuje zasobami finansowymi wystarczającymi na realizację polityki zdrowotnej i wdrażanie zasad SzPZ. W tym przypadku czas przynależności do Sieci oraz posiadanie Krajowego Certyfikatu SzPZ nie różnicowały uzyskanych w przedmiotowej kwestii wyników. Niestety, sam fakt członkostwa w Sieci SzPZ nie obejmuje finansowania planowanych działań prozdrowotnych i nie daje również żadnych gwarancji odnośnie możliwości pozyskania zewnętrznych środków finansowych. Przynależność do Sieci daje jedynie możliwość budowania relacji członkowskich, wymianę informacji lub organizację współpracy, jednak bez bezpośredniego finansowania tych działań. Dlatego, to poszczególne placówki zobowiązane są do zdobywania potrzebnych funduszy we własnym zakresie. Z pewnością, rozwiązaniem skutecznie poprawiającym tę sytuację mogłoby być powołanie funduszu lub innej formy finansowej partycypacji członkowskiej, która przy dodatkowym wsparciu zewnętrznym (np. ze strony administracji regionalnej i/lub centralnej) dawałaby szansę na aplikowanie o zabezpieczenie niezbędnych środków.

Analiza danych potwierdziła hipotezę, zakładającą, że *wyższe oceny dostępności zasobów SzPZ (osobowych, czasowych i finansowych) korelują pozytywnie z deklaracjami dostosowania realizacji zasad SzPZ do specyficznych warunków i możliwości badanych szkół.* Warto dodać, że zarówno posiadanie Krajowego Certyfikatu SzPZ, jak i czas przynależności do Sieci nie różnicowały wykazanych powyżej związków pomiędzy zmiennymi. Wydaje się więc, że optymalne wdrażanie szkolnej polityki zdrowotnej warunkowane jest, w opiniach koordynatorów, przede wszystkim dostępem do niezbędnych zasobów. To osoby dysponujące czasem i finansami na realizację szkolnej polityki zdrowotnej określają realne możliwości właściwego dostosowania podejmowanych i planowanych działań do specyficznych warunków szkolnej rzeczywistości kształtującej się w poszczególnych placówkach. Okazuje się, że chociaż staż i formalne potwierdzenie realizacji działań (Krajowy Certyfikat SzPZ) mogą sprzyjać podwyższeniu oceny dostępności zasobów, to jednak już o efektywnym wdrażaniu zasad SzPZ w głównej mierze decydują realne możliwości ich wykorzystania. Dlatego, dla każdej placówki podejmującej starania w kierunku wdrażania szkolnej polityki zdrowotnej, priorytetowe powinno być określenie i zapewnienie optymalnych zasobów (osobowych, czasowych, finansowych) odzwierciedlających specyficzne potrzeby zdiagnozowane w obrębie szerokiego środowiska szkolnego.

Zakończenie i wnioski

Szkoły należące do Sieci SzPZ pełnią niezwykle ważną rolę w szerzeniu oświaty zdrowotnej, zapełniając – przynajmniej do pewnego stopnia – lukę w zakresie efektywnej realizacji edukacji zdrowotnej. Brakuje tu jednak wsparcia finansowego i zaplecza kadrowego, dysponującego płatnymi godzinami dydaktycznymi w celu pełnego wykorzystania potencjału szkoły promującej zdrowie. Zapewne wymaga to wsparcia i rozwiązań systemowych, z jednoczesnym zapewnieniem zasobów potrzebnych do realizacji celów i zadań szkół ukierunkowanych na promocję zdrowia. Rozwiązania te powinny także brać pod uwagę kształcenie przyszłych i obecnych nauczycieli do roli edukatora/promotora zdrowia. Być może należałoby powrócić do koncepcji uniwersyteckiego kształcenia pedagogów w ramach specjalności „Pedagogika Zdrowia"? Nie ulega wątpliwości, że w obliczu wielości problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży warto podejmować wysiłki na rzecz tego, aby każda polska szkoła była placówką promującą zdrowie.

Wkład autorów
Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Gaweł, A. (2014). *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Kleszczewska, D., Mazur, J., Dzielska, A., Michalska, A., Gaspar de Matos, M., Santos, T., Gaspar, T., Branquinho, C., Antão, M.I., Guedes, F. (2018). *Improve the youth. Zdrowie psychiczne młodzieży. Raport z badań.* Warszawa: Instytut Matki i Dziecka

Kowalewska, A. (2017). *Zdrowie i zagrożenia zdrowia a edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży* (ss. 145-162). W: B. Zawadzka, T. Łączka (red.), *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce.* Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego

Leksy, K. (2020). *Młodzież we współczesnej przestrzeni społeczno-kulturowej: wybrane aspekty zdrowotne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Difin

Leksy, K., Nawój-Połoczańska, J., Skowrońska-Pućka, A. (2023). *Ocena alfabetyzmu zdrowotnego studentów w oparciu o kwestionariusz Health Literacy Questionnaire (HLQ) – badania wstępne*. Studia Edukacyjne, 69, 57-76

Magnuszewska-Otulak, G. (2008). *Ochrona zdrowia w polityce społecznej* (ss. 201-216). W: G. Firlit-Fesnak, M. Szylko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna. Podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A. (2018). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka

Nowak, P.F. (2019). *Postawy nauczycieli wychowania fizycznego wobec edukacji zdrowotnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin

Ostrowska, A. (1999). *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia.* Warszawa: IFiS PAN

Słońska, Z. (2002). *Edukacja zdrowotna w zmieniającym się społeczeństwie* (ss. 19-25). W: Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Zdrowie i sport w edukacji globalnej.* Warszawa: Wydawnictwo Estrella

Syrek, E. (2000). *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Vennegoor, G., Van Assema, P., Eekhout, I., Lezwijn, J., Molleman, G., Jansen, M. (2022). *Measuring implementation of Health Promoting School (HPS) programs: development and psychometric evaluation of the HPS implementation questionnaire*. Journal of School Health

Woynarowska, B. (2017). *Zdrowie jako wartość i zasób dla jednostki oraz zasób dla społeczeństwa* (ss. 27-29). W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Woynarowska, B., Woynarowska-Sołdan, M. (2019). *Koncepcja i zasady tworzenia oraz rozwoju szkół promujących zdrowie w Polsce.* W: B. Woynarowska, M. Woynarowska-Sołdan (red.), *Szkoła Promująca Zdrowie. Podręcznik dla szkół i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia*. (ss. 13-52). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Źródła internetowe

Krajowy Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie – Ośrodek Rozwoju Edukacji (ore.edu.pl) [dostęp: 26.02.2024]

Raport Rzecznika Praw Dziecka (2021). Raport-RPD-samopoczucie-psychiczne-PDF.pdf (brpd.gov.pl) [dostęp: 12.11.2023]

Szkoła Promująca Zdrowie – Ośrodek Rozwoju Edukacji (ore.edu.pl) [dostęp: 26.02.2024]

World Health Organization (2023). *75 years of improving public health. World Health Day 2023.* 5 years of improving public health (who.int) [dostęp: 03.04.2024]

Hanna Kubiak
ORCID 0000-0002-1795-8528

Iga Gałczyńska
ORCID 0009-0000-1412-9524

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KOMUNIKOWANIE SIĘ Z OSOBAMI Z ZABURZENIAMI OSOBOWOŚCI BORDERLINE – TRUDNOŚCI I WYZWANIA

Abstract. Kubiak Hanna, Gałczyńska Iga, *Komunikowanie się z osobami z zaburzeniami osobowości borderline – trudności i wyzwania* [Communicating with People with Borderline Personality Disorder – Difficulties and Challenges] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 75-93. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.03.2025. Accepted: 20.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.6

The article addresses communication difficulties in individuals with borderline personality disorder (BPD). Typical communication patterns are described, such as intense emotional reactions, fluctuating perceptions of interpersonal relationships, difficulties in emotional regulation, and fear of abandonment. Strategies supporting more effective communication with individuals with BPD are also discussed. Particular attention is given to the importance of attentive listening, creating a sense of emotional safety, applying the principles of Nonviolent Communication (NVC) and techniques promoting emotional stabilization in relationships. Practical strategies for fostering positive relationships are highlighted, both for professionals and for the family and friends of individuals with BPD.

Key words: borderline personality disorder, communication, interpersonal difficulties, communication strategies

Wprowadzenie – zaburzenie osobowości borderline a klasyfikacje medyczne

Termin „borderline" został wprowadzony do literatury w roku 1938 przez Sterna i Knighta (Drapeau i in., 2009). Celem ich badań była identyfikacja grupy pacjentów, którzy prezentowali poziom funkcjonowania znajdują-

Studia Edukacyjne 76, 2025: 75-93. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

cy się pomiędzy neurozami a zaburzeniami schizofrenicznymi (Selby, Joiner, 2009). Istotnego postępu w rozumieniu tego zagadnienia dokonał O. Kernberg (1967), wprowadzając koncepcję organizacji osobowości borderline. Do cech charakterystycznych zalicza się trudności w stabilnym postrzeganiu siebie i swojej tożsamości, zmienność w relacjach interpersonalnych oraz problemy w wyznaczaniu i respektowaniu granic, zarówno własnych, jak i innych osób. W kolejnych latach Grinker (1966), badając „syndrom borderline", zidentyfikował jego cztery symptomy: złość, zaburzenia w bliskich relacjach, problemy z tożsamością oraz depresyjną samotność. Natomiast, w obecnych klasyfikacjach możemy znaleźć bardziej rozbudowany schemat psychopatologii ZOB, jednakże potwierdzający wcześniejsze cechy przypisywane temu zaburzeniu. W klasyfikacji DSM-5 (APA, 2013), zaburzenie osobowości borderline (ZOB) scharakteryzowane jest jako wszechobecny wzorzec niestabilności relacji interpersonalnych, obrazu siebie i afektów oraz wyraźnej impulsywności, pojawiający się we wczesnej dorosłości i występujący w różnych kontekstach. Chociaż w ICD-11 nie wyróżnia się osobowości borderline jako odrębnej kategorii diagnostycznej, to klasyfikacja obejmuje odniesienia do „wzorca borderline" (Bach, 2022) w ramach zaburzeń osobowości. Wzorzec ten opisuje się poprzez takie cechy, jak: silna niestabilność emocjonalna, impulsywność, rozproszenie tożsamości, intensywne oraz niestabilne relacje interpersonalne, silny lęk przed porzuceniem, przejściowe stany dysocjacyjne oraz samouszkodzenia lub zachowania autodestrukcyjne (WHO, 2018).

Na podstawie powyższej charakterystyki zaburzenia, z pewnością można wnioskować o trudnościach komunikacyjnych osób z ZOB. Bowiem, przejawy impulsywności w zachowaniu osób z ZOB oraz niestabilne wzorce relacji interpersonalnych w znaczącym stopniu mogą determinować sposób nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi osobami. Zatem, szczególnie ważne byłoby poszerzenie rozumienia w zakresie trudności występujących w tej sferze oraz sposobów, które minimalizowałyby zaburzenia w efektywnej komunikacji.

Trudności w komunikacji interpersonalnej osób z ZOB

Relacja buduje się w procesie wzajemnego odsłaniania się (Bakiera, Czarnecka, 2020) jej partnerów, przy czym dotyczy to w szczególny sposób głębokości doświadczeń, a nie ich ilości (Bakiera, Czarnecka, 2020). Z czasem partnerzy odkrywają się przed sobą coraz pełniej, angażują wzajemnie w swoje życie (Laurenceau i in., 2005), co w przypadku pozytywnego przebiegu relacji powoduje zacieśnianie więzi. Objawy borderline sprawiają, że osoby dotknię-

te tymi zaburzeniami osobowości bardzo pragnąc bliskości, mają jednocześnie problem z jej harmonijnym kształtowaniem. Intensywne, szybko zmieniające się emocje utrudniają kontrolę nad zachowaniem oraz adekwatne wyrażanie uczuć (Linehan, 1993). Daje to obu stronom relacji poczucie „stąpania po cienkim lodzie" w komunikacji (Gunderson, 2014). Co więcej, stały lęk osób z ZOB przed odrzuceniem często prowadzi do desperackich prób uzyskania potwierdzenia akceptacji u innych (Fonagy, Bateman, 2008), przez co każda forma opóźnienia w reakcji lub krytyki może być odbierana jako odrzucenie, wywołujące eskalacje emocji (Crowell i in., 2009).

Wspomniana wcześniej impulsywność, która może objawiać się w pochopnym podejmowaniu decyzji, często prowadzi do działań autodestrukcyjnych lub utraty kontroli (Lieb i in., 2004). Natomiast, trudności w przewidywaniu działań osób z ZOB powodują nagłe konflikty lub sytuacje kryzysowe w relacji (Gunderson, Lyons-Ruth, 2008). Myślenie w kategoriach czarno-białych, bezpośrednio związane ze skrajnym postrzeganiem innych, dodatkowo negatywnie wpływa na jakość relacji (Kernberg, 1975). Towarzyszące innym osobom uczucie bycia ocenianym w sposób niesprawiedliwy powoduje trudności w utrzymaniu zdrowego dystansu i stabilności w relacji (Linehan, 1993).

Brak spójnego poczucia siebie, niska samoocena oraz zależność od opinii innych oddziałuje na osoby z otoczenia. Ciężar ciągłego zapewniania o wartości osoby, trudności w zrozumieniu jej zmiennego obrazu o sobie stają się kolejnym powodem wzbudzającym niezgodę w relacjach (Fonagy, Bateman, 2008). Ciągłe przejawy podejrzliwości wobec intencji innych oraz skłonność do wycofywania się z relacji (Gunderson, Lyons-Ruth, 2008) wzbudza w innych potrzebę zapewniania o dobrych intencjach. W konsekwencji może być to wyczerpujące, uwzględniając, iż jest to stały wzorzec funkcjonowania osoby z ZOB (Zanarini i in., 2007).

Lęk związany z potencjalnym odrzuceniem oraz jednoczesna obawa przed nadmiernym zbliżeniem mogą prowadzić do znacznych trudności w budowaniu bliskich relacji. Osoby te mogą mówić: „Czuję, że zatracam siebie w tej relacji, muszę zrobić sobie przerwę, bo czuję się, jakbym już nie był sobą". W innym przypadku, motywowanym lękiem przed odrzuceniem, może pojawić się silna potrzeba bliskości, która jednak bywa postrzegana jako zagrażająca (Mahler, 1975). Nieumiejętność zaakceptowania granic innych osób często prowadzi do naruszenia ich przestrzeni/prywatności, a wynikająca z tego frustracja narzuca konieczność częstego ich egzekwowania (Fonagy, Bateman, 2008), co ostatecznie może prowadzić do obserwowalnych tendencji do autoagresji jako sposobu na regulację emocji lub wyrażenia cierpienia.

Bliscy osób z ZOB często odczuwają odpowiedzialność za ich życie i bezpieczeństwo, co znacząco obciąża otoczenie osób z zaburzeniem typu borderline (Crowell i in., 2009).

Związki intymne

Szczególną formę relacji stanowią związki intymne: w ich przestrzeni dochodzi do najsilniejszej ekspresji objawów BPD (Bakiera, Czarnecka, 2020).

Osoby z zaburzeniem osobowości typu borderline (BPD) i ich partnerzy stoją przed specyficznymi problemami dotyczącymi komunikacji (Bouchard i in., 2009). Z powodu niestabilności emocjonalnej i schematu pozabezpiecznej więzi, charakterystycznych dla tego zaburzenia, komunikacja w tych parach nasycona jest silnymi emocjami, a wzorce komunikacyjne często opierają się na wynikających z lęku przed odrzuceniem cyklach przybliżania i wycofywania (Bouchard i in., 2009). Skutkiem tego jest brak poczucia bezpieczeństwa odczuwany przez partnerów osób z BPD, ich zmęczenie i dezorientacja, wynikające ze zmienności reakcji drugiej strony relacji. Osoby z BPD także silniej reagują na zdarzenia, słowa, czy ogólniej – bodźce, co również wpływa na dynamikę komunikacji, utrudniając uruchomienie mentalizacji, a zatem refleksyjną komunikację (Linehan, 1993).

Osoby z zaburzeniami osobowości typu borderline mogą przypisywać negatywne intencje partnerom, co pogłębia problemy w komunikacji i skutkuje niższą satysfakcją w związku od początku jego istnienia (Lavner i in., 2015). Może się to wiązać bezpośrednio z niektórymi objawami BPD, takimi jak wroga postawa czy tendencja do idealizowania/dewaluowania innych (Millon, 2010): w sytuacji konfliktu osoby z BPD mogą posługiwać się tym drugim mechanizmem, a przypisywanie negatywnych intencji i takież interpretacje słów czy działań partnera utrudnia porozumienie. BPD koreluje także z mniejszą ilością takich pozytywnych zachowań, jak wyrażanie wsparcia podczas rozmów dotyczących problemów. W istocie, dążenie do zniekształceń poznawczych i niekorzystne interpretowanie sygnałów społecznych jest jednym z przejawów BPD (Minzenberg i in., 2006). Trudności te mają tendencję do utrzymywania się w miarę upływu czasu, co może prowadzić do przewlekłego niezadowolenia z relacji, chociaż niekoniecznie do jej kończenia (Lavner i in., 2015). Z badań wynika, że osoby z BPD częściej niż inne wybierają partnerów do związku intymnego dotkniętych tym samym zaburzeniem, co dodatkowo obciąża procesy komunikacji w parze: problemy multiplikują się, bo brak osoby zdolnej do wniesienia dystansu emocjonalnego do rozmowy w sytuacji nasyconej emocjami (Lavner i in., 2015). Należy jednak dodać, że zmienność afektywna i generowanie emocji w odpowiedzi na bardzo różnorodne, także neutralne, bodźce charakteryzuje nie tylko osoby z BPD, ale – co ukazują badania – także na przykład z PTSD (Santangelo i in., 2012) czy bulimią (Vansteelandt i in., 2013). Wynika z tego, że cechę tę można traktować jako transdiagnostyczną (Santangelo i in., 2014), a zatem BPD stanowi ryzyko opisanych trudności, ale dotyczy to różnorodnych zaburzeń psychicznych.

Relacje rodziców z dziećmi z ZOB

Matrycą relacji miłosnych są te, które łączą dzieci z ich rodzicami (Bowlby, 2007). Jest to w przypadku BPD często przestrzeń, w której rozwijały się mechanizmy psychopatologii. Jak wynika z licznych badań (Lee i in. 2022; Crawford, 2001), unieważnianie dzieci przez rodziców, zarówno obejmujące przemoc i nadużycie, jak też pozbawione tego aspektu, a polegające wyłącznie na odnoszeniu się do dziecka pozbawionym zaangażowania emocjonalnego w jego sprawy i odczucia, wiąże się z wyższym prawdopodobieństwem występowania takich objawów BPD, jak niestabilność emocjonalna i deficyty w umiejętnościach społecznych. Założyć zatem trzeba, że analizując przestrzeń relacji między osobami z BPD i ich rodzicami będzie to nierzadko obszar ekspresji deficytów komunikacyjnych występujących po obu stronach.

Jak w innych typach relacji, jedną z podstawowych przeszkód w komunikacji między młodymi dorosłymi osobami z BPD a ich rodzicami może być tendencja do szybkiego eskalowania emocji, stanowiąca objaw u osób z zaburzeniem osobowości typu borderline, co może przytłaczać rodziców, budzić ich złość czy/i poczucie winy. Również wspomniany już lęk przed porzuceniem/odrzuceniem znacząco utrudnia porozumienie się, prowadząc do niekorzystnych zachowań komunikacyjnych, na przykład unikania rozmów, prowokowania odrzucenia poprzez negatywne zachowania, czy do cyklów przybliżania-oddalania, dezorientujących i męczących obie strony. W przypadku właściwych dla BPD problemów z samokontrolą emocji, w komunikacji często mogą pojawiać się takie niekorzystne zachowania, jak obwinianie, negatywna interpretacja intencji rozmówcy, impulsywne, raniące komunikaty (Duckworth, Kern, 2011).

Tak więc, wzorce komunikacji między młodymi dorosłymi z BPD a ich rodzicami charakteryzują się niestabilnością, tendencją do nasycenia szybko eskalującymi emocjami, błędami dotyczącymi interpretacji intencji, konfliktami. W porównaniu z komunikacją w innych relacjach, tendencje te mogą być jeszcze bardziej nasilone ze względu na częstsze niż gdzie indziej uruchamianie nieadaptacyjnych schematów z przeszłości, które w dużej mierze kształtowały się właśnie w przestrzeni relacji z rodzicami. Rozmowy mogą przypominać „walki" nastolatków z rodzicami toczone o niezależność, nawet jeżeli nie jest to racjonalne w świetle aktualnej sytuacji życiowej rodziny.

Komunikacja w relacjach koleżeńskich

Osoby z zaburzeniem osobowości borderline (ZOB), które mają różnorodne doświadczenia relacyjne z okresu dojrzewania, często wykazują nadmierne przywiązanie połączone z lękiem przed porzuceniem, co skutkuje niestabilnymi związkami (Górska, 2006). Trudno uznać ich relacje koleżeńskie za satysfakcjonujące, ponieważ zachowania charakterystyczne dla ZOB mogą

powodować trudności w rozumieniu nagłych zmian nastroju oraz intensywnych reakcji emocjonalnych, co często prowadzi do eskalacji konfliktów (Liebman i in., 2021). W sytuacji, kiedy bliska osoba z powodu swoich codziennych zobowiązań nie odpowiada na wiadomości przez kilka godzin, osoba z ZOB może poczuć się odrzucona i zaniedbana. To z kolei często wywołuje lęk, który przeradza się w agresję słowną. Nawet wspólne planowanie sposobu spędzenia wolnego czasu może stać się wyzwaniem – w przypadku różnicy zdań, wrażliwość na krytykę może prowadzić do wycofania lub werbalnej agresji wobec otoczenia. Sytuacja, w której sugestia inna niż zaproponowana przez osobę z ZOB zostaje przedstawiona, mimo racjonalnych wyjaśnień, może spotkać się z jej emocjonalnym oporem lub buntem. Taka dynamika relacji znacząco utrudnia utrzymanie równowagi między oferowaniem wsparcia a zachowaniem własnych granic. Dominujący wzorzec impulsywnych reakcji emocjonalnych często wywołuje w otoczeniu osoby z ZOB potrzebę stałego zapewniania jej o akceptacji. Jednakże, znajomi czy bliscy mogą odczuwać zdezorientowanie i bezradność, szczególnie kiedy po drobnej kłótni osoba z ZOB oskarża innych o zdradę zaufania i deklaruje, że „już nigdy nikomu nie zaufa". Komunikaty nacechowane takimi skrajnościami, jak „zawsze, nigdy, wszystko, nic", wzmacniają niezdrowe schematy poznawcze, które utrudniają konstruktywne rozwiązywanie problemów (Beck, 2019).

Pomimo permanentnej potrzeby bycia „chcianą", osoba z ZOB będąc blisko z przyjacielem, może poczuć się przytłoczona intensywnością emocji i bliskością drugiej osoby. Zacznie unikać kontaktu lub wycofywać się, mając wrażenie, że zatraca swoją tożsamość. Może mówić: „Czuję, że zatracam siebie w tej relacji, muszę zrobić sobie przerwę, bo czuję się, jakbym już nie był sobą". Jednakże, kiedy przyjaciel osoby z ZOB wyjeżdża na przykład na wakacje i przestaje odpisywać na wiadomości, osoba z ZOB może interpretować to jako początek porzucenia. Charakterystyczną reakcją w takiej sytuacji będą wiadomości z desperackimi pytaniami: „Co się dzieje? Czemu nie odpisujesz? Czy wszystko w porządku? Czy nie chcesz się ze mną przyjaźnić?"

Lęk przed porzuceniem może prowadzić do nadmiernej zależności emocjonalnej lub agresywnych prób zatrzymania ze strony osoby z ZOB. Co więcej, kiedy osoba ta poczuje się zignorowana lub odrzucona przez znajomych, z pewnością dojdzie do eskalacji reakcji emocjonalnej (Zimmerman-Gembeck i in., 2021). Przykładem może być spotkanie towarzyskie, podczas którego w odpowiedzi na coś, co inni uznają za błahostkę, osoba z ZOB zareaguje w sposób impulsywny, komentując: „Dlaczego nikt nie zapytał mnie, co myślę?" Ostatecznie, wnioskując o zamiarach swoich znajomych w sposób irracjonalny („Wszyscy mnie ignorują!"), może to prowadzić do eskalacji emocji i sytuacji, kiedy osoba z ZOB izoluje się od znajomych, którzy w poczuciu oskarżenia i niezrozumienia również podejmują decyzję o wycofaniu się z danej relacji (Biskin, 2020).

Środowisko akademickie

W środowisku akademickim osoby z zaburzeniem osobowości borderline często napotykają trudności w dziedzinie komunikacji interpersonalnej, które mogą znacząco wpływać na ich relacje zarówno z rówieśnikami, jak i wykładowcami. W grupowych formach pracy, będących częstą metodą aktywizacji studentów, osoby z ZOB mogą reagować emocjonalnie w sytuacjach, kiedy ich pomysły zostaną zignorowane lub poddane krytyce. Tego typu doświadczenia bywają interpretowane jako brak szacunku, co może prowadzić do zaburzonej komunikacji, oskarżeń wobec grupy, a nawet przerwania współpracy (Araszkiewicz i in., 2017).

Trudności w regulacji emocji wpływają także na sposób budowania relacji. Osoba z ZOB może postrzegać wybranego członka grupy jako „najlepszego przyjaciela", co prowadzi do prób tworzenia relacji o bardziej intensywnej dynamice. Dla drugiej strony tego rodzaju zaangażowanie może być trudne do zaakceptowania, zwłaszcza w sytuacji, gdy osoba z ZOB oczekuje ciągłego kontaktu lub wsparcia. Odmowa spełnienia tych oczekiwań jest często odbierana jako odrzucenie, co prowadzi do eskalacji konfliktów i trudności w dalszej komunikacji (Górska, 2006).

Problematyczne aspekty komunikacji uwidaczniają się również w relacjach z wykładowcami. Osoby z ZOB mogą wielokrotnie poszukiwać potwierdzenia swojej wartości poprzez pytania o ocenę ich pracy. Wykładowcy są często proszeni o zapewnienia dotyczące jakości wykonanych zadań, a brak oczekiwanej afirmacji może być odbierany jako przejaw niesprawiedliwości lub braku zrozumienia. Tego typu reakcje mogą prowadzić do napięć i trudności w utrzymaniu konstruktywnej relacji na linii student-wykładowca.

Ponadto, osoby z zaburzeniem osobowości borderline często okazują skrajne i zmienne postrzeganie innych ludzi. Najczęściej objawia się to w okresowym przypisywaniu im wyłącznie pozytywnych cech (np. jako wzorcowych, niezawodnych) lub przeciwnie – skupianiu się na ich wadach i ocenianiu w negatywnym świetle. Tego rodzaju zmienność w percepcji relacji ma znaczenie dla sposobu komunikowania się z otoczeniem, co często utrudnia budowanie trwałych i stabilnych relacji (Lazarus i in., 2020). Choćby początkowe, pozytywne nastawienie do wykładowcy, wyrażane poprzez nadmierne komplementowanie czy wysokie oczekiwania, może szybko przerodzić się w ganienie i brak szacunku w odpowiedzi na nawet niewielką krytykę. Tego rodzaju labilność w relacjach interpersonalnych znacząco komplikuje procesy komunikacyjne, zarówno na poziomie rówieśniczym, jak i akademickim.

Relacje osób z ZOB w środowisku pracy

Środowisko pracy, jako przestrzeń intensywnych interakcji interpersonalnych i wysokich wymagań adaptacyjnych, stanowi wyzwanie dla osób z ZOB. Trudności komunikacyjne w środowisku zawodowym mogą prowa-

dzić do konfliktów, dezorganizacji pracy zespołowej oraz napięć w relacjach zawodowych.

Osoby te wykazują skłonność do gwałtownych reakcji emocjonalnych w odpowiedzi na sytuacje wymagające krytycznej analizy ich pracy lub presję czasu. W trakcie zespołowych spotkań nawet neutralne sugestie dotyczące modyfikacji projektu mogą wywołać u takich pracowników impulsywne reakcje, przejawiające się podniesionym tonem głosu, wyrażeniem poczucia niesprawiedliwości, czy oskarżeniami wobec współpracowników o brak wsparcia. Zachowania takie nie tylko zaburzają atmosferę współpracy, ale również negatywnie wpływają na morale zespołu i wydajność jego pracy (Farley, 2022).

Ponadto, osoby z ZOB często poszukują potwierdzenia swojej wartości i wkładu w zadania zawodowe. Tego rodzaju potrzeba aprobaty manifestuje się poprzez częste przerywanie pracy współpracownikom w celu upewnienia się, że realizują swoje obowiązki zgodnie z oczekiwaniami. Może to prowadzić do frustracji wśród członków zespołu, którzy odczuwają zakłócenie w płynności pracy. Co więcej, pojawia się nadmierne obciążenie emocjonalne, związane z ciągłym wspieraniem emocjonalnym pracownika z ZOB (Biskin, 2020).

Trudności te pogłębiają się w kontekście zmienności relacyjnej, charakterystycznej dla osób z ZOB, które mogą postrzegać innych ludzi naprzemiennie – jako niezastąpione wsparcie lub jako źródło rozczarowania i zagrożenia. Początkowy podziw dla wiedzy i doświadczenia kolegi z zespołu może nagle przerodzić się w publiczne podważanie jego kompetencji w sytuacji drobnego błędu. Tego rodzaju dynamika relacyjna wprowadza element niestabilności do relacji zawodowych, osłabiając wzajemne zaufanie w zespole (Zimmer-Gembeck i in., 2021).

Dodatkowym wyzwaniem jest niska tolerancja na stres oraz trudności z adaptacją do zmieniających się warunków w pracy. Nawet umiarkowana presja, jak na przykład konieczność szybkiej realizacji zadania, może wywołać u osoby z ZOB poczucie przytłoczenia. W takich sytuacjach reakcje mogą przybierać formę wycofania z działań zawodowych lub intensywnych wybuchów emocji, takich jak płacz czy opuszczenie miejsca pracy. Tego typu zachowania dezorganizują działania zespołu oraz wymagają od pracodawcy dodatkowych wysiłków w celu zarządzania tego rodzaju kryzysami (Cukrowicz i in., 2019).

Relacje zawodowe osób z ZOB są również narażone na nadmierne zaangażowanie emocjonalne, co utrudnia utrzymanie profesjonalnych granic. Zdarza się, że neutralne zachowania współpracowników bywają interpretowane jako zagrażające lub nazbyt intymne, co prowadzi do nieporozumień w zespole. Osoba z ZOB na neutralny komentarz kolegi może zareagować jak

na krytykę, co skutkuje konfrontacją, a następnie wycofaniem się ze współpracy. Tego rodzaju trudności komunikacyjne sprawiają, że współpracownicy odczuwają niepewność i dyskomfort, co wpływa na obniżenie zaufania w grupie (Farley, 2022).

Z perspektywy pracodawcy, wyzwaniem staje się zarządzanie zespołem, w którym osoba z ZOB wymaga szczególnej uwagi i wsparcia. Zachowania impulsywne, jak na przykład nagła rezygnacja z pracy bez wcześniejszego wyjaśnienia, są trudne do przewidzenia, co utrudnia efektywne planowanie działań zespołu. Wysoka emocjonalność tych pracowników wymaga stosowania elastycznych strategii zarządzania, które uwzględniają ich potrzeby, przy jednoczesnym dbaniu o funkcjonowanie całego zespołu (Zimmer-Gembeck i in., 2021).

Strategie komunikacyjne pomocne dla osób z ZOB

Poszukiwanie dróg wiodących do poprawy komunikacji z osobami z borderline zakłada, że obie strony chcą być zaangażowane w proces pracy nad komunikacją. Bliscy osób z BPD często pytają (Kubiak, własne doświadczenia kliniczne), czy istnieją sposoby jednostronnego prowadzenia komunikacji w ten sposób, by nie doprowadzała ona do konfliktów, w celu uspokojenia osoby z BPD. Stoimy na stanowisku, że chcąc być uczciwie traktowanym, trzeba w ten sam sposób odnosić się do innych: a więc w komunikacji nie chodzi o kierowanie rozmówcą, a o próby porozumienia, na co gotowe muszą być obie strony, jeżeli liczymy na powodzenie.

Jednakże, warto określić wstępne zasady rozmowy sprzyjające porozumieniu, jak na przykład:

1) dobrze ustalić tak zwane ramy komunikacji, w których podstawą jest, że obydwie strony decydują się nie ustawać w wysiłkach, w celu pozostania w tak zwanym trybie zdrowego dorosłego[1], co obejmuje między innymi nieobwinianie innych, nieregulowanie emocji czyimś kosztem (co wydaje się bardzo proste, ale w istocie w komunikacji konfliktowej bardzo rzadko respektowane: osoby obrażają się, wyrzucają emocje, nie usiłując ich samodzielnie regulować itd.);

2) każda osoba może potrzebować pomocy w przywołaniu tego trybu;

3) w przypadku nieudanych prób pozostania w trybie zdrowego dorosłego, rozmowę należy przerwać i ustalić termin powrotu do niej;

4) w rozmowie, w której uczestniczy osoba z BPD należy jasno stawiać granice i je przestrzegać (nie używamy przekleństw, sarkazmu, nie mie-

[1] Pojęcie to wywodzi się z terapii schematów i oznacza stan umysłu, określający m.in. dojrzałość, zdolność do kierowania się rozumem, przy uwzględnianiu emocji.

szamy tematów, nie pozwalamy, aby jedna osoba przejmowała rozmowę, a druga pozostawała jedynie w roli wspierającej, bez przestrzeni na jej emocje i opinie itd.);

5) zakładać, że obie strony dążą do zachowania empatycznej postawy wobec partnera komunikacji, ale z poszanowaniem siebie.

Zasady te mają charakter uniwersalny, jednak warto sięgnąć po strategie bardziej szczegółowe, ułatwiające komunikację. Poniżej zaprezentowano wybrane podejścia do komunikowania się, które mogą znaleźć zastosowanie w omawianej sytuacji.

Dialog motywujący

Dialog motywujący (DM), bardziej zaawansowana i rozwinięta wersja wywiadu motywującego (Miller i Rollnick, 2010), nie może być rozumiany jako technika czy zestaw technik komunikacyjnych (Naar-King i Suarez, 2012), a raczej jako postawa wobec rozmówcy. Jej fundament stanowi zaangażowanie, szacunek dla autonomii partnera i gotowość do jej rozwijania. Właśnie dlatego może być użytecznym narzędziem w procesie komunikowania się z osobami z zaburzeniami osobowości typu borderline (BPD). Z jednej strony to nastawienie daje szansę na ominięcie złości czy oporu, charakterystycznych dla BPD, z drugiej – może wspierać umacniającą się tożsamość osoby, która w przypadku omawianych zaburzeń osobowości jest chwiejna i często niedojrzała.

Poniżej podajemy kilka strategii przykładów zastosowania dialogu motywującego, które mogą okazać się przydatne.

1) Empatyczne słuchanie i uznanie emocji rozmówcy

Osoby z BPD często odczuwają bardzo silne emocje, które ulegają jednak szybkim zmianom. Ich uprawomocnienie może służyć: po pierwsze – zatrzymaniu osoby z BPD przy przeżywanych emocjach, po drugie – odpowiada na ich żywotną potrzebę, płynącą z unieważniania doświadczanego w przeszłości (Linehan, 1993). Osoby te często mówią, że potrzebują uznania zasadności ich emocji, jak na przykład: „Słyszę, że jest to dla Ciebie bardzo trudne i frustrujące", „Rozumiem, że zmagasz się z ogromnym bólem i niepokojem".

2) Budowanie autonomii i poczucia sprawczości

W dialogu motywującym rozmówca w żadnym razie nie narzuca gotowych rozwiązań omawianych problemów, tylko wspiera osobę w odkrywaniu i rozwijaniu własnych motywacji, na przykład: „Jest to Twoja decyzja, czy chcesz wprowadzić tę zmianę", „Masz pełne prawo decydować, co jest dla Ciebie najlepsze". Uznanie autonomii rozmówcy pomaga w obniżeniu natężenia lęku przed oceną i odrzuceniem.

3) Odkrywanie ambiwalencji i rozwijanie motywacji wewnętrznej

Zazwyczaj zmianę poprzedza okres, kiedy doświadczamy ambiwalentnych uczuć na myśl o niej. Osoby z BPD, w świetle ich niestałości i płynnej tożsamości, mogą być jeszcze mniej pewne swych wyborów. Pomoc bliskich pozwoli uporządkować te nastawienia, na przykład: „Co zyskujesz dzięki temu, że zadzwonisz i powiesz, co ci się nie podobało? A jakie jest ryzyko z tym związane?"

4) Podkreślanie wartości i aspiracji

Rozmowy o wartościach, odwoływanie się do nich może pomóc osobom z BPD ukierunkować się na cele, zrozumieć na czym im w danym momencie zależy, na przykład: „W jaki sposób to, co dla Ciebie ważne może być w tej pracy realizowane".

5) Unikanie konfrontacji i osądzania

Konfrontacyjne podejście może wywoływać reakcje obronne, zazwyczaj atak, zwłaszcza w sytuacji nasycenia rozmowy emocjami, co często będzie miało miejsce w przypadku osób z borderline. Zamiast tego dialog motywujący koncentrujący się na spokojnym badaniu argumentów i wzmacnianiu gotowości do zmiany. Warto podkreślać, jeśli chce się opisać zachowanie bliskiej osoby: „Zauważyłam", "Mam wrażenie", co zmniejsza nieco obronne nastawienie rozmówcy.

Porozumienie bez przemocy

Autor koncepcji komunikacji Porozumienia bez Przemocy – Marshall Rosenberg wskazuje, że jeżeli chcemy porozumieć się z drugim człowiekiem, musimy dążyć za wszelką cenę do pozostania w kontakcie – z sobą samym, z innymi. Jego koncepcja opiera się na wprost wskazywanych wartościach, jak dobro, zgoda, współpraca (Rosenberg, 2009). Współcześnie podejście to staje się coraz bardziej popularne i znajduje zastosowanie w różnych kontekstach życia społecznego: edukacja, praca zawodowa, rodzina.

Porozumienie bez Przemocy (NVC) uczy empatii i stawiania granic, odpowiada więc na podstawowe potrzeby osoby z zaburzeniami borderline. Zakłada się, że komunikacja przebiega w czterech etapach:

1) opisanie sytuacji – na przykład: „Zauważyłem, że nie odpowiadasz na moje wiadomości od dwóch dni";

2) wyrażanie swoich uczuć, związanych z sytuacją – na przykład: „Jestem zaniepokojony, kiedy nie wiem, co u ciebie";

3) wyrażanie swojej potrzeby – na przykład: „Pragnę wiedzieć, że jesteś bezpieczna";

4) sformułowanie prośby (Rosenberg, 2009) – na przykład: „Czy możesz wysyłać choć krótkie 'ok' wieczorem?"

Respektowanie tych zasad zmienia zazwyczaj tempo komunikowania, wprowadza dystans, zostawia więcej przestrzeni na refleksję, co jest szcze-

gólnie przydatne w przypadku pełnej emocji, gwałtownej i zmiennej natury porozumiewania się osób z BPD.

Ważne jest nieustanne nawracanie do postawy współpracy, nieosądzanie, zapewnianie o kontakcie. Może to wzmacniać poczucie bezpieczeństwa. Również uwzględnianie uczuć rozmówcy prowadzi do tego celu.

Istotne jest unikanie tak zwanych czerwonych flag, obwiniających komunikatów. W przypadku podanego wyżej przykładu dziewczyny nie odpowiadającej po sprzeczce na informacje partnera, te negatywne wiadomości wzbudzające złość i utrudniające czy uniemożliwiające porozumienie, brzmiałyby na przykład: „Zawsze mnie ignorujesz", „Nie dramatyzuj", „Przez ciebie się martwię", „Muszę wiedzieć, co u ciebie". Kluczem do sukcesu jest zatem nieosądzający opis sytuacji, jasne wyrażenie emocji, odniesienie ich do potrzeb, prośba o współpracę – znów konkretna i jednoznaczna.

Osoba z BPD, a także każda inna znajdująca się w silnych emocjach, może potrzebować pomocy w zorientowaniu się, że przekracza ustalenia dotyczące komunikacji – wówczas ponownie użyteczne może się okazać „ustalenie ram", opisane powyżej.

W odniesieniu do osób z BPD przydatne mogą okazać się dodatkowe wskazówki:

1) kiedy osoba jest w stanie bardzo intensywnego pobudzenia emocjonalnego, warto nazwać to uwzględniając emocje: „Widzę, że to bardzo trudny kawałek, jesteś poruszona";

2) kiedy osoba gubi się w sprzecznościach i opowiada się po obu stronach sytuacji, co wynika z tożsamościowej niestabilności, można powiedzieć: „Chyba jest w tobie taki kawałek, który jest tym przerażony i taki, który jest tym zachwycony. Pewno niełatwo się w tym połapać, spróbujmy";

3) kiedy uruchamia się lęk przed porzuceniem: „Chcę być blisko ciebie, bo jesteś dla mnie ważna, zarazem próbuję zadbać o siebie".

Ważne, aby pozostać stabilnym, cierpliwym, skupionym na teraźniejszości.

Strategia SET

Strategia SET (*Support, Empathy, Truth*) jest praktyczną metodą komunikacyjną, szczególnie skuteczną w relacjach z osobami z zaburzeniem osobowości borderline (Moskovitz, 2001), które zmagają się z intensywnymi emocjami oraz trudnościami w regulacji afektu. Dzięki zastosowaniu trzech kluczowych elementów – wsparcia, empatii oraz prawdy – strategia ta umożliwia zbudowanie relacji opartej na wzajemnym zrozumieniu i równocześnie pomaga zachować zdrowe granice emocjonalne. Przykładem efektywnego użycia strategii SET może być następująca reakcja:

Wsparcie (Support) – w tym etapie ważne jest okazanie zrozumienia trudności osoby z ZOB. Przykład reakcji: „Widzę, że to dla Ciebie trudne i chcę Ci

pomóc". Tego typu komunikat pozwala osobie z ZOB poczuć się zrozumianą, co może pomóc w redukcji napięcia emocjonalnego.

Empatia (Empathy) – rozpoznanie i odzwierciedlenie emocji drugiej osoby, co sprawia, że czuje się ona zauważona i mniej samotna. Na przykład: „Wygląda na to, że czujesz się odrzucona i zraniona, to musi być bardzo bolesne". Tego rodzaju empatyczne reakcje mogą obniżyć intensywność emocji i zapobiec eskalacji sytuacji.

Prawda (Truth) – konstruktywne wyrażenie swoich granic w sposób jasny, bez krytykowania, ale również bez nadmiernego zaangażowania. Na przykład: „Rozumiem, że potrzebujesz mojej pomocy, ale nie mogę być dostępny przez cały czas. Mimo to, zależy mi na naszej rozmowie i chcę znaleźć rozwiązanie". Komunikowanie prawdy w taki sposób pomaga utrzymać zdrowe granice i zapobiega współuzależnieniu.

Zastosowanie strategii SET w relacjach z osobami z ZOB ma na celu nie tylko wsparcie emocjonalne, ale także zapewnienie stabilności i równowagi w relacji. Kluczowe jest zachowanie granic, co bywa szczególnie trudne w kontekście osób doświadczających chronicznego poczucia odrzucenia i niestabilności emocjonalnej. Z kolei empatia, poparta autentycznym zainteresowaniem, sprzyja budowaniu zaufania, co jest niezbędne w przypadku osób z ZOB, które często borykają się z lękiem przed porzuceniem.

W kontekście profesjonalnego wsparcia, strategia SET jest bardzo użyteczna, gdyż pomaga profesjonalistom, jak i bliskim osobom w utrzymaniu równowagi między empatią a autonomią w relacji. Dzięki takim reakcjom, jak: „Chcę Ci pomóc" czy „Zależy mi na tej rozmowie", możliwe jest nie tylko zrozumienie emocji drugiej strony, ale także wyznaczenie jasnych granic, które wspierają zdrowy rozwój relacji (Gratz, Tull, 2021).

W połączeniu z innymi podejściami terapeutycznymi, jak techniki DBT czy dialog motywacyjny, strategia SET może znacząco poprawić jakość interakcji, umożliwiając osobom z ZOB bardziej efektywne radzenie sobie z emocjami i budowanie zdrowszych relacji interpersonalnych.

Strategia STOPP

Strategia ta, wywodząca się z nurtu poznawczo-behawioralnego, stanowi skuteczne narzędzie pomagające osobom z zaburzeniem osobowości borderline (ZOB) regulować emocje w trudnych sytuacjach komunikacyjnych (Chapman, Gratz, 2015). Jej celem jest przerwanie schematu impulsywnych reakcji emocjonalnych i umożliwienie bardziej przemyślanego działania w relacjach interpersonalnych. STOPP (*Stop, Take a Breath, Observe, Pull Back, Practice What Works*) oferuje uniwersalny sposób radzenia sobie z konfliktami i nadmiernym napięciem emocjonalnym, które często pojawiają się w różnych rodzajach relacji.

Strategia ta umożliwia przerwanie stałego schematu. W momencie, kiedy osoba odczuwa narastające emocje, krok „*Stop*" pozwala zatrzymać impuls do natychmiastowej reakcji, dając czas na uspokojenie.

Wykorzystanie etapu „*Take a Breath*" skoncentrowane jest na głębokim oddychaniu, redukuje napięcie fizjologiczne i pozwala na bardziej świadome myślenie.

W dalszej kolejności – „*Observe*" osoba analizuje sytuację z szerszej perspektywy, zwracając uwagę na swoje emocje i myśli, a także interpretację zachowań innych. Na przykład, zamiast zakładać, że sugestia wykładowcy ma charakter krytyczny, osoba z ZOB może zauważyć, że jest to standardowy element procesu nauczania. Ważnym krokiem w tej strategii jest „*Pull Back*", który polega na dystansowaniu się od automatycznych myśli, zniekształconych w kierunku nadmiernej personalizacji lub katastrofizacji. Zamiast interpretować komentarz przełożonego jako atak, osoba może przypomnieć sobie, że celem uwagi było na przykład poprawienie efektywności projektu. Ostatecznie, krok „*Practice What Works*" zachęca do wybrania reakcji, która jest najbardziej adaptacyjna w danej sytuacji, na przykład podjęcia dialogu, wyjaśnienia własnych emocji lub zaakceptowania sugestii bez oskarżeń.

Dzięki zastosowaniu strategii STOPP osoby z ZOB mogą efektywniej radzić sobie w sytuacjach trudnych emocjonalnie, unikając eskalacji konfliktów i zachowań impulsywnych.

Strategia CLEAR

CLEAR stanowi akronim opisujący kroki: *Calm* (uspokojenie), *Listen* (słuchanie), *Express* (wyrażanie siebie), *Affirm* (potwierdzanie) i *Respond* (odpowiadanie). W środowisku zawodowym, kiedy osoba z ZOB odbiera konstruktywną krytykę jako atak, zastosowanie strategii CLEAR pozwala na zatrzymanie impulsu emocjonalnego (Moskovitz, 2001).

W momencie intensywnej reakcji na uwagę przełożonego, pracownik może świadomie uspokoić się (*Calm*) i aktywnie wysłuchać pełnego komunikatu (*Listen*), dopiero w dalszej kolejności wyrazić swój punkt widzenia w sposób spokojny i konkretny (*Express*), a następnie potwierdzić, że rozumie intencje drugiej osoby (*Affirm*). Z pewnością, wspiera to dialog interpersonalny i minimalizuje potencjalne zagrożenie, jakim może być eskalacja konfliktu. Ostateczna odpowiedź (*Respond*) może obejmować uznanie potrzeby zmiany i omówienie kroków, które zostaną podjęte.

W relacjach koleżeńskich strategia CLEAR pomaga unikać pochopnych ocen. Na przykład, zamiast impulsywnego reagowania na spóźnienie znajomego na spotkanie, osoba z ZOB może zastosować tę strategię, by lepiej zrozumieć sytuację i uniknąć nadmiernej reakcji emocjonalnej. Zmiana kolejności w zakresie – obserwacji, interpretacji, reakcji – w sposób pozytywny

oddziałuje na efektywność komunikacji. Konfrontacja swoich spostrzeżeń, w perspektywie rozpoznania potrzeb drugiej osoby, z pewnością wzmacnia jakość komunikacji interpersonalnej w różnych sferach życia osób z ZOB.

Strategia DEAR MAN

Strukturalne podejście do asertywnej komunikacji, które jest szczególnie użyteczne w negocjacjach i wyrażaniu potrzeb, to cechy charakterystyczne tej strategii. Składa się z kroków: *Describe* (opisanie sytuacji), *Express* (wyrażenie emocji), *Assert* (wyrażenie potrzeb), *Reinforce* (zachęcenie do współpracy), *Mindful* (skupienie na celu), *Appear confident* (prezentowanie pewności siebie) i *Negotiate* (negocjowanie) (McKay i in., 2019).

W relacjach akademickich, szczególnie pomiędzy studentami, kluczowe znaczenie ma wzajemne zaufanie oraz odpowiedzialność w wywiązywaniu się z ustaleń dotyczących wymiany materiałów dydaktycznych. Poniższy przykład ilustruje zastosowanie techniki komunikacyjnej DEAR MAN w sytuacji, w której jeden ze studentów nie wywiązuje się z umowy dotyczącej zwrotu udostępnionych notatek.

W opisywanej sytuacji studentka A przekazała swoje notatki studentce B, z prośbą o ich zwrot w określonym terminie, który upłynął dwa tygodnie wcześniej. W ramach techniki DEAR MAN studentka A, chcąc skutecznie wyrazić swoje oczekiwania, zastosowała następujące kroki:

Opis sytuacji (*D – Describe*): studentka A rozpoczęła rozmowę od obiektywnego przedstawienia sytuacji, unikając oceny i krytyki: „Dwa tygodnie temu pożyczyłam Tobie moje notatki z wykładu, prosząc o ich zwrot po tygodniu. Do tej pory nie otrzymałam ich z powrotem, ani nie dałaś mi znać, kiedy mogę się ich spodziewać".

Wyrażenie emocji (*E – Express*): następnie studentka A wyraziła swoje odczucia związane z zaistniałą sytuacją: „Czuję się sfrustrowana i zaniepokojona, ponieważ potrzebuję tych notatek do przygotowania się do egzaminu". Taka forma przekazu pozwala uniknąć oskarżeń, a jednocześnie wskazuje na istotność problemu.

Wyrażenie prośby (*A – Assert*): kolejnym krokiem było jasne i konkretne wyartykułowanie oczekiwań: „Chciałabym, abyś oddała mi notatki do końca tego tygodnia". Sformułowanie prośby w sposób precyzyjny zwiększa prawdopodobieństwo jej realizacji.

Wzmocnienie (*R – Reinforce*): aby zmotywować studentkę B do działania, studentka A podkreśliła pozytywne konsekwencje wywiązania się z prośby: „Jeśli mi je zwrócisz w terminie, będę miała więcej czasu dla Ciebie na wspólną naukę i powtórki do egzaminu".

Reakcja na opór (*negocjacja*): w przypadku ewentualnych trudności z realizacją prośby, studentka A zaproponowała alternatywne rozwiązanie: „Jeśli

potrzebujesz jeszcze trochę czasu, mogę poczekać do poniedziałku, ale proszę, abyś od teraz informowała mnie wcześniej, jeśli nie możesz dotrzymać ustalonego terminu".

W relacjach zawodowych analogicznie strategia DEAR MAN umożliwia wyrażanie potrzeb i granic bez eskalacji konfliktów. Na przykład, kiedy pracownik z ZOB odczuwa przeciążenie zadaniami, może opisać swoje obciążenie i asertywnie poprosić o wsparcie zespołu, jednocześnie proponując konkretne rozwiązania.

Strategia LIMITS

Strategia LIMITS (Koerner, 2012) jest narzędziem skoncentrowanym na ustalaniu i konsekwentnym egzekwowaniu granic w interakcjach interpersonalnych, szczególnie w sytuacjach wymagających równowagi pomiędzy wsparciem a ochroną własnych potrzeb. W środowisku zawodowym zastosowanie tej strategii pozwala skutecznie zarządzać nadmiernie emocjonalnymi interakcjami. Przełożony konfrontując się z problematycznym zachowaniem pracownika, może wdrożyć kolejne etapy strategii LIMITS. Pierwszym krokiem jest uważne wysłuchanie perspektywy pracownika (*Listen*), a następnie wskazanie konkretnego problemu, na przykład przerywania wypowiedzi innych podczas spotkań (*Indicate the problem*). Kolejnym etapem jest sformułowanie konkretnej prośby o zmianę zachowania (*Make a request*), połączone z wyjaśnieniem konsekwencji dalszych naruszeń (*Inform about consequences*). W przypadku eskalacji sytuacji kluczowe jest podjęcie odpowiednich działań (*Take action*) oraz konsekwentne utrzymywanie wcześniej ustalonych granic (*Stay consistent*).

Strategia LIMITS znajduje również zastosowanie w relacjach koleżeńskich oraz akademickich, szczególnie kiedy osoba z zaburzeniem osobowości borderline (ZOB) oczekuje nadmiernego zaangażowania emocjonalnego od innych. Na przykład, jeśli student zwraca się do kolegi o natychmiastową pomoc w przygotowaniu projektu podczas intensywnego okresu egzaminacyjnego, strategia LIMITS pozwala wyznaczyć zdrowe granice, bez utraty wsparcia i wzajemnego szacunku. Najpierw należy wysłuchać prośby i uznać trudności drugiej osoby (*Listen*), a następnie zidentyfikować problem oraz swoje ograniczenia, na przykład brak czasu z powodu własnych obowiązków (*Indicate the problem*). Kolejnym etapem jest określenie możliwego wsparcia, na przykład zaproponowanie alternatywnego terminu pomocy (*Make a request*). W razie potrzeby można wskazać konsekwencje dalszego nacisku, takie jak osłabienie relacji lub ograniczenie możliwości przyszłej współpracy (*Initiate consequences*). Ważny element stanowi również wskazanie konstruktywnych kroków do realizacji, na przykład zasugerowanie wstępnych działań, które druga osoba może podjąć samodzielnie (*Target next steps*). Cały proces powi-

nien być prowadzony w spokojnym, pełnym szacunku tonie, który sprzyja zachowaniu równowagi emocjonalnej (*Stay calm*).

Omówiona strategia umożliwia jasne i konsekwentne wyznaczanie granic w komunikacji z osobami z ZOB. Sprzyja to budowaniu poczucia bezpieczeństwa oraz przewidywalności w relacji. Utrzymanie spójności w egzekwowaniu granic pozwala ograniczać impulsywne zachowania, jednocześnie wspierając stabilność emocjonalną obu stron. Zastosowanie tej strategii umożliwia zrównoważenie potrzeb osoby z ZOB, z koniecznością ochrony granic drugiej strony, co sprzyja konstruktywnemu rozwojowi relacji.

W niniejszym artykule omówiłyśmy znaczenie ustrukturyzowanej komunikacji z osobami z zaburzeniem osobowości borderline, która opiera się na empatii, uważności i regulacji emocji. Podkreśliłyśmy, że kluczowym elementem skutecznej interakcji jest budowanie relacji opartej na zaufaniu i przewidywalności, co pozwala zredukować lęk przed odrzuceniem oraz wzmocnić poczucie bezpieczeństwa. Zwróciłyśmy uwagę na znaczenie aktywnego słuchania, które umożliwia osobom z ZOB poczucie zrozumienia i akceptacji, oraz na konieczność formułowania jasnych i jednoznacznych komunikatów, co zmniejsza ryzyko błędnej interpretacji i eskalacji napięcia. Przeanalizowałyśmy również rolę walidacji emocji, która pozwala na uznanie i akceptację przeżyć osoby bez ich oceny, co sprzyja budowaniu poczucia akceptacji. Ponadto, wskazałyśmy na potrzebę konsekwentnego wyznaczania granic oraz utrzymania spokoju w interakcjach, co zapewnia stabilność relacji i redukuje impulsywne reakcje. Wskazane strategie mogą znacząco przyczynić się do poprawy jakości relacji interpersonalnych oraz wzmacniać wzajemne zrozumienie i poczucie wsparcia w kontaktach z osobami z ZOB.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association

Araszkiewicz, A., Bogusławski, W., Solarz-Bogusławska, J. (2017). *Emocje i relacje interpersonalne u pacjentów z osobowością typu borderline*. Medycyna Rodzinna, 20(3), 215-221

Bach, B. (2022). *The ICD-11 classification of personality disorders: A European perspective on challenges and opportunities*. Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation, 9(1), 12

Bakiera, L., Czarnecka, A. (2020). *Komunikacja interpersonalna kobiet z zaburzeniami osobowości typu borderline w związkach kohabitacyjnych*. Człowiek i Społeczeństwo, L, 139-154

Beck, A.T. (2019). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: The Guilford Press

Biskin, R.S. (2020). *Borderline personality disorder: A guide for the newly diagnosed*. Oakland, CA: New Harbinger Publications

Biskin, R.S. (2020). *Borderline personality disorder: The latest advances in diagnosis and treatment*. Oxford: Oxford University Press

Bouchard, S., Sabourin, S., Lussier, Y., Villeneuve, E. (2009). *Relationship quality and stability in couples when one partner suffers from borderline personality disorder*. Journal of Marital and Family Therapy, 35(4), 446-455

Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Chapman, A.L., Gratz, K.L. (2015). *The dialectical behavior therapy skills workbook for anger: Using DBT mindfulness and emotion regulation skills to manage anger*. Oakland, CA: New Harbinger Publications

Crawford, T.N., Cohen, P., Brook, J.S. (2001). *Dramatic-erratic personality disorder symptoms:* I. *Continuity from early adolescence into adulthood*. Journal of Personality Disorders, 15, 319-335

Crowell, S.E., Beauchaine, T.P., Linehan, M.M. (2009). *A biosocial developmental model of borderline personality: Elaborating and extending Linehan's theory*. Psychological Bulletin, 135(3), 495-510

Duckworth, A.L., Kern, M.L. (2011). *A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures*. Journal of Research in Personality, 45, 259-268

Farley, E. (2022). *Supporting employees with borderline personality disorder in the workplace: A practical guide*. Journal of Workplace Behavioral Health, 37(3), 210-222

Fonagy, P., Bateman, A.W. (2008). *The development of borderline personality disorder – A mentalizing model*. Journal of Personality Disorders, 22(1), 4-21

Górska, D. (2006). *Uwarunkowania dysregulacji emocjonalnej u osób z zaburzeniem osobowości borderline*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe

Gratz, K.L., Tull, M.T. (2021). *Emotion regulation in borderline personality disorder: Theoretical and treatment implications*. New York: The Guilford Press

Gunderson, J.G. (2014). *Borderline personality disorder: A clinical guide* (2nd ed.). Washington: American Psychiatric Publishing

Kernberg, O. (1967). *Borderline personality organization*. Journal of the American Psychoanalytic Association, 15(3), 641-685

Kernberg, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. Jason Aronson

Kocur, D., Mandal, E. (2013). *Makiawelizm i taktyki manipulacji podejmowane przez pacjentów z zaburzeniem osobowości typu borderline w życiu codziennym i podczas terapii*. Psychiatria Polska, 47(4), 667-678

Koerner, A., Perry, J.C., Drapeau, M. (2009). *An empirical examination of three models of the interpersonal functioning of patients with borderline personality disorder*. Psychiatry, 72(2), 143-153

Lazarus, S.A., Beeney, J.E., Howard, K.P., Strunk, D.R., Pilkonis, P.A., Cheavens, J.S. (2020). *Characterization of relationship instability in women with borderline personality disorder: A social network analysis*. Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 11(5), 312-320

Lee, S., Keng, S-L., Yeo, G., Hong, R. (2022). *Parental invalidation and its associations with borderline personality disorder symptoms: A multivariate meta-analysis*. Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 13(6), 572-582

Lieb, K., Zanarini, M.C., Schmahl, C., Linehan, M.M., Bohus, M. (2004). *Borderline personality disorder*. The Lancet, 364(9432), 453-461

Linehan, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press

McKay, M., Wood, J.C., Brantley, J. (2019). *The dialectical behavior therapy skills workbook: Practical DBT exercises for learning mindfulness, interpersonal effectiveness, emotion regulation, and distress tolerance* (2nd ed.). Oakland, CA: New Harbinger Publications

Minzenberg, M.J., Poole, J.H., Vinogradov, S. (2006). *Social-emotion recognition in borderline personality disorder*. Comprehensive Psychiatry, 47(6), 467-474

Moskovitz, J. (2001). *Lost in the mirror: An inside look at borderline personality disorder*. Milton Park: Taylor Trade Publishing

Naar-King, S., Suarez, M. (2012). *Wywiad motywujący z młodzieżą i młodymi dorosłymi*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Selby, E.A., Joiner, T.E. (2009). *Cascades of emotion: The emergence of borderline personality disorder from emotional and behavioral dysregulation*. Review of General Psychology, 13(3), 219

World Health Organization. (2018). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*. World Health Organization

Zanarini, M.C., Frankenburg, F.R., Hennen, J., Reich, D.B., Silk, K.R. (2007). *The McLean Study of Adult Development (MSAD): Overview and implications of findings*. Journal of Personality Disorders, 21(5), 490-506

Zimmer-Gembeck, M.J., Lynch, J., Hepp, S. (2021). *Interpersonal behavior in borderline personality disorder: A longitudinal study of adolescents and young adults*. Journal of Abnormal Psychology, 130(5), 469-481

Barbara Toroń-Fórmanek
ORCID 0000-0003-1699-3679

Paulina Borek
ORCID 0009-0009-7375-1490

Uniwersytet Zielonogórski

ALKOHOLIZM WŚRÓD OSÓB STARSZYCH – CZYNNIKI RYZYKA, KONSEKWENCJE I MOŻLIWOŚCI WSPARCIA

Abstract. Toroń-Fórmanek Barbara, Borek Paulina, *Alkoholizm wśród osób starszych – czynniki ryzyka, konsekwencje i możliwości wsparcia* [Alcohol Abuse in the Elderly – Risk Determinants, Impacts, and Forms of Support] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 95-116. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 17.03.2025. Accepted: 12.05.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.7

Due to demographic changes, it is essential to take action on multiple levels to promote the health of seniors, including addressing alcohol consumption. Limited adaptive capacities to consequences may, as a result, lead to side effects that increase the risk of adverse outcomes and stress. Addictions among seniors are often overlooked, and their occurrence may be attributed to other coexisting conditions. Actions related to addiction are primarily targeted at younger age groups, which leads to the marginalization of risks within the senior population. The scale of alcohol-related problems in this social group is particularly significant due to the risk of their manifestation, which may affect both their physical and mental functioning. The aim of the article is to analyze the risk factors contributing to the development of alcohol addiction in the elderly population, to present the potential health and social consequences of alcohol abuse in old age, and to indicate possible directions of therapeutic and preventive support. The subject of the study is the phenomenon of alcoholism among seniors in the context of demographic, psychological, and social determinants.

Key words: alcoholism, senior addictions, senior health, senior support

Wprowadzenie

Starzenie się populacji w Europie oraz niektórych wysoko rozwiniętych krajach świata jest procesem o zasięgu globalnym. Szacuje się, że do 2060 roku odsetek osób w wieku 65 lat i więcej znacząco wzrośnie we wszystkich regionach, przekraczając poziom o ponad 10 punktów procentowych w porów-

Studia Edukacyjne 76, 2025: 95-116. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

naniu ze stanem obecnym (GUS, 2023a). W obliczu wyzwań związanych ze starzeniem się społeczeństwa, konieczne staje się wdrażanie kompleksowych strategii profilaktycznych, mających na celu minimalizowanie negatywnych konsekwencji współczesnych przemian cywilizacyjnych dla osób starszych. Skuteczność tych działań wymaga zarówno modyfikacji postaw seniorów wobec własnego procesu starzenia, jak i kształtowania proaktywnych postaw całego społeczeństwa, sprzyjających integracji i adaptacji osób w wieku podeszłym do zmieniających się realiów społecznych (Pędich, 1999, s. 136).

Współczesne spojrzenie na proces starzenia akcentuje ideę „aktywnego starzenia się", definiowaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) jako dążenie do maksymalizacji dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego na wszystkich etapach życia. Utrzymanie aktywności umysłowej i fizycznej odgrywa fundamentalną rolę w poprawie jakości życia osób starszych, a także w opóźnianiu procesu starzenia. Podkreśla się także, że profilaktyka powinna obejmować nie tylko zdrową dietę, aktywność fizyczną i uczestnictwo w życiu społecznym, ale także eliminację czynników ryzyka, w tym także zagadnienia nadmiernego spożywania alkoholu, które stanowi przedmiot naszej analizy (Walkowska, 2007, ss. 288-289).

Celem niniejszego artykułu jest analiza czynników ryzyka sprzyjających rozwojowi uzależnień alkoholowych w populacji osób starszych, wskazanie możliwych konsekwencji zdrowotnych i społecznych wynikających z nadużywania alkoholu w wieku senioralnym oraz omówienie kierunków wsparcia terapeutycznego i profilaktycznego. Przedmiotem rozważań są zjawiska związane z alkoholizmem wśród seniorów, analizowane w kontekście uwarunkowań demograficznych, psychologicznych i społecznych.

Używki zawierające etanol towarzyszyły człowiekowi od najdawniejszych czasów, pełniąc wieloaspektową funkcję. Działanie alkoholu obejmowało łagodzenie bólu i zmęczenia, a także poprawę kondycji psychicznej poprzez redukcję lęku i odprężenie. Ponadto, pełnił on istotną rolę społeczną, ułatwiając budowanie relacji i uczestnictwo w rytuałach religijnych. W późniejszym czasie jego rola objęła również sferę gospodarczą i polityczną (Woronowicz, 1998a, s. 5). Obecne normy społeczne zakładają, że spożywanie alkoholu jest nieodłącznym elementem dorosłości, podczas gdy abstynencja bywa odbierana jako przejaw problemów zdrowotnych lub wyborów ideologicznych (Kuczabski, 2021, s. 141).

Zgodnie z danymi opublikowanymi przez Główny Urząd Statystyczny w analizie statystycznej *Zdrowie i ochrona zdrowia w 2023 roku* wynika, że w 2022 roku w Polsce w poradniach psychiatrycznych leczeni byli pacjenci z szerokim zakresem rozpoznań. Przewagę stanowiły osoby z zaburzeniami psychicznymi i zachowaniami, stanowiący 87,7% ogółu zarejestrowanych pacjentów. Warto jednak zwrócić uwagę, że drugą grupą pod względem liczby

pacjentów były osoby uzależnione od alkoholu, które obejmują 7,8% ogółu leczonych (tj. 152,5 tys. osób) – stanowi to wskaźnik 403 osoby na 100 tysięcy ludności. W obrębie tej zbiorowości wyróżnia się różne przypadki, takie jak: zespół uzależnienia, ostre zatrucia i używanie szkodliwe, zespół abstynencyjny i zaburzenia psychotyczne (bez majaczenia). W 2023 roku z pomocy ośrodków leczenia odwykowego alkoholowego skorzystało 25,2 tysięcy osób (GUS, 2023b). Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom w Raporcie 2023 „Uzależnienia w Polsce" wskazuje na wyraźny wzrost liczby zgonów związanych z nadmiernym spożywaniem alkoholu. Spożycie alkoholu w Polsce od ostatnich 15 lat utrzymuje się na poziomie nie mniejszym niż 9 litrów czystego alkoholu na jednego mieszkańca, co ma istotny wpływ na zwiększoną liczbę zgonów spowodowanych konsekwencjami nadużywania alkoholu (KCPU, 2023). Dane te uwypuklają alkoholizm jako jedno z najpoważniejszych wyzwań wśród problemów psychiatrycznych. W tym kontekście warto zauważyć, że zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Europie alkohol pozostaje najczęściej używaną substancją psychoaktywną (Samochowiec, Samochowiec, 2016, s. 243).

Nadużywanie alkoholu stanowi najczęstszy przypadek uzależnienia od substancji chemicznych w populacji osób starszych (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003, s. 528). Jednakże, często obserwowane jest także ryzykowne spożywanie alkoholu, uzależnienie oraz współwystępowanie innych form nadużywania substancji, takich jak palenie tytoniu czy nadmierne stosowanie leków (Suwała, Gerstenkorn, 2007, s. 704).

Spożywanie alkoholu przez osoby powyżej 60. roku życia może prowadzić do poważnych konsekwencji zdrowotnych. Osoby starsze są bardziej narażone na negatywne skutki spożywania alkoholu ze względu na jego większą toksyczność w tej grupie wiekowej. Wolniejszy metabolizm etanolu skutkuje wyższym stężeniem we krwi, co z kolei potęguje jego działanie na układ nerwowy. Seniorzy są także bardziej narażeni na interakcje alkoholu z przyjmowanymi lekami, a objawy problemowego picia mogą być maskowane przez inne choroby (Zin-Sędek, 2019, s. 3).

W tej populacji osób nadużywanie alkoholu może pozostać jednak niezauważone, ponieważ objawy mogą przypominać symptomy typowe dla chorób związanych z wiekiem. Można wskazać liczne przyczyny niediagnozowania uzależnień wśród osób w wieku podeszłym, jednak najczęściej są one zależne od obrazu klinicznego uzależnienia, chorób współistniejących i sposobu badania przez lekarza (Knapp, 2018, s. 2). Także dla samych seniorów granica między umiarkowanym a nadmiernym piciem alkoholu może być niejednoznaczna, ponieważ często stanowi ich element życia społecznego – codziennych zwyczajów i aktywności społecznych (Wieczorek, Dąbrowska, 2023, s. 45).

Alkoholizm w podeszłym wieku

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych w jedenastej rewizji (ICD-11), stanowiącej kompleksowy system klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych opracowany przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), rozróżnia szkodliwe używanie alkoholu i uzależnienie, traktując je jako oddzielne jednostki. Ryzykowne picie alkoholu zostało sklasyfikowane jako czynnik wpływający na zdrowie, a zaburzenia związane z alkoholem podzielono na epizodyczne używanie, szkodliwe wzorce oraz uzależnienie (Modrzyński, Ziębińska, 2019, ss. 14-15). Szkodliwe używanie substancji odnosi się do jej stosowania w sposób, który prowadzi do konkretnych szkód zdrowotnych, zarówno fizycznych, jak i psychicznych. Uzależnienie natomiast to zespół zjawisk fizjologicznych, behawioralnych i poznawczych, w którym przyjmowanie substancji staje się dominującym zjawiskiem, wyprzedzającym inne, dotychczas ważniejsze aspekty życia pacjenta, a najistotniejszym objawem uzależnienia jest silne i nieodparte pragnienie używania substancji psychoaktywnych (Habrat, 2010, ss. 76-78).

Mechanizmy uzależnienia rozwijają się w wyniku intensywnego wpływu psychofizycznego alkoholu i stanowią kluczowe przyczyny patologicznego picia, a także niepowodzeń w próbach abstynencji – za ich aktywacje odpowiadają negatywne emocje oraz stresujące doświadczenia, jak również specyficzne okoliczności zewnętrzne (Mellibruda, 1997, s. 280).

Współcześnie problem uzależnienia od substancji psychoaktywnych jest w dużej mierze determinowany ich szeroką dostępnością, która odgrywa istotniejszą rolę w inicjacji używania niż indywidualna i autonomiczna potrzeba konsumentów. Łatwość dostępu do używek stanowi główny czynnik sprzyjający rozpoczęciu ich stosowania, wyprzedzając znaczenie wewnętrznej motywacji jednostki. Dopiero w momencie rozwoju uzależnienia dominującą rolę zaczyna odgrywać przymus, wynikający z fizycznego i psychicznego zapotrzebowania na substancję – wówczas jej używanie staje się koniecznością. Pojęcie dostępności w tym kontekście oznacza powszechność kulturową oraz zgodność z prawem (Wojcieszek, 2009, ss. 27-30).

Badania kliniczne wskazują na dwa główne typy alkoholizmu wśród osób starszych. Pierwszą grupę stanowią alkoholicy, którzy rozpoczęli nadużywanie alkoholu w młodszym wieku, zazwyczaj przed 40. rokiem życia, a mimo to dożyli wieku senioralnego. Grupa ta doświadcza poważnych konsekwencji zdrowotnych, obejmujących uszkodzenia narządowe, deficyty poznawcze, majaczenie i drgawki. Częste są również problemy społeczne, takie jak izolacja, utrata pracy, bezdomność i konflikty z prawem. Z uwagi więc na charakterystyczne skutki somatyczne przewlekłego alkoholizmu, a także zmiany neurologiczne, diagnoza jest zazwyczaj łatwiejsza do postawienia (Habrat, 2011, ss. 701-704).

Diagnoza bywa trudniejsza u osób, u których problem alkoholowy rozwija się dopiero w wieku senioralnym. W rozwoju późniejszego alkoholizmu kluczową rolę patogenną odgrywają czynniki psychologiczne i środowiskowe, sprzyjające jego nasileniu (Habrat, 2011, ss. 701-704). Do czynników wyzwalających zalicza się między innymi śmierć partnera, zakończenie kariery zawodowej, rozpoznanie choroby przewlekłej, poczucie fizycznego osłabienia w związku z chorobą somatyczną, zaburzenia funkcji seksualnych, poczucie osamotnienia, mieszkanie w placówce opiekuńczej, jakość i dostępność napojów alkoholowych, dochody powyżej średniej (Sobów, 2010, ss. 230-231). Czasami zjawisko to porównuje się na zasadzie podobieństwa do typu 1 alkoholizmu według Cloningera z uwagi na silny wpływ czynników środowiskowych, takich jak stres czy sytuacja rodzinna, jednak niektórzy badacze wyrażają wątpliwości wobec hipotezy o reaktywnym charakterze picia, podkreślając brak odpowiednich dowodów. Przyczyną do sięgania po alkohol mogą być problemy zdrowotne, takie jak depresja, lęki i bezsenność, które skłaniają do jego stosowania jako środka łagodzącego objawy (Habrat, 2011, ss. 701-704). Literatura przedmiotu zwraca uwagę, by lekarze psychiatrzy szczególnie obserwowali osoby, u których nadużywanie alkoholu pojawia się po raz pierwszy w późnym wieku, ponieważ może to stanowić wskaźnik innych zaburzeń psychicznych lub sygnał wczesnych objawów otępienia (Sobów, 2010, s. 38).

Ocena zaburzeń związanych z nadużywaniem i uzależnieniem od substancji psychoaktywnych jest skomplikowana, ponieważ trudności w identyfikacji tych problemów są często potęgowane przez fakt, że objawy są zamaskowane przez inne choroby somatyczne lub psychiczne (Cierpiałkowska, 2009, s. 199). Co więcej, objawy chorobowe w tej grupie wiekowej są często niespecyficzne, co oznacza, że różnią się od objawów obserwowanych u osób młodszych (Wieczorowska-Tobis, 2011, ss. 18-27).

Starzenie organizmu rozpoczyna się od zmian w jego funkcjonowaniu i procesach fizjologicznych, co nierzadko skutkuje przewlekłymi schorzeniami i większym zapotrzebowaniem na pomoc medyczną. Do najczęściej występujących schorzeń wśród osób starszych należą między innymi cukrzyca, nadciśnienie, choroba wieńcowa, przewlekła niewydolność serca oraz problemy związane z układem moczowym. Większość osób w wieku senioralnym zmaga się z co najmniej jedną chorobą somatyczną, a u większości występują przewlekłe dolegliwości zdrowotne (Ziółkowski, 2017, s. 31). Wraz z upływem lat rośnie skłonność organizmu do rozwijania kilku schorzeń naraz, co określane jest mianem wielochorobowości. Zjawisko to sprzyja większej niesprawności, spadkowi komfortu życia oraz konieczności częstszego korzystania z różnych form opieki zdrowotnej. Problem ten z kolei łączy się z polipragmazją, czyli sytuacją, w której pacjent stosuje jednocześnie więcej niż kilka leków, co zwiększa ryzyko wystąpienia skutków ubocznych. Wielolekowość, czyli przyjmowanie co najmniej pięciu różnych

leków, a w niektórych przypadkach nawet dziesięciu, może prowadzić do poważnych interakcji międzylekowych, a w konsekwencji do błędów terapeutycznych (Wieczorowska-Tobis, 2011, ss. 18-27). W przypadku zaburzeń psychicznych najczęściej spotyka się problemy związane z pamięcią, takie jak demencja w chorobie Alzheimera czy trudności wynikające z problemów z układem naczyniowym. Osoby starsze często mają także kłopoty związane ze świadomością, takie jak majaczenie, splątanie, czy halucynacje, a także zmiany w zachowaniu i nastroju. Zauważalne są również problemy emocjonalne i związane ze stresem, takie jak nadmierne zamartwianie się, lęki, czy trudności w przystosowaniu się do zmieniających się warunków. Ponadto, w późniejszym wieku można zauważyć zaburzenia związane z jedzeniem, snem i czasem nadmiernym popędem seksualnym (Gutowska, 2016, s. 66). Starsze osoby, doświadczając chorób, w tym przewlekłych, narażone są na pogorszenie nastroju psychicznego. Ich wiek sprzyja poczuciu zagrożenia egzystencjalnego, a każda nowa dolegliwość zdrowotna odczucie to pogłębia (Rogala, 2010, s. 125).

Czynniki ryzyka uzależnienia od substancji w populacji seniorów

Okres starości wiąże się zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi aspektami, które są subiektywnie oceniane przez jednostkę. Sposób ich wartościowania zależy od czynników zewnętrznych, takich jak sytuacja społeczna, rodzinna i ekonomiczna, a także od wewnętrznych zasobów, obejmujących system wartości, dojrzałość emocjonalną, integrację osobowości oraz wcześniejsze doświadczenia psychospołeczne (Steuden, 2018, s. 22).

Osoby uzależnione od substancji psychoaktywnych charakteryzują się podwyższoną wrażliwością na bodźce negatywne, deficytami w zakresie samokontroli oraz nasilonym dążeniem do stymulacji. Często wykazują obniżoną odporność na frustrację, trudności w regulacji emocji oraz tendencję do impulsywnych reakcji bez uwzględniania ich konsekwencji. W ich funkcjonowaniu emocjonalnym dominują takie stany, jak poczucie osamotnienia, bezsilność, frustracja, czy obniżona samoocena. Ponadto, obserwuje się u nich skłonność do nadmiernych reakcji emocjonalnych, co może utrudniać proces adaptacji społecznej oraz skuteczne podejmowanie decyzji (Hołyst, 2014, s. 122). Podobne mechanizmy można zaobserwować w okresie starości, który naturalnie wiąże się z występowaniem kryzysów życiowych, które definiuje się jako trudne sytuacje, wymagające od jednostki znaczącego wysiłku oraz aktywności w celu ich przezwyciężenia. Kryzysy te są chwilowym stanem wewnętrznego zaburzenia, wywołanym przez istotne wydarzenia życiowe,

które wymagają znaczących zmian oraz rozwiązań. Osoby w tym czasie są zmuszone do poszukiwania nowych form adaptacji oraz modyfikacji zachowań i postaw. W starości najczęściej dotyczą one czterech sfer funkcjonowania człowieka: emocjonalnej, biologicznej, poznawczej oraz behawioralnej (Wawrzyniak, 2015, s. 53). Analizując rozwój uzależnienia wśród seniorów, uwzględnia się czynniki psychospołeczne i biomedyczne. Obecność dwóch czynników, zazwyczaj po jednym z każdej grupy, znacząco podnosi prawdopodobieństwo rozwoju uzależnienia (Sobów, 2010, s. 229).

Wzrost skłonności do nadużywania alkoholu obserwuje się w grupie osób samotnych, a szczególnie wśród osób owdowiałych, chorych oraz doświadczających trudnych okoliczności życiowych (Woronowicz, 2009, s. 205). Okres starości jest etapem życia, w którym uwidaczniają się wszystkie wymienione czynniki, wpływając na funkcjonowanie jednostki zarówno w wymiarze fizycznym, psychicznym, jak i społecznym.

Różnorodne okoliczności, takie jak śmierć bliskich, malejący krąg znajomych i problemy zdrowotne prowadzą do fizycznej i psychicznej samotności wśród seniorów. W okresie starości zjawisko utraty partnera występuje z większą częstotliwością niż we wcześniejszych etapach życia, co sprawia, że utrata bliskiej osoby staje się bardziej dotkliwa, zwłaszcza w przypadku silnych więzi emocjonalnych (Zięba-Kołodziej, 2012, s. 267). Utrata współmałżonka jest jednym z najbardziej traumatycznych i stresogennych wydarzeń życiowych, często najwyżej ocenianym pod względem wpływu na stan psychiczny jednostki. Perspektywa dalszego życia w samotności oraz świadomość trwałej utraty bliskiej osoby stanowią poważne wyzwanie adaptacyjne. Doświadczenie to nie tylko znacząco obniża status społeczny i ekonomiczny seniora, ale również może prowadzić do zwiększonego obciążenia obowiązkami, które wcześniej były dzielone (Ziółkowski, 2017, s. 49).

Osamotnienie wynika także z trudności osób starszych w nawiązywaniu nowych relacji. Zjawisko to jest spowodowane zakończeniem aktywności zawodowej, która sprzyjała poznawaniu nowych osób, oraz ograniczeniem aktywności społecznej i towarzyskiej, ale także w miarę upływu lat nasila się niepewność, nieufność oraz lęk przed nawiązywaniem nowych kontaktów (Zięba-Kołodziej, 2012, s. 267). W tym miejscu należy również wspomnieć o zjawisku *ageizmu*, które oznacza dyskryminację osób w starszym wieku, a wynika ze stereotypowego i negatywnego postrzegania okresu starości. Świadomość negatywnego nastawienia społeczeństwa do starości potęguje chęć wycofywania się osób starszych z życia społecznego, nie tylko z powodu pogarszającego się stanu zdrowia, lecz także z obawy przed odrzuceniem. Stygmatyzacja osób starszych skutkuje więc ograniczeniem ich możliwości korzystania z istotnych zasobów, takich jak edukacja, dochody i uznanie społeczne, co z kolei sprzyja ich marginalizacji (Rejman, Rejman, 2023, ss. 32-34).

Chociaż starość nie jest klasyfikowana jako choroba, to etap ten również nierozerwalnie łączy się z ryzykiem wystąpienia schorzeń, co nierzadko prowadzi do zjawiska wielochorobowości. Termin ten, znany jako polipatologia, odnosi się do współwystępowania zaburzeń psychicznych i somatycznych (Chabior, 2015, ss. 267-268). Twierdzi się, że każda choroba, w tym przewlekłe schorzenia, może prowadzić do pogorszenia psychicznego samopoczucia u osób starszych. Ze względu na swój wiek, seniorzy często doświadczają poczucia egzystencjalnego zagrożenia, a każda nowa dolegliwość zdrowotna potęguje intensywność ich odczuć (Rogala, 2010, s. 125).

Przyjmuje się, że jednym z czynników ryzyka alkoholizmu jest chęć zmniejszenia napięcia. Niektóre osoby używają alkoholu jako środka łagodzącego stres i lęk, co może prowadzić do jego nadużywania, a ostatecznie do uzależnienia. Dane kliniczne wskazują na istotną korelację między nasileniem objawów lękowych a występowaniem uzależnienia od alkoholu, co wspiera hipotezę o anksjolitycznych właściwościach tej substancji. Przypuszcza się, że osoby nadmiernie spożywające alkohol są szczególnie podatne na wysoki poziom stresu oraz intensywne reakcje lękowe, co może stanowić jeden z mechanizmów prowadzących do rozwoju uzależnienia (Seligman i in., 2003, s. 641). Z tej przyczyny warto zwrócić uwagę na kolejny czynnik kryzysogenny w życiu seniorów, jakim jest doświadczenie zakończenia pracy zawodowej. Twierdzi się, że utrata pracy może prowadzić do wzrostu stresu, co z kolei skutkuje większą tendencją do nadużywania alkoholu (Knapp, 2018, s. 2). Przejście na emeryturę stanowi jeden z kluczowych etapów w życiu człowieka, który niesie istotne konsekwencje zarówno ekonomiczne, jak i psychologiczne. Dla wielu jednostek praca nie jest wyłącznie źródłem dochodu, lecz pełni również funkcję kształtującą tożsamość osobistą. W związku z tym zakończenie aktywności zawodowej może prowadzić nie tylko do obniżenia sytuacji materialnej, ale także utraty pozycji społecznej, co stanowi wyzwanie adaptacyjne i może generować trudności w przystosowaniu się do nowej rzeczywistości (Giddens, Sutton, 2012, s. 311). Rola rodzinna również ulega przekształceniu – osoba, która wcześniej pełniła funkcję żywiciela rodziny i głowy domu, często zaczyna wymagać wsparcia ze strony dzieci lub współmałżonka. Tego rodzaju okoliczności mogą prowadzić do zaburzenia równowagi emocjonalnej, wywoływać poczucie bezradności oraz wzbudzać odczucie bezużyteczności wobec otoczenia (Ziółkowski, 2017, ss. 39-40).

W kontekście czynników rozwijających uzależnienie od alkoholu nie bez znaczenia jest również fakt, iż wyzwania finansowe osób starszych znacząco wpływają na ich samopoczucie, obniżając poczucie wartości i potęgując objawy depresji (Stuart-Hamilton, 2000, s. 153). Sytuacja ekonomiczna w tej populacji odgrywa kluczową rolę w codziennym funkcjonowaniu oraz ogólnym poziomie jakości życia – determinuje bowiem nie tylko stan zdrowia i styl ży-

cia, lecz także zakres oraz intensywność relacji społecznych, możliwość podejmowania aktywności zawodowej, na uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym, a także kształtuje poczucie bezpieczeństwa oraz stabilność emocjonalną (Bojanowska, 2024, s. 9). W państwach rozwijających się oraz przechodzących proces transformacji gospodarczej osoby w wieku senioralnym należą do grupy szczególnie narażonej na ubóstwo lub już doświadczającej trudności materialnych (Wawrzyniak, Fabiś, 2015, s. 304). Jednym ze sposobów radzenia sobie z trudnościami może być spożywanie alkoholu. Znajduje to odzwierciedlenie w badaniach, wskazujących na zależność między wysokością dochodów a konsumpcją substancji psychoaktywnej. Najczęściej alkohol spożywały osoby pobierające emeryturę lub rentę. Mimo że jego konsumpcja generuje zarówno koszty bezpośrednie, jak i pośrednie, sytuacja finansowa nie determinowała samego faktu sięgania po alkohol (Puto i in., 2016, s. 301).

Konsekwencje nadużywania alkoholu przez seniorów

Alkoholizm wywołuje negatywne skutki w wielu wzajemnie powiązanych obszarach, obejmujących sferę zdrowotną, ekonomiczną i społeczną. Przewlekłe spożywanie alkoholu prowadzi do uzależnienia oraz znacząco zwiększa ryzyko występowania chorób somatycznych, osłabienia organizmu i pogorszenia ogólnego stanu zdrowia. Jednocześnie powoduje straty ekonomiczne, wynikające nie tylko z kosztów leczenia osób uzależnionych, ale także z obniżenia ich wydajności pracy, wzrostu liczby wypadków oraz aktów wandalizmu. Nadużywanie alkoholu ma również istotne konsekwencje społeczne, prowadząc do zaburzeń w funkcjonowaniu rodzin, wzrostu przestępczości oraz osłabienia więzi społecznych. Wzajemne oddziaływanie tych czynników sprawia, że alkoholizm stanowi poważne wyzwanie zdrowotne, ekonomiczne i społeczne, wymagające zintegrowanych działań profilaktycznych oraz skutecznych strategii terapeutycznych (Przybyłka, 1998, s. 212).

Alkohol, jako depresant, wywiera hamujący wpływ na funkcjonowanie układu nerwowego, prowadząc do osłabienia aktywności psychicznej. Początkowa faza konsumpcji może wiązać się z subiektywnie pozytywnymi efektami, takimi jak pobudzenie, odprężenie oraz euforia, które wynikają z zahamowania mechanizmów kontrolnych. Jednak przy wzroście spożycia lub chronicznym nadużywaniu, efekty pobudzające ustępują miejsca dominującym efektom tłumiącym – życie emocjonalne człowieka podlega wówczas wewnętrznej regulacji, a w zakresie uczuć możemy dostrzegać dwie główne jakości: przyjemne i nieprzyjemne stany emocjonalne (Mellibruda, 1997, s. 285).

Osoby uzależnione od alkoholu często doświadczają długotrwałych zaburzeń nastroju, głównie depresyjnych. Badania wskazują, że ponad 90% z nich zmaga się z utrzymującymi się przez wiele tygodni po odstawieniu alkoholu zmianami emocjonalnymi, a w 30-70% przypadków depresja osiąga nasilenie porównywalne do depresji endogennej. U ponad 15% objawy te nie ustępują nawet po latach abstynencji. Relacja między depresją a alkoholizmem jest złożona – u niektórych osób uzależnienie rozwija się jako sposób radzenia sobie z już istniejącymi zaburzeniami nastroju, u innych depresja pojawia się jako konsekwencja długotrwałego spożywania alkoholu lub jego nagłego odstawienia. Ponadto, zaburzenia metaboliczne, niedobory składników odżywczych, czy uszkodzenia wątroby mogą nasilać objawy depresyjne, pogłębiając cierpienie psychiczne osób uzależnionych. Najczęściej jednak obniżenie nastroju w tej grupie ma charakter reaktywny i wynika bezpośrednio z negatywnego wpływu alkoholu na funkcjonowanie psychospołeczne. W takich przypadkach niewłaściwa diagnoza może prowadzić do nieskutecznego leczenia, a w skrajnych sytuacjach nawet do uznania pacjenta za osobę niezdolną do pracy, co skutkuje przyznaniem renty inwalidzkiej (Woronowicz, 2002, s. 20).

W przypadku osób w podeszłym wieku uzależnienia wiążą się z wieloma kwestiami medycznymi. Do kluczowych objawów należą:

– stany lękowe;
– zawroty głowy oraz utrata przytomności;
– zmiany nastroju, obejmujące zarówno pobudzenie, jak i objawy depresyjne;
– znacząca niestabilność emocjonalna;
– dezorientacja;
– upadki, siniaki oraz oparzenia;
– trudności w relacjach rodzinnych i problemy finansowe;
– bóle głowy;
– pogorszenie pamięci;
– zaniedbania w zakresie higieny osobistej;
– niedobory żywieniowe;
– zaburzenia snu, w tym bezsenność;
– tendencje do izolacji społecznej;
– nietypowe reakcje na przyjmowane leki (Wawrzyniak, Fabiś, 2015, s. 300).

W kontekście aspektów medycznych istotne jest również uwzględnienie takich kwestii, jak:

– niepełna współpraca w procesie leczenia chorób somatycznych;
– liczne hospitalizacje, często spowodowane nieprzestrzeganiem zaleceń medycznych;

– regularne incydenty upadków i urazów, skutkujące pobytami w szpitalu;
– częste wizyty w oddziałach ratunkowych;
– chwiejne ciśnienie tętnicze;
– nieznanego pochodzenia dysfunkcje żołądkowo-jelitowe (Sobów, 2010, ss. 230-231).

Osoby starsze, ze względu na swoje zdrowie i przyjmowane regularnie leki, stanowią grupę szczególnie narażoną na niebezpieczne skutki łączenia farmaceutyków z alkoholem. Może to prowadzić do nieoczekiwanych reakcji organizmu, które wykraczają poza zwykłe efekty obu substancji. Taka kombinacja może osłabić skuteczność leków, a w najgorszym przypadku wywołać poważne komplikacje zdrowotne, które negatywnie wpływają na ogólny stan zdrowia i stwarzają ryzyko dla życia (Woronowicz, 2009, s. 58).

Długotrwałe nadużywanie alkoholu może prowadzić do dysfunkcji, a w późniejszym czasie do nieodwracalnych zmian w pracy ośrodkowego układu nerwowego. Szczególnie wyraźnie widoczne jest to u osób starszych oraz cechujących się wieloletnią historią uzależnienia. Zaburzenia te są związane z niedoborem witamin z grupy B, wynikającym zarówno z niewłaściwej diety (często towarzyszącej chronicznemu alkoholizmowi), jak i toksycznego wpływu alkoholu na organizm (Meyer, 2008, s. 203). W populacji tej nadmiar alkoholu wiąże się z większym zagrożeniem życia niż u osób młodszych. W przypadku nadmiernego spożycia alkoholu, w połączeniu z naturalnymi zmianami związanymi z wiekiem, konsekwencje mogą być szczególnie groźne. Spadek szybkości reakcji i koordynacji to typowe objawy starzenia, które już samo w sobie utrudniają jazdę – alkohol może jeszcze bardziej upośledzić zdolności niezbędne na przykład do bezpiecznego prowadzenia samochodu (Seligman i in., 2003, ss. 527-528).

Nie można ponadto pominąć faktu, że alkoholizm jako zaburzenie wpływa nie tylko na wszystkie procesy intrapsychiczne oraz wzorce zachowań osoby uzależnionej, ale także oddziałuje na funkcjonowanie systemu rodzinnego i poszczególnych członków, co może prowadzić do jego destabilizacji (Cierpiałkowska, 2000, s. 155). Konsekwencje tej choroby mają charakter wieloaspektowy, obejmując zarówno sferę emocjonalną, poznawczą i behawioralną, jak i relacje międzyludzkie (Drzewiecka, 2023, s. 191). Rodziny dotknięte problemem uzależnienia od alkoholu wykazują szereg specyficznych cech emocjonalnych i behawioralnych, takich jak: chroniczne poczucie wstydu, które prowadzi do izolacji społecznej, czy doświadczanie silnej bezradności, której efektem jest nadmierna kontrola nad osobą uzależnioną. Adaptacja do dynamicznie zmieniających się warunków życia prowadzi do pojawiania się takich emocji, jak poczucie winy, gniew, czy agresja. Zauważalna jest również głęboka niepewność, która dotyczy nie tylko codziennego funkcjonowania, ale również fundamentów systemu wartości i zasad moralnych (Zalas, 2011, s. 294).

Profilaktyka i wsparcie kierowane wobec seniorów zagrożonych ryzykowną konsumpcją alkoholu

Podstawowy akt prawny regulujący krajową politykę społeczną w zakresie wychowania w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi stanowi Ustawa z 26 października 1982 roku (tekst jednolity: DzU z 2002, nr 147, poz. 1231), której postanowienia pozostają w mocy, wyznaczając ramy prawne dla działań profilaktycznych i interwencyjnych w tym obszarze (DzU 2002, nr 147, poz. 1231 ze zm.).

Interwencja w przypadku osób uzależnionych od alkoholu powinna mieć charakter wielowymiarowy, obejmując zarówno pomoc medyczną, psychoterapeutyczną, jak i rehabilitacyjną. Wsparcie medyczne jest niezbędne w takich sytuacjach, jak ostre objawy zespołu odstawiennego, zatrucie organizmu, czy występowanie psychoz alkoholowych. Równocześnie istotną rolę odgrywa psychoterapia, wspierająca proces leczenia i zapobiegania nawrotom. W przypadkach powikłań somatycznych lub inwalidztwa konieczne stają się także działania rehabilitacyjne o charakterze medycznym, społecznym i zawodowym, mające na celu poprawę funkcjonowania jednostki w różnych sferach życia (Cierpiałkowska, 2000, s. 145).

Profilaktyka uzależnień powinna mieć charakter wielostopniowy. Wymienia się trzy główne poziomy zapobiegania: pierwotne, koncentrujące się na eliminowaniu czynników sprzyjających rozwojowi problemów alkoholowych poprzez ograniczenie dostępności alkoholu, edukację czy promowanie postaw sprzyjających abstynencji; drugorzędowe, obejmujące wczesne wykrywanie osób zagrożonych oraz podejmowanie interwencji w przypadku podejrzenia występowania problemów alkoholowych; trzeciorzędowe, ukierunkowane na minimalizowanie skutków nadmiernego spożycia alkoholu, głównie poprzez działania lecznicze i rehabilitacyjne (Woronowicz, 1998, s. 21).

W kontekście profilaktyki drugorzędowej i trzeciorzędowej istotne jest podkreślenie roli lekarza podstawowej opieki zdrowotnej. Regularne wizyty pacjentów nadużywających alkoholu u lekarzy, w tym lekarzy podstawowej opieki zdrowotnej, stanowią okazję do identyfikacji problemów alkoholowych i udzielenia adekwatnej pomocy (Suwała, Gerstenkorn, 2007, ss. 704-705). Jednakże, pomimo regularnego kontaktu z lekarzami podstawowej opieki zdrowotnej, tylko niewielka część starszych pacjentów zwraca się bezpośrednio o pomoc w związku z problemami alkoholowymi. Zjawisko to może wynikać z intensywnego wstydu i obawy przed byciem osądzonym (Ross, 2005, s. 34).

Ujęcie z dziedziny psychiatrii podkreśla znaczenie szybkich i krótkich oddziaływań terapeutycznych, kiedy tylko rozpoznane jest tak zwane szko-

dliwe picie (nadużywanie alkoholu). Problemy związane z alkoholem można zdiagnozować za pomocą specjalistycznych kwestionariuszy. Jednym z nich jest – stworzony przez Światową Organizacją Zdrowia (WHO) – test AUDIT (The Alcohol Use Disorder Identification Test). Kwestionariusz został przygotowany i przeznaczony do diagnozowania w ramach podstawowej opieki medycznej (Samochowiec, Samochowiec, 2016, ss. 244-245). Innymi stosowanymi testami względem osób 65+ to S-MAST-G, Quantity/Frequency Screen, CHARM, czy test CAGE. Zastosowanie wymienionych testów przez lekarzy lub średni personel medyczny umożliwia wczesne rozpoznanie ryzykownego i szkodliwego spożycia alkoholu oraz uzależnienia, a także pozwala na skierowanie pacjentów wymagających dalszej diagnozy do specjalistycznych placówek (Suwała, Gerstenkorn, 2007, s. 707). Wczesne rozpoznanie problemu pozwala także na zastosowanie metody krótkiej interwencji, polegającej na udzieleniu przez lekarza krótkich konsultacji, mówiących o korzyściach płynących w związku ze zmniejszeniem ilości spożywanego alkoholu (Samochowiec, Samochowiec, 2016, s. 245).

WHO, wprowadzając ICD-11, uprościło kryteria diagnostyczne i ograniczyło liczbę zaburzeń, aby ułatwić proces diagnostyczny i rozszerzyć jego dostępność. Podstawowa opieka zdrowotna zyskała kluczową rolę, umożliwiając lekarzom pierwszego kontaktu wstępną diagnostykę zaburzeń psychicznych i uzależnień, celem przyspieszenia udzielenia pomocy[1] (Modrzyński, Ziębińska, 2019, s. 14). W rzeczywistości należy jednak wskazać, iż istnieją także trudności związane z rozpoznawaniem i leczeniem problemów alkoholowych przez polskich lekarzy, które wynikają przede wszystkim z przekonania, że interwencja w tym zakresie powinna należeć do specjalistów ds. uzależnień. Dodatkowymi barierami są: sceptycyzm wobec skuteczności krótkiej interwencji, brak znajomości narzędzi diagnostycznych oraz procedur umożliwiających wczesne wykrycie zaburzeń związanych z alkoholem, a także braki w zakresie wiedzy i umiejętności dotyczących diagnozowania oraz leczenia uzależnień, obejmujące zarówno aspekty teoretyczne, jak i praktyczne, w połączeniu z ograniczoną dostępnością czasową oraz przekonaniem o wysokiej pracochłonności tych działań (Suwała, Gerstenkorn, 2007, s. 705).

Wsparciem we wczesnej identyfikacji problemów mogą okazać się także bliscy seniora – rodzina, przyjaciele, personel medyczny i opiekuńczy, czy pracownicy domów opieki, ośrodków seniora oraz klubów społecznych. Oso-

[1] Od 1992 roku na całym świecie obowiązywała Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób w dziesiątej wersji (ICD-10), opracowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). Nowa wersja klasyfikacji – ICD-11, która weszła w życie 1 stycznia 2022 roku, umożliwia szybsze i precyzyjniejsze rozpoznanie zaburzeń zdrowotnych oraz ułatwia wdrożenie procedur diagnostycznych przez szeroką grupę specjalistów, w tym lekarzy pierwszego kontaktu, co ma na celu wspieranie wczesnego wykrywania i interwencji w przypadku problemów zdrowotnych.

by te odgrywają szczególną rolę w dostarczaniu lekarzowi kluczowych informacji, które pozwalają na pełniejsze zrozumienie sytuacji pacjenta, zwłaszcza w przypadkach, kiedy relacja pacjenta jest ograniczona przez wstyd, zaprzeczenie problemu lub trudności z pamięcią wynikające z zaburzeń poznawczych lub nadużywania alkoholu (Ross, 2005, s. 34). Należy zaznaczyć również, że współpraca z rodziną może poprawić efektywność interwencji, jednak zdarza się, że bliscy pacjenta w trosce o swój wizerunek mogą zaprzeczać problemowi lub go lekceważyć, co w rezultacie może stanowić przeszkodę (Woronowicz, 2002, s. 21).

Współcześnie coraz większe znaczenie zyskują leki przeznaczone bezpośrednio do leczenia uzależnienia od alkoholu, co znalazło odzwierciedlenie w krajowych i międzynarodowych standardach, w tym również w Polsce. Zalecenia ekspertów wskazują, iż każdy pacjent zmagający się z tym uzależnieniem powinien być traktowany jako potencjalny kandydat do przewlekłej farmakoterapii, której pominięcie wymaga uzasadnienia (Jakubczyk, 2017, ss. 133-134). W ramach badań klinicznych nad farmakoterapią osoby powyżej 65. roku życia są jednak zazwyczaj wyłączane z grupy objętej leczeniem (Sobów, 2010, s. 233). Na przykład, niektóre leki wspomagające terapię uzależnień działają na zasadzie wywoływania silnych reakcji organizmu po spożyciu alkoholu, co zniechęca do jego picia (disulfiram) (Seligman i in., 2003, s. 644), jednak lek ten jest przeciwskazany u osób w wieku podeszłym. Podobnie jest ze substancją wydłużającą abstynencję i zmniejszającą głód alkoholowy (akamprozat) – chociaż stosunkowo bezpieczna, a skutki uboczne występują w łagodnej postaci, to jednak jest niedopuszczona do leczenia osób starszych (Sobów, 2010, s. 233). Istnieje jednak środek farmakologiczny, który może wspierać leczenie uzależnionych seniorów. Stosowany farmaceutyk zmniejsza ochotę na alkohol poprzez wpływ na układ nerwowy (naltrekson), a także znane są leki stosowane w leczeniu depresji (SSRI), mimo że nie wykazują skuteczności w walce z uzależnieniem, mogą stanowić wsparcie w terapii osób z jednoczesnymi objawami depresyjnymi (Seligman i in., 2003, s. 644).

Jednocześnie, badania pokazują, że leczenie farmakologiczne zmniejszające spożycie alkoholu bywa efektywne tylko wówczas, kiedy jest połączone z psychoterapią, sprzyjającą trwałej przemianie osobistej (Woronowicz, 2009, s. 172). Proces terapeutyczny wykorzystuje strategie stosowane w leczeniu innych zaburzeń behawioralnych i psychicznych. Techniki te mogą obejmować psychoterapię, doradztwo oraz terapię behawioralną, często realizowaną w grupach (Seligman i in., 2003, s. 643). Rola psychiatry polega na diagnozie oraz leczeniu współistniejącej psychopatologii, szczególnie zaburzeń lękowych i nastroju. Istotnym elementem terapii jest także leczenie współistniejących zaburzeń psychicznych, które mogą sprzyjać nawrotom picia. Do najczę-

ściej występujących należą bezsenność, zaburzenia depresyjne oraz trudności w kontrolowaniu impulsów (Sobów, 2010, s. 233).

Zasadne jest jednak zwrócenie uwagi na to, że leczenie alkoholizmu zwykle rozpoczyna się od procesu detoksykacji (Sobów, 2010, s. 233). Detoksykacja, definiowana jako redukcja poziomu alkoholu lub jego całkowite usunięcie z organizmu, stanowi zazwyczaj pierwszy etap w procesie terapeutycznym. Zwykle przeprowadza się ją w warunkach szpitalnych lub ośrodkach odwykowych, pod ścisłym nadzorem wykwalifikowanego personelu medycznego. Po zakończeniu tej fazy rozpoczyna się dopiero aktywna terapia (Seligman i in., 2003, s. 643). Badania wskazują, że wiek ma istotny wpływ na nasilenie objawów abstynencyjnych, dlatego osoby starsze będą potrzebowały dłuższego czasu detoksykacji przed rozpoczęciem na przykład psychoterapii (Woronowicz, 2009, s. 210).

Nie można pominąć wartości grup wzajemnej pomocy w procesie wsparcia osób uzależnionych i ich rodzin. Tradycyjne formy pomocy oferowane przez profesjonalistów często okazują się niewystarczające, co potwierdza dynamiczny rozwój inicjatyw opartych na wspólnocie doświadczeń, wzajemnym wsparciu i dążeniu do zmiany. Choć wszystkie te grupy działają na podobnych zasadach, ich cele i obszary działania pozostają zróżnicowane, dostosowane do specyficznych potrzeb uczestników (Cierpiałkowska, 2000, s. 187).

Najpowszechniejsza forma wsparcia dla osób uzależnionych od alkoholu, jaką jest Wspólnota Anonimowych Alkoholików (AA), opiera się na idei wzajemnej pomocy i Programie 12 Kroków. Celem AA jest odbudowa podmiotowości uczestników poprzez proces resocjalizacji, który obejmuje wsparcie emocjonalne, autorefleksję oraz nabywanie nowych umiejętności. Dzięki tym działaniom osoby uzależnione uczą się funkcjonować poza destrukcyjnymi schematami, odzyskując kontrolę nad swoim życiem i wartościami (Kaczmarczyk, 2012, s. 529). Uczestnictwo we wspólnocie Anonimowych Alkoholików oraz realizacja psychologiczno-duchowego Programu Dwunastu Kroków przyczyniają się do poprawy jakości życia osób uzależnionych – ruch samopomocy odgrywa kluczową rolę, ponieważ zaangażowanie w jego działania sprzyja dalszemu wsparciu i integracji. Wspólnota AA ma ogromne znaczenie dla swoich członków, gdyż często stanowi fundament ich powrotu do zdrowia i poprawy jakości życia (Wnuk, 2006, s. 364).

Controlled drinking, czyli picie kontrolowane, stanowi podejście terapeutyczne w ramach *harm reduction*, w którym kluczowe jest opracowanie planu określającego zasady spożywania alkoholu. Osoby, które osiągają sukcesy w kontrolowanym piciu, często znajdują motywację do abstynencji, zauważając zalety płynące z rezygnacji z alkoholu, a także wykazują wyższy poziom zaangażowania w terapię oraz realistyczniej oceniają szanse na całko-

wite odstąpienie od alkoholu. W Polsce Program Ograniczania Picia (POP) jest rekomendowany przez PARPA od 2016 roku. Mimo że w stacjonarnych ośrodkach terapeutycznych obowiązuje program oparty na abstynencji, podejście kontrolowanego picia ma na celu dotarcie do osób, które nie są gotowe na całkowitą rezygnację, ale akceptują ograniczenie spożycia. Pacjenci mogą korzystać z terapii kontrolowanego picia w poradniach ambulatoryjnych w całym kraju (Górniak, Hanke, 2023, ss. 68-73).

Należy również zwrócić uwagę na problem stosowania innych substancji psychoaktywnych oprócz alkoholu, który w kontekście terapii jest istotnym zagadnieniem w leczeniu osób uzależnionych. Biorąc pod uwagę wspomniane wcześniej powiązania między uzależnieniem od alkoholu a nikotynizmem, uzasadnione jest włączenie terapii przeciwnikotynowej do programu leczenia uzależnienia od alkoholu. Mimo że istnieje obawa, iż zaprzestanie palenia może prowadzić do zwiększenia ryzyka nawrotu picia, głównie przez stres związany z odstawieniem nikotyny, który potęguje objawy głodu alkoholowego, badania dowodzą jednak, że przerwanie palenia tytoniu w trakcie terapii uzależnienia od alkoholu nie wpływa negatywnie na jej efektywność, a wręcz poprawia wyniki leczenia oraz przynosi korzyści zdrowotne, zmniejszając ryzyko chorób somatycznych (Wnorowska, 2017, ss. 149-155), co nabiera szczególnego znaczenia w przypadku osób starszych, u których takie ryzyko jest bardziej widoczne i wiąże się z poważniejszymi konsekwencjami zdrowotnymi.

Nie ma jednej metody leczenia alkoholizmu, która byłaby bardziej efektywna od innych, ani żadna z nich nie zapewnia całkowitego wyleczenia (Seligman i in., 2003, s. 645). Walka z nałogiem alkoholowym w starszym wieku powinna opierać się na podobnych metodach, jakie stosuje się u osób młodszych (Trypka, Rymaszewska, 2022, s. 163). Niemniej jednak, zespół SAMHSA[2] w podręczniku TIP 26 podkreśla szereg czynników, które powinny charakteryzować terapię problemów alkoholowych u seniorów: grupy terapeutyczne powinny stawiać na wsparcie, a nie na konfrontację; istotne jest, aby w terapii uwzględnić negatywne emocje, takie jak samotność, depresja czy poczucie straty, oraz rozwijać umiejętności tworzenia i pielęgnowania relacji społecznych; w terapii niezbędne jest zapewnienie dodatkowego wsparcia medycznego, rehabilitacyjnego i instytucjonalnego; terapia musi być dostosowana do tempa, które nie obciąży osób starszych i niepełnosprawnych; proces leczenia musi przebiegać w środowisku, które zapewnia szacunek dla pacjentów; należy przyjąć holistyczną metodę leczenia, uwzględniającą

[2] SAMHSA (Administracja ds. Nadużywania Substancji i Zdrowia Psychicznego) – agencja rządu USA, która prowadzi działania na rzecz poprawy zdrowia behawioralnego w kraju, zapewniając opiekę osobom z problemami zdrowia psychicznego i nadużywaniem substancji, oraz wspiera ich dobrostan i rozwój.

problemy psychiczne, fizyczne oraz społeczne; doświadczenie w pracy z osobami starszymi i z niepełnosprawnościami jest kluczowe dla efektywności terapii (Głowik, 2021, s. 70).

Zakończenie

Wnioski z analizowanych zagadnień wskazują na wieloaspektowość problemu uzależnienia od alkoholu, zwłaszcza w grupie seniorów. Proces starzenia się organizmu, wraz z towarzyszącymi mu ograniczeniami w zakresie fizycznym, psychicznym i społecznym, może ułatwiać powstanie nałogu. Z przedstawionych rozważań wynika, że najbardziej korzystne z punktu widzenia psychologii i społeczeństwa jest podejmowanie działań profilaktycznych, dążących do zredukowania ilości spożywanego alkoholu, wyrażających się w edukacji publicznej oraz krótkich indywidualnych interwencjach (Samochowiec, Samochowiec, 2016, s. 243). Efektywna profilaktyka wymaga wielopoziomowego podejścia: centralnego (opracowanie rozwiązań systemowych), wojewódzkiego (adaptacja do uwarunkowań regionalnych) oraz gminnego (wdrażanie działań na poziomie lokalnym) (Włodarczyk, 2020, ss. 50-51).

Skuteczna profilaktyka wymaga również eliminacji stereotypów o uzależnieniach osób starszych, które mogą utrudniać postawienie trafnej diagnozy oraz ograniczać możliwości wsparcia. W procesie projektowania działań zapobiegawczych, z uwagi na złożoność uzależnień, istotne jest przyjęcie holistycznego podejścia, które uwzględnia różne sfery aktywności człowieka oraz korzysta z interdyscyplinarnych zasobów wiedzy, takich jak medycyna, biologia, socjologia, psychologia i pedagogika (Włodarczyk, 2020, ss. 50-51).

Proces starzenia się determinowany jest licznymi przemianami w postrzeganiu rzeczywistości przez jednostkę, które wynikają z redukcji zasobów osobistych oraz zawężenia zakresu podejmowanych działań. Konsekwencją tej transformacji jest konieczność adekwatnego rozpoznania specyficznych potrzeb oraz obszarów szczególnie podatnych na kumulację negatywnych emocji, wynikających z obniżonej zdolności do skutecznego radzenia sobie z wyzwaniami egzystencjalnymi (Jarosz, 2023, s. 16). Próby redukcji stresu i pokonywania trudności życiowych często skutkują sięganiem po substancje psychoaktywne, co w efekcie sprzyja uzależnieniu (Pospiszyl, 2011, s. 128). Alkohol, traktowany jako dostępny środek łagodzący skutki samotności, depresji i bólu, może zmierzać do nawykowego nadużywania, co z kolei prowadzi do nasilenia izolacji społecznej oraz zaostrzenia problemów zdrowotnych, zarówno fizycznych, jak i psychicznych.

W miarę zwiększania spożycia alkoholu narastają źródła cierpienia, które mają charakter fizyczny, psychiczny i moralny. W rezultacie rośnie zapotrzebowanie na alkohol, głównie ze względu na jego działanie uśmierzające, jednak wyraźną sprzecznością jest fakt, iż postępujące uzależnienie prowadzi do głębokiego przywiązania do stanów przyjemności, które są efektem redukcji dolegliwości i bólu (Mellibruda, 1997, s. 287). Działania, które początkowo wydają się sposobem na poprawę jakości życia, w rezultacie prowadzą do pogłębiających się trudności w funkcjonowaniu.

Jednym z kluczowych czynników sprzyjających nasilaniu się, a nie redukcji problemu alkoholowego, jest brak jego dostrzegania przez społeczeństwo. Panuje błędne przekonanie, że starsze osoby nie są narażone na problemowe spożycie alkoholu w takim stopniu jak młodsze grupy wiekowe, co skutkuje marginalizowaniem uzależnienia w tej populacji lub traktowaniem go jako wynik starzejącego się organizmu. Obecnie nie dysponuje się skutecznymi i rzetelnymi metodami przesiewowymi umożliwiającymi diagnozowanie nadużywania alkoholu wśród seniorów, a dostępne formy wsparcia i leczenia dla tej grupy są nieliczne i znacznie ograniczone (Głowik, 2021, s. 65).

Problematyka związana z medycznymi i psychologicznymi komplikacjami wynikającymi ze spożywania alkoholu oraz uzależnienia od niego jest niezwykle złożona. Nadużywanie alkoholu prowadzi do szeregu problemów zdrowotnych, obejmujących zarówno aspekty somatyczne, jak i psychiczne (Seligman i in., 2003, s. 645).

Zmaganie się z uzależnieniem od alkoholu jest procesem etapowym, który wymaga czasu i nie ogranicza się jedynie do zaprzestania picia. Często proces ten rozpoczyna się w wyniku określonego zdarzenia lub ich nagromadzenia, które zmusza osobę uzależnioną do refleksji nad wagą i krytycznością swojej sytuacji. Dopiero zrozumienie tego procesu pozwala na efektywne i długotrwałe pokonywanie uzależnienia (Włodarczyk, 2014, s. 102). Wymagane są holistyczne programy terapeutyczne, które uwzględniają specyficzne potrzeby osób starszych, obejmujące zarówno interwencje fizyczne, jak i wsparcie psychiczne oraz społeczne.

Okazuje się, że osoby starsze uzależnione od substancji często są pozostawione bez pomocy, co wynika z braku rozpoznania problemu (Sobów, 2010, s. 229). Wiele zdrowotnych skutków nadmiernego spożywania alkoholu jest mylonych z innymi schorzeniami związanymi z procesem starzenia, co utrudnia identyfikację uzależnienia jako głównej przyczyny problemów zdrowotnych seniorów. Lekarze pierwszego kontaktu często nie reagują na problem uzależnienia, nie dostrzegając go lub unikając interwencji z powodu obaw przed stygmatyzowaniem pacjenta. W efekcie, osoby starsze często napotykają trudności w dostępie do wyspecjalizowa-

nych ośrodków leczenia uzależnień oraz odpowiedniego wsparcia w swoim środowisku społecznym.

Rozpoznanie oraz zapewnienie adekwatnego wsparcia osobom starszym dotkniętym uzależnieniem od alkoholu stanowi kluczowy element w dziedzinie zdrowia publicznego. Seniorzy, stanowiący grupę wiekową o szczególnych potrzebach zdrowotnych, często są narażeni na polipragmazję, czyli równoczesne stosowanie wielu leków, wynikającą z przewlekłych schorzeń związanych z procesem starzenia się. W przypadku wielu schorzeń konieczne jest leczenie farmakologiczne, a interakcje między alkoholem a lekami mogą prowadzić do poważnych komplikacji zdrowotnych, zagrażających życiu. Farmakoterapia stanowi również ważny element leczenia uzależnienia od alkoholu, jednak wśród seniorów jej zastosowanie jest ograniczone – ze względu na ograniczoną tolerancję na niektóre leki, osoby starsze nie mogą korzystać z pełnej oferty dostępnych terapii farmakologicznych. W tym przypadku zauważalna jest złożoność problemu, wynikająca z trudności w zarządzaniu interakcjami pomiędzy farmaceutykami, alkoholem a terapią. Relacja ta wymaga szczególnej uwagi oraz precyzyjnego podejścia, w celu zminimalizowania ryzyka niepożądanych efektów zdrowotnych. Zagadnienie wymaga szerokiego rozważenia w kontekście medycznym, wykraczającego poza zakres tej analizy, jednak kluczowego w kontekście zdrowia osób starszych.

Wnioskując, problem alkoholizmu wśród seniorów wymaga kompleksowego podejścia, uwzględniającego różnorodne dyscypliny, gdzie konieczne są zarówno skuteczne działania profilaktyczne, jak i dostosowanie metod leczenia do specyfiki tej grupy wiekowej. Kluczowym aspektem jest nie tylko leczenie skutków, ale także rozwiązywanie przyczyn, które skłaniają do sięgania po alkohol, takich jak izolacja, ból, czy brak wsparcia społecznego. Skuteczne wdrażanie strategii zapobiegania oraz pogłębienie zrozumienia mechanizmów uzależnienia wśród osób starszych może przyczynić się do realnej poprawy ich jakości życia oraz ograniczenia rozmiaru tego problemu w przyszłości.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Bojanowska, E. (2024). *Sytuacja ekonomiczno-społeczna seniorów w świetle badań empirycznych*. Polityka Społeczna, 2, 7-14

Chabior, A. (2015). *Zdrowie i choroba jako determinanty jakości życia w starości* (ss. 257-279). W: A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior (red.), *Ludzka starość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Cierpiałkowska, L. (2000a). *Alkoholizm. Przyczyny – leczenie – profilaktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Cierpiałkowska, L. (2000b). *Psychopatologie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar

Drzewiecka, S., Zalas, K. (2023). *Doświadczenia rodzin alkoholowych we wspomnieniach Dorosłych Dzieci Alkoholików*. Pedagogika. Studia i Rozprawy, 32, 189-203

Giddens, A., Sutton, P.W., Siara, O., Szulżycka, A., Tomanek, P. (2012). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Głowik, T. (2021). *Nieznany wymiar starości. Problemy alkoholowe seniorów na przykładzie mieszkańców DPS i ich terapia*. W: A. Raczkowski, M. Stencel, J. Łukasiewicz, W. Kowalski, T. Aczynovicz (red.), *Blaski i cienie jesieni życia. Wybrane aspekty funkcjonowania osób starszych*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji

Główny Urząd Statystyczny. (2023a). *Prognoza ludności na lata 2023-2060*

Główny Urząd Statystyczny. (2023b). *Zdrowie i ochrona zdrowia w 2023 r.*

Górniak, A.M., Hanke, W. (2023). *Kontrolowane picie jako alternatywa dla abstynencji*. Alkoholizm i Narkomania, 36(2), 68-73

Gutowska, A. (2016). *Zaburzenia psychiczne w starości – perspektywa pedagoga*. W: M. Halicka, J. Halicki, E. Kramkowska (red.), *Starość: poznać, przeżyć, zrozumieć*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

Habrat, B. (2009). *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania związane z używaniem substancji psychoaktywnych. Systemy diagnostyczne, klasyfikacje, terminologia*. Psychiatria, 7(2), 75-81

Habrat, B. (2011). *Problemy związane z piciem alkoholu przez osoby starsze*. Postępy Nauk Medycznych, 8, 701-704

Hołyst, B. (2014). *Zagrożenia ładu społecznego* (tom 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Jakubczyk, A. (2017). *Farmakologiczne metody stosowane w terapii uzależnienia od alkoholu*. W: M. Wojnar (red.), *Medyczne aspekty uzależnienia od alkoholu*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych

Jarosz, M. (2023). *Psychologiczny wymiar starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW

Kaczmarczyk, I. (2012). *Terapeutyczne oddziaływania Wspólnoty Anonimowych Alkoholików*. W: L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia – pogranicza. Podręcznik akademicki*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Szkolenia

Knapp, K. (2018). *Drinking Behaviors and Health in Old Age*. Master's Theses and Capstones Student Scholarship, 1200.

Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom. (2023). *Raport 2023 „Uzależnienia w Polsce"*. Warszawa

Kuczabski, M.J. (2021). *Psychologia zagrożeń i bezpieczeństwa. Zagrożenia psychospołeczne, środowiskowe, cywilizacyjne* (tom II). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej

Mellibruda, J. (1997). *Psycho-bio-społeczny model uzależnienia od alkoholu*. Alkoholizm i Narkomania, 3, 277-306

Meyer, R. (2008). *Psychopatologia* (przekł. M. Pałczewska). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Modrzyński, R., Ziębińska, M. (2019). *„Alkoholizm" – zaburzenie czy nieuleczalna choroba? Diagnoza uzależnienia w oparciu o DSM-5 oraz ICD-11* (cz. II). Terapia. Uzależnienia i Współuzależnienia, 1(XXII), 14-16

Pędich, W. (1999). *Ludzie starzy w perspektywie XXI wieku*. Ethos, 12, 3(47), 129-137

Pospiszyl, I. (2011). *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Przybyłka, A. (1998) *Patologia społeczna*. W: *Polityka społeczna* (praca zbiorowa). Katowice: Wydawnictwo Śląsk

Puto, G., Repka, I., Ścisło, L., Targosz, B. (2016). *Wpływ zmiennych demograficzno-społecznych na palenie tytoniu i picie alkoholu przez osoby starsze*. Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 22(4), 298-302

Rejman, B., Rejman, K. (2023). *Negatywne zjawiska społeczne i ich wpływ na jakość życia osób w wieku senioralnym*. W: M. Dziechciaż, B. Rejman (red.), *Starzenie się i starość – wybrane aspekty jakości życia osób w starszym wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Rogala, S. (2010). *Psychologiczne uwarunkowania oczekiwań ludzi starszych i przewlekle chorych wobec rodziny*. W: S. Rogala (red.), *Starość i jej konsekwencje społeczno-rodzinne*. Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

Ross, S. (2005). *Alcohol Use Disorders in the Elderly*. Primary Psychiatry, 12(1), 32-40

Samochowiec, J., Samochowiec, A. (2016). *Zaburzenia spowodowane używaniem alkoholu i innych substancji psychoaktywnych oraz inne uzależnienia*. W: M. Jarema (red.), *Psychiatria*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL

Seligman, M.E.P., Walker, E.F., Rosenhan, D.L. (2003). *Psychopatologia* (przekł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo

Sobów, T. (2010). *Praktyczna psychogeriatria: rozpoznanie i postępowanie w zaburzeniach psychicznych u chorych w wieku podeszłym*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo

Steuden, S. (2018). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Stuart-Hamilton, I. (2000). *Psychologia starzenia się. Wprowadzenie* (przekł. A. Błachnio). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo

Suwała, M., Gerstenkorn, A. (2007). *Wykrywanie problemów alkoholowych u osób w starszym wieku*. Psychiatria Polska, 41(5), 703-713

Trypka, E., Rymaszewska, J. (2022). *Uzależnienie od alkoholu wśród osób starszych*. W: M. Cybulski, N. Waszkiewicz, E. Krajewska-Kuła, K. Kędziora-Kornatowska (red.), *Psychogeriatria*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL

Walkowska, W. (2007). *Aktywność – edukacja seniorów*. W: L. Frąckiewicz (red.), *W obliczu starości*. Katowice: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego

Wawrzyniak, J.K. (2015). *Starzenie się i jego charakterystyka*. W: A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior (red.), *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Wawrzyniak, J.K., Fabiś, A. (2015). *Zachowania patologiczne w starości i wobec osób starszych*. W: A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior (red.), *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Wieczorowska-Tobis, K. (2011). *Specyfika pacjenta starszego*. W: K. Wieczorowska-Tobis, T. Kostka, A.M. Borowicz (red.), *Fizjoterapia w geriatrii*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL

Wieczorek, Ł., Dąbrowska, K. (2023). *Czynniki sprzyjające piciu alkoholu i mające wpływ na jego ograniczenie wśród seniorów*. Serwis Informacyjny UZALEŻNIENIA, 3(103), 41-46

Włodarczyk, E. (2014). *Proces wychodzenia z uzależnienia alkoholowego – od ograniczeń i spętania ku lepszej jakości życia*. Resocjalizacja Polska, 8, 101-11

Włodarczyk, E. (2020). *Zaburzenia związane z używaniem alkoholu – obraz i możliwości pomocy*. W: H. Karaszewska (red.), *Człowiek w pułapce problemów. Psychospołeczne problemy jednostki oraz instytucjonalne i pozainstytucjonalne sposoby ich rozwiązywania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Wnorowska, A. (2017). *Picie alkoholu a palenie tytoniu i używanie innych substancji psychoaktywnych*. W: M. Wojnar (red.), *Medyczne aspekty uzależnienia od alkoholu*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych

Wnuk, M. (2006). *Zaangażowanie w ruch samopomocy a poczucie jakości życia osób uzależnionych od alkoholu. Mediacyjna rola poczucia sensu życia*. Alkoholizm i Narkomania, 19(4), 357-368

Wojcieszek, K.A. (2009). *Dostępność jako podstawowy powód używania substancji psychoaktywnych*. W: M. Jędrzejko (red.), *Współczesne teorie i praktyka profilaktyki uzależnień chemicznych i nie chemicznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR

Woronowicz, B.T. (1998). *Alkoholizm jest chorobą*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych

Woronowicz, B.T. (2002). *Problemy alkoholowe w praktyce lekarza rodzinnego*. Medycyna Rodzinna, 1(17), 16-22

Woronowicz, B.T. (2009). *Uzależnienia: geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina

Zalas, K. (2011). *Rodzina z problemem alkoholowym*. Prace Naukowe AJD. Pedagogika, 20, 285-303

Zięba-Kołodziej, B. (2012). *Z dala od życia… Studium samotnej starości*. W: E. Kantowicz, G. Orzechowska (red.), *Zagrożone człowieczeństwo: Obszary zagrożeń człowieka w realiach współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Zin-Sędek, M. (2019). *Rozpowszechnienie i style picia alkoholu wśród osób starszych na podstawie wyników Standaryzowanego Europejskiego Sondażu na temat Alkoholu (RARHA SEAS)*. Alkoholizm i Narkomania, 32(1), 1-24

Ziółkowski, P. (2017). *Szkice z pedagogiki senioralnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

Akty prawne

Ustawa z 26 października 1982 roku o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (tj. DzU 2002, nr 147, poz. 1231 ze zm.)

Agata Cieślik
ORCID 0000-0002-5426-0647

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„GŁOS WIELKOPOLANEK – TYGODNIK SPOŁECZNO-NARODOWY DLA KOBIET WSZYSTKICH STANÓW'' (1908-1924) – STAN BADAŃ I MOŻLIWOŚCI ŹRÓDŁOWE

Abstract. Cieślik Agata, *„Głos Wielkopolanek – tygodnik społeczno-narodowy dla kobiet wszystkich stanów'' (1908-1924) – stan badań i możliwości źródłowe* [Głos Wielkopolanek – A Socio-National Weekly for Women of All Classes (1908-1924): State of Research and Possible Uses as Source Material] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 117-130. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 25.05.2025. Accepted: 01.07.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.8

The author takes up the topic of the state of research around the *Głos Wielkopolanek* magazine. Citing successive ways of characterizing it so far and examples of the use of the contents, she demonstrates the numerous research opportunities offered by the periodical.

Key words: women's press, press history, herstory, Prussian partition, early 20th century

Wprowadzenie

Prasa zaboru pruskiego, a szczególnie prasa kobieca nie jest w pełni zgłębionym tematem w badaniach historiograficznych. Jakkolwiek można wskazać kilka ważnych syntez dotyczących prasy kobiecej na ziemiach polskich, takich jak praca Jerzego Frankego *Prasa kobieca w latach 1820-1918. W kręgu ofiary i poświęcenia* czy też książka Zofii Zaleskiej, zatytułowana *Czasopisma kobiece w Polsce (materiały do historii czasopism) rok: 1818-1937* oraz szczegółowe opracowania poszczególnych periodyków (Chwastyk-Kowalczyk, 2003; Laneuskaya, 2010; Majer, 2014; Sokół, 1982), to jednak wciąż brakuje całościowego, osobnego opracowania tego tematu. Natomiast w pozycjach poświęconych prasie zaboru pruskiego, między innymi *Zarys dziejów prasy lokalnej*

Studia Edukacyjne 76, 2025: 117-130. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

w Wielkopolsce Ryszarda Kowalczyka, ,,Głos Wielkopolanek – tygodnik społeczno-narodowy dla kobiet wszystkich stanów'', nie został opisany. Istnieją takie szkice, jak wspomniane wyżej syntezy Frankego i Zaleskiej, w których ,,Głos Wielkopolanek'' został zauważony i ogólnie opisany, jednak jest on tam wzmiankowany jedynie jako jeden z przykładów czasopism kobiecych na ziemiach polskich, nie zaś jako osobny i godny uwagi tytuł (Franke, 1999; Zaleska, 1938).

Niniejszy artykuł, który ma charakter przeglądowy, ma na celu przedstawić obecny stan wiedzy, stan badań nad czasopismem zatytułowanym „Głos Wielkopolanek – tygodnik społeczno-narodowy wszystkich stanów'', które ukazywało się w Poznaniu w latach 1908-1924. Pomimo iż historycy wskazują, że był to znaczący tytuł (Kanafocka, 2014, s. 11), określany ,,raczej owocem przemian społeczno-narodowych niż ich zaczynem", to wciąż nie doczekał się monografii (Cieślik, Stryjakowski, w druku). Zauważając potrzebę podjęcia tego tematu, niniejszy artykuł ma za zadanie stać się do niego niejako przyczynkiem, opisując aktualny stan badań, dostępność materiałów źródłowych, a także wskazując możliwości badawcze.

Na potrzeby obecnych rozważań prasę kobiecą definiuje się za Katarzyną Orecką jako ,,czasopisma adresowane dla kobiet, które można rozpoznać po tytule, podtytule lub artykule programowym redakcji'' (Orecka, 2010, s. 23; Sokół, 1983, ss. 5-12; Zaleska, 1938, ss. 5-6 i in.). Zgodnie z takim przyjętym kryterium, analizowane źródło, „Głos Wielkopolanek" w pełni wpisuje się w semantykę prasy kobiecej. Początki prasy intencjonalnie kierowanej do kobiet w zaborze pruskim sięgają roku 1840. Wówczas zaczął ukazywać się ,,Dziennik Domowy'', poświęcony życiu domowemu, rodzinnemu i towarzyskiemu, zawierający powieści, opowiadania, ciekawostki ze świata, a także przegląd mody (Wieland, 2006). Jego druk zakończono w 1847 roku, a kolejne znaczące czasopismo – ,,Dwutygodnik dla Kobiet'' pojawiło się w Poznaniu dopiero w latach 80. XIX wieku. Ukazywało się, w co drugą sobotę od roku 1880 do 1885 – wówczas jego nazwę przekształcono na ,,Tygodnik beletrystyczny i naukowy''. Pod zmienionym tytułem było publikowane do jesieni roku 1886. O ile treści umieszczane na łamach ,,Dziennika Domowego'' były dość ogólne i dotyczyły kwestii życia domowego, towarzyskiego, jak również mody paryskiej, porad kulinarnych i relacjonowania ruchu kobiecego, tak w ,,Tygodniku'' nastąpiła już pewna specjalizacja – redakcja zabiegała, aby poszerzyć drukowane treści o tematykę *stricte* naukową, dążąc do ,,rozbudzenia umysłowego'' czytelników w obliczu trudnej sytuacji Polski będącej wciąż pod zaborami (*Od Redakcyi*, 1885, s. 1). Na łamach „Tygodnika" publikowano wiadomości literackie, komentowano spektakle teatralne, a także omawiano ówczesne wydarzenia kulturalne oraz prezentowano artykuły popularyzujące wiedzę naukową

z różnych dziedzin. Kolejnym znaczącym tytułem była ,,Pracownica'', która w 1909 roku została przemianowana na ,,Gazetę dla Kobiet'' i stała się organem „Związku Stowarzyszeń Kobiet Pracujących", z siedzibą w Poznaniu. Było to czasopismo kierowane do kobiet pracujących zarobkowo. Tytuł ukazywał się z przerwami do roku 1938.

W 1908 roku na kobiecym poznańskim rynku prasowym zaczął ukazywać się „Głos Wielkopolanek – tygodnik społeczno-narodowy dla kobiet wszystkich stanów'', który utrzymał swoją działalność do roku 1924. Kontynuował on i nawiązywał w swoich narracjach do „starszych siostrzyc", jednocześnie nadając nową jakość prasie adresowanej do kobiet. Na łamach ,,Głosu Wielkopolanek'' kobiety traktowano bowiem już nie tylko jako archetypiczne Matki-Polki doglądające swoją pracą ogniska domowego, ale dostrzegano, oczywiście, także rolę kobiety jako matki i żony, uznając to za jej pierwsze powołanie. Jednocześnie, zauważano jednak, że kobiety powinny być świadomymi obywatelkami, żywo interesującymi się sytuacją polityczną i społeczną, w jakiej się znajdują. Ponadto, zachęcano kobiety do kontynuowania nauki, szkolenia się zawodowego, podejmowania pracy zarobkowej. Wszystko po to, aby podnosić poziom życia nie tylko własnego, ale także polepszać sytuację narodu polskiego.

Numer okazowy czasopisma ukazał się 5 kwietnia 1908 roku w Poznaniu. Wydawcą „Głosu Wielkopolanek" przez cały okres jego istnienia był Zygmunt Marweg, a pierwszą redaktorką – Emilia Karwowska. Później stery w pierwszym roku funkcjonowania pisma przejmowali kolejno: Maria Rogalińska i Stefan Frankowski. Redaktorami w następnych latach byli: Józef Zieliński, Henryk Mierkiewicz, Edward Pieczyński, Walenty Nowicki, Michał Majerski, Tadeusz Powidzki, Wincenty Szpotański oraz Dionizy Królikowski[1].

Gazeta ukazywała się w nakładzie 7,8 tys. egzemplarzy do roku 1909, od tego momentu nakład nieregularnie wzrastał do 9,5 tys. egzemplarzy i wracał do początkowego 7,8 tys. (Morawska-Tołek, 2023, s. 121). Początkowo składała się ona z trzech działów – ogólnego, ilustrowanego oraz powieściowego. Ze względu na niepełność zachowanych źródeł, można oszacować, że w okolicach końca I wojny światowej, a na pewno od roku 1919, dział ogólny zespolono z ilustrowanym, natomiast osobno funkcjonował dział powieściowy.

Zofia Zaleska opisując „Głos Wielkopolanek", zwróciła uwagę na jego wybitnie patriotyczny ton oraz prezentowany wysoki poziom, a także na konkretnie uporządkowane treści. Analiza zachowanych numerów pozwala potwierdzić ten, utrzymujący się w treściach, charakter patriotyczny oraz drukowanie artykułów o wysokim poziomie merytorycznym. Czasopismo

[1] Nazwiska te można odnaleźć w zachowanych stopkach redakcyjnych.

dzieliło się na trzy działy – ogólny, ilustrowany i powieściowy (Zaleska, 1938, ss. 146-147). W dziale ogólnym znajdowały się odezwy dotyczące spraw bieżących, donoszono o zbliżających się rocznicach historycznych, drukując związane z nimi artykuły, pojawiała się poezja, relacjonowanie spraw niewieścich, między innymi przebieg wieców kobiet czy też dokonania kobiet na polu działań feministycznych w innych zaborach i poza nimi. Drukowano także skorowidz zebrań, listy czytelniczek oraz przepisy kulinarne i porady higieniczne. Kolejny dział ilustrowany skupiał się na treściach oświatowych – zazwyczaj otwierany był wierszem, a dalej można było znaleźć artykuł dotyczący kwestii kulturalnych bądź historycznych, publikowano także legendy i opowiadania oraz porady z zakresu troski o zdrowie i higienę ciała. To właśnie w tym dziale można także było zajrzeć do rubryki ,,Czcijmy pamięć ojców'', w której szczególnie wyrażała się troska o edukację historyczną i powszechną znajomość historii Polski. Obok treści patriotycznych znajdowały się też tak zwane męczygłówki, czyli łamigłówki dla czytelników, odpowiedzi redakcji na nadsyłane listy i ogłoszenia. To na końcu tego działu drukowano stopkę redakcyjną. Ostatnią stanowiła część powieściowa, zawierająca drukowane w odcinkach powieści, jak również nowele, opowiadania, anegdoty, żarty i dowcipy.

W opublikowanym w numerze okazowym programie czasopisma przedstawiono, że poprawę niedoli narodu polskiego osiągnąć można ,,jedynie przez oświecenie, umoralnienie i lepsze wychowanie narodowe w prawdziwym duchu obywatelskim''. Redakcja jednoznacznie twierdziła ,, (…) że tylko Polki oświecone mogą razem z Polakami współdziałać skutecznie w dźwiganiu się naszem i duchowem i ekonomicznem (…)'' (*Od Redakcyi,* s. 1). Odbiciem tych założeń były treści publikowane na łamach tygodnika – szczególnie zauważalne są one w pierwszych miesiącach funkcjonowania czasopisma, w których zachęcano Polki, aby edukowały się, angażowały w działania Towarzystwa Czytelni dla Kobiet, brały udział w wiecach, zrzeszały się w stowarzyszeniach, do których dotąd nie miały dostępu. W pierwszym numerze można też znaleźć stanowisko redakcji wobec ruchu feministycznego, w którym jasno stwierdza się, że czasopismo nie będzie mieć charakteru *stricte* feministycznego, ale także śledzić doniesienia z zakresu działań tego ruchu zarówno z ziem polskich, jak i ze świata. Takie nastawienie do kwestii kobiecej jest reprezentatywne dla podejścia Polek w ówczesnym zaborze pruskim – tutaj bowiem wykształciła się swoista wersja feminizmu, dostrzegająca ważność spraw kobiecych, jednocześnie uznająca pierwszeństwo sprawy narodowej (Szudarek, 2019, s. 21).

Joanna Morawska-Tołek zauważa, że wraz ze zmianą kierownictwa redakcji i przejęciem jej przez mężczyzn, po kilku pierwszych miesiącach działania czasopisma, ,,Głos Wielkopolanek'' miał stać się bardziej ,,profamilijnym''

tytułem (Morawska-Tołek, 2024, s. 121). Oprócz redakcyjnych przetasowań, na zmianę narracji wpływ mogła też mieć ustawa o stowarzyszeniach z roku 1908, która pozwalała kobietom na, dotąd zakazywany, aktywny udział w stowarzyszeniach, których celem była działalność o charakterze politycznym. Wówczas „Głos Wielkopolanek'' wzywał swoje czytelniczki do korzystania ze swoich nowych możliwości.

Charakteryzując treści publikowane na łamach „Głosu Wielkopolanek'', Jerzy Franke uznaje go za najbardziej uniwersalne pismo, bowiem

> obok poważnej publicystyki publikowane materiały poradnikowe, patriotyczne wiersze sąsiadowały z odcinkiem sensacyjnej powieści i humorystyki, a ilustracje sybiraków przeplatały się z konterfektami niewolnic w haremie (Franke, 1999, s. 254).

Tygodnik ten miał też, według badacza, silnie realizować motywy prasy kobiecej, zachęcające do wyrzeczeń i poświeceń w imię sprawy narodowej (Franke, 1999, s. 254).

Oprócz zauważalnych zmian w narracji, dokonano również retuszu w wyglądzie gazety – na jej łamach pojawiało się coraz więcej reklam i inserat. Wśród publikowanych ogłoszeń dominowały zachęcające do korzystania z usług i sklepów przeznaczonych dla pań, między innymi drogerii „Uniwersum'' pana Śniegockiego („Głos Wielkopolanek", 1910, s. 15), magazynu z kapeluszami „Rembrandt" („Głos Wielkopolanek", 1917, s. 15), a także odwiedzania klinik kobiecych, na przykład dra Faligowskiego, specjalizującego się w leczeniu kobiet. Wśród ogłoszeń natomiast, oprócz informacji o możliwościach podjęcia nauk lub kursów, można było na przykład znaleźć ofertę szkoły kroju i szycia pani Szpotańskiej (*Szkoła kroju szycia*…, „Głos Wielkopolanek", 1908, 1, s. 16) czy rozpoczęcia pracy jako freblanka (*Potrzebna freblanka*…, „Głos Wielkopolanek", 1908, 4, s. 8). Znaczną część drukowanych w ich ramach treści stanowiły ogłoszenia matrymonialne, donoszące o panach poszukujących towarzyszek życia, ale także i pań życzących sobie „korespondencyi z przystojnym panem", zaznaczając jednocześnie wykluczenie kupców (*Młoda panienka*…, „Głos Wielkopolanek'', 1908, 11, s. 8).

Dla podkreślenia roli pisma istotne jest wskazanie na współpracujących z nim twórców, wśród których były między innymi Maria Konopnicka i Jadwiga ze Zubrzyckich Strokowa (Cieślik i Stryjakowski, w druku). W kontekście pierwszej powszechnie uznaje się, że tekst „Roty" po raz pierwszy opublikowano na łamach „Gwiazdki Cieszyńskiej'', w listopadzie 1908 roku, jednakże to na łamach „Głosu Wielkopolanek" już w sierpniu roku 1908 wydrukowano jej pierwszą zwrotkę („Głos Wielkopolanek", 1908, 21, s. 1). Wydawano również w odcinkach powieści, między innymi Henryka Sienkiewicza na przykład *Quo vadis* oraz Marii Rodziewiczówny, *Dewajtis*, a także *Sędziów* Stanisława Wyspiańskiego. W „Głosie Wielkopolanek'' swoje teksty

publikowały też wybitne działaczki społeczne ówczesnego Poznania, między innymi Helena i Zofia Rzepeckie (Cieślik i Stryjakowski, w druku) oraz Zuzanna Morawska (Cieślik i Stryjakowski, w druku).

Zatem, „Głos Wielkopolanek" znacząco wyróżniał się spośród grona swoich poznańskich „starszych siostrzyc" uniwersalnością publikowanych treści, a także poziomem zaangażowania kobiet w proces redagowania czasopisma. Pomimo swojej wyjątkowości, wciąż jednak pozostaje mało zbadanym przykładem prasy kobiecej.

Podstawa źródłowa oraz stan badań

Obecnie zachowane numery „Głosu Wielkopolanek" nie są, niestety, kompletne. Najwięcej znajduje się ich w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu, zdigitalizowane i udostępnione na stronie Wielkopolskiej Biblioteki Cyfrowej. Skany te nie są pełne – pierwszy z zamieszczonych roczników posiada tylko dział ogólny, bez ilustrowanego i powieściowego, pozostałe zaś są wybrakowane, a niektórych nie ma wcale (np. brak roczników IV i V). Numery ,,Głosu Wielkopolanek'' znajdują się także w Bibliotece Raczyńskich w Poznaniu, Bibliotece Kórnickiej, Archiwum Archidiecezjalnym w Poznaniu, Bibliotece Narodowej w Warszawie, Bibliotece Państwowej Akademii Nauk w Gdańsku oraz w zbiorach wrocławskiej Biblioteki Ossolineum. Niestety, każde z tych miejsc dysponuje zaledwie pewną częścią całego nakładu. Celem uzyskania jak najdokładniejszego zbadania „Głosu Wielkopolanek" przeprowadziłam kwerendę w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu oraz Biblioteki Raczyńskich w Poznaniu, a także w Bibliotece Narodowej w Warszawie i Bibliotece Gdańskiej Państwowej Akademii Nauk. Jednakże, gromadząc numery pochodzące z zasobów wszystkich wyżej wymienionych instytucji, nie udało się skompletować wszystkich wydanych roczników ,,Głosu Wielkopolanek'', a jedynie jego większość, choć nie w całości. Szczególnie problematyczne jest skompletowanie numerów z lat 1914-1918, a więc drukowanych w okresie I wojny światowej.

Dotychczas „Głos Wielkopolanek" nie doczekał się całościowego, wyłącznie jemu poświęconemu, opracowania. Tytuł ten pojawiał się jedynie we wzmiankowanych już pracach prasoznawczych dotyczących historii prasy kobiecej, stanowiąc jeden z omawianych elementów. Zofia Zaleska w swojej książce, zatytułowanej *Czasopisma kobiece w Polsce (Materiały do historii czasopism). Rok 1818-1937*, wydanej w Warszawie w roku 1938, dokonała krótkiej charakterystyki ,,Głosu Wielkopolanek'', podkreślając jego patriotyczny charakter oraz wysoki poziom. Badaczka twierdziła, że za redakcję gazety

odpowiedzialna miała być Emilia Karszewska lub Kraszewska – w tekście występują obydwie pisownie nazwiska. Ze stopki redakcyjnej wiadomo, że faktycznie Emilia Kraszewska była redaktorką „Głosu Wielkopolanek'', jednak tylko pierwszych jego 15 numerów, jako że później następowały wielokrotne zmiany na tym stanowisku. Podsumowując jego charakterystykę, Zaleska zaznaczyła:

> Pismo dążyło wyraźnie do propagandy nauki historii polskiej jako jednego ze środków walki z wynaradawianiem, jednocześnie pilnowało żywo spraw bieżącego życia narodu i podnoszenia kultury życia codziennego obyczajowego i gospodarczego (Zaleska, 1938, ss. 146-147).

Choć opracowanie tej autorki dobrze oddaje ducha „Głosu Wielkopolanek'', to jest ono bardzo ogólne i niepozbawione błędów. Pomyłki odnoszą się między innymi do kierownictwa redakcji czy kwestii podziału czasopisma na poszczególne rozdziały. Według Zaleskiej, istniały trzy działy liczące odpowiednio 8, 16 i 16 stron (Zaleska, 1938, ss. 146-147), jednak uległo to zmianie najprawdopodobniej około końca I wojny światowej, bowiem od roku 1919 znajdujemy w czasopiśmie tym tylko dwa działy – ogólny i powieściowy; zmienia się też liczba stron. Zatem, Zaleska trafnie podsumowuje działalność redakcji, dokonując pewnej syntezy, jednakże szczegółowe badania należy pogłębić.

Kolejna wzmianka na temat „Głosu Wielkopolanek'' znajduje się w książce Jerzego Franke *Polska prasa kobieca w latach 1820-1918*, wydanej w 1999 roku. W pozycji tej omawiany periodyk pojawia się jako przykład konserwatywnej prasy kobiecej zaboru pruskiego. Jednocześnie Franke, opisując kontekst polityczny momentu ukazywania się pisma (wzmagająca walka z opresyjną germanizacją), wskazuje na przyczyny przyjęcia takiego charakteru narracji. Badacz z jednej strony dostrzega, wzmiankowaną już, uniwersalność pisma, wykazując duży przekrój publikowanych na jego łamach treści. Jednocześnie zaś, przytaczając liczne przykłady treści o charakterze profamilijnym, uznaje, że

> Tygodnik poznański najmocniej eksploatował archetypiczne motywy prasy kobiecej: poświęcenie, ofiarę, wyrzeczenie, prymat powinności społecznych, narodowych, patriotycznych nad osobistymi (Franke, 1999, s. 260).

Nie sposób nie zgodzić się z tym, ponieważ wszystkie te motywy są silnie reprezentowane w publikowanych treściach, jednakże „Głos Wielkopolanek'' przy tym wszystkim wciąż relacjonował także postępy ruchu feministycznego, zachęcając kobiety, aby się rozwijały i uniezależniały.

Joanna Morawska-Tołek, w swojej rozprawie doktorskiej *Wzorce matki i macierzyństwa w świetle poznańskich czasopism dla kobiet na przełomie XIX*

i XX wieku, wykorzystuje „Głos Wielkopolanek'' jako źródło służące do nakreślenia obrazu tytułowej matki. Autorka, jak wcześniej Franke, zwraca uwagę na korelację pomiędzy zaostrzającą się polityką antypolską zaborcy a patriotyczną narracją czasopisma. To ona przypisuje przetasowaniom redakcyjnym – przejęcie funkcji redaktora przez mężczyzn związanych z narodową demokracją – modyfikację charakteru treści. O ile refleksja ta ma realne odzwierciedlenie w publikowanych tekstach, o tyle pojawiają się przy niej pewne nieścisłości odnoszące się do składu redakcyjnego. Otóż, J. Morawska-Tołek stwierdzając rozbieżności, na jakie natrafiła próbując ustalić skład redakcyjny, uznaje za pierwszą redaktorkę pisma Helenę Rzepecką, na którą powołuje się z kolei redakcja warszawskiego „Steru", adresując swoją odezwę do „Głosu Wielkopolanek" właśnie do Rzepeckiej, określanej mianem ,,redaktorki'' (Morawska-Tołek, 2024, s. 122). Niestety, w zachowanych stopkach redakcyjnych nazwisko to się nie pojawia, choć H. Rzepecka na łamach ,,Głosu Wielkopolanek'' publikowała swoje treści wielokrotnie. Jeśli zaś chodzi o zachowane stopki redakcyjnej, to dostęp do nich jest utrudniony, bowiem na przykład zdigitalizowane numery czasopisma dostępne w Wielkopolskiej Bibliotece Cyfrowej tworzą, po pierwsze, niekompletne roczniki, po drugie – często nie mają działu powieściowego, na końcu którego znajduje się stopka. Kwerenda przeprowadzona w Zbiorach Specjalnych Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu pozwoliła wykazać, że zgromadzone tam numery, udostępniane za pomocą WBC, są niepełne. Ustalenie pełnej listy osób sprawujących funkcję redaktora w pierwszym roku istnienia czasopisma staje się możliwe dopiero po przejrzeniu pełnego rocznika „Głosu Wielkopolanek", znajdującego się w Zbiorach Specjalnych Biblioteki Narodowej w Warszawie.

Swoistą próbą zbudowania głębszego obrazu czasopisma jest, będący obecnie w druku, artykuł: „Oświecać i współdziałać – „Głos Wielkopolanek" jako przestrzeń promowania czytelnictwa i twórczości literackiej kobiet w zaborze pruskim'', autorstwa Agaty Cieślik i Adama Stryjakowskiego. Tekst ten skupia się na analizie pierwszego rocznika czasopisma. Autorzy wykazali, że zachęcało ono kobiety do samokształcenia i wzajemnego wspierania się, głównie poprzez promocję czytelnictwa. Autorki miały zapewnioną przestrzeń do publikowania swoich prac, z której aktywnie korzystały. Tygodnik konsekwentnie realizował swój program, łącząc treści patriotyczne z umiarkowanymi postulatami emancypacyjnymi. W ten sposób powstała charakterystyczna narracja, łącząca konserwatyzm z postępem, osadzona w idei wielkopolskiej pracy organicznej.

Powyższe przykłady nie wyczerpują jednak w pełni możliwości badawczych, jakie reprezentuje „Głos Wielkopolanek". W artykule ,,Kwestia narodowa i kwestia kobieca. Zadania Wielkopolanek w obliczu zaostrzenia poli-

tyki germanizacyjnej w 1908 r. w opinii warszawskich czasopism dla kobiet'' Agnieszka Szudarek wykorzystuje „Głos Wielkopolanek" jako faktyczny głos kobiet z Wielkopolski w toczącym się wówczas dyskursie wokół ruchu feministycznego. Ta sama autorka napisała również artykuł „O potrzebie transnarodowego spojrzenia na „kwestię kobiecą" pod zaborem pruskim'' (Szudarek, 2020, ss. 24-49), w którym przywołuje liczne teksty drukowane na łamach „Głosu Wielkopolanek", budując obecną wówczas w Wielkopolsce narrację wobec tytułowej „kwestii kobiecej''. Agnieszka Szudarek przywołuje takie postulaty Wielkopolanek, jak na przykład przyjęcie wyższości kwestii narodowej ponad kobiecą i uznanie w tym kontekście wspólnej walki z Niemkami o prawa kobiet, za „uchybienie godności narodowej'' Polek (H.R., *Ruch kobiecy*, „Głos Wielkopolanek'' 1908, 3, ss. 2-3). Jednakże, „Głos Wielkopolanek'' nie lekceważył spraw niewieścich – pomimo uznania wyższości sprawy narodowej, wciąż donosił o organizowanych wiecach (*Walny wiec niewieści*, „Głos Wielkopolanek", 1908, 7, ss. 1-5) i zachęcał do brania w nich udziału (*Program zjazdu Kobiet polskich na wiec walny dnia 10 maja 1908 roku*, „Głos Wielkopolanek",1908, 5, s. 1), a także relacjonował ogólne dokonania na polu działalności ruchu kobiecego na ziemiach polskich oraz poza nimi (H.R., *Ruch kobiecy*, „Głos Wielkopolanek", 1908, 3, ss. 2-3; *Z ruchu kobiecego*, „Głos Wielkopolanek", 1908, 6, ss. 6-7; Marya Karola, *O wychowaniu*, „Głos Wielkopolanek", 1908, 1, ss. 5-7).

Niestety, dotychczas powstałe opracowania w sposób ogólny poruszają kwestie treści publikowanych na łamach „Głosu Wielkopolanek". Brakuje całościowego badania działalności czasopisma i dogłębnej analizy zamieszczanych w nim treści. Istniejących opracowań jest zbyt mało, aby na ich podstawie wygenerować dokładny obraz czasopisma.

Możliwości źródłowe

Analizując piśmiennictwo odwołujące się i nawiązujące do „Głosu Wielkopolanek'', należy także pokazać opracowania, w których periodyk przywoływany jest incydentalnie, w odniesieniu do podejmowanego problemu badawczego. Przykładem może być tekst Katarzyny Wodniak „Polska prasa kobieca okresu międzywojnia w zasobach sieciowych – rekonesans badawczy'', w którym sprawdzając dostępność zdigitalizowanych numerów prasy kobiecej wzmiankowanego okresu, autorka zwraca uwagę na wciąż istniejące braki w zasobach „Głosu Wielopolanek", mimo że badane przez Wodniak roczniki digitalizowano niemal 20 lat temu, a istnieje dostęp do części brakujących numerów w formie fizycznej (Wodniak, https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/7061). Jednak pomimo braków zauważa się w tekście

możliwości, jakie stwarzają dostępne zasoby, a są nimi między innymi wykorzystanie prasy kobiecej jako świadectwa kultury popularnej i społecznej roli kobiet w II RP. Należy więc podkreślić ten postulat badawczy wykorzystania „Głosu Wielkopolanek" do analiz nad codziennością kobiecego świata w dwudziestoleciu międzywojennym.

Również Kamila Łozowska-Marcinkowska badając ,,Problematykę edukacji dziewcząt na łamach czasopism kobiecych w latach 1918-1939'', odwoływała się do ,,Głosu Wielkopolanek''. Autorka zarysowując pojawiające się w tym temacie głosy na łamach pracy kobiecej, zaznacza, że ,,Głos Wielkopolanek'' wciąż wskazywał szybkie zamążpójście jako najodpowiedniejszą drogę dla dorastających dziewcząt (Łozowska-Marcinkowska, 2008, s. 89). Stwarza to kolejną ciekawą możliwość badawczego wykorzystywania „Głosu Wielkopolanek'' i promowanych przez niego postaw wobec zmieniającej się narracji wokół kwestii feministycznych i społecznych. Warto wątek wczesnego zamążpójścia zestawić z coraz częściej pojawiającymi się ogłoszeniami matrymonialnymi.

Ewa Maj w publikacji *Katolicka, katolicko-narodowa i narodowa prasa dla kobiet w Polsce międzywojennej: cechy czasopiśmiennictwa światopoglądowego* (Maj, 2021, ss. 71-96) przywołuje „Głos Wielkopolanek'' jako tytuł związany z poglądami katolicko-narodowymi. Autorka opisuje przykład udzielenia poparcia przez redakcję Kazimierzowi Krotoskiemu w wyborach roku 1922. Maj dostrzega zatem polityczne zaangażowanie pisma oraz tworzących go ludzi, co w powiązaniu z wcześniejszym dostrzeganiem konotacji pomiędzy osobami tworzącymi redakcję a środowiskiem narodowej demokracji, tworzy kolejną możliwość badawczą dotyczącą tego, jak czasopismo mogło kształtować świadomość i tożsamość polityczną Polek.

Patrycja Kanafocka we wstępie do swojej książki *Polki w zaborze pruskim 1793-1918. Dwie przestrzenie edukacyjne, publiczna i prywatna* przywołuje „Głos Wielkopolanek'', twierdząc, że był to pierwszy znaczący tytuł prasy kobiecej w zaborze pruskim, uznając go jednocześnie „raczej owocem przemian społeczno-narodowych niż ich zaczynem'' (Kanafocka, 2014, s. 11). Takie tytułowanie periodyku ukazuje kolejną możliwość prowadzenia analizy porównawczej jego korzeni z tym, co faktycznie reprezentował poprzez publikowane treści i może dostarczyć wielu ciekawych wniosków. Kanafocka powołuje się także na to czasopismo w swoim tekście *Wielkopolskie organizacje kobiece u schyłku XIX w. a uczestnictwo Polek w przestrzeni społecznej II Rzeczypospolitej Polskiej*. Tym razem przytacza z kolei jeden z przedrukowanych na łamach czasopisma tekstów, opisujący udział kobiet w polityce (Tuchułkowa, „Głos Wielkopolanek", 1922 , s. 1). Jawi się tutaj kolejna opcja możliwości badawczych stwarzanych przez „Głos Wielkopolanek'' – analizując doniesienia relacjonujące ,,ruch niewieści'' w zaborze pruskim, można prześledzić, jak

kształtowała się według tychże relacji sprawa emancypacji, podejścia do niej oraz faktycznego w nią Wielkopolanek zaangażowania.

Ważnym tematem podejmowanym na łamach „Głosu Wielkopolanek", który nie został dostrzeżony przez badaczy, jest kwestia porad dla matek. Warto postawić kilka pytań dotyczących tej kwestii, między innymi: jakie tematy dotyczące wychowania porusza „Głos Wielkopolanek''? Jakie tematy pojawiały się częściej? Jak można te porady sklasyfikować? Wyniki tych analiz mogą pokazać, jak kreowane było macierzyństwo i kobiecość na łamach „Głosu Wielkopolanek".

Na podstawie powyżej przytoczonych przykładów widać zatem, że czasopismo to i publikowane przez niego treści stwarzają wiele możliwości badawczych. Może ono być traktowane jako świadectwo kultury popularnej i społecznej, roli kobiety, a także zachodzących na tych polach zmian, biorąc pod uwagę okres ukazywania się tytułu, to jest lata 1908-1924. Dodatkowo pojawia się aspekt zbadania tego, jak treści publikowane w tym czasopiśmie korespondują z wcześniej ukazującymi się na rynku wielkopolskim tytułami prasy kobiecej. Wzmiankowana już analiza porównawcza w tym zakresie mogłaby dostarczyć ciekawych wniosków na temat ewoluowania narracji kierowanej do kobiet przez czasopisma w zaborze pruskim. Ponadto, pojmowanie roli matki jako najważniejszej, obok roli żony, w życiu kobiety sprawia, że czasopismo to obfitowało w treści dotyczące tematyki macierzyństwa – kwestii ciąży, spraw okołoporodowych, odżywiania dzieci, troski o ich zdrowie i rozwój, wychowanie. Porady te korespondowały zaś z konserwatywno-narodowościowym charakterem czasopisma, co stwarza kolejną możliwość odczytania owych wskazówek w kontekście historycznym i społecznym epoki.

Na podstawie zaprezentowanego stanu wiedzy w aktualnym piśmiennictwie, zarówno historycznym, jak i pisanym w perspektywie badań historyczno-pedagogicznych, mając świadomość niewielkiego jakościowego i ilościowego wykorzystania do badań „Głosu Wielkopolanek" oraz wiedząc, jak wieloaspektową problematykę podejmowano w tym periodyku, należy wyznaczyć dalsze kierunki eksploracji tego czasopisma. Jest to dobre źródło do śledzenia historii kobiet początku wieku XX na obszarze Wielkopolski. Czasopismo daje możliwość poznania tego, jakie podejście do zadań kobiety w życiu domowym i społecznym proponowano paniom, jakie teksty drukowano dla ich rozrywki, jakie kreacje proponowano do noszenia na kolejne sezony, jak radzono im wychowywać dzieci. Wszystkie te cechy sprawiają, że możliwości badawcze w kontekście wykorzystania tego tytułu ulegają rozszerzeniu. Prowadzenie dalszych badań nad „Głosem Wielkopolanek'' umożliwi wzbogacenie wiedzy zarówno z dziedziny badań prasoznawczych, jak również badań historii wychowania.

Zakończenie

Czasopismo „Głos Wielkopolanek" oferuje całą gamę możliwości badawczych dotyczących analizy życia kobiet, ich zaangażowania w życia społeczne, polityczne, zawodowe i rodzinne. Uniwersalność publikowanych przez nie treści oraz intrygująca rozpiętość czasowa przypadająca na okres wielu burzliwych zmian, takich jak I wojna światowa czy wiążące się z jej zakończeniem odzyskanie przez Polskę niepodległości, czynią ewentualne analizy tym bardziej frapujące i potrzebne. Obecny stan badań poczynionych w zakresie ,,Głosu Wielkopolanek'' nie wyczerpuje jego możliwości badawczych, pozostawiając wciąż wiele pustych miejsc do zapisania.

Podsumowując, „Głos Wielkopolanek'' stanowi wciąż nie w pełni wykorzystane źródło historyczne, mogące przyczynić się do zbudowania pełniejszego obrazu społeczeństwa poznańskiego początku wieku XX. Wymienione wyżej możliwości badawcze jakie stwarza, a więc – badanie publikowanych na jego łamach treści jako świadectwa kultury popularnej i społecznej roli kobiety w czasach II RP, analiza promowanych przez czasopismo postaw, próba określenia sposobu kształtowania świadomości politycznej czytelniczek, a także potraktowanie go jako źródła donoszącego o postępach „ruchu niewieściego" – stwarzają dużo możliwości wykorzystania tego tytułu. Ponadto, co warto zaznaczyć, tytuł ten stał się też głosem towarzyszącym znacznym przemianom kulturowym i politycznym – przejście od życia pod zaborem pruskim do wolnej Rzeczypospolitej, a perspektywa ta otwiera dalsze możliwości badawcze ogniskujące się na zachodzących wówczas zmianach.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Cieślik, A., Stryjakowski, A. (w druku). *Oświecać i współdziałać – „Głos Wielkopolanek" jako przestrzeń promowania czytelnictwa i twórczości literackiej kobiet w zaborze pruskim*

Franke, J. (1999). *Polska prasa kobieca w latach 1820-1918. W kręgu ofiary i poświęcenia*. Warszawa: Wydawnictwo SBP

Kanafocka, P. (2014). *Polki w zaborze pruskim 1793-1918. Dwie przestrzenie edukacyjne, publiczna i prywatna*. Opalenica: Wydawnictwo Opalgraf, 11

Łozowska-Marcinkowska, K. (2008). *Problematyka edukacji dziewcząt na łamach czasopism kobiecych w latach 1918-1939*. Biuletyn Historii Wychowania, 24(6), 85-97

Maj, E. (2021). *Katolicka, katolicko-narodowa i narodowa prasa dla kobiet w Polsce międzywojennej: cechy czasopiśmiennictwa światopoglądowego*. Czasopismo Naukowe Instytutu Studiów Kobiecych, 1(10), 71-96

Morawska-Tołek, J. (2024). *Wzorce matki i macierzyństwa w świetle poznańskich czasopism dla kobiet na przełomie XIX i XX wieku*, rozprawa doktorska, Białystok: Wydawnictwo HUMANICA Instytut Studiów Kobiecych

Orecka, K. (2010). *Prasa dla kobiet jako odzwierciedlenie zmiany roli i pozycji kobiety w dziewiętnastowiecznym społeczeństwie.* W: *Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość. Problemy badawcze młodych politologów*. Kraków: Wydawnictwo Libron

Sokół, Z. (1983). *Z badań nad polską prasą kobiecą w latach 1818-1939*. Kwartalnik Historii Prasy Polskiej, 22, 3, 5-12

Szudarek, A. (2019). *Kwestia narodowa i kwestia kobieca. Zadania Wielkopolanek w obliczu zaostrzenia polityki germanizacyjnej w 1908 r. w opinii warszawskich czasopism dla kobiet*. W: M. Dajnowicz, A. Miodowski (red.), *Polityka i politycy w prasie XX i XXI wieku: polityka w prasie kobiecej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

Szudarek, A. (2020). *O potrzebie transnarodowego spojrzenia na „kwestię kobiecą" pod zaborem pruskim na przełomie XIX i XX wieku*. Czasopismo Naukowe Instytutu Studiów Kobiecych, 1(8), 24-49

Wieland, H. (2006). *„Dziennik Domowy'' (1841-1847)*. Prace Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu. Spis zawartości prasy wielkopolskiej, 22, 1-59

Zaleska, Z. (1938). *Czasopisma kobiece w Polsce (Materiały do historii czasopism). Rok 1918-1937*. Wyższa Szkoła Dziennikarska

Zawialska, M. (1976). *Prasa kobieca. Encyklopedia wiedzy o prasie*, red. J. Maślanka. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk

Źródła

„Głos Wielkopolanek – tygodnik społeczno-narodowy dla kobiet wszystkich stanów"

„Głos Wielkopolanek" 1908, nr 21, Dział Ogólny, s. 1

„Głos Wielkopolanek" 1910, nr 1, Dział Ilustrowany, s. 15

„Głos Wielkopolanek" 1917, nr 1, Dział Ogólny, s. 15

H.R., Ruch kobiecy, „Głos Wielkopolanek" 1908, nr 3, Dział Ogólny, s. 2-3

Marya Karola, *O wychowaniu*, „Głos Wielkopolanek'', 1908r., nr 1, s. 5-7

Młoda panienka…, „Głos Wielkopolanek'' 1908, nr 11, Dział Ogólny, s. 8

Od Redakcyi, „Głos Wielkopolanek" 1908, nr 1, Dział Ogólny, s. 1

Potrzebna freblanka…, „Głos Wielkopolanek'' 1908, nr 4, Dział Ogólny, s. 8

Program zjazdu Kobiet polskich na wiec walny dnia 10 maja 1908 roku, ,,Głos Wielkopolanek'' 1908, nr 5, Dział Ilustrowany, s. 1
S. Tuchułkowa, *Udział kobiety w polityce*, ,,Głos Wielkopolanek" 1922 , nr 44, Dział Ogólny, s. 1
Szkoła kroju szycia…, ,,Głos Wielkopolanek'' 1908, nr 1, Dział Ilustrowany, s. 16
Walny wiec niewieści, ,,Głos Wielkopolanek'' 1908, nr 7, Dział? s. 1-5
Z ruchu kobiecego, ,,Głos Wielkopolanek" 1908, nr 6, s. 6-7
,,Tygodnik Beletrystyczny i Naukowy"
Od Redakcyi, ,,Tygodnik Beletrystyczny i Naukowy'' 1885, nr 1, s. 1-2
Przegląd literacki, ,,Tygodnik Beletrystyczny i Naukowy'' 1885, nr 2, s. 7
Teatr, ,,Tygodnik Beletrystyczny i Naukowy'', 1886, s. 8
Wiadomości literackie, artystyczne, z działu medycyny i rozmaitości, ,,Tygodnik Beletrystyczny i Naukowy'' 1885, nr 8, s. 7
Wiadomości literackie, rozmaitości i rzeczy bieżące, ,,Tygodnik Beletrystyczny i Naukowy'', 1885, nr 1, s. 7

Źródła internetowe

Wodniak, K. (2017). *Polska prasa kobieca okresu międzywojnia w zasobach sieciowych – rekonesans badawczy*. Repozytorium Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego, https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/7061

Daria Głowiak
ORCID 0009-0009-6999-7172

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KONDYCJA WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA

Abstract. Głowiak Daria, *Kondycja współczesnego człowieka* [Contemporary Human Condition] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 131-141. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 23.03.2025. Accepted: 27.05.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.9

Background: The modern world is characterized by its ability to change rapidly, its uncontrollable range of global transformations, socio-cultural shifts, the development of technology, the decline of communal values, pluralization of cultures, and multiple other factors with a significant impact on the individual's life. The variety, intensity, scope, and rapidity of the changes that the world goes through exposes the physical and mental condition of the contemporary human being to a myriad negative influences and consequences. The number of external stimuli that a person encounters in the real and digital worlds has made fear and anxiety parts of human life. The above circumstances explain why the general condition of humans has been changing along with the changing world. The article addresses aspects that constitute this condition. The modern human and the broadly understood modern society are characterized first and foremost by a focus on individual aspirations, distancing oneself from communal values, consumerism, as well as newly emerging forms of spirituality aiming at finding the way to one's inner self and personal development. In the source literature regarding the aspects of the contemporary human condition, premises often emerge about the modern individual's pursuit to improve themselves physically, stemming from the necessity of integrating such subjects as technology or unconventional medicine. **Methods:** This is an overview of elements of the condition of temporary human beings based on available literature. The article aims to highlight the essential operation of modern society. **Results:** All the goals of a modern human being are a direct response to what they perceive in their contemporary environs: a world filled with military conflict, the pursuit of the market values, an endless information flow, cultural interpenetration, and undermining all the moral patterns known to humanity until the present.

Key words: condition, modern world, globalization, anxiety, personality

Wstęp

Współczesnego człowieka postrzega się jako jednostkę funkcjonującą w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości, będącej skutkiem przemian

Studia Edukacyjne 76, 2025: 131-141. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

globalizacyjnych zarówno w wymiarze społeczno-kulturowym, ale także w wielu innych sferach ludzkiego funkcjonowania. Jest to mieszkaniec zglobalizowanego świata oraz jednostka społeczeństwa masowego, żyjąca w czasach ponowoczesności, gdzie główne warunki rozwoju i kształtowania stanowią gwałtownie zachodzące zmiany społeczne, kulturowe, cywilizacyjne, ekonomiczne i gospodarcze. Aby zatem dokonać właściwej oceny kondycji współczesnego człowieka, należy spojrzeć na jego funkcjonowanie z perspektywy wielu dziedzin, przy czym kluczowe jest także dostrzeżenie występujących między owymi dziedzinami zależności. Człowiek jako istota gatunkowa podlega ewolucji, której charakter można uznać za dynamiczny, nieprzerywalny, twórczy i trwały. Współczesny człowiek zatem nieustannie dąży do szeroko pojętego spełnienia oraz samorealizacji, zarówno poprzez zmiany w swej somatyczności związanej z cielesnością biologiczną i fizyczną, ale także poprzez wzmożoną koncentrację na rozwoju psychicznym i duchowym, w dziedzinie wyznawanych wartości, zachowań, stylu egzystencji oraz sposobów okazywania swego „człowieczeństwa" wobec innych. W dobie rozwoju cywilizacji, nauki, techniki, a także przepływu informacji proces ten nabrał szybkiego tempa i niejako stał się zakłócony, gdyż naturalna, biologiczna ewolucja została wyprzedzona przez ewolucję kulturową i społeczną, skutkiem czego u człowieka współczesnego widoczna jest dysharmonia ewolucyjna (Szmyd, 2015, s. 97).

Dyskusja

Na kondycję psychospołeczną człowieka wpływa wiele czynników, gwarantujących jakość jego życia. W czasach współczesnych bardzo ważnym brakującym czynnikiem wpływającym na psychospołeczne funkcjonowanie jednostki stał się brak poczucia ogólnej stabilizacji, która byłaby bazową wartością i gwarantem realizacji potrzeby bezpieczeństwa. Zdaniem Ulricha Becka, niemieckiego socjologa, wielowymiarowe przemiany globalizacyjne, ze szczególnym uwzględnieniem tych społeczno-kulturowych uznawane są za „schyłkowe", gdyż w obliczu ludzkiej egzystencji stanowią o powszechnie istniejącym ryzyku, co skłania współczesnego człowieka do podejmowania refleksji nad niepewną przyszłością i silną potrzebą zapewnienia swojemu bytu bezpieczeństwa (Cybal-Michalska, 2013, ss. 18-19).

U jednostki brak ogólnej stabilizacji zaobserwować można między innymi na płaszczyznach wartości, predyspozycji oraz w przybieraniu stanowisk charakterystycznych dla czasów powszechnej hedonistyczno-konsumpcyjnej natury ludzkiej, umiejscowionej w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Współczesny człowiek jest niejako zmuszony do podporządkowania swoich

działań wymogom stawianym mu przez warunki zewnętrzne, do których należy między innymi wpływowy rynek. Zdaniem Ericha Fromma, niemieckiego filozofa, psychologa oraz psychoanalityka, w ten sposób uwidacznia się niejaki charakter „marketingowy" jednostki ludzkiej (Fromm, 2000, s. 97).

O podobnym, socjologicznym zjawisku „jaźni odzwierciedlonej" pisał Charles Cooley, amerykański socjolog, tłumacząc, iż współczesny człowiek funkcjonuje ze świadomością tego, jak jest lub może być postrzegany przez społeczeństwo oraz jakich zachowań w konkretnych sytuacjach się od niego potencjalnie wymaga (Bogunia-Borowska, Śleboda, 2003, ss. 268-269).

Współczesny człowiek funkcjonuje w społeczeństwie wirtualnej rzeczywistości, która wymaga od niego umiejętności adaptacji w zupełnie nowej przestrzeni, za pomocą wielu nowych narzędzi i technik. Technologia stała się elementem wszechobecnym i silnie oddziałującym na społeczeństwo. Wprowadzone w życie i codzienne użytkowanie wynalazki oraz odkrycia technologiczne sprawiły, iż życie jednostek w wielu aspektach zmieniło się w obiektywnie pozytywny sposób, jednak ciężko zaprzeczyć twierdzeniu, iż nie przyczyniły się także do ich wycofywania z wielu wartościowych obszarów funkcjonowania w świecie rzeczywistym. Sztandarowymi przykładami negatywnych skutków wykorzystywania technologii na tak szeroką skalę są z pewnością: widoczne zaniki umiejętności komunikowania się z drugim człowiekiem bez użycia internetowych komunikatorów czy poważne trudności w komunikacji interpersonalnej w przestrzeni relacji rodzinnych, pracowniczych, czy biznesowych. Wirtualna rzeczywistość przeniknęła zatem wszystkie obszary partycypowania współczesnego człowieka, zarówno w aspekcie funkcjonowania jego mózgu, życia społeczno-kulturowego, którego jest częścią, jak i podejmowanych przez niego prób kreowania oraz krystalizowania własnej tożsamości (Szumera, 2016, ss. 516-527).

Transformacje widoczne we współczesnym świecie generują egzystencjonalny lęk odczuwany przez jednostki. Wynika on z mających miejsce przemian, osiągających niekontrolowany wymiar i zasięg, co widoczne jest na poziomie podejmowanych przez człowieka prozaicznych decyzji dnia codziennego. Dynamizm i kierunki zachodzących w świecie przemian wymagają od człowieka współczesnego takich atrybutów, jak mądrość, wyobraźnia, kreatywność, wrażliwość, a także krytyczna wiedza na temat współczesności, która może pozwolić na opanowanie odczuwanego niepokoju, co i tak w wielu przypadkach nie jest gwarantem pełnego sukcesu (Wojnar, 2016, ss. 17-19).

Kondycja współczesnego człowieka wraz z jego zachowaniami uwarunkowana jest także cywilizacyjnymi zmianami biologicznymi i psychicznymi. Za najbardziej typowe z nich i stale postępujące wraz z rozwojem nauki uważa się silne ingerowanie w przemiany cielesne, fizjologiczne, organiczne oraz psychiczne, będące wynikiem wykorzystywania w tym celu medycy-

ny, farmakologii i techniki. Zmiany te współcześnie dotyczą niemal całego organizmu ludzkiego, rozpoczynając od mózgu, aż po układ neurologiczny, a także sam genotyp. Współczesne ingerowanie w organizmy ludzkie odbywa się za pośrednictwem inwazyjnych operacji, zmian genowych, zabiegów oraz transplantacji narządów i tkanek. Podobną formą ingerowania w kondycję organizmu ludzkiego jest przyjmowanie silnych leków i substancji aktywnych, do których zalicza się między innymi psychotropy oraz różnego rodzaju substancje wpływające na poziom świadomości, takie jak między innymi używki. W codziennym życiu jednostki ingerowanie w organizm stanowi także wzmożona aktywność fizyczna, związana z treningami siłowymi oraz korzystaniem z solarium, gdzie organizm poddawany jest szkodliwemu działaniu promieniowania UV w celu zmiany kolorytu i wyglądu estetycznego skóry. Na kanwie tych działań ludzkości uwidocznił się, nazwany przez amerykańskiego naukowca Lorenza Altmana, zespół przemian „dekompozycji osoby ludzkiej". Ma on na celu udoskonalenie jednostki ludzkiej w wymiarze fizyczności oraz wzmocnienie jej ogólnej funkcjonalności. Jednakże, przemiany te poza pożądanymi, pozytywnymi skutkami są związane także z licznymi negatywnymi konsekwencjami, odbijającymi swoje piętno na kondycji psychicznej człowieka. Skutkami negatywnymi tych działań są trudności z identyfikacją własnej tożsamości, choroby psychiczne i cywilizacyjno-somatyczne, w wyniku czego destrukcji bądź dekonstrukcji może ulec umysł ludzki wraz z jego mentalnością (Szmyd, 2015, ss. 101-102).

Współczesny człowiek żyje w silnie ukształtowanym społeczeństwie wiedzy, gdzie informacje stanowią najwyższą wartość. Wszechobecny przesyt informacyjny sprawia, iż jednostce coraz trudniej zachować własną tożsamość i nie ulegać silnym wpływom otoczenia, pomimo podejmowanych prób okazywania własnej tożsamości indywidualnej, a także podkreślania silnej potrzeby posiadania autonomii. Paradoksem współczesności w ujęciu psychologicznym są zatem widoczne dwie przeciwstawne tendencje w kierowaniu własnym postępowaniem współcześnie żyjących jednostek. Pierwsza tendencja polega na poszanowaniu własnej wolności i praw do samostanowienia oraz kierowania własnym życiem zgodnie z wyznawanym system wartości, druga zaś prezentuje uległość wobec presji społecznej i zatracaniu własnego indywidualizmu. Druga tendencja ma niewątpliwie silny związek z potrzebą uzyskania aprobaty społecznej i usiłowaniem dopasowania się do społecznie przyjętych wzorców kulturowych. Uzyskanie aprobaty tej postrzegane jest przez społeczeństwo jako pewnego rodzaju jeden z głównych gwarantów świadczących o satysfakcji na polu prywatnym i zawodowym. W ujęciu symbolicznym oznacza to, iż dla współczesnego człowieka panujące trendy i moda są ważniejsze niż własny styl wynikający z osobistych doświadczeń, przekonań, wartości, czy poglądów. W społeczeństwie wiedzy jednostka za-

biega o jak największą ilość informacji, zdobywając przez nie odpowiednie kompetencje, dzięki którym może zaspokoić swoje niejednokrotnie sztuczne potrzeby natury konsumpcyjnej, społecznej, a także zawodowej, czy edukacyjnej. Poczucie wartości współczesnego człowieka można określić mianem „kruchego" i „ulotnego", gdyż jest przede wszystkim uwarunkowane ilością i jakością posiadanych informacji, o wartości uzależnionej także od kontekstu sytuacyjnego. Poczucie to wymaga ciągłego usiłowania bycia na bieżąco z przepływem informacji i uaktualnianiem wiedzy. Taka wzmożona aktywność współczesnej jednostki ludzkiej, bazująca na natłoku informacyjnym, pozbawionym niejednokrotnie refleksyjności, zdaniem filozofów, psychologów, a także innych przedstawicieli nauk dotyczących natury społeczeństwa, może prowadzić do poczucia pustki i bezsensu, a w dalszych rezultatach przeobrazić się w zaburzenia na tle psychicznym bądź inne, różnorodne dysfunkcje jednostki (Straś-Romanowska, 2016, ss. 15-23).

Współczesnemu człowiekowi, dzięki rozwojowi technologii, przemianom struktury społeczeństwa, globalizacji i zwiększającej się roli mass mediów w kształtowaniu świadomości społecznej, dane jest żyć w zupełnie nowej rzeczywistości kulturowej, w której dominującymi przesłankami są negowania uniwersalnych norm i ideologii, kierowanie się indywidualizmem oraz hedonizmem skierowanym na posiadanie jak największej ilości dóbr materialnych, tworzenie rzeczywistości wirtualnej, czy czerpanie z dorobku innych kultur wskutek porzucania tradycji. Rzeczywistość współczesnej kultury zmusza niejako do porzucenia także własnych cech wyróżniających na rzecz stania się autentycznym uczestnikiem społeczeństwa masowego. Z tego powodu na przestrzeni ostatnich dekad widoczne jest również zanikanie tradycyjnych wspólnot, a obecnie jakiekolwiek formy interakcji społecznej związane są przede wszystkim z technologią, rozwojem i postępem. Doskonalenie się człowieka w XXI wieku w świecie informacyjnym uwidoczniło zmianę jego ogólnie pojętej mentalności, która określana jest „analfabetyzmem mentalnym", oznaczającym nieumiejętność funkcjonowania w myśl zasad i metod ogólnej kultury poznawczej, która wspomaga poznawanie i myślenie. Elementami składowymi tej kultury jest między innymi krytyczny stosunek wobec posiadanej wiedzy, postrzeganie spraw w szerokim kontekście, czy przewidywanie możliwych konsekwencji (Chrost, https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=marzena+chrost+refleksyjno%C5%9B%C4%87+wyzwaniem+wsp%C3%B3%C5%82czesnego++%C5%9Bwiata&btnG=, [dostęp 12.03.2023]).

Wraz z mentalnością współczesnego człowieka zmieniła się też jego duchowość, gdyż jak twierdził francuski filozof August Comte, myślenie ludzkie zmieniło się na przestrzeni czasu od myślenia teologicznego, poprzez metafizyczne do naukowego, opartego na osiągnięciach i odkryciach tej dziedziny.

Zdaniem Petera Bergera, amerykańskiego socjologa, wraz z takimi procesami modernizacyjnymi, jak pluralizacja światopoglądów czy zróżnicowanie społeczeństw i kultur, religia stopniowo ulega erozji. Proces dyferencji polega na odchodzeniu społecznych i kulturowych sektorów od wpływu instytucji i symboli związanych z religią. Co więcej, duchowość jednostki współczesnej stała się jej prywatną sprawą, przeznaczoną do indywidualnego egzekwowania w zgodzie z własnym sumieniem i system wyznawanych wartości. Nowa duchowość ludzka opiera się na autentycznym przeżywaniu, interpretowaniu osobistych doświadczeń, a także nieustannym i zarazem nieuchwytnym poszukiwaniu sensu własnego życia. Współczesny człowiek coraz częściej zwraca się ku koncepcjom panteistycznym, które powiązane są z magią, a nawet okultyzmem. Coraz popularniejsze, także za pośrednictwem mediów, staje się poszukiwanie, jak również wyrażanie własnej duchowości poprzez zainteresowania innymi stanami świadomości, powrotem do zakorzenionych w tradycji technik ochrony zdrowia, czy zapobiegania wydarzeniom trudnym i nieszczęśliwym przez różnego rodzaju rytuały. Duchowość dla współczesnego człowieka oznacza przede wszystkim dbałość o jego kondycję, rozwijanie osobowości, pielęgnowanie godności własnej i nieustanną samorealizację, którą należy postrzegać wielopoziomowo (Romanowicz, 2017, ss. 8-12).

Konsumpcjonizm w warunkach współczesności stanowi jeden z najważniejszych filarów kształtujących kondycję człowieka, gdyż należy go postrzegać już nie tylko jako zaspokajanie potrzeb, rozumianych jako faktycznie brakujących do prawidłowego funkcjonowania dóbr materialnych, a raczej jako sposób myślenia i kierowania się osobistymi, niejednokrotnie wyrafinowanymi decyzjami, chęcią rywalizacji, ambicjami, czy hedonizmem, w którym najwyższą wartość stanowi przyjemność i dobrobyt. Zdaniem Zygmunta Baumana, polskiego socjologa, filozofa i eseisty, w konsumpcji od samej przyjemności, która jest krucha i ulotna, ważniejsze jest samo pożądanie (Bogunia -Borowska, Śleboda, 2003, s. 255).

W konsumpcji współczesnego człowieka zauważalna jest także tendencja do realizowania potrzeb, potocznie zwanych „pseudopotrzebami", opierających się także na zachowaniach i wyborach społecznie negowanych, do których zalicza się między innymi używki. Współczesny człowiek nie tylko gromadzi dobra, ale także w miarę możliwości wymienia je z dużą częstotliwością na co raz to nowsze, sprawniejsze i bardziej atrakcyjne pod względem jakości, estetyki, czy popularności. Nieważne dla jednostki jest zatem świadome korzystanie z dostępnych na rynku dóbr, lecz sam fakt ich posiadania. Co więcej, współczesny człowiek jako konsument nie sprawuje już poniekąd kontroli nad swoimi konsumenckimi wyborami, ani nie poddaje ich wnikliwej refleksji czy ocenie racjonalności ich podejmowania, gdyż podlega on presji i szkodliwym mechanizmom, kierowanym między innymi przez mar-

keting, który także w czasach współczesności zyskał nowy, szerszy wymiar (Szmyd, 2017, ss. 21-23).

Współczesny człowiek znajduje się także pod silnym wpływem rynku pracy oraz wymagań edukacyjnych. Dynamizm zmian globalizacyjnych sprawił, iż jednostka zmuszona do uaktualniania własnych kompetencji i kwalifikacji, związana jest z koniecznością nauki na każdym etapie życia i rozwoju. Ma to swoje przełożenie również w wydłużeniu aktywności zawodowej współczesnego człowieka, dlatego poszerzanie wiedzy, szczególnie tej w zakresie nowych technologii i technik jest dla jednostki swego rodzaju gwarantem efektywnego realizowania nowych wyzwań zawodowych. Gotowość do nauki, stanowiąca fundament rozwoju społecznego, stała się prawdziwym „towarem" na rynku pracy. Od współczesnego pracownika, bez względu na rodzaj wykonywanej profesji, oczekuje się uniwersalnych cech, do jakich należą: elastyczność, szczególnie w ujęciu rozpoczynanych działań, mobilność, szybkość i kreatywność w podejmowaniu decyzji oraz wspomniana wcześniej gotowość do ciągłego poszerzania i uaktualniania wiedzy oraz gromadzenia nowych, cennych dla zawodu doświadczeń. Przez występującą na rynku pracy rywalizację, szczególną uwagę u jego podmiotów zwraca się na atrybuty jednostki, którymi są wiedza i umiejętności, ale także kompetencje komunikowania się ze współpracownikami, wpływające na jakość i efekty pracy w profesjach, gdzie kluczowy jest kontakt z innymi jednostkami (Kukla, 2016, ss. 64-68).

Wykonywana przez współczesnego człowieka praca stała się również istotnym wyznacznikiem prestiżu społecznego, miernikiem sukcesu i statusu materialnego, a także wyznacznikiem poziomu życia w aspekcie zawodowym i prywatnym jednostki. Dlatego, współczesny człowiek odczuwa silną presję związaną z pracą i własną aktywnością zawodową, której skutkiem może być powszechny pracoholizm, stanowiący formę uzależnienia (Wołk, 2015, s. 7).

Od początków XXI wieku można zaobserwować w świecie intensyfikację uzależnień i wyłanianie się ich nowych form, do których zaliczają się między innymi uzależnienia od podejmowanych czynności – uzależnienia na tle behawioralnym. Pracoholizm jest uzależnieniem szczególnie trudnym do pokonania, jako że niemal niemożliwa dla jednostki staje się abstynencja od czynnika uzależniającego. Co więcej, współczesna rzeczywistość wykreowała wiele możliwości wykonywania pracy bez ograniczeń miejsca i czasu. Przykładem tego jest praca zdalna w prywatnym miejscu zamieszkania bądź podczas wyjazdu z rodziną. W takich okolicznościach istnieje duże ryzyko wystąpienia trudności jednostki w rozsądnym rozgraniczeniu życia prywatnego od zawodowego, gdyż obszary te nakładają się na siebie (Szostek, 2016, ss. 26-27).

Cielesność współczesnego człowieka wraz z jego ogólną kondycją fizyczną oraz kreowanym przez niego wizerunkiem zewnętrznym pozostaje pod silnym naporem czynników zewnętrznych. Wizerunek własnego ciała tworzony jest przez jednostkę przede wszystkim na podstawie spostrzeżeń własnych oraz osób z jej bliskiego otoczenia, jednak dla współczesnego człowieka najważniejszym czynnikiem w postrzeganiu siebie są standardy estetyczne, kreowane i rozpowszechniane za pośrednictwem mediów. To właśnie media przyczyniły się do powstania socjokulturowego ideału sylwetki i jak głosi medialna narracja – sylwetka powinna być szczupła, wysportowana i pozbawiona wszelkich niedoskonałości. Środki masowego przekazu stały się więc niejako odpowiedzialne za nasilający się w społeczeństwie, szczególnie wśród ludzi młodych, brak akceptacji jednostek, zaburzenia odżywiania i trudności w sferze cielesności, które w przekazie społecznym wraz z ciałem zostały zniekształcone oraz uprzedmiotowione. Cielesność i ciało współczesnego człowieka traktowane są jako jeden z najważniejszych elementów kultury konsumpcyjnej. W wyniku tego obraz tożsamości człowieka tworzony jest na podstawie jego wyglądu fizycznego, często pozbawiony racjonalnego podejścia i dbałości o zdrowie zarówno fizyczne, jak i psychiczne (Borzucka -Sitkiewicz, 2016, ss. 83-86).

Kolejnym współczesnym paradoksem odbijającym się w sposób znaczący na kondycji obecnie żyjącego człowieka jest komunikacja międzyludzka, która mimo swoich transformacji i standaryzacji przyczyniła się do zwiększającej się izolacji społecznej jednostek oraz zanikania umiejętności prawidłowego komunikowania się z drugim człowiekiem w świecie rzeczywistym, bez pomocy technologii. Postęp techniczny i naukowy, mimo licznych udogodnień, przyczynił się do zmian w strukturze społeczno-kulturowej oraz systemie norm i wartości panujących w świecie. Nastąpiła wyraźna degradacja wartości humanistycznych, sprawiająca, iż rozwój osobowy współczesnego człowieka także uległ zmianie (Chrost, https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=marzena+chrost+refleksyjno%C5%9B%C4%87+wyzwaniem+wsp%C3%B3%C5%82czesnego++%C5%9Bwiata&btnG=, [dostęp 12.03.2023]).

Współczesnemu człowiekowi dane jest żyć w świecie „technokratycznym" i „stechnicyzowanym". Rozwój w wymiarze cywilizacyjnym, naukowym i technologicznym przyczynił się do zmiany mentalności ludzkiej. Autentyczne wartości będące owocem pracy ludzkiej niszczone są przez „konsumpcyjne bogactwo", co przejawia się nieustanną pogonią za gromadzeniem dóbr i dobrobytem, a wraz za nim za pozornym szczęściem. Zatracanie jednostek ludzkich w otchłani konsumpcjonizmu uwidoczniły takie zjawiska i zachowania społeczne, jak: instrumentalizacja relacji międzyludzkich, dehumanizacja i degradacja jednostki ludzkiej, przedmiotowe

traktowanie ludzi, brak umiejętności komunikowania się za sprawą interakcji bezpośrednich i anonimowość społeczna, panująca nawet w środowiskach wspólnot mieszkaniowych. Współczesny człowiek w trakcie aktywnej realizacji kariery zawodowej i własnych, często materialnych aspiracji żyje w pozornej wspólnocie z ludźmi, choć w rzeczywistości narażony jest na ogół na samotność i utrzymywanie powierzchownych relacji międzyludzkich (Jagiełło, 2012, ss. 9-10).

Podsumowanie

W ujęciu kondycji współczesnego człowieka pozostaje zatem pytanie: czy człowiek ten jest istotą w pełni racjonalną, jeśli funkcjonuje w otaczającej go rzeczywistości, w której jedyny, pewny element stanowi zjawisko „zmiany". Współczesny człowiek jest odbiorcą i świadkiem natłoku informacyjnego, a w takich sferach, jak: polityka, relacje społeczne, czy postawy życiowe także i przejawów wielu form irracjonalności. Powszechna konsumpcja, komercjalizacja, rozwój technologiczny i pęd życia jednostki sprawiają, iż w podejmowanych działaniach jej oraz całego społeczeństwa pojawiać się może brak rozsądku, bezradność i bezmyślność. Natura ludzka jest jednak wyposażona zarówno w pierwiastek „racjonalny", jak i „irracjonalny", tworząc spójną całość. Pierwiastki te ujawniają się w zależności od wydarzeń życiowych i przeżyć osobistych jednostki, albowiem nie ma na świecie człowieka, którego w pełni świadome i normatywne funkcjonowanie można byłoby przyrównać do logicznie myślącej, niezawodnej w żaden sposób maszyny. Nie ma zatem jednoznacznej odpowiedzi dotyczącej racjonalności współczesnego człowieka, gdyż jest on istotą psychicznie złożoną, a jego postępowanie trudne do zdefiniowania, gdyż warunki wewnętrzne i zewnętrzne podejmowanych przez jednostkę działań są zmienne (Szmyd, 2015, ss. 71-73).

Współczesny człowiek żyje w poczuciu psychicznej dezorientacji, niepokoju, sfrustrowania i zmęczenia, gdyż w wyniku gwałtownych przemian dążących do nieustannego postępu zmuszony jest do stałego dostosowywania się do wymogów, a w sferach jego funkcjonowania pojawiają się budzące niepokój zjawiska, które często skutkują bezradnością wobec wszechobecnego konsumpcjonizmu czy instrumentalizacji relacji międzyludzkich. Z tego powodu społeczeństwo wymaga profesjonalnego wsparcia psychologicznego i terapeutycznego, a korzystanie z usług osób doświadczonych w tych dziedzinach staje się coraz bardziej powszechne.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Bogunia-Borowska, M., Śleboda, M. (2003). *Globalizacja i konsumpcja: dwa dylematy współczesności* (ss. 255, 268-269). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas

Borzucka-Sitkiewicz, K. (2016). *Socjokulturowe determinanty wizerunku ciała a gotowość do podejmowania ryzykownych zachowań w celu poprawienia wyglądu*. W: K. Borzucka-Sitkiewicz (red.), *Psychospołeczne i środowiskowe konteksty zdrowia i choroby* (ss. 83-98). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Cybal-Michalska, A. (2013). *Społeczeństwo globalnej zmiany i kondycja współczesnego człowieka*. W: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej: teoria i praktyka* (ss. 18-19). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Fromm, E. (2000). *O sztuce istnienia* (s. 97). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Jagiełło, M. (2012). *Spotkania które zmieniają: o spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia* (ss. 9-10). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Romanowicz, W. (2017). *Nowa duchowość jako zjawisko społeczno-kulturowe w nowoczesnym społeczeństwie*. Rozprawy Społeczne, 11(3), 8-12

Straś-Romanowska, M. (2016). *Podmiot osobowy w świecie współczesnym*. Psychologia Rozwojowa, 21(2), 15-23

Szmyd, J. (2015). *Zagrożone człowieczeństwo: regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym: próba pytań i odpowiedzi* (ss. 71-73, 97, 101-102). Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk

Szmyd, J. (2017). *Nowoczesny konsumpcjonizm – zmiana kondycji ludzkiej i jakości życia. Wyzwania społeczne i pedagogiczne*. Kultura – Przemiany – Edukacja, 5, 21-23

Szostek, D. (2016). *Pracoholizm w aktywności twórczej na przykładzie pracowników nauki*. Zarządzanie XLIII, 1, 26-27

Szumera, G. (2016). *Człowiek a współczesne technologie informacyjne*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie, 95, 516-527

Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 17-19

Wołk, Z. (2015). *Pedagogika wobec zagrożeń na współczesnym rynku pracy*. W: M. Kowalski, A. Knocińska, P. Frąckowiak (red.), *Reintegracja – Edukacja – Adaptacja. Aktywizacja zawodowa i społeczne osób zagrożonych wykluczeniem*. Gniezno: Wydawnictwo Poligrafia KMB, 7

Źródła internetowe

Chrost, M. (2018). *Refleksyjność wyzwaniem współczesnego świata*, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 21(4), 56-58, 62-63 https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=marzena+chrost+refleksyjno%C5%9Bc+wyzwaniem+wsp%C3%B3%C5%82czesnego+%C5%9Bwiata&btnG=

https://rozprawyspoleczne.edu.pl/pdf-110966-41183?filename=NOWA%20DUCHOWOSC%20JAKO.pdf

https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/18718/1/Szumera_Czlowiek_a_wspolczesne.pdf

https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=Podmiot+osobowy+w+%C5%9Bwiecie+wsp%C3%B3%C5%82czesnym-+M.Stra%C5%9B-Romanowska+&btnG=

https://repozytorium.ur.edu.pl/server/api/core/bitstreams/4a5a05da-d919-4f29-9812-e090d7704b29/content

https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/3867/AUNC_ZARZ.2016.002%2CSzostek.pdf?sequence=1

Kukla, D. (2016).*Współczesne społeczeństwo w kontekście kreowania rynku pracy, Szkoła-Zawód-Praca*, 11, 64-68 https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=-Daniel+Kukla%2C+Wsp%C3%B3%C5%82czesne+spo%C5%82ecze%C5%-84stwo+w+kontek%C5%9Bcie+kreowania+rynku+pracy&btnG=

Ewa Borowiec
ORCID 0000-0001-5604-0544
Uniwersytet Śląski w Katowicach

EDUKACJA NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU Z DUCHOWOŚCIĄ W MIĘDZYNARODOWEJ SIECI EDUKACYJNEJ PILGRIM

Abstract. Borowiec Ewa, *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju z duchowością w Międzynarodowej Sieci Edukacyjnej PILGRIM* [Education for Sustainable Development with Spirituality in the PILGRIM International Educational Network] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 143-156. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 07.05.2025. Accepted: 30.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.10

The article presents the functioning of the International Educational Network PILGRIM, which focuses on education for sustainable development with a spiritual, ethical and religious dimension. Established in 2002, the network unites 62 institutions in Poland and promotes educational projects through content published, among other sources, in newsletters. The author conducts an analysis of the principles of the network, the educational content, and the approach to the learning process. A fundamental component of the educational approach employed within PILGRIM is experiential learning, encompassing spiritual practices. This approach permeates the curriculum with a personal dimension and fosters the transformation of students' attitudes. The dissemination of knowledge occurs within educational institutions and religious and interfaith communities.

Key words: PILGRIM; sustainable development; spirituality; education; experiential learning

Wprowadzenie

Współcześnie za podstawową ideę rozwoju cywilizacji przyjmujemy zrównoważony rozwój. Przez ONZ rozwój ten jest przedstawiany jako droga służąca poprawie jakości życia ludzi na całym świecie, bez rabunkowej eksploatacji ziemskich zasobów naturalnych. Osiągnięcie tego celu wymaga zróżnicowanych działań w poszczególnych regionach świata. Dla budowania zrównoważonego modelu życia niezbędna jest integracja działań w trzech kluczowych obszarach:

Studia Edukacyjne 76, 2025: 143-156. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1) **wzrost gospodarczy i równomierny podział korzyści** – osiągnięcie odpowiedzialnego, długookresowego wzrostu, który stanie się udziałem wszystkich narodów i społeczności; wymaga zintegrowanego podejścia do dzisiejszych, wzajemnie powiązanych globalnych systemów gospodarczych;

2) **ochrona zasobów naturalnych i środowiska** – dla zachowania naszego środowiskowego dziedzictwa i naturalnych zasobów dla przyszłych pokoleń niezbędne jest opracowanie racjonalnych ekonomicznie rozwiązań, które ograniczą zużycie zasobów, powstrzymają skażenie środowiska i ocalą naturalne ekosystemy;

3) **rozwój społeczny** – na całym świecie ludzie domagają się pracy, żywności, edukacji, energii, opieki zdrowotnej, wody i systemów sanitarnych.

Odpowiadając na te potrzeby, międzynarodowa społeczność musi dołożyć wszelkich starań, aby nie została naruszona jej bogata – kulturowa i społeczna – różnorodność, a wszyscy członkowie społeczeństw dysponowali narzędziami pozwalającymi na kształtowanie dobrej jakości życia i swojej przyszłości (https://www.unic.un.org.pl/johannesburg/ dostęp 20.02.2025).

We wrześniu 2015 roku, podczas Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych kraje z całego świata podpisały Agendę na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030, zobowiązując się do realizacji 17 jej celów. Dokument ten określa kompleksowy plan działań, mający na celu między innymi: eliminację ubóstwa, zapewnienie bezpieczeństwa żywnościowego i likwidację głodu, promowanie zdrowia i dobrostanu, zagwarantowanie dostępu do edukacji wysokiej jakości, osiągnięcie równości płci, zapewnienie dostępu do czystej wody i bezpiecznej energii, wspieranie godnej pracy oraz wzrostu gospodarczego, rozwój zrównoważonego przemysłu, innowacyjności i infrastruktury, ograniczenie nierówności społecznych, wspieranie zrównoważonego rozwoju miast i społeczności, promowanie odpowiedzialnych wzorców konsumpcji i produkcji, podejmowanie działań na rzecz ochrony klimatu, ochronę ekosystemów morskich i lądowych, a także wzmacnianie pokoju, sprawiedliwości i instytucji oraz budowanie globalnych partnerstw na rzecz realizacji tych celów (https://www.un.org/en/our-work/support-sustainable-development-and-climate-action [dostęp: 20.02.2025]).

Za kluczowy czynnik wspierający realizację zrównoważonego rozwoju w jego wymiarze społecznym, gospodarczym i środowiskowym uznano **edukację**. Już 20 grudnia 2002 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło, na zasadzie konsensusu, rezolucję ustanawiającą Dekadę Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju (*Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*). Sama idea Dekady tej zrodziła się podczas Światowego Szczytu na rzecz Zrównoważonego Rozwoju w Johannesburgu (*World Summit for Sustainable Development*), który odbył się we wrześniu 2002 roku. Uczestnicy Szczytu potwierdzili znaczenie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwo-

ju i zalecili, aby Zgromadzenie Ogólne ONZ „rozpatrzyło przyjęcie Dekady Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju rozpoczynającej się w 2005 r." Oficjalnie została ogłoszona przez Koichiro Matsuura, Dyrektora Generalnego UNESCO, 1 marca 2005 roku w Siedzibie Głównej ONZ. Ideą Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju jest dążenie do osiągnięcia równowagi pomiędzy społecznym i ekonomicznym dobrem oraz kulturą, tradycją i ochroną zasobów naturalnych Ziemi. **Edukacja na rzecz Zrównoważonego Rozwoju** podkreśla potrzebę respektowania godności ludzkiej, poszanowania różnorodności, ochrony środowiska naturalnego i zasobów naszej planety (https://www.unic.un.org.pl/edukacja rozwój/ [dostęp: 20.02.2025]).

Partnerstwo między Unią Europejską a Organizacją Narodów Zjednoczonych w dziedzinie wspierania globalnych działań na rzecz bezpieczniejszego i bardziej zrównoważonego świata przyczyniło się do intensyfikacji inicjatyw edukacyjnych. W ramach rozwoju Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej, Rada Unii Europejskiej w 2022 roku przyjęła zalecenie dotyczące wspierania uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej oraz zrównoważonego rozwoju. W imieniu Komisji Europejskiej zalecenie wdraża specjalna grupa robocza do spraw zrównoważonego rozwoju w edukacji. Wśród ponad 40 członków grupy znajdują się przedstawiciele ministerstw edukacji (państw UE i krajów partnerskich), partnerów społecznych, organizacji pozarządowych i organów międzynarodowych. W tym samym roku opracowano Europejskie Ramy Kompetencji w Zakresie Zrównoważonego Rozwoju (*GreenComp*), stanowiące narzędzie wspierające projektowanie polityk i programów edukacyjnych w formalnym, pozaformalnym i nieformalnym kontekście. *GreenComp* identyfikuje cztery kluczowe obszary kompetencji, które powinny być rozwijane u osób uczących się niezależnie od wieku: wartości zrównoważonego rozwoju, rozumienie jego złożoności, zdolność do podejmowania działań oraz wizualizacja zrównoważonej przyszłości (https://education.ec.europa.eu/pl/focus-topics/green-education/learning-for-the-green-transition [dostęp: 20.03.2025]).

W praktyce edukacyjnej realizowane są liczne inicjatywy oparte na ramach wyznaczonych przez organizacje międzynarodowe, obejmujące cele, treści oraz formy działań edukacyjnych. Jednym z aktywnych podmiotów w tym obszarze jest **Międzynarodowa Sieć Edukacyjna PILGRIM**, której projekty wyróżniają się specyficznym podejściem do problematyki zrównoważonego rozwoju, integrowanym z etycznym, filozoficznym i religijnym wymiarem edukacji. W swojej działalności organizacja odwołuje się do szeregu dokumentów międzynarodowych, takich jak Agenda 2030 ONZ (2015), wytyczne Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji międzykulturowej z uwzględnieniem wymiaru religijnego (Rada Europy, 2015), dokumenty Europejskiego Zgromadzenia Ekumenicznego *Pokój i Sprawiedliwość*,

encykliki papieskie *Laudato Si'* (2015) oraz *Fratelli tutti* (2020), a także do globalnych koncepcji ochrony klimatu, takich jak Porozumienie Paryskie (COP21), czy ustalenia Szczytu Klimatycznego ONZ w Katowicach (COP24, 2018). Działania PILGRIM osadzone są również w kontekście dokumentu *Charta Oecumenica* (Konferencja Kościołów Europejskich, Strasburg 2001) oraz celów edukacyjnych określonych w austriackich programach nauczania. Ponadto, Sieć czerpie z dorobku innych inicjatyw i wspólnot religijnych, takich jak projekt ChANC/GE, opracowany przez Zespół Projektowy w Kościele Ewangelicko-Augsburskim i Ewangelicko-Reformowanym, programy muzułmańskiego stowarzyszenia ekologicznego Hima, czy refleksje buddyjskiego mnicha Thich Nhat Hanha dotyczące kryzysu ekologicznego. Wymienione dokumenty wyraźnie określają charakter działań sieci edukacyjnej, które odnoszą się realizowania idei zrównoważonego rozwoju. Treść tych dokumentów jest najlepiej dopracowanym, uzgodnionym przez odpowiedzialne gremia, znaczeniem idei, jej pożądanym zakresem działania w społeczeństwie w Europie.

W niniejszej pracy przedstawiam opis funkcjonowania tej sieci edukacyjnej, do której należą 62 instytucje w Polsce. Poszukuję odpowiedzi na pytanie o zasady funkcjonowania sieci edukacyjnej PILGRIM, treści edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju skoncentrowanej wokół duchowości oraz założenia procesu uczenia się. Zastosowałam analizę treści materiałów opublikowanych przez sieć edukacyjną, które obejmują Kompendium PILGRIM pod redakcją J. Hisch, P. Kubiak, Ch. Wogowitsch, zatytułowane *PILGRIM w służbie Stworzenia Edukacja – Duchowość – Rozwój*, Wiedeń 2023; newsletter Pilgrim z lat 2020-2025; materiały zamieszczone na stronie internetowej organizacji PILGRIM (http://pilgrim.at).

Budowanie Międzynarodowej Sieci Edukacyjnej PILGRIM

Siedzibą Sieci Edukacyjnej PILGRIM jest Wiedeń, gdzie funkcjonuje jej Zarząd wybierany na Zgromadzeniu Ogólnym Sieci. Prezesami Honorowymi są MinR dr Klaus Radunsky, Hr Mag. Dr Johann Hisch, a obecnie funkcję prezydenta pełni mgr Christine Wogowitsch. Budowanie Międzynarodowej Sieci Edukacyjnej zainicjowało w 2002 Ministerstwo Edukacji Nauki i Kultury w Austrii i projekt PILGRIM, który – przyjmując założenie, że „wszyscy jesteśmy gośćmi i pielgrzymami na Ziemi" – dotyczył dyskursu na temat zrównoważonego rozwoju i dialogu międzyreligijnego. Po Światowym Szczycie ONZ na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (Szczyt Ziemi) projekt ten został rozwinięty we współpracy z naukowcami, szkołami, przedsta-

wicielami religii i przedstawicielami Wiedeńskich Ogrodów. W 2003 roku Instytut Edukacji Religijnej Archidiecezji Wiedeńskiej (RPI) opracował koncepcję szkół PILGRIM, skoncentrowanej na idei „*Żyjąc świadomie – budujesz przyszłość*", obejmującą szkoły państwowe publiczne, szkoły wyższe i inne instytucje edukacyjne. Założycielem i pierwszym dyrektorem sieci był dr Johann Hisch, obecnie jej honorowy prezydent. W roku 2007, po włączeniu Instytutu Edukacji Religijnej do Wyższej Szkoły Pedagogiki Kościelnej w Krems utworzono międzynarodowe stowarzyszenie non-profit, odpowiedzialne za instytucje sieci PILGRIM. Od roku 2017 w uczelni tej działa Zakład Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju i Duchowości, który zapewnia doradztwo i profesjonalne wsparcie odnośnie realizacji zadań edukacyjnych członkom PILGRIM w szkołach, instytucjach w Austrii i Europie Środkowej. Obecnie w Sieci funkcjonuje 314 instytucji edukacyjnych z 10 państw: Austrii, Czech, Holandii, Niemiec, Polski, Słowacji, Ukrainy, Węgier, Peru, Ekwadoru.

Do Sieci PILGRIM mogą włączyć się wszystkie instytucje edukacyjne – publiczne i prywatne. W jej rozbudowie ważną rolę pełni Ambasador danego regionu, z którym kontaktują się zainteresowane instytucje, w celu zgłoszenia projektu do realizacji w PILGRIM. Zgłoszenie projektu wymaga wyboru tematu, utworzenia zespołu, opracowania wstępnej wersji projektu i przedstawienia go dyrekcji instytucji. Następnie potrzebna jest akceptacja projektu przez Dyrekcję instytucji, a w szkole także Rady Pedagogicznej. Za istotne uznaje się, aby projekty integrowały zagadnienia związane z ekologią, gospodarką i problematyką społeczną z refleksją duchową. W szkołach szczególny nacisk kładzie się na włączanie treści religijnych, uwzględniających wszystkie wyznania obecne w danej placówce. Wskazuje się również na potrzebę wyboru tematów i form realizacji, które podkreślają unikalny charakter instytucji. Proces zgłoszenia projektu do Sieci edukacyjnej PILGRIM realizowany jest poprzez przesłanie formularza rejestracyjnego do głównej siedziby organizacji w Wiedniu (http://datenbank.pilgrim.at; [dostęp: 10.04.2025]). Termin nadsyłania zgłoszeń wyznaczony jest na zakończenie danego półrocza lub semestru roku szkolnego. Zalecany czas trwania projektu wynosi pięć lat. Po jego zakończeniu wymagane jest przygotowanie szczegółowego raportu ewaluacyjnego, w którym należy uwzględnić między innymi nowatorskie elementy wprowadzone do programu nauczania oraz analizę wpływu działań projektowych na uczestników. Raport powinien zawierać odniesienia do celów zawartych w encyklice *Laudato Si'* oraz Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ, a także szczegółowy opis założeń projektowych, kontekstu ich realizacji i użytych materiałów (w tym harmonogramów, dokumentacji fotograficznej, plakatów, relacji ze spotkań i wydarzeń). Istotnym elementem raportu są również dowody zaangażowania interesariuszy (takie jak

wywiady, oświadczenia, dzienniczki projektowe), osobiste refleksje nauczycieli i uczestników, wykaz kadry pedagogicznej zaangażowanej w projekt oraz coroczne sprawozdania z podejmowanych działań. Ostateczne przyjęcie placówki do Sieci PILGRIM następuje podczas konferencji certyfikacyjnej, kiedy to uczestnicy otrzymują certyfikat, ceramiczną tabliczkę PILGRIM oraz symboliczny element – winorośl (Hisch, Kubiak, Wogowitsch, 2024).

W celu nawiązywania i podtrzymywania relacji w Sieci PILGRIM wykorzystywany jest networking. Jego główny cel stanowi przede wszystkim tworzenie sieci kontaktów, które mogą być pomocne w różnych sytuacjach, a w szczególności służą wzmacnianiu partnerstwa i przyjaźni, nabywaniu kompetencji międzykulturowych, wymianie wiedzy i doświadczeń, oferowaniu mentoringu, porad i zasobów, powiększaniu widoczności usług oraz wspieraniu rozwoju osobistego (https://pilgrim.at/newsletter-106-marz-2025/ [dostęp: 20.03.2025]). Oprócz spotkań networkingowych proponowane są także zróżnicowane formy bezpośrednich kontaktów w toku seminariów, wycieczek, pielgrzymek, ceremonii certyfikacji i innych spotkań (https://pilgrim.at/wp-content/uploads/2024/03/PILGRIM-Newsletter-101-April-2024.pdf). Ważnym elementem aktywności w ramach Sieci jest również udział w międzynarodowych konferencjach naukowo-edukacyjnych. W latach 2007-2019 zorganizowano łącznie 16 takich konferencji, z których część odbyła się w Polsce – między innymi na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (2021, 2024) oraz Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (2019).

Budowa Sieci, zainicjowana przez J. Hischa, obejmowała współpracę z instytucjami edukacyjnymi i naukowymi, które prowadzą badania w dziedzinie edukacji ekologicznej, zrównoważonego rozwoju oraz dialogu międzykulturowego. Wsparcie ze strony instytucji związanych z edukacją religijną umożliwiło zastosowanie sprawdzonych rozwiązań organizacyjnych. Systematyczny wzrost liczby członków Sieci PILGRIM przyczynił się do podniesienia poziomu merytorycznego wymagań, jakie muszą spełniać nowe instytucje przystępujące do Sieci. Zróżnicowana oferta działań organizacyjnych stanowi kluczowy element jej atrakcyjności, której przez 20 lat działalności udało się utrzymać wysoką jakość, dynamikę i rozwój.

Treści edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i duchowości

Spośród wielu projektów edukacyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju te realizowane w PILGRIM łączą treści ekologii, ekonomii i spraw społecznych z duchowością. Ten oryginalny, unikalny projekt odwołuje się do edukacji zrównoważonego rozwoju, edukacji międzyreligijnej.

Paul Vare i William Scott twierdzą, że pomocne jest myślenie o dwóch komplementarnych podejściach: „*Edukacji dla zrównoważonego rozwoju 1*" oraz „*Edukacji dla zrównoważonego rozwoju 2*". Pierwsza skupia się na przekazywaniu treści i informacji; zakorzeniona jest w codziennej praktyce i dostarcza wskazówek dotyczących zmiany zachowania oraz sposobu myślenia na temat tego, jak obecnie żyjemy. Z kolei druga jest zorientowana na dialog i debatę, skupia się na zagadnieniach kontrowersyjnych i rozwija u osób uczących się umiejętność krytycznego myślenia oraz zdolność dokonywania mądrych wyborów w obliczu złożonej i niepewnej przyszłości (Vare, Scott, 2007).

W ramach działalności Sieci PILGRIM uznaje się złożoność oraz wielość perspektyw odnoszących się do koncepcji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (*Education for Sustainable Development* – ESD). Przyjęto definicję ESD jako procesu wspierania jednostek w nabywaniu wiedzy, umiejętności, postaw i kompetencji niezbędnych do realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ (*Sustainable Development Goals* – SDGs). Ujęcie to wychodzi poza tradycyjne podejścia do ESD, wzbogacając je o wymiar duchowy. W tym kontekście edukacja ta rozumiana jest jako narzędzie wspomagające holistyczne i zintegrowane spojrzenie na zrównoważony rozwój oraz jako impuls do głębokiej transformacji światopoglądowej. ESD staje się więc przestrzenią umożliwiającą przejście od skoncentrowanego na jednostce „egosystemu" do wspólnotowego „ekosystemu", w którym duchowość pełni kluczową rolę. Postrzegana jest ona jako element wspierający indywidualną przemianę, a także czynnik spajający poziom osobisty, społeczny i systemowy, niezbędne dla skutecznego wdrażania globalnych celów zrównoważonego rozwoju.

W refleksji nad duchowością często wyróżnia się podejście utożsamiające ją z podstawowymi potrzebami natury duchowej. W tym sensie, duchowość postrzegana się jako naturalny proces rozwojowy, analogiczny do wzrostu fizycznego, ukierunkowany przez wewnętrzne mechanizmy psychiczne jednostki. Stanowi integralny element osobowości, umożliwiający jej harmonijny rozwój prowadzący do samorealizacji. Podejście to jest zbieżne z myślą V. Frankla (1975, 1978, 1984), A. Maslowa (1993, 2004) oraz A. Reicha (2004), którzy akcentują znaczenie duchowego wymiaru egzystencji w strukturze potrzeb człowieka i jego potencjale samotranscendencji. Wydaje się zatem, że duchowe dążenia obejmują nie tylko poszukiwanie świętości, ale i sensu życia, wyższych wartości oraz możliwości samorealizacji. Jednocześnie, w ramach koncepcji realizowanej przez Sieć PILGRIM duchowość jest – oprócz wskazanych potrzeb duchowych – rozumiana szeroko, obejmując duchowość wewnątrzreligijną, duchowość międzyreligijną, jak również duchowość świecką.

> Jej sedno widzimy we wspólnym poszukiwaniu sensu życia i dobrego życia dla wszystkich, które samo w sobie ma swój sens i prawo, ale ma też implikacje polityczne, ekonomiczne i społeczne. Chodzi o poszukiwanie zrozumienia ludzkiej egzystencji na podstawie podstawowych relacji do siebie samego, do innych, do natury, a także – jeśli ktoś w nią wierzy – do Boga lub rzeczywistości transcendentnych. W tym ujęciu duchowość nie jest wyłącznie sprawą prywatną, lecz ma wymiar publiczny i polityczny, ponieważ nasze podstawowe założenia dotyczące życia są kształtowane i pod wpływem kultury, religii i społeczeństwa, w którym żyjemy (https://www.evrel.phil.fau.de/files/2024/12/The-Nuremberg-Memorandum_FINAL-deutsch [dostęp: 20.01.2025]).

W ujęciu promowanym przez Sieć PILGRIM duchowość postrzegana jest jako kategoria o charakterze holistycznym, co stanowi istotne źródło jej atrakcyjności i znaczącego potencjału edukacyjnego. Obejmuje ona trzy komplementarne wymiary: poznawczy, emocjonalny i praktyczny. W wymiarze poznawczym duchowość przejawia się w refleksji nad istotą człowieczeństwa, sensem życia oraz krytycznym namyśle nad dziedzictwem cywilizacji zachodniej w kontekście przekonań religijnych. W wymiarze emocjonalnym dotyczy doświadczeń poruszenia – zarówno w kontakcie z naturą, jak i w obliczu niesprawiedliwości społecznych czy skutków globalizacji. Natomiast aspekt praktyczny obejmuje zarówno indywidualne i wspólnotowe praktyki duchowe (takie jak rytuały, medytacja, ćwiczenia uważności, kontemplacja), jak i formy aktywizmu społecznego o charakterze duchowym, między innymi modlitewne spotkania polityczne, marsze protestacyjne i demonstracje. Koncepcja PILGRIM odwołuje się do interdyscyplinarnego podejścia, uwzględniającego analizy naukowe, filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i teologiczne, które wskazują na konieczność zajęcia się głębszym – metapoziomowym – wymiarem współczesnych kryzysów ekologicznych. Kluczowe znaczenie przypisuje się tu dominującym założeniom antropologicznym oraz utrwalonym wzorcom zachowań, charakterystycznym dla uprzemysłowionych i zamożnych społeczeństw. W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się, że współczesny kryzys ekologiczny ma w istocie „wymiar duchowy" (https://pilgrim.at/newsletter-106-marz-2025).

Duchowość w ramach działalności Sieci PILGRIM znajduje wyraz między innymi w dziedzinie edukacji religijnej. Uwzględniając współczesne uwarunkowania społeczno-kulturowe Europy, w których wymiar religijny stanowi istotny element tożsamości zbiorowej i indywidualnej, podkreśla się konieczność kształtowania postaw otwartości i akceptacji wobec osób oraz grup wyznających odmienne systemy religijne. Uznawanie Inności religijnej za wartość może wzbogacać tożsamość religijną o aspekt otwartości. Przejawia się ono w wymianie i scalaniu wartości duchowych będących wspólnym dobrem chrześcijaństwa, a także uzupełnianiu wartości chrześcijańskich po-

zytywnymi wartościami innych religii (Różańska, 2017). Edukacja religijna jako przedmiot szkolny powinna odzwierciedlać wielokulturowy i wieloreligijny stan rzeczywistości. Szkoła jest, a przynajmniej może być, szczególnym miejscem edukacji religijnej, pozwalającym uwypuklić jej międzykulturowy wymiar, uczynić z niej źródło rzetelnej wiedzy zarówno o własnym wyznaniu, jak i o innych religiach. Może stanowić ważny czynnik kształtowania postaw wobec wyznawców własnej religii oraz wobec Innych i ich religii, czy wyznań (Różańska, 2017).

Współcześnie religia jest przedmiotem kształcenia ogólnego w większości krajów europejskich, chociaż w sposób odmienny uobecnia się w szkole i różna jest jej praktyczna realizacja. Wybór konkretnej formy organizacyjno-dydaktycznej nauczania religii i funkcjonowanie danego modelu edukacji religijnej wynikają przede wszystkim z polityki oświatowej państwa, a ta w demokratycznym kraju zależy od wielu czynników, wśród których wymienić trzeba między innymi: uwarunkowania historyczne, tradycję, mono-/wielokulturowość i wielowyznaniowość społeczeństwa, uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, ekonomiczno-polityczne oraz społeczno-polityczne, w tym społeczną akceptację religii oraz gotowość do uznania innych religii i wyznań. Dlatego, w krajach europejskich istnieje wiele różnorakich rozwiązań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych, które wynikają z odmiennych założeń teoretycznych. Ujmowane są w postaci pewnych ogólnych modeli szkolnej edukacji religijnej, ale w gruncie rzeczy w każdym kraju funkcjonuje swoisty model edukacji religijnej, traktowanej jako przedmiot profilowany konfesyjnie bądź niekonfesyjny. W nauczaniu konfesyjnym wyróżnia się model tradycjonalistyczny (zwany konfesyjno-katechumenalnym lub kerygmatycznym) i model otwarty o charakterze konfesyjno-dialogicznym. Zróżnicowaniem charakteryzuje się również nauczanie niekonfesyjne (ekumeniczne), które może być formą nauczania o religiach. W państwach Europy Środkowo-Wschodniej przeważa model konfesyjno-katechumenalny i podejście zdecydowanie promujące religię dominującą, religię społeczności większościowej. Sytuacja ta często prowadzi do upraszczania i wypaczenia wiedzy o innych religiach, utrwalania stereotypów, przeważnie też do promowania przekonania o wyższości wyznawanej religii nad innymi religiami. Ogólnikowe deklaracje mówiące o tolerancji, poszukiwaniu sposobów zgodnego współistnienia społeczności wyznających różne religie nie znajdują silnego poparcia w treściach kształcenia. W niektórych krajach z kolei brakuje edukacji religijnej w systemie szkolnym, albo istnieje jej szczątkowa forma (Rogowski, 2002; Milerski, 1998).

Wymienione powyżej cechy charakterystyczne dla modelu edukacji religijnej określanej jako konfesyjno-dialogiczna występują w Sieci PILGRIM. Podkreślana jest tu wspólna cecha wszystkich religii, jaką jest poszuki-

wanie dobrego życia, życia pełnego odpowiedzialności za innych ludzi oraz życia we wspólnocie. Wartości, normy, a zatem i orientacja życiowa wywodzą się z religii i jej zasad (https://pilgrim.at/newsletter-89-dezember-2021).

Do opisanych powyżej założeń pedagogiki PILGRIM odpowiednie są, wskazane przez Manuela Mesa, zalecenia konstruowania **programów skoncentrowanych na działaniu**, w których połączono teorię uczenia się z działaniem i uczestniczeniem. Punktem odniesienia dla projektowania nowych rozwiązań są cele edukacji przedstawiane przez UNESCO. Należą do nich: rozumienie wielu płaszczyzn tożsamości, kształtowanie tożsamości zbiorowej, kształtowanie zdolności poznawczych umożliwiające krytyczne, twórcze myślenie, kształtowanie umiejętności społecznych, w tym komunikacyjnych, rozwiązywanie konfliktów powstałych podczas współdziałania (Mesa, 2013).

W treściach edukacyjnych PILGRIM ekologia odnosi się do doświadczania zachwytu nad światem, stanowi refleksję nad miejscem i zadaniem człowieka, ekologia przedstawiana jest jako dar i zadanie, duchowość ma połączyć różne treści, które promują; ekonomia jest darem i zadaniem, a praca jest formą służby Bogu i ludziom; opieka społeczna jest misją dostrzegania godności ludzi oraz ich jako obrazu Boga. Wszystkie zakresy treści integruje duchowość, odnoszą się do osoby, która jest zaangażowana w zrównoważony rozwój (Kompendium PILGRIM, 2023). Oznacza to, że treści dotyczące duchowości są obecne we wszystkich zakresach wiedzy. Przyjęto uporządkowanie wiedzy w następujący sposób:

I. Postrzeganie – świata takim, jaki jest, w sieci rozmaitych powiązań;
II. Zdumienie – wszystkim, co jest widoczne i nowe;
III. Bycie dotkniętym – przez piękno i „okropności życia";
IV. Refleksja – nad przyczynami i faktami;
V. Uświadomienie sobie – nowej wiedzy o świecie;
VI. Tworzenie relacji – dla budowania empatii wobec życia;
VII. Działanie na nowo – by wypracować nowe opcje działania (Kompendium PILGRIM, 2023).

Bez wątpienia, integracja zagadnień związanych z duchowością w procesie edukacyjnym sprzyja nadaniu kształcenia bardziej indywidualnego charakteru, umożliwiając uczącym się głębsze, osobiste odniesienie się do przyswajanych treści i ich wartościowe uwewnętrznienie.

Proces uczenia się w PILGRIM

W ramach koncepcji edukacyjnej realizowanej przez Sieć PILGRIM szczególną uwagę poświęca się elementom procesu uczenia się oraz specyficznym cechom rozwijanym w jego toku. Proces ten ma charakter celowy i ukierunkowany, a działania edukacyjne skupiają się na kształtowaniu postaw

oraz cech osobowości, w których wartości wyznawane przez różne religie i tradycje duchowe znajdują wspólną płaszczyznę – zgodną z ideą dialogu i współpracy międzyreligijnej. W określeniu celów edukacyjnych punktem odniesienia są takie wartości jak: Uważność, Miłosierdzie, Caritas, Odwaga, Wdzięczność, Pokora, Szacunek, Pamięć, Sprawiedliwość, Spokój, Cierpliwość, Niekrzywdzenie, Wiara, Dobroć, Nadzieja Mądrość, Miłość, Umiarkowanie, Współczucie, Odwaga, Dobroczynność, Gotowość do poświęcenia, Szacunek, Solidarność Tolerancja, Lojalność, Odpowiedzialność, Przebaczenie, Prawdomówność, Życzliwość, Godność, Współpraca, Zrównoważony rozwój (https://pilgrim.at/werte). Jednak, realizacja założonych celów wymaga rozwijania takich cech jak cierpliwość i wytrwałość, gdyż

> wspólne podążanie ścieżką PIELGRZYMÓW oznacza, że mamy przed sobą cel, którego nie da się osiągnąć z dnia na dzień i wymaga od nas cierpliwości i wytrwałości – to nie jest łatwe. Ćwicz, bo żyjemy w czasach, w których wszystko powinno być dostępne natychmiast i od razu, bez względu na cenę (https://pilgrim.at/newsletter-99-november-2023).

W poznawaniu otaczającej rzeczywistości należy wykorzystywać **poznanie zmysłowe** oraz uwzględniać wiele aspektów z otaczającej rzeczywistości. Oprócz obserwowania, słuchania, smakowania, dotykania, które prowadzą do wzbogacania indywidualnych doświadczeń, ważne jest także **zaangażowanie**, które umożliwia głębsze zrozumienie otaczającego świata. Poznawcze obcowanie z rzeczywistością wiąże się nie tylko z aktywnością intelektualną, lecz także **przeżyciami emocjonalnymi**, takimi jak zdziwienie, zachwyt, irytacja. Zwraca się uwagę na fakt, iż

> w procesach edukacyjnych, które inspirują do zadziwienia, istnieje możliwość bogatych doświadczeń edukacyjnych, gdyż według Kanta percepcja i koncepcje są elementami naszej wiedzy, gdyż uczenie się nie odbywa się wyłącznie w głowie (https://pilgrim.at/newsletter-103-2024/).

Jedną z metod wykorzystywanych w procesie zdobywania i wzbogacania doświadczeń w Sieci PILGRIM stanowi **metoda projektów**. Przykładem jej zastosowania jest projekt międzyreligijny dotyczący postu, który nie tylko pogłębił wiedzę uczniów na temat postu w islamie i chrześcijaństwie, ale również przyczynił się do wzmocnienia wspólnoty i promowania wzajemnego szacunku między różnymi religiami. Projekt, realizowany przez Selmę Özkan-Simsek i Piotra Kubiaka, miał miejsce w 2024 roku, kiedy posty, chrześcijański i muzułmański, zbiegły się w tym samym czasie, co stanowiło doskonałą okazję do omówienia zarówno podobieństw, jak i różnic między tymi praktykami. W ramach projektu uczniowie muzułmańscy planowali, jak chcą pościć w czasie Ramadanu, wyznaczając sobie takie cele, jak uni-

kanie złych nawyków i wprowadzanie nowych, pozytywnych. Uczestnicy wymieniali się również osobistymi doświadczeniami i refleksjami na temat Ramadanu. Następnie uczniowie z obu wyznań zostali podzieleni na grupy, w których dzielili się swoimi przeżyciami i zadawali sobie nawzajem pytania. Dla uczestników było to inspirujące doświadczenie, które pozwoliło im głębiej zrozumieć post jako uniwersalną praktykę autorefleksji i duchowości. Metoda projektów wykorzystywana jest także w zdobywaniu Paszportu *PILGRIM-With-World-Expert*, którego celem jest przyznanie przynależności do globalnej grupy ekspertów PILGRIM. Uczniowie wybierają pięć tematów, a dla każdego z nich pięć sugestii, które zapisują w Paszporcie Eksperta Światowego. Łącznie daje to 25 indywidualnych zadań, które umożliwiają uczniom poczucie osiągnięcia i twórczego wkładu (https://pilgrim.at/newsletter-88-november-2021).

Kolejną proponowaną metodą uczenia się jest **refleksja**. Za istotny przedmiot refleksji wskazuje się zmiany klimatyczne, które trwają od dawna, wydają się nie do zatrzymania i niosą ze sobą dramatyczne konsekwencje. Jednym z nich jest utrata różnorodności biologicznej. Na przykład, badania Birdlife udowodniły, że od 1998 roku populacja ptaków łąkowych zmniejszyła się o ponad 40%. Naukowcy, analizując granice naszej planety, wskazują, że ich przekroczenie grozi nieprzewidzianymi konsekwencjami. Dlatego, konieczna jest ponowna refleksja i podjęcie radykalnych działań, ponieważ drobne modyfikacje już nie wystarczą – potrzebna jest głęboka transformacja w tym zakresie (https://pilgrim.at/newsletter-103-2024).

Oprócz refleksji, wskazuje się także na potrzebę zastosowania **metody dyskusji**. Różne kryzysy nie doprowadziły do podjęcia wspólnych wysiłków w celu rozwiązania tych poważnych wyzwań – wręcz przeciwnie, nasze społeczeństwa są bardziej podzielone niż kiedykolwiek wcześniej. Ma to ogromne znaczenie, zwłaszcza dla ludzi młodych. Ich pewność siebie została utracona: ponad 20% uczniów szkół średnich zmaga się z problemami zdrowia psychicznego, a jedna na dziesięć młodych osób regularnie myśli o samobójstwie – wynika z niedawnego badania przeprowadzonego przez Uniwersytet Medyczny w Wiedniu. W kontekście tej sytuacji, niemiecki pedagog Hartmut podkreśla znaczenie włączenia myślenia systemowego w odniesieniu do globalnych problemów. Istnieje pilna potrzeba intensywnej, konstruktywnej dyskusji, która pozwoli na skuteczniejsze radzenie sobie z kryzysami współczesnego świata (https://pilgrim.at/newsletter-88-november-2021/).

Kolejną formą uczenia się zaproponowaną przez PILGRIM jest **bezpośrednie poznawanie świata** (realizowane poprzez spacery, wycieczki[1])

[1] W ramach tych działań organizowane są spacery duchowe, takie jak „*Odkrywanie duchowych miejsc w Wiedniu*" (https://pilgrim.at/wp-content/uploads/2024/03/PILGRIM-Newsletter-101-April-2024).

oraz **pielgrzymowanie**. Sieć zaprasza swoich członków do udziału w „pielgrzymce wiedeńskiej Drogą św. Jakuba z Hütteldorfu przez Purkersdorf, Troppberg do Gablitz", której trasa wynosi 16,3 km. Pielgrzymi mają okazję poczuć duchowość wdzięczności i zachwytu w otoczeniu natury, a przewodnicy pielgrzymkowi dzielą się zarówno praktycznymi, jak i duchowymi aspektami pielgrzymowania (https://pilgrim.at/newsletter-87-september-2021). Organizowane są także **warsztaty** na temat zrównoważonego rozwoju i duchowości. Przykładem jest warsztat „*Dbanie o nasz wspólny dom i naszych bliźnich*", organizowany przez Centrum Edukacji Ustawicznej w Religii Prawosławnej przy KPH Wiedeń/Krems. Również Centrum Napraw i Serwisu (R.U.S.Z.) prowadzi inicjatywy, które mają na celu utrzymanie wartościowych surowców w obiegu i efektywne ich wykorzystanie poprzez naprawę urządzeń oraz recykling części zamiennych. Sepp Eisenriegler, założyciel R.U.S.Z., dzieli się wiedzą na temat zrównoważonego recyklingu i zarządzania odpadami elektronicznymi, dążąc do stworzenia świata przyjaznego przyszłym pokoleniom. Warsztaty oferują również praktyczne wskazówki dotyczące realizacji projektów zrównoważonego rozwoju w szkołach, zachęcając uczniów do działania w sposób odpowiedzialny i kompetentny.

W edukacji Sieci PILGRIM uczenie ma także formę **wykładów** i **seminariów** (https://pilgrim.at/newsletter-81-dezember-2020/). Promowane jest także **uczenie się przez doświadczenie**, które obejmuje „praktyki duchowe". Proces ten uwzględnia wszystkie kluczowe składniki, takie jak cele edukacyjne, metody nauczania, warunki oraz środki dydaktyczne, a także wyniki uczenia się. Może on być realizowany w placówkach edukacyjnych, wspólnotach religijnych i duchowych, organizacjach oraz stowarzyszeniach międzywyznaniowych.

Zakończenie

Obecność Międzynarodowej Sieci Edukacyjnej PILGRIM w Polsce wzbogaca ofertę projektów edukacyjnych poprzez włączenie duchowości do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Oryginalność projektów edukacyjnych przejawia się w dostrzeganiu potrzeb duchowych w kontekście problemów ekologicznych, ekonomicznych, społecznych we współczesnym świecie oraz podejmowaniu działania na rzecz zrównoważonego rozwoju przez odwołanie się do wartości, które są ukierunkowane na przyszłość. Idea takiej edukacji została opracowana w toku naukowych debat i konferencji naukowych w siedzibie Sieci w Wiedniu. Obecnie jest rozwijana przez prowadzenie naukowych seminariów i wykładów także w Polsce. Praktyczna

weryfikacja opracowanej koncepcji pedagogicznej występuje w toku realizacji projektów edukacyjnych w szkołach i instytucjach zajmujących się edukacją. W budowaniu Sieci Edukacyjnej PILGRIM wykorzystuje się kontakty osobiste oraz nowoczesne narzędzia networkingu, wspomagane mediami społecznościowymi. Dzięki temu możliwe jest tworzenie wspólnoty edukacyjnej opartej na dialogu międzykulturowym oraz międzyreligijnym, która wspiera rozwój uczniów i nauczycieli w duchu odpowiedzialności za siebie, innych oraz środowisko naturalne. W ten sposób Sieć PILGRIM nie tylko integruje duchowy wymiar edukacji z praktyką szkolną, ale także inspiruje do podejmowania refleksyjnych i etycznych działań na rzecz bardziej zrównoważonej przyszłości.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Frankl, V. (1985). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca

Hisch, J., Kubiak, P., Wogowitsch, Ch., (2023). *Kompendium PILGRIM. PILGRIM w służbie Stworzenia. Edukacja – Duchowość – Rozwój.* Międzynarodowa Sieć Edukacyjna PILGRIM

Koselska-Kubiak, H. (2021). *Poznańczyk. Życie i pedagogika specjalna Krzysztofa Marii Lauscha*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu

Maslow, A. (2013). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Mesa, M. (2013). *Global Changes*. W: S. Inman, M. Rogers (red.). *Changing Times: changing knowledge and pedagogy for ESD/GC Exploring the relationship between the rapidly changing and the forms of knowledge and pedagogy reqired for ESD/GC*. Polkowice: Wydawnictwo CCC

Milerski, B. (1998). *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Rogowski, C. (2002). *Edukacja religijna. Założenia – uwarunkowania – perspektywy rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL

Różańska, A. (2017). *Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 36, 3, 49-58

Vare, P., Scott, W. (2007). *Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development*. Journal of Education for Sustainable Development, 1(2), 191-198

Źródła internetowe

https://education.ec.europa.eu/pl/focus-topics/green-education/learning-for-the-green-transition [dostęp: 20.03.2025]

https://pilgrim.at/Międzynarodowa Sieć Edukacyjna PILGRIM

https://www.evrel.phil.fau.de/files/2024/12/The-Nuremberg-Memorandum_FINAL-deutsch [dostęp: 20.01.2025]

https://www.un.org/en/our-work/support-sustainable-development-and-climate-action [dostęp: 20.02.2025

https://www.unic.un.org.pl/edukacja rozwój/ [dostęp: 20.02.2025]

https://www.unic.un.org.pl/johannesburg/ [dostęp: 20.02.2025]

Şener Şentürk
ORCID 0000-0002-0672-7820
Ondokuz Mayıs University

Marcin Gierczyk
ORCID 0000-0001-6734-2521
University of Silesia in Katowic

Dagmara Dobosz
ORCID 0000-0003-2230-3208
University of Silesia in Katowic

Banu İlhan Emecan
ORCID 0000-0002-7827-5341
Hacettepe University (Türkiye)

Daniela Boneva
ORCID 0009-0009-2882-9594
Asociacia Dyslexia - Bulgaria

Florian Gallo
ORCID 0000-0003-0048-364X
Fondazione Istituto dei Sordi Torino Onlus in Turin

İdil Kefeli
ORCID 0000-0002-2392-8296
Ondokuz Mayıs University

Lenka Krejčová
ORCID 0009-0003-7019-6264
DYS-centrum Praha z. ú.

Marcin Moroń
ORCID 0000-0002-7265-077X
University of Silesia in Katowic

Studia Edukacyjne 76, 2025: 159-173. *© The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.*
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Murat Vural
ORCID 0000-0002-7085-9772
Ondokuz Mayıs University

Serdar Özmen
ORCID 0000-0002-0072-8857
Turkish Ministry of National Education

Katarína Šoltis Smith
ORCID 0009-0003-7019-6264
DYS-centrum Praha z. ú.

TEACHERS' AWARENESS OF TWICE-EXCEPTIONAL STUDENTS AND EDUCATIONAL APPROACH TOWARD THEM: A COMPARISON OF TURKEY, POLAND, THE CZECH REPUBLIC, ITALY, AND BULGARIA

Abstract. Şentürk Şener, Gierczyk Marcin, Dobosz Dagmara, İlhan Emecan Banu, Boneva Daniela, Gallo Florian, Kefeli İdil, Krejčová Lenka, Moroń Marcin, Vural Murat, Özmen Serdar, Šoltis Smith Katarína, *Teachers' Awareness of Twice-Exceptional Students and Educational Approach Toward them: A Comparison of Turkey, Poland, the Czech Republic, Italy, and Bulgaria* [Świadomość nauczycieli dotycząca uczniów o podwójnej wyjątkowości i stosowane wobec nich podejścia edukacyjne: analiza porównawcza Turcji, Polski, Czech, Włoch i Bułgarii] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 159-173. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 01.06.2025. Accepted: 01.07.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.11

The study aimed to investigate the teachers' awareness regarding twice-exceptional students. We investigated two domains of such awareness, namely, awareness of special needs, learning difficulties, and socio-emotional problems faced by the twice-exceptional student and self-efficacy in the area of instructional strategies, legal regulations, and knowledge about how to proceed with the twice-exceptional student. Our research has shown that teachers have a relatively high level of awareness of the specific needs of students with special educational needs, regardless of the cultural context. Teachers from Turkey, Poland and Bulgaria showed a higher awareness compared to their colleagues from the Czech Republic and Italy.

Key words: twice-exceptionality, educational approaches, comparative study, teachers' awareness

Introduction

Twice-exceptionality (2E) in students means having high-performance potential in terms of ability or talent combined with a disability that suppresses the pupil's ability to achieve according to their potential (Kalbfleisch & Iguchi, 2008; Maddocks, 2020). Over the past four decades, awareness of the phenomenon of twice-exceptionality among students has grown (Reis et al., 2022), and many countries are now trying to organise their education systems accordingly. An important factor determining the effectiveness of 2E education systems around the world is the proper preparation of teachers (Lee & Ritchotte, 2018). They play a key role in identifying and supporting this group of students, so it is important that they are aware of their specific characteristics and difficulties. Research on teachers' perceptions and experiences of 2E students is still limited (LeBeau, et al., 2025) and indicate that they tend to treat giftedness and difficulties as separate spheres, rather than as a single, complex student identity (Sakar & Baloglu 2025). There is also a gap in research on awareness of the 2E phenomenon across different education systems.

Cultural context in dealing with 2e issues

The treatment of twice-exceptional (2e) students varies from country to country, with some education systems being more advanced in recognising and meeting their specific needs than others. In *Turkey,* research on twice-exceptional students has attracted the attention of researchers and educators for several years. Legislation related to the education of gifted and special needs students does not directly refer to twice-exceptional students, resulting in a lack of formal recognition of 2E students by legislation and indicating deficiencies in policy and implementation strategies to meet the needs of this unique student population (Şentürk et al., 2022; İlhan Emecan, 2023). In *Poland,* gifted students belong to a group of students with special educational needs. They are provided with psychological and pedagogical support, and their work with them is regulated by legal acts and documents (Bartnikowska & Antoszewska, 2017). In recent years, there has been an increased interest in the issue of twice-exceptional pupils in Poland, both in the literature on the subject and in legislation (Gierczyk & Hornby, 2021). In *Bulgaria,* the term twice-exceptionality is not well known. When a student displays bothlearning difficulties and talent, priority is usually given to the difficulties. The concept of twice-exceptionality cannot be found in any official document or regulation. The Preschool and School Education Act and the Inclusive Education Ordinance regulate support for children and pupils with learning difficulties and gifted children, but they are seen as two completely different and independent categories (Gramatikov, 2007; Struthers, 2016). In the *Czech*

Republic, as in Poland, gifted students are categorised as students with special educational needs. The Czech education system recognises twice-exceptional pupils; i.e. they are formally identified by state pedagogical and psychological counselling centres, which also prepare a list of guidelines for schools (Smítková, 2017; Němcová, 2019). In *Italy*, the legislation recognises the educational needs of gifted students in several policies, and these students are also included among those with special educational needs (Biedrzycki, 2024). In Italy, many initiatives are being undertaken focusing on the professional development of teachers and educators to equip them with the skills necessary to identify and effectively teach 2E students (Minnaert, 2024).

Research Methodology

The current study examined teachers' awareness of the phenomenon of twice-exceptionality and their knowledge of educating such students. The study identified three research questions:

1. What is the teachers' awareness of the specific functioning of twice-exceptionality students, including their learning difficulties and social and emotional problems?

2. What is the teachers' knowledge of legal regulations and teaching strategies for 2E students?

3. What are the differences in teachers' level of awareness of the 2E phenomenon in different countries?

The study was carried out in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Ethics Committee at the Ondokuz Mayis University (2024-174).

Participants

One thousand thirty-three teachers from five countries participated in the study (Tab. 1). The distribution of men and women differed across the countries ($\chi 2 = 96.10$; $p < .001$; Cramer's $V = 0.31$). Countries also differed in the age distribution ($\chi 2 = 469.47$; $p < .001$; Cramer's $V = 0.46$).

Table 1

Nationality, age, and gender of the participants

Whole sample	*N* 1033	%
Nationality		
Bulgaria	227	21.98

cont. table 1

Whole sample	*N* 1033	%
Czech Republic	72	6.97
Italy	212	20.52
Poland	232	22.46
Turkey	290	28.07
Gender		
Women	865	83.74
Men	168	16.23
Age		
20-30	424	41.05
31-40	198	19.17
41-50	266	25.75
51+	145	14.04

Measures

Items were taken from the Twice Exceptional Awareness Scale (İlhan-Emecan et al., 2024). Four items measuring empathy refer to belief that being a teacher of a twice exceptional student requires different skills or competences, awareness that gifted/talented students may also experience learning difficulties/disabilities from different perspectives, awareness that a student can be both gifted/talented and in need of special education, and awareness that twice-exceptional students may experience social and emotional problems. Three items measuring self-efficacy refer to possessing sufficient knowledge about how to proceed when they consider a student is twice-exceptional, awareness of the legal regulations regarding twice-exceptional students, and awareness of the instructional strategies for 2E students. Items were translated from English into national languages and tested against the original wording. Response scale ranged from 1 (*Strongly disagree*) to 5 (*Strongly agree*). The mid-point of the response scale was "I am undecided" and was used as a reference point. Because of lack of established measurement invariance between the language versions and unequal internal consistencies of the two sets of items across the studied samples, we conducted the analysis on the level of individual items.

Data analysis

First, we inspected the descriptive statistics. Then, we compared the means to the reference point of the response scale to quantify whether teachers report overall awareness (reflected by a significant positive deviation from point 3) or lack of awareness (reflected by a significant negative deviation from point 3). We conducted MANOVA for two sets of dependent variables and country as between-subject factor followed by a separate univariate ANOVA with country as the main factor. We used Tukey's *post hoc* tests to examine differences between countries. If a given dependent variable is correlated with age or gender, we rerun the ANOVA controlling for gender and/or age.

Results

Descriptive statistics

Means, standard deviations, and intercorrelations within the studied variables are given in Table 2. Teachers generally reported high awareness in

Table 2

Means, standard deviations, deviations from the reference point, and intercorrelations among the studied variables in all participants

Variable	*M* (*SD*)	Deviation from mid -point	1	2	3	4	5	6
1. Empathy Skills required	4.16 (0.86)	43.02***						
2. Awareness of learning difficulties	4.29 (0.80)	51.40***	.36***					
3. Awareness of special needs	4.30 (0.84)	49.35***	.33***	.44***				
4. Awareness of social problems Self-efficacy	4.39 (0.68)	65.16***	.42***	.48***	.48***			
5. Knowledge how to proceed	2.65 (1.02)	10.94***	.01	.07	.08	.10		
6. Legal regulations	2.45 (1.04)	16.86***	-.01	.01	-.01	.02	.58***	
7. Instructional strategies	2.63 (1.08)	10.92***	.13***	.09**	.15***	.17***	.58***	.63***

Note. *** $p < .001$; ** $p < .01$

terms of empathy and social sensitivity toward twice-exceptional students. In additional analyses, we showed that this trend appeared in all studied countries. However, the participants reported significantly lower awareness of legal acts, instructional strategies, and knowledge on how to proceed with twice-exceptional students. This trend was also shared by the majority of studied countries, except for Turkish teachers, who reported significantly higher awareness than reference point in the domain of knowledge on how to proceed and in knowledge about the instructional strategies. Moreover Bulgarian teachers did not differ from the mid-point in terms of knowledge of how to proceed with twice-exceptional students.

Correlation analysis indicated that teachers' awareness of special skills required in work with twice exceptional students was positively correlated with awareness of their problems and learning difficulties. Only self-efficacy in terms of instructional strategies was positively correlated with teachers' awareness about twice-exceptional students' needs and problems. Knowledge of how to proceed with twice-exceptional students and understanding legal regulations were not correlated with awareness of twice-exceptional students' needs and problems.

Deviations from mid-point between countries

We conducted one-sample t-tests to compare country mean value with the mid-point of the response scale as reference point. The results are summarized in Figure 1. Because of multiple comparisons, we set $p < .001$ to detect significant difference. For all countries, awareness of special needs, learning difficulties, and problems of twice exceptional student were significantly above the mid-point. With regards to the self-efficacy, only Turkish teachers reported significantly higher awareness than reference point in domain of knowledge how to proceed and in knowledge about the instructional strategies.

Fig. 1. The results of all t-test are given in the Supplementary materials

Bulgarian teachers did not differ from the mid-point in terms of knowledge how to proceed. Other countries, in all dimensions showed significantly low awareness when compared to mid-point.

Cultural differences in empathy and social skills

We run MANOVA separately for two sets of dependent variables: empathy and social sensitivity and self-efficacy, using country as a between-subject factor. Age and gender were controlled in case of variables which showed positive correlation with dependent variables (gender correlated significantly with knowledge about legal regulations, $r = .10$; $p = .001$, and knowledge about instructional strategies, $r = .11$; $p < .001$, whereas age correlated with awareness that talented students could also have learning disabilities, $r = -.08$; $p = .01$, and with awareness that student could be both gifted and in need of a special education, $r = -.11$; $p < .001$), but positively with knowledge about knowledge how to proceed with twice-exceptional students, $r = .10$; $p = .001$, and legal regulations, $r = .16$; $p < .001$).

Regarding empathy and social sensitivity, MANOVA indicated a significant effect of country (Wilk's $\lambda = .91$; $F = 6.16$; $p < .001$; Tab. 3). Significant differences regarded the belief that being the teacher of a twice-exceptional student requires different skills or competences ($F_{\text{Brown-Forsyte}} = 7.44$; $p < .001$; $\eta^2 = .03$). Italian teachers had lower belief that a teacher of a twice-exceptional student needs different skill compared to Bulgarian teachers ($t = 3.11$; $p_{\text{Tukey}} = .02$), Polish teachers ($t = 3.40$; $p_{\text{Tukey}} < .01$), and Turkish teachers ($t = 5.00$; $p_{\text{Tukey}} < .001$). Teachers from different countries differed in awareness that gifted student could also have learning difficulties ($F_{\text{Brown-Forsyte}} = 9.93$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$). Age effect was non-significant ($F = 0.17$; $p = 0.69$). Bulgarian teachers had lower awareness compared to Turkish teachers ($t = -3.96$; $p_{\text{Tukey}} < .001$). Italian teachers demonstrated lower awareness compared to Czech teachers ($t = 3.19$; $p_{\text{Tukey}} = .01$), Polish teachers ($t = 3.82$; $p_{\text{Tukey}} = .001$), and Turkish teachers ($t = 5.18$; $p_{\text{Tukey}} < .001$). Teachers differed in a belief that students could be both gifted and in need of special education ($F = 14.27$; $p < .001$; $\eta^2 = .05$). Bulgarian teachers had lower awareness compared to Polish teachers ($t = -4.22$; $p_{\text{Tukey}} < .001$), and Turkish teachers ($t = -3.17$; $p_{\text{Tukey}} = .01$), whereas Italian teachers had lower awareness compared to Czech ($t = 3.23$; $p_{\text{Tukey}} = .01$), Polish teachers ($t = 6.77$; $p_{\text{Tukey}} < .001$), and Turkish teachers ($t = 5.91$; $p_{\text{Tukey}} < .001$). Finally, awareness of social and emotional problems which twice-exceptional students may struggle with differed between teachers from studied countries ($F_{\text{Brown-Forsyte}} = 5.90$; $p < .001$; $\eta^2 = .04$). Bulgarian teachers reported lower awareness of these problems compared to Polish teachers ($t = -3.14$; $p_{\text{Tukey}} = .02$), and Turkish teach-

ers (t = -4.12; p_{Tukey} < .001). Czech teachers reported lower awareness compared to Polish teachers (t = -3.15; p_{Tukey} = .02), and Turkish teachers (t = -3.76; p_{Tukey} = .002). Italian teachers reported lower awareness compared to Polish teachers (t = 3.72; p_{Tukey} = .002), and Turkish teachers (t = 4.71; p_{Tukey} < .001).

Table 3

Means, standard deviations, and ANOVA results for the indicators of empathy and sensitivity

Variable	Bulgaria	Czech	Italy	Poland	Turkey	*F*	η^2
Skills required	4.18 (0.91)	4.04 (0.70)	3.93 (0.66)	4.20 (0.78)	4.31 (0.99)	6.80	0.03
Awareness of learning difficulties	4.17 (0.76)	4.42 (0.58)	4.08 (0.83)	4.37 (0.75)	4.44 (0.84)	9.93	0.04
Awareness of special needs	4.19 (0.86)	4.35 (0.68)	3.99 (0.80)	4.52 (0.69)	4.42 (0.92)	14.27	0.05
Awareness of social problems	4.30 (0.60)	4.21 (0.65)	4.26 (0.53)	4.50 (0.73)	4.54 (0.77)	5.90	0.04

Cultural differences in self-efficacy

The second set of variables regarded awareness of legal regulations, knowledge and awareness of instructional strategies with twice exceptional students. The MANOVA indicated a significant effect of country (Wilk's λ = .61; F = 45.39; p < .001; Tab. 4). We noticed large effect of country with regards to knowledge about how to proceed when one considers a student as twice-exceptional ($F_{Brown\text{-}Forsyte}$= 99.50; p < .001; η^2 = .27). Age was significantly associated with knowledge (F = 4.35; p = .04; η^2 = .003); however, the main effect of country was still significant. Bulgarian teachers reported higher knowledge than Czech (t = 7.55; p_{Tukey} < .001), Polish (t = 8.86; p_{Tukey} < .001), and Italian teachers (t = 14.50; p_{Tukey} < .001). Turkish teachers reported higher knowledge compared to Czech teachers (t = -8.53; p_{Tukey} < .001), Polish teachers (t = -10.51; p_{Tukey} < .001), and Italian teachers (t = 16.46; p_{Tukey} < .001). Polish teachers reported higher knowledge compared to Italian teachers (t = 5.59; p_{Tukey} < .001). Awareness of legal regulations also differed across studied countries ($F_{Brown\text{-}Forsyte}$= 58.53; p < .001; η^2 = .19). Gender did not significantly moderate this association (F = 2.39; p = .05; η^2 = .009), and the main effect of country remained stable after controlling for age (F = 1.22; p = .27; η^2 = .001). Polish teachers reported lower awareness of legal regulations compared to

Bulgarian (t = 9.51; p_{Tukey} < .001), and Turkish teachers (t = -12.61; p_{Tukey} < .001). Italian teachers had lower legal awareness compared to Bulgarian (t = 7.92; p_{Tukey} < .001), and Turkish teachers (t = 10.91; p_{Tukey} < .001). Czech teachers reported lower awareness compared to Bulgarian (t = 4.51; p_{Tukey} < .001), and Turkish teachers (t = -6.37; p_{Tukey} < .001). Knowledge about instructional strategies significantly differed across the studied countries ($F_{Brown\text{-}Forsyte}$ = 92.39; p < .001; η^2 = .26). Gender did not moderate this association (F = 1.20; p = .31; η^2 = .004). Bulgarian teachers reported higher knowledge compared to Czech (t = 3.16; p_{Tukey} = .01), Polish (t = 4.58; p_{Tukey} < .001), and Italian teachers (t = 9.83; p_{Tukey} < .001), but lower than Turkish teachers (t = -7.66; p_{Tukey} < .001). Czech teachers reported higher knowledge compared to Italian teachers (t = 3.75; p_{Tukey} = .002), but lower than Turkish teachers (t = -8.41; p_{Tukey} < .001). Polish teachers had lower knowledge compared to Turkish (t = -12.38; p_{Tukey} < .001), but higher than Italian teachers (t = 5.20; p_{Tukey} < .001). Italian teachers reported less knowledge than Turkish teachers (t = 17.89; p_{Tukey} < .001).

Table 4

Means, standard deviations, and ANOVA results for the variables regarding self-efficacy

Variable	Bulgaria	Czech	Italy	Poland	Turkey	F	η^2
Knowledge how to proceed	3.10 (0.98)	2.21 (0.75)	1.89 (0.65)	2.36 (0.88)	3.19 (0.94)	99.50	0.27
Legal regulations	2.75 (1.04)	2.18 (0.95)	2.04 (0.74)	1.90 (0.90)	2.97 (1.02)	58.53	0.19
Instructional strategies	2.74 (0.98)	2.35 (0.89)	1.87 (0.67)	2.34 (0.99)	3.38 (1.01)	92.39	0.26

Discussion

The present study showed that the teachers had a high awareness of the specific needs of twice-exceptional students. They reported a mean score of awareness significantly higher compared to a reference point indicating indecision. These results differ from those obtained by other researchers in this field, which showed that the phenomenon of twice- exceptionality among teachers is little known and understood. In previous studies, only about half of teachers could correctly define twice-exceptionality (Fırat & Bildiren, 2022; Sakar & Koksal, 2021). Teachers surveyed by Reider-Lewis (2021, p. 194) believed that such students were 'lazy'. Knowledge of the phenomenon of exceptionality largely determines the teacher's experience in dealing with this

group of students, the effectiveness of their support (Sakar & Baloglu, 2025) and recognition (Foley-Nicpon & Cederberg, 2021). Teachers lack knowledge regarding a discrepancy between the cognitive abilities and emotional development among 2E students (Abraham, 2025), can lead to difficulties in interpersonal relationships and thus contribute to negative school experiences for students (Rubenstein et al., 2015).

Teachers showed a lower level of awareness regarding legal regulations and educational strategies toward twice-exceptional students. These results indicated that teachers had an awareness of the phenomenon of twice-exceptional students; however, they lacked knowledge regarding how to professionally address their needs. Despite the increased awareness of the 2E phenomenon, the lack of tools for assessing or diagnosing students and the lack of specialised training for teachers in this area remain a challenge (İlhan-Emecan et al., 2024). Novice teachers, in particular, feel inadequate when working with this group of students (Rowan & Townend, 2016). In our research, age correlated negatively with the awareness that gifted students can also have learning difficulties and with the awareness that a student can be both gifted and need special education, but positively with the awareness of how to deal with twice-exceptional students and legal regulations, which may suggest the need for different forms of support for older and younger teachers.

When accounting for the country, teachers from Bulgaria, the Czech Republic, Italy, Poland, and Turkey reported high awareness of twice-exceptional students' specific needs and problems. Thus, the level of awareness is relatively high, irrespective of the cultural context of the studied countries. However, regarding legal regulations and educational strategies, teachers from almost all countries reported significantly lower awareness. In the domain of educational strategies and legal regulations, it may be equivalent to being unaware of such regulations and strategies or lacking them in a given country. Only in Turkey, teachers were aware of some educational strategies which could be used with twice-exceptional students, which may be related to the fact that in the last few years, interest in the phenomenon of twice-exceptionality has increased among both researchers and practitioners (İlhan Emecan & Şentürk, 2024).

Regarding legal regulations in Turkey and knowledge of how to proceed with twice-exceptional students in Bulgaria, teachers reported difficulties. However, in all other cases, teachers reported clearly lower levels of awareness. Thus, they reported that they did not know how to proceed or which instructional strategies they could use with twice-exceptional students. They also reported not knowing legal regulations. The result is worrying because research shows that teachers who lack the skills to identify such students and the resources to work with them daily tend to focus more intensively on the

deficits and difficulties than on the talents of the students (Němcová, 2019). According to Cybis et al. (2013), 2E students often face difficulties in achieving results corresponding to their abilities due to deficits. They usually benefit from therapeutic or compensatory programs and are less often included in classes or programmes for gifted students.

We detected some differences between countries regarding the level of awareness. Teachers from Turkey, Poland, and Bulgaria reported higher awareness than teachers from the Czech Republic and Italy. However, Polish teachers reported a lower level of awareness of legal regulations compared to other countries. Czech teachers reported lower awareness regarding the required special skills when working with twice-exceptional students. These results should be interpreted in light of the abovementioned general awareness of the special needs of twice-exceptional students and the general pattern of low awareness of legal regulations and educational strategies regarding twice-exceptional students (Antony at al., 2021)

Limitations

The present study is one of the first that investigated teachers' awareness of 2E students and educational strategies toward them and allowed an initial cross-country comparison. However, the limitation of the study is the unequal number of participants across studied countries and lack of established measurement invariance for the items used (Borsboom, 2006). Future studies should delve more into the similarity of understanding the phenomenon of 2E in different educational cultures, for example using content analysis to ensure the comparability across countries.

Conclusions

These results highlight the need for further policy development and targeted teacher training to provide twice-exceptional students with the individualised support necessary for their academic and socio-emotional development. Establishing clear legal frameworks that explicitly recognise 2E students within special education and gifted education policies is essential to ensure adequate support.

Authors contributions
Author Contribution Conceptualization, S.S., M.G., D.D., B.I.E., methodology, S.S., M.G., D.D., B.I.E., M.M., formal analysis, M.M.; data curation, S.S.,

M.G., D.D., B.I.E., D.B., F.G., I.K., K.Š.S., S.O., L.K; writing—original draft preparation, M.G., D.D., M.M. S.S., B.I.E, writing—review and editing, S.S., B.I.E., F.G., I.K., K.Š.S., L.K. M.M., S.O., M.G., D.D.; software, M.M.; project administration, S.S. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding This research was financed by the support of the European Commission under the Erasmus+ Programme (2023-1-TR01-KA220-SCH-000155741). The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.
The authors confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

Abraham, M. (2025). *The school experiences of twice-exceptional students: A review of recent research*. Exceptionality. https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2446214

Alsamani, O.A., Alsamiri, Y.A., & Alfaidi, S.D. (2023). *Elementary school teachers' perceptions of the characteristics of twice-exceptional students*. Frontiers in Education, 8, 1150274

Antony, S., Ramnath, R., Kalaiyarasan, G., Selvan, A., Govindarajan, K., Catherin Jayanthi, A., Sasikumar, N., & Mahendraprabh, M. (2021). *Teachers' understanding in identifying twice-exceptionality – An issue analysis*. Ilkogretim Online – Elementary Education Online, 20(5), 2535-2551. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.275

Bartnikowska, U., & Antoszewska, B. (2017). *Children with special educational needs (SEN) in the Polish education system*. International Journal of Psycho-Educational Sciences, 6(3), 1

Biedrzycki, K., Bordzoł, P., Campfield, D., Danowska-Florczyk, E., Dymkowski, D., Popielewicz-Durakiewicz, M., Ziewiec-Skokowska, G., Caputa, I., Drzymulska-Derda, M., Gawęcka-Ajchel, B., Królik, K., Marciniak-Mierzejwski, M., Nowaczyńska, J., Pająk-Załęska, K., Pierwieniecka, R., Laskowska-Pomorska, M., Przywara, M., & Włodarczyk, B. (2024). *Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem sposobu konstruowania podstaw programowych* (wersja robocza). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

Borsboom, D. (2006). *When does measurement invariance matter?* Medical Care, 44(11, Suppl 3), S176-S181. https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000245143.08679.cc

Cybis, N., Drop, E., Rowinski, T., & Cieciuch, J. (2013). *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych* [Talented student - analysis of available diagnostic tools]. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Fırat, T., & Bildiren, A. (2022). *The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers*. Early Years, 43(4-5), 921-937. https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034755

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G., & Colangelo, N. (2013). *Twice-exceptional learners: Who needs to know what?* Gifted Child Quarterly, 57(3), 169-180. https://doi.org/10.1177/0016986213490021

Foley-Nicpon, M., & Cederberg, C. (2021). *Moving beyond disabilities: Twice-exceptional students and self-advocacy*. In: J. Lawson-Davis & D. Douglas (Eds.), *Empowering underrepresented gifted students: Perspectives from the field* (pp. 116-125). Minneapolis, Minnesota: Free Spirit Publishing

İlhan Emecan, B., Şentürk, Ş., Kefeli, İ., & Coşkun, F. (2024). *İki kere* özel *bireylere yönelik farkındalık* ölçeği*: Geçerlik ve güvenirlik* çalışması [Awareness scale for twice-exceptional individuals: Validity and reliability study]. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 851-876. https://doi.org/10.17679/inuefd.1449623

Kalbfleisch, M.L., & Iguchi, C.M. (2008). *Twice-exceptional learners*. In: J.A. Plucker & C.M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 707-719). Waco, Texas: Prufrock Press Inc.

LeBeau, B., Assouline, S.G., Foley-Nicpon, M., Lupkowski-Shoplik, A., & Schabilion, K. (2025). *Likelihood of whole-grade or subject acceleration for twice-exceptional students*. Gifted Child Quarterly, 0(0). https://doi.org/10.1177/00169862241302813

Lee, C.W., & Ritchotte, J.A. (2018). *Seeing and supporting twice-exceptional learners*. The Educational Forum, 82(1), 68-84. https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1379580

Maddocks, D.L.S. (2020). *Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice-exceptional (gifted with a learning disability)*. Gifted Child Quarterly, 64(1), 3-18. https://doi.org/10.1177/0016986219886668

Němcová, D. (2019). *Identifikace souběhu intelektového nadání a dyslexie z pohledu učitelů* [Identification of the coexistence of intellectual giftedness and dyslexia from the teachers' perspective]. Svět nadání: *časopis* o nadání a nadaných, 8*(*1), 11-42

Reis, S.M., Gelbar, N.W., & Madaus, J.W. (2022). *Understanding the academic success of academically talented college students with autism spectrum disorders*. Journal of Autism & Developmental Disorders, 52(10), 4426-4439. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05290-4

Rowan, L., & Townend, G. (2016). *Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students*. Cogent Education, 3(1), 1-25. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458

Rubenstein, L.D., Schelling, N., Wilczynski, S.M., & Hooks, E.N. (2015). *Lived experiences of parents of gifted students with autism spectrum disorder: The struggle to find appropriate educational experiences*. Gifted Child Quarterly, 59(4), 283-298. https://doi.org/10.1177/0016986215592193

Sakar, S., & Baloglu, M. (2025). *Teacher experiences with twice-exceptional students*. Gifted Education International, 0(0). https://doi.org/10.1177/02614294251313605

Struthers, E. (2016). *Children with disabilities in Bulgaria: Ethnohistory and inclusion*. Practicing Anthropology, 38(2), 37-41. https://doi.org/10.17730/0888-4552-38.2.37

Van Gerven, E. (2020). *Executive functions, executive skills, and gifted learners*. In: C.M. Fugate, W. Behrens, & C. Boswell (Eds.), *Understanding twice-exceptional learners: Connecting research to practice* (pp. 33-70). London and New York: Routledge

Yılmaz-Yenioğlu, B., & Melekoğlu, M.A. (2021). *Öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(4), 999-1024

Monika Kiszka
ORCID 0000-0003-0489-3902

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CONTEMPORARY TRENDS IN RESEARCH ON CHILDREN AND CHILDHOOD. OVERVIEW OF PROSPECTS

Abstract. Kiszka Monika, *Contemporary Trends in Research on Children and Childhood. Overview of Prospects* [Współczesne nurty badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Przegląd perspektyw] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 175-187. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.04.2025. Accepted: 01.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.12

The article contains considerations on contemporary research on children and childhood, presenting various approaches, concepts, and research paradigms. Research on children and childhood is conducted on the basis of many theoretical and methodological paradigms. Childhood and child development research is based on diverse theoretical and methodological frameworks. For the contemporary identity of research, the trends of childhood studies and childism discussed in the article are particularly important. The contemporary identity of research is significantly shaped by trends in childhood studies and childism, which are explored in the article. Childhood is undoubtedly one of the major stages in a person's life, serving as the foundation for every subsequent stage. Therefore, scientific reflection on the development of research trends and paradigms in this topic is extremely important. It is crucial to conduct scholarly analysis on the evolution of research trends and paradigms in this area.

Key words: child, childhood, childhood studies, childism, methodology, research

Introduction

Children and childhood research has been developing its methodological assumptions for many years. This process was associated with numerous transformations of the very construct of childhood, which largely results from society's ideas and attitudes on this subject. Traditional research has adopted the perspective of children and childhood research, considering both children and childhood as objects of research. Nowadays, however, the

Studia Edukacyjne 76, 2025: 175-187. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

need to listen to children and strive to understand children's points of view on social reality is emphasized. The translation of children's experiences and narratives into scientific knowledge should be the result of the research. This is a particularly important task facing childhood researchers today. Contemporary social reality and the numerous changes that come with it mean that children and childhood are often marginalized and harmed. The described situation requires the development of tools that will allow for the fullest understanding of the child and childhood, and then the development of solutions to protect them.

Research on children and childhood is not only a description of the child's living conditions, but is also an attempt to find answers to the question about the actual realization of the rights of the youngest, their freedom, equality and justice. Time and again, research on the topic of childhood reveals the painful truth describing the hardships of childhood. Diagnosing the situation of children is the first necessary step to making changes that will improve the quality of life of the youngest. That is why it is crucially important to conduct debates on the methodological ways of constructing research on children and childhood. An important issue is the fact that research conducted on this topic is becoming interdisciplinary, and even transdisciplinary, which results directly from the complex nature of childhood itself, which is entangled in numerous dependencies. This means that contemporary childhood researchers are increasingly reinterpreting the responsible task before them, which is to obtain the fullest understanding of the contexts of childhood. This process assumes the full involvement of children, as childhood specialists, at every step of the research. The contemporary approach to research on children and childhood is therefore an attempt at a fully subjective approach to the child and its role in the research process, and this has a direct impact on the translation of research results into scientific knowledge, allowing for the broadest possible understanding and description of childhood.

In the presented article the conducted analyses focused on discussing contemporary directions of research on children and childhood. The trends of childhood studies and childism, which constitute a response to the need to understand contemporary childhood, are the key categories in the conducted considerations. The following article presents trends in research on children and childhood that fit into the "new paradigm" of childhood. Contemporary research aims to undertake interdisciplinary studies on the topic, focusing on children's participation in the process of researching their own childhood. Hence, children nowadays are not merely subjects of research but have also become researchers in their own right, investigating their social environment. (Górka-Strzałkowska, 2025, pp. 30-31).

Scientific foundations of children and childhood studies

When analysing the issue of children and childhood research, it is important to point out that it should be divided into traditional and contemporary categories. In traditional research, the child is treated as an object. It is believed that it is influenced by the interactions of individuals, groups, family, school and society. Therefore, the child is influenced by institutions that are external to them. Traditional research is often quantitative in nature (Matyjas, 2022, p.23-24). Childhood research traditionally describes and classifies different types of childhood based on developmental, socialization, and acculturation processes.

Contemporary research on children and childhood, as Barbara Smolińska-Theiss emphasises, is extensive and multi-threaded. The beginning of its development dates back to the 1980s. It draws on numerous research traditions and therefore has a diverse character. Contemporary research assumptions are focused on the goal of constantly deepening knowledge and horizons relating to children and childhood. The research is undertaken not only by representatives of social sciences, but is interdisciplinary in nature, facilitating the constant discovery of previously unknown dimensions of inquiry. Contemporary research trends focus on treating the child as a subject with respect for their dignity. This idea of subjectivity assumes that the child is an active creator of their own development and, through contacts with adults, co-creates the social space (Szczepska-Pustkowska, 2009, pp. 79-89).

The scientific foundations for the development of contemporary trends in research on children and childhood were laid by Alan Prout and Allison James, who in their groundbreaking study identified the key features of research. The authors emphasized that the following issues are important: childhood is a social construct, while at the same time being a specific structural and cultural component; childhood is considered through the prism of social variables, which implies its understanding in many approaches; childhood is understood and considered from the perspective of children, taking into account their point of view; children are seen as active subjects who construct their own social lives; ethnography is an important research method, which allows children to speak directly and be active in the research process. The last, but no less important issue is the assumption of the involvement of researchers in the research and reconstruction of childhood, which should be guided by the idea of working to improve the situation of children and the quality of childhood itself (James, Prout, 1997, pp. 8).

Pedagogical literature also indicates that research on children and childhood is conducted in two basic directions. In the first one, childhood

is marked by the influences of environment and upbringing. A perspective close to the above is also presented by Barbara Smolińska-Theiss, who points out that childhood is defined through the prism of services provided to the child, which stem from the influence of adults on children. These activities are included in the psychological language of actions and behaviors. What is characteristic here is the object-oriented approach to the child (Smolińska-Theiss, 1993, p. 11). The second direction of research, which treats the child as a subject, shows that childhood can be defined as independent and developing. The dominant belief here is that it is necessary to treat the child as a subject, one that is involved in its own development and adopts an active attitude towards social reality. The key categories of research are the child's experiences, activities, and actions. The dominant strategy here is qualitative research, which allows for a more in-depth understanding of children's marking of social space.

In presenting the analysis of selected trends in research on children and childhood, it is important to indicate further characteristics of contemporary research identity. The above description should be supplemented with three perspectives: ontological, epistemological-methodological, and narrative (of research questions). Additionally, children and childhood studies can be defined according to their thematic perspectives. Among the research conducted in the social sciences and humanities, the following trends are indicated: autodiscourse; methodology of childhood research; history of childhood; intergenerational relations; children in society; children in politics; everyday life of children; specific conditions of development (Jarosz, 2017, pp. 72-73).

To sum up, it should be noted that contemporary researchers strive to achieve a holistic approach to children and to develop interdisciplinary research on childhood. The described assumptions show a paradigmatic shift from the traditional discourse of childhood, focused on selective approaches, towards the research orientations of the "new childhood" paradigm. It is crucial to show many different childhoods and the ways in which children experience social reality.

The Childhood Studies Paradigm in Contemporary Children and Childhood Studies

The beginnings of the development of childhood studies date back to the 1980s, when, under the influence of scientific studies, a research field called the new sociology of childhood was established. According to the developing concepts of this trend, childhood is perceived as a social phenomenon that is constructed through many discourses, and children themselves

are active actors in social life. The main goal was to learn about the life worlds of children, which was to be achieved by using qualitative research methods. This methodological solution was intended to facilitate listening to children's voices and presenting the forms of their childhood agency. A key role in shaping the field of childhood studies was played by the work of Alan Prout and Allison James entitled Constructing and Reconstructing Childhood, as well as by many other authors (including Corsaro, James, Moran-Ellis) who, under the influence of the above publication, contributed to strengthening the childhood studies paradigm in the field of research on children and childhood. It is also important to point out that the emergence of the childhood studies trend was also influenced by structural sociology and feminist movements. Theses derived from structural sociology indicated that childhood is a permanent feature inscribed in the social structure. On the other hand, feminist assumptions presented children as one of the minority groups that experience marginalization and oppression from adults (Kowalik-Olubińska, 2020, p. 130).

The fundamental assumption of childhood studies is that childhood is one of the social phenomena that is also subject to social interpretation. However, knowledge on this subject is constantly reconstructed and constructed by society. This means that childhood is dependent on the historical time in which it occurs and the socio-cultural environment within which it arises. Childhood is not fixed, but rather shaped by the time period and socio-cultural context in which it takes place. Therefore, the specificity of available knowledge about the child and childhood is variable and dependent on the impact of social, religious, economic, cultural, and finally global factors. The created images of childhood always serve to regulate this period by adults. The possible social representations of childhood available in societies are a combination of beliefs, meanings, and values that are important carriers of ideas rooted in the cultural context. This means that when it comes to the issue of children and childhood, there are many myths and false images that constitute a relic of the past, but which constantly influence the construction of the vision of children and childhood. Consequently, numerous misconceptions and inaccurate portrayals of children and childhood persist as remnants of the past, and continue to shape our understanding of these concepts.

Research focused on childhood studies includes theoretical assumptions regarding conducting scientific research on the subject of children and childhood, taking full advantage of the children's rights. This means that the research paradigm includes not only research on the child and childhood, but also with the child and by the child. (Patrick Thomas, 2021, p. 187). This perspective corresponds to the assumptions of Janusz Korczak, who during his work emphasized that children are specialists on and creators of their own

childhood because they are the ones experiencing it in the present moment. Therefore, the childhood studies paradigm assumes the subjective treatment of children as experts on childhood issues, and the use of their knowledge and competences at every step of the research process. Contemporary directions of research on children and childhood have a wide range of research contexts, thus including assigning many roles to the child that they can play in the research process. These roles include: the child as an assistant, the child as a partner, and the child as a researcher (i.e. a child who independently constructs the research process with the support of an adult).

When describing the contemporary assumptions of childhood studies, it is important to draw attention to the issues raised by scientists, including doubts about conducting research in this field. It is important to emphasize that in childhood studies there are no clear studies protecting the broadly understood interests of the child, their role and the scope of tasks they perform in the research process. The lack of clear provisions regulating the issues described above also results from the different ways of understanding and defining childhood. Therefore, securing the interests of the child who becomes a full-scale participant and researcher of their own childhood is necessary in several areas, but the following issues are of key importance: the ability to freely express their opinion and develop their own competences, along with providing the child with appropriate case law for protecting their interests. The issues presented above highlight the need for institutional and legal protection of the rights of children participating in research.

Another important matter is the way of organizing and conducting research, which, in accordance with the assumptions of childhood studies, allows for full children's participation at every step of the research, as well as children's participation in the decision-making process. Many authors emphasize the need to develop theoretical and methodological assumptions for the participation or co-participation of children in research, which will also concern determining their readiness and, above all, taking into account the diverse environmental context. The implementation of the childhood studies trend, which is grounded in genuine respect for children's rights and their involvement in research, is supported by the aforementioned issues (Patrick Thomas, 2021, pp. 191-194).

When discussing the assumptions of childhood studies, it is also important to emphasize that the understanding of childhood and the process of researching it occurs not only in the area of disciplinary research such as pedagogy or psychology. It is crucial to highlight that the comprehension of childhood and the research process surrounding it extends beyond the confines of disciplinary research fields like pedagogy or psychology, particularly when examining the foundations of childhood studies. The research undertaken is

mediated by other disciplines that broadly deal with children and childhood and their rights, which makes the research interdisciplinary in nature. The fundamental assumptions of childhood studies allow us to state that these studies break traditional patterns. The underlying principles of childhood studies defy conventional models. They provide diverse views on childhood, encompassing many scientific perspectives, providing a better understanding of this social phenomenon.

Childhood studies revolve around attempts to find answers to questions about the realization of children's rights, the status of children in society and children's experience. The goal of the considerations that center around the aforementioned area is to gain a holistic comprehension of childhood and its intrinsic nature. The knowledge acquired in this way should be used to improve communication between children and adults and to improve the quality of childhood. The issues mentioned above show that children are perceived as full-fledged citizens, members of social life and, above all, actors of their own lives who construct and determine the course of their own biography. Knowledge about childhood should be obtained directly from children, because they are the ones who fully participate in childhood. Moreover, knowledge obtained directly from children reveals their ways of thinking, perspectives of understanding and seeing social reality, relationships present in their lives and their own living conditions.

Childism as a new paradigm of children and childhood research

Contemporary research trends are focused around the childism paradigm, which essentially refers to the injustices and exclusions that occur in relation to children and childhood, resulting in the infantilization of the child. The result of the above described situation is discrimination against children in many fields of their activity. This results in children being discriminated against in many areas of their lives. In the Polish nomenclature, 'dziecinizm' is the equivalent of the English term childism (Burman, 2023). The term "childism" was first introduced in 1975 by child psychiatrists Chesta Pierce and Gil Allen. It described the attitudes and practices of adults that were anti-child in their essence. However, the contemporary understanding of childism was popularized in 2012 by Elisabeth Young-Bruehl. The author suggested that prejudice against children should be considered as unacceptable as racism or homophobia. These prejudices are the main reason why children and their problems continue to be unheard and disrespected. Childism therefore focuses on false assumptions and ways of seeing the child that are contained in

prejudices, leading directly to many harmful, operational and unfair behaviours towards them.

As indicated in the literature, the main goal of conducting research on the subject of children and childhood is to strive to build the most multi-threaded knowledge about childhood while emphasizing children's agency and competences. The research process is focused on a comprehensive understanding of the child, their experience, but also their social environment, age, place of upbringing, gender and origin. When elaborating on the childism trend, it is important to note its connection to the aforementioned childhood studies. Childism expands and deepens the research contexts of childhood studies. Finally, childism is closely related to the philosophy of childhood, but also to the philosophy for children, as well as all the policy assumptions regarding children and their role in politics.

Research from a childism perspective considers children as active participants in democratic and political processes. Researchers who study children are investigating how to incorporate children's perspectives into political processes and create effective methods for listening to them. It is also crucially important how adults and children perceive each other's roles and how these concepts are understood. The issues outlined above constitute an area of analysis included in the efforts to include children in political structures (Burman, 2022, pp. 1024-1026). Of course, the issues mentioned above require reflection and many social debates, which will result in the development of appropriate strategies for the inclusion of children in the structures of society and the decision-making process.

Childism raises questions about social injustice towards children, their discrimination and marginalization in social structures, which affects the youngest regardless of their age. One of the basic assumptions of this trend is the perception of children as a group deprived of selected abilities, and childhood itself as a period of introduction to adulthood. Children are often assigned a lower value than adults. The view described above has been shaped on the basis of a variety of attitudes and beliefs that exist in society and relate to children and childhood. Discrimination against children on the basis of age and attributing numerous stereotypes to childhood covers the period from birth to 18 years of age (Adami, 2023).

The works of John Wall and Elisabeth Young-Bruehl had a significant influence on the formation of the foundations of childism. Key to these considerations are issues arising from the following trends: human and children's rights; theories of discrimination; dafavoritism; power and violence; sociological assumptions about childhood; theories of social injustice; social and political participation of children, as well as trends in feminism (Adami, Dineen, 2021, p. 354). Childism highlights the negative phenomena that chil-

dren face in their daily lives. Research embedded in the described paradigm is intended to lead to positive social changes to improve the quality of children's lives. It is worth mentioning here the two perspectives that constitute the foundation for conducting research in the field of childism. The first one includes analyses focused on the processes of discrimination against children, promoting actions for the realization of children's rights. The second perspective includes expanding knowledge and awareness of the process of marginalization, counteracting violence against children and treating them as as objects. The conducted research and analyses indicate the need to treat children as partners who have their own voice and rights (Adami, Dineen, 2021, p. 354).

Thus, the concept of childism focuses on the problems of marginalization of children, referencing assumptions similar to feminist trends, striving to give children the right to voice their opinions. This perspective focuses analysis on negative criticism of the existing social reality, opposing the oppressive social system. On the other hand, childism is included in the framework of positive reinforcement, i.e. the so-called empowerment concept, which entails strengthening children's competences and their own advocacy and defense of their interests. Undoubtedly, regardless of the context in which the research is based, it has a significant impact on building knowledge about discrimination against children resulting from the oppressive shaping of social systems. Only by drawing attention to the described issues, along with their scientific study, will it be possible to take actions aimed at genuinely changing the situation of children (Adami, Dineen, 2021, pp. 355).

Childism is also understood as a research trend focused on a critical description of social reality, which perceives children as a social group subjected to marginalization. The research trends here are similar to critical feminist theory. This trend constitutes a deep reflection on the domination of adults over children and their experience of the often invisible but operational principles of domination. The key to conducting research is to highlight children's personal experiences, in particular their sense of independence, general life experience, and the possibilities of creating policies that include them in the structures of social life. The empowerment concept also plays a significant role as it targets disadvantaged groups, which, according to the trend's assumptions, are children. (Wall, 2024, p. 206).

As John Wall emphasises, in order to fully understand the assumptions of childism, it is necessary to refer to the understanding of the concept of adultism and the resulting process of marginalisation of children. According to the theory of adultism, it is crucial to accept that it is the source of patriarchy and the resulting structures of social domination over children. Similarly to childhood studies, in childism, childhood and adulthood are social con-

structs whose framework is determined by the biological age of individuals. Both concepts are attributed with features that constitute mutual opposition. However, it is adulthood that is attributed with respect and authority, which constitute the basis for domination over childhood. When analyzing the assumptions of childism, it is also necessary to discuss the concept of authority and power. This is a fundamental factor that allows adults to maintain dominance and set limits on children's participation. Adultism, therefore, is a theory of establishing patriarchal boundaries that constitute the social and political rules for the functioning of society. By strengthening the position of adultism, the process of marginalizing and weakening childhood is deepened. This concept is therefore not only a discourse of domination, but also of the weakening of the position and power of children, referred to as disempowerment (Wall, 2024, p. 207).

Childism research focuses on considerations concerning the status of the child, their rights, and childhood policies, which constitute the basis for singling out the status of childhood itself. Moreover, researchers are interested in the rights and privileges that a child has due to their age and attributes. It is worth noting here that the name childism itself refers to the in-depth theoretical grounding of the research conducted in a critical reflection on childhood, while at the same time drawing attention to the context of children's activity. The research in the discussed trend constitutes a critical assessment of the theoretical discourses of adulthood and childhood, drawing attention to the need to create more inclusive programs for children's social participation. (Wall, 2019, pp. 5-7).

The childism trend refers to researchers' efforts to critically assess the contexts of child marginalization, which continue to constitute the basis for the analysis of the process of upbringing and socialization. However, each of the performed analyses is also rooted in the perspective of children's interactions with their peers and teachers, as well as with society more broadly. The research trend of childism aligns with feminist principles as it aims to enhance children's social participation and citizenship by making them more accessible. Childism also postulates striving to understand childhood, but also to understand children as a social group and, above all, the influence of child-adult and child-society relations on the construction of images of the child. The aim of the childism research is to promote the strengthening of the potential inherent in children, while striving for social change. (Wall, 2019, pp. 9-10). It should be noted that the scientific assumptions of childism apply to the broadest understanding of childhood, encompassing political, historical, and societal perspectives. Only by understanding all the connections and entanglements of childhood will it be possible to attempt to change social and political views on children and childhood (Burman, 2022, p. 1030).

The above-described characteristics of childhood studies and childism research trends seem to be related. However, each of them has different assumptions that constitute the methodological basis of the conducted research. The fullest possible distinction between the two trends of research on children and childhood will allow for a deeper understanding of them. The first of them, childhood studies, focuses on the sociological understanding of the construct of the child and childhood, situating the child in the position of an active individual as a constructor of their own life and biography. Children are treated as specialists in their own lives and childhood. Childhood studies research focuses on understanding children's everyday lives and their experiences. However, research embedded in the childism trend leads to a better understanding of childhood experience as well as intergenerational relations. Thus, childism provides an understanding of childhood not only from the perspective of children themselves, but also from a broader generational, political, and social context. The historical foundations of the formation of the construct of adulthood and childhood, as well as the process of marginalization of the latter, also play an important role. Childism, which has been developing intensively for over 10 years, is an answer to questions about children's citizenship, their place in society and the possibility of realizing their own rights. Research in this area is situated on the border of transdisciplinarity, leading to an in-depth, often critical analysis of the current social reality, allowing for the creation of practical solutions for including children in broader social and political structures, as well as the decision-making process. However, despite numerous methodological differences between the trends of childism and childhood studies, it is important to point out that both trends are complementary to each other, and the obtained research results constitute mutually complementary contexts. Therefore, when analysing the issue of children and childhood studies, it should be noted that they encompass extensive theoretical and empirical areas of research inquiry. However, what must be noticed is that many issues still require exploration. Real reflection on the issues raised in the article will make it possible for the research on children and childhood to be carried out in such a way as to allow for the voice of children to be heard and understood. Therefore, the debate regarding methodological and theoretical grounding still remains open.

Final reflection

Contemporary research on children and childhood aims towards full interdisciplinarity and even transdisciplinarity. Childhood and children are studied not only by educational sciences, but also by sociological and psy-

chological sciences. The research strives to make the best possible attempts to solve the problems of children's social reality. Regardless of the emerging dilemmas between the paradigmatic research transition or the choice of research methods, undoubtedly the developing research perspectives allow for a better understanding of children by looking at and understanding reality from their perspective. However, especially nowadays, there is still a need to reflect on childhood and to ask questions that allow for a critical assessment of the many still unresolved issues of marginalisation, exclusion or harm done to children. Available research results and reports emphasize the need to protect children and childhood, which should lead to an improvement in the quality of children's lives and a better understanding of the diversity of childhoods.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

Studies

Adami, R., Dineen, K. (2021). *Discourses of Childism: How COVID-19 Has Unveiled Prejudice, Discrimination and Social Injustice against Children in the Everyday*. The International Journal of Children's Rights, 29, 353-370

Burman, E. (2023). *Child as method ans/as childism: Conceptual- political intersections and tensions*. Children and Society, 37,1021-1036

Górka-Strzałkowska, A. (2025). *A new trend in research involving children - participatory research: Ethical and methodological dilemmas*. Culture and Society, 1, 29-44

James, A., Prout, A. (1997). *Construction and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London – Washington: Falmer Press

Jarosz, E. (2017). *Child and Childhood – Contemporary Landscape: A Case for Childhood Studies*. Social Pedagogy, 2, 57-81

Kowalik-Olubińska, M. (2020). *The Interdisciplinary Paradigm of Childhood Studies in the Perspective of Constructionism.* Problems of Early Childhood Education, 4(51), 126-137

Matyjas, B. (2022). *Child and childhood in the contemporary discourse of social pedagogy*. Family Education, XXVII, 2, 17-30

Patrick Thomas, N. (2021). *Child – led research, children's rights and childhood studies: A defence*. Childhood, 28(2), 186-199

Szczepska-Pustkowska, M. (2009). *The category of child and childhood in modern pedagogical thought.* In: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (Eds.), *Early school pedagogy – discourses, problems, solutions*. Warsaw: Academic and Professional Publishers

Wall, J. (2019). *From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations.* Children's Geographies, 20(3), 257-270

Wall, J. (2024). C*hildism and the Politics of Social Empowerment*. Sociedad e Infancias, 8(2), 205-213

Young-Bruehl, E. (2012). *Childism Confronting Prejudice Against children*. New Heaven – London: Yale University Press

Internet sources

Adami, R. (2023). *Childism: how discrimination against children plays out in law, available* at:https://theconversation.com/childism-how-discrimination-against-children-plays-out-in-law-199454 [opened: 25.03.2025]

Nikola Antosik-Kot
ORCID 0009-0007-2855-264X

Akademia Nauk Stosowanych
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji
w Opolu

DOŚWIADCZENIA RODZICA DZIECKA Z CENTRALNYM ZABURZENIEM PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO. STUDIUM PRZYPADKU

Abstract. Antosik-Kot Nikola, *Doświadczenia rodzica dziecka z Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego. Studium przypadku* [The Experiences of a Parent of a Child with Central Auditory Processing Disorder: A Case Study] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 189-207. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.05.2025. Accepted: 30.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.13

Central Auditory Processing Disorder (CAPD) has gained wider recognition relatively recently. The article titled "The Experiences of a Parent of a Child with Central Auditory Processing Disorder and an Opinion on the Effectiveness of the FM System: A Case Study of a Sixteen-Year-Old Boy" offers an analysis of theoretical content, including definitions and conclusions regarding CAPD, its symptoms, causes, diagnostic procedures, and therapeutic interventions. The cognitive and scientific interest of the author was sparked by the individual case of a sixteen-year-old boy. Therefore, the case study section focuses on the subjective-objective experiences of the parent of a child diagnosed with CAP-Disorder in 2017, as well as the parent's opinion on the effectiveness of the FM system used by the boy.

Key words: auditory processing, CAPD, parent's experience, therapy

Wstęp

Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego jest zespołem objawów, którego etiologia nie jest jeszcze do końca skonkretyzowana i potwierdzona badaniami. Oznacza to, że nie ma pełnego i całkowicie prawdziwego obrazu przyczyn występowania CAPD. Trzeba podkreślić, że badając źródła występowania Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego, należy mieć na uwadze to, że konkretne symptomy nie muszą występować, u każdej jednostki borykającej się z problemami w prawidłowym przetwarzaniu dźwięków.

Studia Edukacyjne 76, 2025: 189-207. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Podejmując analizę treści teoretyczno-badawczych, można śmiało stwierdzić, że zaburzenia przetwarzania słuchowego stanowią szerokie i wielopłaszczyznowe spektrum. Nader oryginalne konkluzje, złożoność aspektów w wymiarze etiologicznym oraz specyficzne sygnały objawowe sprawiają, że CAPD stanowi aktualną problematykę, wokół której aspekt poznawczy stale przybiera na sile. Niemniej, oprócz kwestii związanych z istotą tego zaburzenia, uwidaczniają się trudności, które mimo że występują obok, to stanowią jednak nieodłączną jego część. Mowa tutaj przede wszystkim o wszelkich procesach zachodzących w sferze relacji rodzic-nauczyciel, nauczyciel-dziecko, rodzic-dziecko, czy też rówieśniczych. Zatem, w kontekście tym nie można tego aspektu pominąć, ponieważ pożądane relacje w środowiskach, w których dziecko uczestniczy mają decydujący wpływ na jego zdrowienie i rozwój.

Definicje i konkluzje na temat CAPD (Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego)

Literatura obejmująca zagadnienia z zakresu logopedii, pedagogiki, a nawet medycyny (zwłaszcza w dziedzinie foniatrii i audiologii) uwzględnia coraz częściej rodzaj zaburzenia, jakim jest CAPD, czyli Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego (Polewczyk, 2014, s. 11). Pogłębienie zainteresowania poznawczego w zakresie tej problematyki wśród naukowców i badaczy nadeszło stosunkowo niedawno. Za początek rozważań na temat wspomnianego zaburzenia uznaje się lata 50. ubiegłego wieku, bowiem to wtedy pierwszy raz zwrócono uwagę na problem przetwarzania słuchowego, a mianowicie APD (ang. *Auditory Processing Disorder*). Wówczas zaburzenie przetwarzania słuchowego pojęto jako pozbawienie zdolności umożliwiającej „strukturalizację świata słuchowego". Natomiast trzeba podkreślić, że jedną z najbardziej uniwersalnych prób wytłumaczenia zagadnienia CAPD stanowi definicja z 2005 roku, sformułowana przez Amerykańskie Towarzystwo Języka, Mowy i Słuchu (Faściszewska, 2020, s. 141). Zauważono, że Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego jest zaburzeniem wielopłaszczyznowym, którego źródło zależy nie od jednej, ale kilku grup procesów i mechanizmów dotyczących funkcjonowania słuchu. Dlatego też do nich należy:

– lokalizacja i lateralizacja, związana z umiejętnością określenia źródła dźwięku i dookreślenia skąd ono pochodzi;

– różnicowanie dźwięków zmysłem słuchu, dotyczące umiejętności wyznaczania różnic i podobieństw w strukturze konkretnych dźwięków;

– percepcja w zakresie czasowości sygnału, związana z czasową rozdzielczością, harmonią czasową bodźców i percepcją kolejności ich występowania, a także maskowania poprzedzających i następowych;

– umiejętność rozumienia oraz odbioru sygnału (mowy) przy jednoczesnej obecności sygnału zakłócającego;

– umiejętność rozumienia oraz odbioru sygnałów zniekształconych, charakteryzujących się obniżoną redundancją (Faściszewska, 2020, ss. 141-142).

Ponadto, warta uwzględnienia jest klasyfikacja, która sytuuje Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego w określonych ramach klinicznych. Andrzej Senderski wspomina, że konkretyzowanie różnorodnych przewodnich objawów pomaga w podejmowaniu działań terapeutycznych. Dlatego, znaczący wydaje się podział na tak zwane profile, które dzieli CAPD w wymiarze: zaburzeń związanych z rozumieniem mowy i uwagi słuchowej, percepcji czasowej dźwięków i aspektami fonologicznymi, wymiany informacji zachodzących między półkulami mózgu przez ciało modzelowate (Senderski, 2014, s. 79). Należy dodać, że Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego może występować również na płaszczyznach dźwięków w zakresie: słuchowego różnicowania (również przy jednoczesnym występowaniu więcej niż jednego dźwięku), rozpoznawania cech, przetwarzania czasowego (o różnej intensywności i szybkości), rozpoznawania mowy i dźwięków zniekształconych (Bednarek, 2023, ss. 271-272).

Nawiązując do wieloaspektowego podłoża Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego, należałoby podjąć próbę jego zdefiniowania na podstawie literatury fachowej. Po pierwsze, warta uwzględnienia jest propozycja wytłumaczenia terminu APD przez Brytyjskie Towarzystwo Audiologiczne, które definiuje je jako zaburzenie będące wynikiem zaburzeń w zakresie funkcji nerwowej układu słuchowego. W wyższym stopniu zaburzenie przetwarzania słuchowego charakteryzuje się trudnościami w grupowaniu, porządkowaniu, rozróżnianiu i lokalizowaniu tak zwanych bodźców słuchowych. Co więcej, BTA wyróżnia trzy typy zaburzenia przetwarzania słuchowego w wymiarze: rozwojowym, nabytym i wtórnym (Faściszewska, 2020, s. 143). Istotnym aspektem jest również to, że Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego zostało zakwalifikowane w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorobowej ICD-10 i DSM-IV jako niezależna jednostka chorobowa. W większości przypadkach CAPD i APD uznaje się za terminy bliskoznaczne. W ICD-10 zaburzenie przetwarzania słuchowego stanowi

> zespół objawów, wynikających z deficytów opracowywania informacji akustycznej w ośrodkowej części układu słuchowego, pomimo prawidłowej czułości słuchu (za: Faściszewska, 2020, s. 148).

Zatem, opisywane trudności mają swoje odzwierciedlenie w sferze słuchania i adekwatnego reagowania na dźwięki. Należy więc różnicować pojęcia „słuchania" i „słyszenia", ponieważ nierzadko są traktowane jako pojęcia

tożsame, jednak kiedy bliżej przyjrzeć się ich znaczeniu, to znaczą one coś zupełnie innego. Słuchanie określa się bowiem jako proces aktywny, z kolei słyszenie może przejawiać cechy pasywności (Zaborniak-Sobczak, Bieńkowska, Drozd, Senderski, 2018, s. 117). Dlatego, bez wątpienia, stwierdzenie Izabeli Bieńkowskiej i Krzysztofa Poloka „Słyszeć nie zawsze znaczy słuchać" zasługuje na uznanie. Autorzy podkreślają, że nieprawidłowy odbiór bodźców słuchowych nie wiąże się tylko z niechcenia, a może wynikać z różnorodnych trudności percepcji słuchowej. Z kolei, prawidłowa budowa narządu słuchu nie zapewnia całościowego i niezakłóconego odbioru informacji (Bieńkowska, Polok, 2018, s. 24).

W obecnych czasach rozumienie i rozpoznawanie symptomów Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego przysparza wielu trudności. Może to świadczyć, że zaburzenie to, stanowiące zespół objawów, współwystępuje z innymi zaburzeniami, na przykład specyficznymi trudnościami w uczeniu się czy też dysleksją rozwojową (Senderski, 2014, s. 78). W Polsce kilkadziesiąt lat temu Halina Spionek przeprowadziła badania, które pokazały, że u źródła problemów w nauce wśród 72% dzieci leży zaburzenie percepcji słuchowej (Bednarek, 2023, s. 273). Izabela Bieńkowska i Krzysztof Polok wspominają, że CAPD najczęściej nieprawidłowo utożsamia się z trudnościami koncentracji uwagi przenikającymi się z nadpobudliwością psychoruchową czy też ubytkiem słuchu, czyli wadą słuchu fizycznego (Bieńkowska, Polok, 2018, s. 23). Niewątpliwie, ten drugi aspekt opiera się na ocenie słuchowych funkcji i diagnozie z użyciem standardowych testów percepcji słuchowej (Faściszewska, 2020, s. 143). Natomiast, trudności w przetwarzaniu dźwięków nie świadczą o fizycznych deficytach. Szereg wątpliwości dotyczący tego, czym objawia się Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego oraz w jaki sposób je rozumieć. Sprawia to, że z przekonaniem można uznać je za zjawisko nieodkryte. Niemniej CAPD w ostatnim czasie coraz częściej stanowi obiekt rozważań naukowych, co powoduje, że mylne spostrzeżenia w tym aspekcie zaczynają słabnąć.

Nie ulega wątpliwości, że zjawisko występowania Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego przybiera na sile. Zakłada się, że występuje ono wśród dzieci w przedziale wiekowym od 7 do 10 lat i częściej dotyka chłopców aniżeli dziewcząt. Natomiast, na podstawie raportu ASHA można zauważyć, że to nie wiek jest najbardziej determinującym czynnikiem, a takie kwestie, jak: zaburzenia rozwojowe, niskie zdolności poznawcze, współpraca dziecka, współwystępujące czynniki następujące w trakcie diagnozowania, jak również adekwatne rozumienie przez badane dziecko procedury badawczej (Faściszewska, 2020, s. 144).

Podnoszenie poczucia własnej wartości dzieci z CAPD i sprawianie radości z funkcjonowania poznawczo-społecznego na różnych płaszczyznach

życia można uznać za jeden z filarów pracy edukacyjno-terapeutycznej. Istotą oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych wobec dzieci z zaburzeniem przetwarzania słuchowego jest wykorzystanie zainteresowań oraz umiejętności dziecka w wymiarze wymagań i oczekiwań stawianych młodej jednostce (Skibska, 2014, s. 7). Badacze i naukowcy skupiający swoje rozważania naukowe na zaburzeniu przetwarzania słuchowego wskazują, że najczęściej diagnozuje się je po rozpoczęciu edukacji w szkole. Spowodowane jest to obserwacją nienaturalnych i narastających trudności w nauce (Zaborniak-Sobczak, Bieńkowska, Senderski, 2016, ss. 121-123). Podobne symptomy zaniepokoiły rodziców Oliwiera z CAPD, którego studium przypadku zostanie opisane w dalszej części.

Sygnały objawowe występujące w Centralnym Zaburzeniu Przetwarzania Słuchowego

Występowanie objawów typowych dla CAPD powinno stanowić istotny sygnał dla nauczycieli, jak również rodziców. Dzięki podjęciu wczesnych działań, zmierzających w kierunku diagnozy, szybciej będzie można wdrożyć odpowiednią formę terapii. Symptomy Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego – jak wcześniej wspomniano – najczęściej wykrywane są po rozpoczęciu edukacji szkolnej. Trudności, z jakimi borykają się dzieci, w mniejszym bądź większym nasileniu, determinują niekorzystne funkcjonowanie nie tylko w szkole, ale również na różnych płaszczyznach codzienności (Kruczyńska-Werner, 2022, s. 166). Wśród objawów typowych dla CAPD można zakwalifikować problemy z:

– nadwrażliwością słuchową i integracją słuchowo-wzrokową;

– rozumieniem mowy w niesprzyjających akustycznie warunkach (np. w hałasie, szumie, gwarze, pogłosie), częstym rozpraszaniem się;

– zmęczeniem i bólami głowy, którego powodem najczęściej jest przebywanie w głośnym pomieszczeniu;

– odpowiednim rozumieniem poleceń, zwłaszcza długich, złożonych i skomplikowanych, co jest przyczyną częstych próśb dziecka o powtórzenie polecenia/pytania;

– budowaniem dłuższych wypowiedzi, które są odzwierciedleniem zaburzeń pamięci słuchowej, w szczególności krótkotrwałej;

– lokalizacją źródła dźwięku, syntezą i analizą słuchową;

– utrzymaniem uwagi przy dłuższym słuchaniu;

– wzmożonym poczuciem irytacji spowodowanym deficytami słuchowymi;

– nauką szkolną, zwłaszcza pisaniem i czytaniem oraz nauką języków obcych;

– czytaniem i jego poprawnością, kiedy dziecko nie trzyma się wersów jeden po drugim, a przechodzi po dwa trzy wersy oddalone i znowu powraca do początku;

– popełnianiem błędów ortograficznych;

– przekręcaniem sylab, wyrazów podobnie brzmiących, trudnościami w opanowaniu literowania i głoskowania;

– intonacją – mowa może być zbyt cicha i monotonna lub szybka i głośna;

– utrzymaniem dłuższej uwagi na zadaniu – dziecko sprawia wrażenie jakby nieobecnego, określa się nawet, że „wyłącza się";

– artykulacją i umiejętnościami językowymi;

– nawiązywaniem kontaktów społecznych, nieśmiałością, izolacją;

– nabywaniem umiejętności muzycznych (Kruczyńska-Werner, 2018, s. 233; Senderski, 2014, s. 78; Kruczyńska-Werner, 2022, ss. 166-167; Bednarek, 2023, s. 272; Polewczyk, 2014, ss. 16-17).

Należy podkreślić, że zaburzenia przetwarzania słuchowego wykraczają poza schemat trudności słuchowo-językowych. Zatem, CAPD nie są efektem zaburzeń konkretnego modułu językowego umiejscowionego w ludzkim mózgu, a dotyczą przetwarzania w układzie nerwowym krótkich bodźców akustycznych. W środowisku szkolnym obserwuje się u dzieci z Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego tak zwane fluktuacje uwagi słuchowej, stanowiące zjawisko typowe dla dyslektyków. W szkole podczas lekcji najczęściej dysfunkcje takie przejawiają się w skupieniu uwagi dziecka na czymś zupełnie innym, aniżeli na omawianych przez nauczyciela zagadnieniach. Najczęściej nauczyciel zarzuca dziecku nieuważność i poleca, aby powtórzyło jego słowa, jednak nie spotyka się z odpowiedzią, bowiem stanowi to zadanie zbyt trudne do zrealizowania. Ponadto, dziecko przejawiające trudności w rozumieniu poleceń ma problemy z samodzielnym podejmowaniem aktywności. Natomiast, trudności w koncentracji uwagi słuchowej sprawiają, że w uczniu budzi się potrzeba dodatkowej stymulacji układu nerwowego, przez co może zajmować się całkiem czymś innym, na przykład rysowaniem w zeszycie, „bawieniem się" przedmiotami. Niektóre zachowania dziecka powodują występowanie frustracji u nauczyciela, który czuje się zlekceważony. Dziecko zostaje zaszufladkowane w opinii, że jest leniwe czy niezmotywowane. Jednakże, sądy takie są stanowiskiem błędnym i krzywdzącym, które opiera się na subiektywnych odczuciach i spostrzeganiach, społecznych uprzedzeniach, a nie przyczynowo-skutkowych aspektach zachowania dziecka. Dlatego, istotą pracy nauczyciela z dzieckiem z CAPD jest przede wszystkim zrozumienie i poznanie trudności ucznia w różnych sferach codzienności (Bednarek, 2023, ss. 272-273).

Przyczyny występowania CAPD

Wielu autorów pozycji naukowych podkreśla, że przyczyn CAPD jest wiele, jednak nie są one jednoznaczne i całkowicie potwierdzone. W źródłach występowania zaburzeń przetwarzania słuchowego upatruje się zwykle mikrouszczerbki ośrodkowego układu nerwowego czy też w morfologiczne zmiany na płaszczyźnie komórek nerwowych lub zmian w strukturze mózgu, zwłaszcza w spoidle wielkim i lewej półkuli. Z kolei, uważa się również, że powodem CAPD może być deprywacja słuchowa, która mogła wystąpić na skutek niedosłuchu przewodzeniowego w okresie dzieciństwa (Kruczyńska-Werner, 2022, s. 166). Natomiast, do innych przyczyn zwiększających ryzyko zaburzeń przetwarzania słuchowego można zaliczyć:

– hipoksję mózgu w trakcie porodu (niedotlenienie), inne problemy podczas porodu (długość i trudność), niska skala Apgar po urodzeniu dziecka, wcześniactwo;

– uszkodzenie centralnego układu nerwowego (np. nowotwory, niedokrwienie, udary, urazy głowy, zapalenie opon mózgowych);

– częste i przewlekłe choroby ucha środkowego;

– pozbawienie właściwej stymulacji układu słuchowego, zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa;

– toksemie;

– zaniedbania w sferze wychowawczej;

– niewłaściwe lub/i późne stosowanie aparatów słuchowych;

– uwarunkowania genetyczne, zwłaszcza dotyczące opóźnień czy zaburzeń w sferze rozwoju ośrodkowego układu nerwowego (Kocyła-Łukasiewicz, Dzięcioł-Chlibiuk, 2017, s. 12; Bieńkowska, Polok, 2018, s. 27).

Diagnoza Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego i formy terapii

Diagnoza CAPD stanowi procedurę złożoną, do której z jednej strony włącza się wielu specjalistów z różnych dziedzin wiedzy, a z drugiej, biorąc pod uwagę szereg elementów składowych zaburzeń przetwarzania słuchowego, tożsamych. Przeto audiolodzy i foniatrzy rekomendują diagnostykę o charakterze interdyscyplinarnym, która uwzględnia konsultację lekarską z audiologiem (służącą ocenie słuchu obwodowego), a także konsultację psychologiczną i logopedyczną. Diagnostyka w sferze psychologicznej jest niezbędna, aby określić poziom inteligencji za pomocą testów o charakterze werbalnym i pozawerbalnym. Konsultacja psychologiczna pozwoli ocenić możliwości emocjonalne i poznawcze dziecka. Natomiast konsultacje logope-

dyczne służą ocenie rozwoju językowego dziecka, zaburzeń artykulacyjnych, słuchu fonemowego oraz mowy czynnej i biernej (Polewczyk, 2014, s. 18; Faściszewska, 2020, s. 147). Należy podkreślić, że diagnostyka CAPD jest niezwykle wymagająca, zwłaszcza kiedy dziecko jest zbyt małe. Wskazane jest, aby diagnoza obejmowała testy elektrofizjologiczne oraz behawioralne wykonywane równolegle. Mając na uwadze złożoność procedury diagnostycznej APD, Skarżyński wraz ze współautorami wskazuje, za Schaferem i innymi, że kompletna diagnostyka powinna obejmować pięć etapów składających się z: badania audiologicznego wykluczającego fizyczną wadę słuchu; kwestionariusza i badania funkcjonalnego; próby terapeutycznej z pomocą technologii mikrofonu zdalnego; treningu słuchowego; dostosowania zaleceń rehabilitacyjnych w przestrzeni szkolnej (Skarżyński, Świerniak, Żelazowska-Sobczyk, Czajka, Urban, 2022, ss. 118-119).

Wśród dzieci zdiagnozowanych w kierunku Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego zaleca się wdrożyć zajęcia słuchowo-ruchowe, a także ćwiczenia wspomagające funkcje słuchowe. Należy wspomnieć, że celem wprowadzenia zajęć słuchowo-ruchowych jest udoskonalenie komunikacji między dwoma półkulami mózgu. Biorąc pod uwagę właśnie ten aspekt „współpracy" międzypółkulowej, pomocne okazują się ćwiczenia równoważne, wspomagające koordynację obustronną i wzrokowo-ruchowo -słuchową. Warto uwzględnić również terapię SI (integracji sensorycznej) (Faściszewska, 2020, s. 141), która coraz częściej zyskuje na popularności w leczeniu dzieci nie tylko z CAPD. Ponadto, w celu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w szkole oprócz zajęć słuchowo-ruchowych można zlecić zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia logopedyczne, czy zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (Zaborniak-Sobczak, Bieńkowska, Drozd, Senderski, 2018, ss. 124-125). Nawiązując do ćwiczeń wspierających funkcje słuchowe, niezmiernie istotną rolę odgrywają w nich aspekty wpływające na usprawnianie zdolności: lokalizacji źródła dźwięku, rozumienia mowy w niekorzystnych akustycznie warunkach i mowy zniekształconej, pamięci słuchowej, dyskryminacji i recepcji słuchowej oraz identyfikacji (asocjacji) (Kruczyńska-Werner, 2022, s. 169).

Wczesne i odpowiednie postawienie diagnozy stanowi niezbędny element do wdrożenia odpowiednich form terapii dla dziecka z Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego. Mimo że CAPD jest zaburzeniem stosunkowo młodym, to w Polsce można dopatrywać się różnorodności w formach terapii sprzyjających dzieciom z problemami przetwarzania słuchowego. Anna Skoczylas ze współautorami podaje zadowalającą egzemplifikację form oddziaływań terapeutycznych wobec dzieci z CAPD, jednak nie jest ona wyczerpująca. Dlatego, do przykładowych rodzajów terapii autorzy zaliczyli: metodę Tomatisa, metodę Warnkego, metodę Samonas według Ste-

inbacha, Listening Fitness według Madaule, Auricula TM, Indywidualną Stymulację Słuchu Johansena IAS, Trening Integracji Słuchowej według Berarda, Fast For Word, Interaktywny Metronom, terapeutyczne słuchanie, pedagogiczne i logopedyczne treningi słuchowe (Skoczylas, Cieśla, Kurkowski, Czajka, Skarżyński, 2012, s. 53). Oprócz wspomnianych propozycji wsparcia dzieci z Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego, Irena Polewczyk wyróżnia polimodalną stymulację percepcji sensorycznej Skarżyńskiego, program stymulacji percepcji słuchowej Polewczyk, czy system FM w klasie. Ponadto, autorka podaje modyfikacje środowiskowe, w skład których wchodzą modyfikacje akustyczne w pomieszczeniu oraz usadzenie dziecka tak, aby miało bezpośredni kontakt z nauczycielem, a nauczyciel miał z kolei kontrolę nad tym, czy uczeń rozumie polecenia. Niemniej warto wdrożyć w pracy nauczycielskiej zasoby multimedialne (Polewczyk, 2014, ss. 22-23), które niewątpliwie będą uatrakcyjnieniem procesu dydaktycznego skierowanego nie tylko dla dzieci z CAPD, ale również dzieci mieszczących się w normie.

W myśl przytoczonego systemu FM należałoby zwrócić uwagę na jego nieocenione walory. Poprawia on jakość przepływu informacji u dziecka z CAPD, które przebywa w niekorzystnym akustycznie pomieszczeniu, najczęściej w szkole. System FM stanowi osobiste urządzenie wspomagające słyszenie i składa się ze słuchawki umiejscowionej na uchu dziecka oraz mikrofonu, do którego mówi nauczyciel (Kruczyńska-Werner, 2018, s. 235). Wokół systemu FM może występować wiele sprzeczności, w kontekście prawidłowej interpretacji związanej z przeznaczeniem urządzenia. Słuchawka zakładana przez dziecko dla złudzenia przypomina tradycyjny aparat słuchowy i sprawia to, że niektórzy „niewtajemniczeni" z góry zakładają, że stosowanie systemu jest skutkiem fizycznych ubytków słuchu. System FM, oprócz polepszenia dźwięku słyszanego przez dziecko, w swoim założeniu ma poprawić koncentrację na wypowiadanej przez nauczyciela treści, a co za tym idzie – prawidłowym przepływie informacji (Polewczyk, 2014, s. 23).

Założenia metodologiczne

Przedmiotem stanowiącym zainteresowanie poznawcze w niniejszym artykule jest Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego (CAPD) u szesnastoletniego chłopca i efektywność systemu FM w percepcji rodzica. Natomiast, celem tychże badań jest poznanie doświadczeń matki dziecka z Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego (CAPD) oraz jej opinia na temat efektywności systemu FM. Metodę wykorzystaną w niniejszej analizie stanowi metoda indywidualnych przypadków. W badaniach zastosowano takie techniki badawcze, jak wywiad oraz analiza dokumentów.

Wywiad z elementami analizy dokumentów.
Charakterystyka okresu prenatalnego, perinatalnego i postnatalnego

Oliwier przyszedł na świat w kwietniu 2008 roku. Ważył 4200 g i uzyskał 10 punktów w skali Apgar. Podczas porodu nie było większych komplikacji, jednak już w czasie ciąży lekarz prowadzący poinformował mamę, że chłopiec będzie duży i mogą pojawić się trudności w okresie perinatalnym (porodu). Z relacji mamy, syn był szeroki w barkach, co utrudniało przejście przez kanał rodny. Poród określiła jako „wymagający" i mimo że był długi, Oliwier został urodzony siłami natury.

Ponadto, matkę zapytano, czy w okresie prenatalnym była narażona na jakiekolwiek sytuacje stresowe. Zaprzeczyła temu, mówiąc nawet, że była *„nad wyraz spokojna i wyciszona"*, w przeciwieństwie do ciąży pierwszej.

Rozwój i funkcjonowanie Oliwiera do czasu pójścia do przedszkola oraz w okresie edukacji przedszkolnej

W opinii matki, Oliwier do trzech lat (czyli zanim poszedł do przedszkola) rozwijał się prawidłowo. Jednakże, opanowanie niektórych czynności, to jest chodzenia (długo raczkował) czy mówienia, w przeciwieństwie do jego rówieśników, następowało znacznie później. Rodzic stwierdza nawet, że nabywane czynności przychodziły nagle i na przykładzie chodzenia – mimo długiej stagnacji – szybko opanował tę umiejętność na bardzo dobrym poziomie. Z kolei, zasób słownictwa chłopiec rozwinął wówczas, kiedy poszedł do przedszkola. Z analizy dokumentów zaczerpnięto informację, na podstawie której można stwierdzić, że chłopiec chodził w 20. miesiącu życia, a zaczął mówić w 2. roku życia.

W trakcie edukacji przedszkolnej nauczyciele nie zasygnalizowali żadnych niepokojących sygnałów dotyczących deficytów rozwojowych czy zachowań „odbiegających od normy". Natomiast, pierwsza oznaka pojawiła się wraz z określeniem przez nauczyciela gotowości Oliwiera do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Trzeba podkreślić, że w 2014 roku chłopiec był jednym z wielu dzieci, które rozpoczynały edukację jako sześciolatki. Z relacji mamy, nauczyciele zaobserwowali, że Oliwier w „zerówce" nie był dostatecznie dojrzały, aby pójść do szkoły, jednak zostało to zbagatelizowane.

Okres szkoły podstawowej, początki trudności,
rola nauczyciela w procesie kształcenia chłopca

Jak wcześniej wspomniano, Oliwier poszedł do pierwszej klasy szkoły podstawowej jako sześciolatek. Już wtedy stwierdzono, że u chłopca występuje słaba pamięć fonetyczna. Dziecko rozpoczęło swoją edukację w szkole z oddziałami integracyjnymi. Przy wyborze szkoły rodzice kierowali się przede wszystkim prestiżem sportowym, jaką owa szkoła reprezentowała.

W pierwszej klasie na pierwszy rzut oka wydawało się, że Oliwier w szkole radzi sobie dobrze. Świadczyły o tym na przykład pozytywne wpisy nauczyciela w zeszycie. Jednak w bezpośrednim kontakcie z rodzicem, nauczyciel sygnalizował, że funkcjonowanie ucznia w szkole odbiega od normy i dzieje się z nim coś niepokojącego. W klasie, do której uczęszczał Oliwier były zarówno sześcio-, jak i siedmiolatki. Widoczne było, że uczeń na tle klasy był słabszy. Nawet po pierwszym półroczu Oliwier „nie dorównywał" swoim rówieśnikom. Była to pierwsza przesłanka, aby zasięgnąć pomocy w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dlatego, na przełomie marca - maja Oliwiera przebadano. Z opinii psychologiczno-pedagogicznej sporządzonej w lutym 2015 roku wynika, że rozwój sprawności intelektualnej był przeciętny, jednak przebiegał on w miarę harmonijnie. Wskazano, że słabiej funkcjonuje pamięć słuchowa i słuch fenomowy. Chłopiec miał problem z wysłuchiwaniem głosek w wygłosie wyrazów. Niemniej, występowały również zaburzenia w sferze analizy i syntezy głoskowej wyrazów dłuższych niż 3-literowych, słabo radził sobie z pisaniem z pamięci. Wymagał odczytywania polecenia, słabiej rozwinięta była grafomotoryka rąk, miał nieprawidłowy chwyt narzędzia pisarskiego i zbyt mocny nacisk na kartkę. Trudności w czytaniu – jak stwierdzono w opinii – były spowodowane wolniej rozwijającym się słuchem fenomowym. Zalecono przeprowadzenie badania przed ukończeniem klasy III, jeżeli jego trudności będą się utrzymywać. Niemniej, w sugestiach dla nauczycieli uwzględniono wdrożenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w szkole.

Po okresie wakacyjnym, w drugiej klasie szkoły podstawowej, w październiku matka została wezwana na rozmowę z wychowawcą. Cytując słowa matki, nauczyciel przekazał jej, że *„Oliwier nie nadaje się do klasy trzeciej i powinnam zostawić go w drugiej"*. Rodzic nie zgodził się z tym stwierdzeniem, ponieważ uznał, że jest to dopiero początek drugiej klasy i nie należy zbyt wychodzić w przyszłość. Matka przyznaje, że miała świadomość tego, że syn odbiega od grupy, jednak ze względu na to, że nagle potrafił bardzo dobrze opanować daną umiejętność, uważała, że po prostu potrzebuje więcej czasu.

Na tym etapie zaczęły uwidaczniać się pierwsze objawy konfliktu rodzica z wychowawcą. Jeszcze w drugiej klasie rodzice Oliwiera zadecydowali się przenieść go do innej szkoły. Z relacji matki, nauczycielka co innego komunikowała w zeszycie dziecka, a co innego mówiła jej podczas rozmów telefonicznych. Wychowawczyni dzwoniła do niej i potrafiła z nią analizować sytuację dziecka nawet kilka godzin. Padały również takie stwierdzenia, że *„Oliwier jest fatalnym dzieckiem"*, *„źle się uczy"*, *„nadaje się do szkoły specjalnej"*. Trzeba również podkreślić, że środowisko szkolne było dla chłopca źródłem negatywnych doświadczeń. Matka mówi, że w dniu, w którym Oliwier koń-

czył szkołę, wziął ją za rękę i powiedział *„Nie chcę się żegnać z tą całą klasą. Nie chcę się żegnać z tą panią. Chcę, abyś mnie szybko stąd zabrała"*. Niemniej zdarzały się również sytuacje, w których chłopiec w spontanicznych sytuacjach przekazywał swoim rodzicom, że *„Pani mówi, że jestem najgorszym uczniem w klasie"*, *„Pani mówi, że jestem debilem"*. Takim wyznaniom nierzadko towarzyszył też płacz.

Według matki, po przejściu do nowej szkoły *„było już lepiej"*, choć na początku występowały trudności w zaadaptowaniu się do nowego otoczenia. W grudniu na pierwszej wywiadówce nauczyciel zasygnalizował, że Oliwier ma trudności z integracją w klasie, nie komunikuje się z rówieśnikami, jest wyizolowany i trudno go zachęcić do aktywności proponowanych przez nauczyciela. Jednakże, po kilku miesiącach nastąpiła zmiana i wychowawczyni zauważyła, że chłopiec integruje się z innymi, jest wesoły, uśmiechnięty, zaczął nawiązywać przyjaźnie, a nawet otworzył się na nauczyciela. Matka twierdzi, że ta zmiana utwierdziła ją w przekonaniu, jak traumatyczne doznania *„fundowała"* mu poprzednia szkoła. Oliwier w nowej szkole nierzadko powtarzał też swojej mamie *„nie chcę być najgorszym uczniem w klasie"*. Wskazuje, że nie chciał przyjść do nowej szkoły z łatką, jaką przypięto mu w poprzedniej.

Symptomy związane z CAPD
towarzyszące Oliwierowi przed diagnozą i po diagnozie

Jak wskazuje matka chłopca, objawy wskazujące na CAPD były widoczne, jednak nikt nie potrafił jeszcze dokładnie nazwać ich zespołu. Zatem, na podstawie obserwacji matki u Oliwiera występowały następujące trudności:

– *„Oliwier pamiętał tylko rzeczy, które chciał pamiętać"*;

– podczas pisania z pamięci napisał pierwsze zdanie, potem nic i ostatnie (ta kwestia powodowała również to, że w domu Oliwier przepisywał z mamą lekcje na nowo do zeszytu);

– mylił literki „p", „b";

– miał trudności z poprawnym pisaniem i czytaniem;

– *„Jeśli mówiłam do niego trzy zdania, to było już dla niego o trzy za dużo. Wybierał sobie albo jedno z tego, albo wcale. Często powtarzał „mamo powtórz""*;

– *„Przykładowo, jak kazałam Oliwierowi napisać na przykład zdanie „Mama robi zupę", to najczęściej zapamiętał „zupę", albo „mama", rzadko całe zdanie"*;

– *„Nie mogliśmy w jednym poleceniu wskazywać kilka zadań, na przykład „Wyrzuć śmieci. Posprzątaj pokój. Posprzątaj królikowi". Najczęściej wykonywał jedno zadanie i często dopytywał co dalej"*;

– szybko się rozpraszał – na przykład podczas nauki, gdy królik poruszył się klatce, to zwracał całą swoją uwagę na niego i się „wyłączał";

– jednego dnia opanowywał dany fragment wiedzy (np. tabliczkę mnożenia), a na drugi dzień już tego nie pamiętał, co miało swoje odzwierciedlenie w ocenach szkolnych;
– częste błędy ortograficzne;
– gubienie liter w wyrazach i wyrazów w zdaniu;
– mylenie dodawania z odejmowaniem i odwrotnie;
– częste bóle głowy;
– problemy z koncentracją na jednym zadaniu;
– nadwrażliwość na bodźce dźwiękowe.

Etapy diagnozy w kierunku
Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego chłopca

Z relacji matki, w poradni psychologiczno-pedagogicznej zalecono, aby udać się na diagnozę laryngologiczną. Badanie wykluczyło fizyczną wadę słuchu, natomiast zasugerowano konsultację u neurologa dziecięcego. Rodzice udali się na prywatną wizytę do poradni w Siemianowicach Śląskich pod koniec maja 2017 roku. Specjalista neurologii dziecięcej nie stwierdziła zaburzeń ze strony układu nerwowego. W badaniu neurologicznym wykluczono również cechy ogniskowego uszkodzenia OUN, a także nie zasugerowano dalszej diagnostyki i leczenia neurologicznego. Natomiast, lekarz zaleciła diagnozę audiologiczną w kierunku Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego w Centrum Zdrowia Dziecka w Katowicach. Ze względu na długie terminy, rodzice Oliwiera nie zdecydowali na diagnostykę w tym miejscu. Znaleźli jednak w Gliwicach prywatnie placówkę, która wówczas nazywała się „SłuchMed" (obecnie „Audika"). W listopadzie 2017 roku wykonano badanie audiometryczne i tympanometryczne, które niemal od razu potwierdziło u Oliwiera występowanie CAPD. W trakcie diagnozy dziecka obydwoje rodzice musieli być obecni, a w tak zwanym międzyczasie specjaliści przeprowadzali z rodzicami wywiad. W „SłuchMedzie" wytłumaczono rodzicom, na czym polega Centralne Zaburzenie Przetwarzania Słuchowego i przedstawiono różne warianty form oddziaływań terapeutycznych, w tym również systemu FM. W tym samym dniu chłopiec otrzymał odbiornik FM (Oticon Amigo) do testów, który w sumie stosował dwa tygodnie w szkole, jak i podczas nauki w domu.

Matka chłopca twierdzi, że chłopiec był pierwszym zdiagnozowanym dzieckiem z Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego w miejscowości, w której mieszkają. Z jej relacji poradnia psychologiczno-pedagogiczna, do której uczęszczał syn, nie miała w tamtym czasie dostatecznej wiedzy na temat Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego. Wspomina nawet, że specjaliści z PPP kontaktowali się z poradnią z województwa po-

morskiego, w której diagnozowano dziecko z CAPD. Miało to pomóc specjalistom w skonkretyzowaniu odpowiednich zaleceń i wskazówek do pracy z uczniem. Na wniosek matki, dołączono do zaleceń wdrożenie systemu FM, ponieważ nie był on dostatecznie rozpowszechnioną formą oddziaływań terapeutycznych.

Rekomendacje systemu FM i doświadczenia z tym związane

Mama Oliwiera podkreśliła, że już po pierwszym tygodniu (czyli w trakcie testów) stosowania systemu FM zauważyła efekty. Wspomina, że nie musiała już przepisywać z Oliwierem lekcji w domu, ponieważ wszystko notował w szkole. Rodzice nie zdecydowali się na inne formy oddziaływań terapeutycznych z jednego zasadniczego powodu. Inne terapie najczęściej obwarowane są konkretnymi ramami czasowymi i *„trwają tylko na określony czas"*. Niemniej, w tamtym czasie nie wiedziano, czy inne alternatywne formy oddziaływań terapeutycznych będą wystarczająco skuteczne i czy będzie trzeba powracać do nich po jakimś czasie. Odbiornik FM był, i nadal jest, dosyć drogim sprzętem. Wówczas urządzenie kosztowało 7800 zł, z czego 2200 zł pokrywała refundacja. Mama chłopca zapytana, czy widziała oczekiwane rezultaty stosowania aparatu, odpowiedziała twierdząco. Podkreśliła, że dzięki stosowaniu systemu FM Oliwier poczuł się bardziej pewny siebie i zaczął zdobywać lepsze oceny. Wspomniała również, że pewnego razu chłopiec sam zainicjował, że już na tyle czuje się pewny, że może nauczyć się wiersza bez urządzenia. Próba pokazała, że Oliwierowi znacznie trudniej przychodziło przyswojenie danych fragmentów wiedzy. Warto również dodać, że dużą zaletą systemu FM jest to, że dziecko może zakładać go i słyszeć samego siebie podczas głośnego czytania, co sprawia, że szybko weryfikuje popełniane błędy.

Oliwier zaczął nosić aparat w listopadzie w czwartej klasie szkoły podstawowej i nosił go do końca ósmej klasy. Chłopiec stosował urządzenie na wszystkich przedmiotach szkolnych, oprócz wychowania fizycznego i plastyki. Ze względu na znikomą wiedzę w dziedzinie Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego nauczycieli, a w szczególności stosowania systemu FM w szkole, mama, z pomocą dyrekcji szkoły, przeprowadziła konferencję dla nauczycieli. Poruszyła między innymi aspekty związane z posługiwaniem się urządzeniem oraz objawami CAPD. Pełną odpowiedzialność za wszelkie uszkodzenia aparatu brali rodzice. U nauczycieli pojawiły się obawy przed bezpośrednią stycznością z tak drogim sprzętem, ponieważ mikrofon ze wzmacniaczem musieli mieć przy sobie. Oliwier na każdej lekcji miał przygotowany pojemnik, w którym trzymał urządzenie. Przed rozpoczęciem lekcji dawał go nauczycielowi, a na koniec zabierał. Co istotne, chłopiec musiał siedzieć w pierwszej ławce. Nie miał nauczyciela wspomagającego. Oliwier

nie mógł być na forum odpytywany z lekcji, ponieważ nie powtórzył polecenia czy informacji. Na wniosek rodzica zrezygnowano też z nauki drugiego języka obcego, którym w tym przypadku był język francuski. Natomiast, uczył się języka angielskiego. Matka określiła naukę tego języka jako *„fatalną"*. Zatem, nie był to przedmiot szkolny, z którym radził sobie najlepiej.

Matka w swojej wypowiedzi wielokrotnie podkreślała rolę nauczyciela w procesie terapeutycznym Oliwiera. Wspomina, że najbardziej skrupulatnym nauczycielem, dostosowującym niemal zawsze wymagania do potrzeb chłopca, była Pani nauczycielka języka polskiego. Mama podkreśla, że dawała ona chłopcu *„pole do popisu"*, oceniała sprawiedliwie (Oliwier otrzymywał oceny adekwatne do swoich umiejętności), dostosowywała kartkówki/sprawdziany, dawała mniejszą liczbę zadań. Ponadto, według niej, większość nauczycieli dosyć pozytywnie odbierała fakt, że chłopiec ma CAPD i stosuje system FM. Najczęściej wykazywali chęć pomocy i dostosowywali się do panujących warunków. Jednak zdarzali się nauczyciele, którzy nie rozumieli, po co tak naprawdę Oliwier używa tego urządzenia. Mama mówi: *„Pani, która uczyła geografii, była wcześniej pedagogiem szkolnym, więc to mnie bardzo zdziwiło, że ten nauczyciel bardzo negatywnie odebrał to* (system FM i CAPD) *i nie potrafił przyswoić tego, co to jest za zaburzenie i jak dziecko z Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego funkcjonuje"*.

System FM powodował, że Oliwier po wielu godzinach noszenia aparatu czuł się bardzo zmęczony, co było wynikiem dochodzenia do jego mózgu wielu bodźców. Skarżył się też na bóle głowy. Należy wspomnieć, że urządzenie FM ma bardzo szeroki zasięg. Zdarzały się sytuacje, w których nauczyciel wychodząc z sali, w celu porozmawiania na osobności z innym nauczycielem, zapominał wyłączyć mikrofon, wówczas Oliwier słyszał rozmowę.

Ciekawym spostrzeżeniem, które może być pomocne dla wielu rodziców, jest to, które nawiązuje do osiągnięć szkolnych dzieci i sukcesów. Mama chłopca mówi *„musieliśmy z mężem nauczyć się odpuszczać pewne rzeczy. Nie było to łatwe, tym bardziej że starsza córka zawsze była dobrą uczennicą i nie miała problemów z nauką. W dziedzinach, w których syn był słabszy, to nie był w stanie opanować pewnych rzeczy i musiał dostać jedynkę. Były też przedmioty, z których dostawał piątki czy czwórki"*. Przełomem w procesie edukacyjno-terapeutycznym była klasa siódma. Rodzice chłopca zadecydowali, że syn musi się usamodzielnić i brać odpowiedzialność za swoje oceny. Od tamtej pory chłopiec uczył się samodzielnie. Krok ten okazał się pozytywny i Oliwier – dalej korzystając z systemu FM – ukończył ósmą klasę ze średnią 4.0. Następnie, wielu dylematów i trudności przysporzył czas wyboru szkoły ponadpodstawowej. Na wniosek matki, w PPP wykonano Olemu testy predyspozycji zawodowych, które miały pomóc w wyborze szkoły średniej. Wyniki badań pokazały, że chłopiec jest w stanie poradzić sobie nawet w technikum czy liceum, ale z czyjąś po-

mocą. Dlatego, najrozsądniej wydało się wybrać Szkołę Branżową I Stopnia, a potem kontynuować naukę na przykład na drugi stopniu. Na tym etapie edukacji nastolatek nie nosi już urządzenia FM. Decyzja rodziców o odejściu od systemu FM została poparta badaniami audiologicznymi, które wykazały, że CAPD „cofnęło" się na 98%. Poprawił się znacznie poziom osiągnieć szkolnych.

Mama podkreśla, że czas począwszy od rozpoczęcia szkoły podstawowej po diagnozę i szóstą klasę był dla niej niezwykle trudny. Towarzyszyła jej bezsilność, bezradność, jak pomóc swojemu dziecku. Podkreśla, że nadmierne skupienie uwagi na Oliwierze oddziaływało jednocześnie na sferę relacji z innymi członkami rodziny. Natomiast, największą ulgę przyniosła jej diagnoza, w myśl której mogła podjąć działania pomocowe i wiedziała, co jest przyczyną trudności syna. Według niej, Oliwier był zawsze zdeterminowany i wykazywał chęci, nie chciał być *„tym innym"* i zawsze powtarzał *„nie chcę być gorszy"*. Matka Oliwiera została zmuszona do wyrobienia indywidualnego systemu uczenia się i jak określa – *„systematycznie a mało, czyli po 15 minut dziennie"*. Rodzice musieli włożyć dużo energii w naukę w domu, po szkole.

W 2023 roku Oliwier czytał Ewangelię podczas ceremonii ślubnej jego starszej siostry. Nawet się nie zająknął. Było to dla niego nie lada wyzwanie, wielki stres i kwintesencja ciężkiej pracy, jaką razem z mamą włożył w oddziaływania terapeutyczne. Warto również uwzględnić i to, że niebagatelną rolę w życiu chłopca odgrywa sport, zwłaszcza sztuki walki „Taekwon-do". Jest to dziedzina, w której Oliwier spełnia się i osiąga sukcesy. Podejmowanie aktywności zgodnych z zainteresowaniem dziecka może stanowić drogę do rozwoju na różnych płaszczyznach osobowości, co korzystnie wpływa na proces terapeutyczny.

Analiza opinii psychologiczno-pedagogicznej

Należy pochylić się nad analizą opinii psychologiczno-pedagogicznej, wydanej w drugiej połowie 2017 roku (klasa IV SP), która dotyczy specyficznych trudności w uczeniu się. Chciałabym skupić uwagę przede wszystkim na deficytach rozwojowych, które mogą być pomocne w skonkretyzowaniu charakterystycznych cech objawów opisywanego przypadku Oliwiera. Do następujących trudności – wskazanych w opinii – chłopca z CAPD można zaliczyć:

– problemy z integracją wzrokowo-słuchową, opóźnienia funkcji słuchowo-językowych;

– opóźniony rozwój psychomotoryczny w zakresie funkcji słuchowych biorących udział w czytaniu i pisaniu;

– deficyt i opóźnienia w zakresie rozwoju pamięci fonologicznej, zwłaszcza krótkotrwałej (objawiał się problemami z: zapamiętywaniem sekwencji dźwięków, zapamiętywaniem i powtórzeniem usłyszanej informacji, rozumieniem tekstów, zapamiętywaniem pojęć i nazw, zapisem informacji słuchowej);

– mylenie znaków matematycznych, konieczność dłuższej analizy zadania, co wydłuża czas jego wykonania;

– słabą pamięć słuchową, problemy w pisaniu ze słuchu, popełnianie błędów ortograficznych;

– osłabioną umiejętność syntezy głoskowo-sylabowej, problemy z analizą i różnicowaniem fonemów, niewłaściwą zdolność do określenia powiązań między fonemem a literą;

– wolniejsze czytanie, trudności w przywoływaniu informacji z pamięci.

Zakończenie i refleksje końcowe

Cytując słowa Zdzisława M. Kurkowskiego,

> minęła już częściowo moda na rozpoznawanie „dysleksji" u dzieci, „nadpobudliwości psychoruchowej", „cech autyzmu" itp. Pojawiła się moda na „centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego" (Kurkowski, 2017, s. 110).

Stwierdzenie to tylko w części uznałabym za słuszne, ponieważ owa „moda" na CAPD swoje źródło ma przede wszystkim w większej świadomości o tymże zespole objawów oraz wiedzy na ten temat. Wyżej wymienione zaburzenia mogą współwystępować z centralnym zaburzeniem przetwarzania słuchowego. Biorąc pod uwagę ścieżkę diagnostyczną w analizowanym przypadku Oliwiera, to jeszcze niespełna dziesięć lat temu występował niski poziom wiedzy na temat Centralnego Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego u nauczycieli, ale również specjalistów PPP. W opisywanym przypadku chłopca uwidaczniają się problemy w sferze relacji rodzica z nauczycielem oraz rodzicielstwa. Nieodpowiednie podejście nauczyciela na wczesnym etapie edukacji sprawiło, że przykre doświadczenia szkolne chłopca odcisnęły swoje piętno na jego sferze psychicznej i emocjonalnej. Nie bez znaczenia są również doświadczenia rodzica, który chcąc dla swojego dziecka wszystkiego co najlepsze, jest bezradny, zagubiony, frustrowany, nie otrzymał dostatecznego wsparcia od grona nauczycielskiego na początku występowania niepowodzeń szkolnych syna. Można nawet stwierdzić, że nastąpiło dość powszechne zjawisko „zaszufladkowania" ucznia, bez głębszej analizy i syntezy przyczyn jego trudności. Pragnę podkreślić, że w pełni opowiadam się za Joanną Kaczor, która mówi, że istotną kwestią w doborze oddziały-

wań rehabilitacyjnych i ich procesie stanowi zaangażowanie rodziców, specjalistów i nauczycieli. Niemniej ważna jest interdyscyplinarność w zakresie procedury diagnostycznej. Obydwa elementy stanowią niejako determinantę efektywności terapeutycznej. Autorka podkreśla, że „pozostawienie dziecka z zaburzeniami przetwarzania słuchowego »samemu sobie« może mieć konsekwencje dla niego i jego dalszego rozwoju" (Kaczor, 2021, s. 50). Niewątpliwie, historia Oliwiera pokazuje, że determinacja rodzica w przezwyciężaniu trudności i jego wkład w terapię stanowi kluczowy element do zminimalizowania symptomów nie tylko CAPD, ale również innych zaburzeń, które mogą występować u dzieci.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Bednarek, D. (2023). *Dysleksja z perspektywy specjalnych potrzeb edukacyjnych* (ss. 263-306). W: D. Bednarek, H. Bednarek (red.), *Psychologia edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Bieńkowska, I., Polok, K. (2018). *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego a nabywanie kompetencji językowych w zakresie języka obcego*. Linguodidactica, 22, 23-45

Faściszewska, M. (2020). *Zaburzenia przetwarzania słuchowego i wykrywanie jego ryzyka w kontekście problemów z koordynacją* (ss. 140-151). W: J. Szmalec, E. Binkuńska, G. Brzuzy, D. Wyszyński (red.), *Rozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin

Kaczor, J. (2021). *Zaburzenia przetwarzania słuchowego z perspektywy ucznia, nauczyciela i rodzica*. Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 4, 42-51

Kocyła-Łukasiewicz, A., Dzięcioł-Chlibiuk, E. (2017). *Zaburzenia przetwarzania słuchowego w terapii*. Conversatoria Linguistica, 11, 11-26

Kruczyńska-Werner, A. (2018). *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego – aktualne możliwości terapii dostępne w Polsce*. Polskie Towarzystwo Logopedyczne, 47(1), 231-245

Kruszczyńska-Werner, A. (2022). *Zaburzenia przetwarzania słuchowego – diagnoza i terapia* (ss. 165-174). W: K. Chwedczuk, D. Łukomiak, K. Łukomiak (red.), *Nauki społeczne i humanistyczne*. Varia – 3. AGC 3. Łódź: Wydawnictwo Naukowe ArchaeGraph

Kurkowski, Z.M. (2017). *Trudności słuchowe a ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego z perspektywy logopedii*. Polskie Towarzystwo Logopedyczne, 46, 105-111

Polewczyk, I. (2014). *Dziecko z CAPD (Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego) w szkole – strategie diagnostyczne i terapeutyczne* (ss. 11-25). W: J. Skibska (red.), *Dziecko z wadą słuchu oraz Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego (CAPD)*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON

Senderski, A. (2014). *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*. Otolaryngologia, 13(2), 77-81

Skarżyński, P.H., Świerniak, W., Żelazowska-Sobczyk, M., Czajka, N., Urban, I. (2022). *Autyzm a słuch* (ss. 111-129). W: E. Emich-Widera, B. Kazek, J. Paprocka (red.), *Autyzm u dzieci. Wiedza kliniczna*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie

Skibska, J. (2014). *Wstęp* (ss. 7-8). W: J. Skibska (red.), *Dziecko z wadą słuchu oraz Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego (CAPD)*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON

Skoczylas, A., Cieśla, K., Kurkowski, Z.M., Czajka, N., Skarżyński, H. (2012). *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce*. Nowa Audiofonologia 1(3), 51-55

Zaborniak-Sobczak, M., Bieńkowska, K.I., Senderski, A. (2016). *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 23, 116-132

Zaborniak-Sobczak, M., Bieńkowska, K.I., Drozd, M., Senderski, A. (2018). *Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 29, 115-131

Patrycja Brudzińska
ORCID 0000-0002-7095-0082
Uniwersytet Gdański

AKTYWNOŚĆ MATEMATYCZNA W PROCESIE DZIECIĘCEGO KONSTRUOWANIA – ZGODNIE Z KONCEPCJĄ SEYMOURA PAPERTA

Abstract. Brudzińska Patrycja, *Aktywność matematyczna w procesie dziecięcego konstruowania – zgodnie z koncepcją Seymoura Paperta* [Mathematical Activity in the Process of Children's Construc-tion Process According to Seymour Papert's Concept] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 209-224. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.05.2025. Accepted: 30.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.14

The article presents the results of qualitative research aimed at identifying the mathematical activities undertaken by students during their engagement in the construction process. Two main research ques -tions were highlighted: What attitude do first-grade students adopt towards mathematical problem-solving tasks during their involvement in productive activities? How does the process of investigation and experimentation unfold during construction? The qualitative analysis employed thematic coding and categorization. In the first part of the text, I discuss issues related to the concept of construction -ism. In the second part, I present the research conclusions. Productive activity can stimulate heuristic thinking of an operational nature. During construction, children explore mathematical problems, at -tempt to solve them, and create their own action strategies.

Key words: mathematical activities, constructionism, early school education, early mathematical education

Specyficzna struktura abstrakcyjnych treści i brak pracy umożliwiającej samodzielne konstruowanie znaczeń matematycznych (w tym dobrze zaprojektowanej pracy z materiałem konkretnym) mogą sprawić, że uczące się matematyki dziecko ponosi porażki. Aby poradzić sobie z trudnościami, uczeń stosuje techniki kamuflażu, uczy się zapamiętywać algorytmy działań, powtarzać czynności nauczyciela i recytować definicje. Błędy dydaktyczne mogą doprowadzić do „bezmyślności matematycznej" uczniów, czyli „niezdolności do wyjścia poza mechaniczne techniki obliczeniowe" (Klus-Stańska, Kalinowska, 2004, s. 19). Według D. Wooda, nauczanie ma-

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

tematyki utrudniają ubogie programy i podręczniki, ograniczone wykorzystanie środków dydaktycznych (liczmanów), nacisk na szybkie udzielanie odpowiedzi zamiast analizowania problemów z różnych perspektyw i poszukiwania alternatywnych dróg rozwiązań, a także konieczność rozwiązywania wielu zadań tego samego typu (Wood, 2006, za: Bonar, 2013). Coraz częściej, w kontekście wczesnej edukacji matematycznej, podkreślana jest potrzeba rozwijania myślenia twórczego, rozumowania intuicyjnego oraz indukcyjnego, a także stosowanie reguł heurystycznych (Bonar, 2013, s. 84). Aby uczniowie mogli myśleć matematycznie, potrzebują między innymi odpowiednio zaprojektowanych zadań problemowych. W niniejszym artykule przedstawiam wyniki badań jakościowych dotyczących podejmowania przez dzieci aktywności matematycznych w trakcie zaangażowania w działania o charakterze wytwórczym.

Założenia teoretyczne

Zadania matematyczne opracowane na potrzeby prezentowanego badania wywodzą się z teorii konstrukcjonizmu. Jest to koncepcja uczenia się oparta na zaangażowaniu w aktywność wytwórczą, opracowana przez Seymoura Paperta. Jednym z najważniejszych założeń koncepcji (poza uczeniem się poprzez popełnianie i naprawianie błędów czy wykorzystywanie technologii i cyfryzacji), jest projektowanie zadań opartych na hard fun, czyli zabawie trudnej koncepcyjnie, wymagającej wysiłku mentalnego i bardzo angażującej (Brudzińska, 2023a; Brudzińska, 2023b). Uczniowie, pracując w małych zespołach lub samodzielnie, dążą do generowania, a następnie realizowania swoich pomysłów. Uczą się korzystać z pomocy ekspertów, zadaniem których jest wspieranie, inspirowanie, ale nie rozwiązywanie zadań za dzieci. Mimo że Papert stworzył język programowania (LOGO), współpracował przy tworzeniu robotów (LEGO Mindstorm) i poświęcił lata pracy akademickiej w celu umożliwienia uczniom wykorzystywania technologii komputerowej w codziennej nauce (Papert, 1996), podkreślał, że do konstruowania można wykorzystać dostępne, często bardzo proste materiały, takie jak klocki, drewno, papier. Współcześnie, w szkołach z programem nauczania opartym na konstrukcjonizmie, powstają Fabrication Laboratory, miejsca wyposażone w drukarki 3D, laserowe wycinarki, sale komputerowe, warsztaty obróbki drewna (Brudzińska, 2023a). Propagatorzy konstrukcjonizmu, zwłaszcza w zagranicznej edukacji elementarnej (Bers, 2008; Kafai, 1995), projektują zabawy, w których „obiektem do myślenia", czyli konstruowanym przez dziecko wytworem, dzięki któremu zaczyna stawiać pytania, dostrzegać zależności, weryfikować hipotezy (Martinez, Stager, 2016, s. 32) są konstrukcje

z klocków. W tym artykule przedstawiam opis dwóch zabaw konstrukcyjnych, w których wykorzystano klocki LEGO Duplo oraz klocki „Koła zębate i łańcuchy" GearPhun Morphun.

Istotnym założeniem konstrukcjonizmu, który wywodzi się z konstruktywizmu, jest angażowanie dzieci w rozwiązywanie zadań problemowych. Aktywność koncepcyjna dziecka jest kluczowa. Konstruowanie, czyli planowanie/projektowanie, wytwarzanie i ocenianie wytworów jest na każdym z tych etapów związane z rozwiązywaniem problemów.

Artykuł skupia się na aktywnościach matematycznych, czyli

> aktywnościach skierowanych na kształtowanie pojęć i rozumowań typu matematycznego, stymulowanych przez problemy abstrakcyjne lub problemy teoretyczne dotyczące sytuacji konkretnych (Filip, Rams, 2000, s. 34).

Aktywności matematyczne mogą dotyczyć zarówno czynności konkretnych, jak i czynności myślowych (Treliński, 2005, s. 49 za: Bliewicz-Kuźnia, 2018, s. 141). Zofia Krygowska zaznacza, iż można wyróżnić trzy poziomy celów edukacji matematycznej. Pierwszy z nich dotyczy podstawowych pojęć i umiejętności, jakie mają przyswoić dzieci (ich treść jest określana przez program szkolny). Drugi poziom dotyczy „postaw i zachowań specyficznych dla aktywności ma-tematycznej". Do aktywności tych zalicza:

> aktywną postawę wobec problemów matematycznych, dyspozycję do dostrzegania i formułowania takich problemów w sytuacji bliskiej uczniowi, ale otwartej, umiejętność posługiwania się prostymi strategiami w toku ich rozwiązywania, pewien poziom wyobraźni przestrzennej zorganizowanej geometrycznie, pewne rozumienie sensu dowodu i aktywna postawa wobec poszukiwania dowodu, postawa aktywna zarówno w toku poszukiwania definicji jako opisu pojęcia (Krygowska, 1986, ss. 25-26).

Trzeci poziom celów matematycznej edukacji dotyczy dostosowania postaw i specyficznych zachowań (intelektualizacji postaw i zachowań) poza edukacją matematyczną – w innych dziedzinach ludzkiej aktywności (Krygowska, 1986, s. 26).

Rozwiązywanie problemów (zarówno o charakterze praktycznym, jak i teoretycznym) wymaga podjęcia przez dziecko aktywności badawczej (Okoń, 1984, s. 242). Aktywna postawa wobec problemu, to postawa badawcza, która charakteryzuje osobę dążącą do zrozumienia i wyjaśnienia obserwowanej rzeczywistości. Według Moroza, taka postawa polega na „rozbudzeniu naturalnej ciekawości dzieci i ich chęci rozumienia otaczającej rzeczywistości" (Moroz, 1982, s. 13). Aby postawę badawczą mogły przyjmować młodsze dzieci, należy zaczynać od zorganizowania odpowiednich, bliskich im, sytuacji problemowych, które równocześnie będą dotyczyły sytuacji praktycznych i wymagały użycia konkretnych materiałów (Adamek, 1998, s. 15).

Założenia metodologiczne

Prezentowane w niniejszym artykule badania dotyczą podejmowania aktywności matematycznych przez uczniów klasy pierwszej. Zastosowano podejście jakościowe z elementami badań w działaniu, co umożliwiło jednoczesne prowadzenie obserwacji i modyfikację praktyk dydaktycznych w odpowiedzi na zachowania uczniów. Celem projektowanych badań jest zidentyfikowanie aktywności matematycznych podejmowanych przez dzieci.

Sformułowano 2 główne pytania badawcze oraz 2 pytania szczegółowe:

1. Jaką postawę przyjmują uczniowie klasy pierwszej wobec problemowych zadań matematycznych w trakcie zaangażowania w aktywność wytwórczą?

1.1 Jakie wyzwania i trudności mają uczniowie w czasie konstruowania?

2. Jak przebiega proces badania i eksperymentowania w trakcie konstruowania?

2.1 Jakie działania podejmują uczniowie, aby rozwiązać problem matematyczny?

Dane zgromadzono dzięki obserwacji uczestniczącej, uzupełnionej o rozmowy z dziećmi, podejmowane podczas działań oraz prowadzenie częściowo ustrukturyzowanych rozmów po zakończeniu każdych warsztatów.

Arkusz obserwacji skonstruowano na podstawie dwóch głównych obszarów.

1. Postawa badawcza – działania świadczące o podejmowaniu lub zaniechaniu aktywności w sytuacjach problemowych – obejmowała takie elementy, jak: reakcje werbalne i niewerbalne w sytuacjach problemowych, współpraca i komunikacja z rówieśnikami, próby uzasadniania swoich decyzji, wykazywanie wytrwałości i samodzielności.

2. Formułowanie i weryfikowanie hipotez – analizowano tu: próby wyjaśniania swoich działań, przewidywania rezultatów, porównywanie różnych strategii, wprowadzanie zmian w działaniu na podstawie obserwacji.

W badaniu zastosowano celowy, nielosowy dobór próby. Grupę badawczą stanowiło dwudziestu czterech uczniów klasy pierwszej z wielkomiejskiej, publicznej szkoły podstawowej. Badani uczestniczyli w serii zaplanowanych warsztatów. Spotkania realizowano w klasie szkolnej, odbywały się cyklicznie (2 razy w miesiącu) – od grudnia 2023 do czerwca 2024 roku. Łącznie przeprowadzono ponad 25 godzin warsztatów (w artykule zaprezentowano dane pochodzące z dwóch z jedenastu przeprowadzonych zadań). Uczniowie zostali poinformowani o celu i charakterze prowadzonych działań. Ich udział był dobrowolny, a dzieci wyrażające zgodę na uczestnictwo zostały poinformowane, iż w każdym momencie mogą zrezygnować z podejmowania aktywności, bez żadnych konsekwencji. Udział w badaniu zadeklarowali wszyscy ucznio-

wie z klasy, jednak w trakcie zajęć niektórzy rezygnowali z wykonywania konkretnych zadań – zazwyczaj z powodu złego samopoczucia lub zmęczenia – i ponownie dołączali podczas kolejnych warsztatów. W trakcie spotkań realizowano jedno lub dwa zadania konstrukcyjne o charakterze otwartym i problemowym, zaprojektowane tak, aby ich struktura umożliwiała dzieciom eksplorowanie różnych strategii rozwiązania oraz współpracę w parach lub małych zespołach. Uczniowie pracowali indywidualnie lub zespołowo (w grupach liczących maksymalnie pięć osób), samodzielnie dobierając się w zespoły, co sprzyjało autentycznym interakcjom i wspierało współpracę. Taki układ umożliwił obserwację naturalnych form komunikacji, negocjowania strategii i podejmowania wspólnych decyzji podczas rozwiązywania problemów matematycznych. Uczniowie klasy pierwszej prezentowali zróżnicowany poziom umiejętności matematycznych. W ramach zajęć szkolnych z tego przedmiotu realizowali podstawowe zadania, takie jak przekraczanie progu dziesiątkowego, wykonywanie obliczeń w zakresie 20, rozwiązywanie pierwszych prostych zadań tekstowych. W klasie wykorzystywano materiał konkretny, głównie patyczki do liczenia oraz liczydła. Dzieci pracowały przede wszystkim z zeszytami ćwiczeń i podręcznikiem.

Konstrukcyjne zabawy matematyczne – analiza danych

Próbując dokonać analizy postaw dziecięcych wobec problemów matematycznych, zacznę od krótkiego opisu samych zabaw tak, aby nakreślić zawarte w nich problemy.

Zabawa 1 – budowanie wież

Zabawa ta polega na szacowaniu, przeliczaniu i dzieleniu elementów. Uczniowie otrzymali wieżę składającą się z 72 klocków Lego Duplo (wszystkie klocki były tej samej wielkości). Pierwszym zadaniem było oszacowanie liczby klocków. Następnie, dzieci miały utworzyć 6 wież równej wysokości.

Zabawa 2 – koła zębate

W trakcie tej zabawy uczniowie wykorzystali klocki „Koła zębate i łańcuchy" GearPhun Morphun. Zespoły projektowały konstrukcję według własnego planu, ale istotą zadania było utworzenie ciągu wprawiających się w ruch kół zębatych. Uczniowie mieli do dyspozycji klocki różnych kształtów (kwadratowe, trójkątne, prostokątne, zestawy kół zębatych oraz łańcuchy).

W analizie zastosowano kodowanie tematyczne i kategoryzowanie. Wyróżniono 4 kategorie opisujące wybrane kwestie dotyczące dziecięcego konstruowania – dane pochodzą z obserwacji wszystkich 6 zespołów rozwiązujących zadania. Dotyczą postaw, stawiania hipotez, współpracy, rezygnowania z aktywności oraz trudności napotykanych przez uczniów.

1. „Ej, teraz się nam uda!" – dzięki tej kategorii możliwe będzie ukazanie prób rozwiązywania problemów.

2. „Ładne będzie tylko niebieskie" – kategoria druga dotyczy znaczeń nadawanych konstrukcjom.

3. „Pani nam nie powie" – do stworzenia tej kategorii wybrano dane, które opisują dziecięcą pracę bez instrukcji.

4. „Ale on nic nie robi, nic, zero" – do tej kategorii zostały przypisane dane dotyczące dziecięcej współpracy.

1. „Ej, teraz się nam uda!"

W zabawie „Budowanie wież" uczniowie mieli oszacować liczbę klocków. W początkowej, chaotycznej fazie wzajemnie się przekrzykiwali, podając bardzo odległe wyniki, nie argumentowali swojego stanowiska. Następnie poproszono ich, aby uważnie przyjrzeli się wieży. Uczniowie dostrzegli, że jest ona wykonana z klocków o wielu kolorach, a kolory te powtarzają się i nawet bez przeliczania każdego elementu mogą powiedzieć, że jest ich powyżej 50. Jeden uczeń opisywał to tak:

(U1/ch) Czerwonych klocków jest 6, widzę to… i jest ich mniej niż niebieskich, zielonych, żółtych i brązowych, to musi być więcej niż 30 czy 40. Tu może być nawet więcej niż 50.

Zaproponowano dzieciom, aby ustaliły dokładną liczbę, poprzez jednorazowe odliczenie dziesięciu klocków. Na początku wskazały dziesięć pierwszych klocków i zapytały, czy mogą liczyć dalej. Kiedy otrzymały odpowiedź przeczącą, odłączyły przeliczone klocki i zaczęły się im przyglądać.

(U1/dz) Nie możemy liczyć dalej, to jak powiedzieć ile jest?
(U2/ch) Klocki są równe, to może to jakoś… zobaczyć możemy. Nie wiem, trudne.
(U3/dz) Przykładajmy to (wskazuje wieżę z 10 klocków) i oddzielajmy wtedy! No bo one są równe.

Uczniowie zaczęli odmierzać następne dziesięcioelementowe wieże. W ten sposób powstało 7 wież po 10 klocków i jedna dwuelementowa. Uczniowie obserwując oddzielanie kolejnych wież, równocześnie w ciszy je liczyli. Troje dzieci w tym samym momencie wykrzyknęło jest 72! Kiedy ustalono dokładną liczbę klocków, zapytano, co zrobić, aby uzyskać sześć wież równej wysokości.

(U2/dz) To zbudujmy od początku wieże, jak rozłączymy te klocki, to trzeba tylko rozkładać na 6 kupek i zobaczymy czy wystarczy, żeby było równo.

(U3/dz) Nie, to niepotrzebnie, za długo… Trzeba 6 wież zostawić, a tamte klocki (12) zabrać.
(U4/ch) Tak, dodawajmy po 1 klocku do tych wież. Będzie równo.
(U5/ch) Nie trzeba po 1. Można 2.
(U4/ch) Dlaczego po 2?
(U5/ch) Bo zobacz, masz tu 12 klocków.
(U2/dz) Nie ma 12! Tylko 10.
(U5/ch) 12, bo jest cała wieża i jeszcze te 2 przecież. No i to widać, że jak mamy 6 wież, to te 12 klocków mamy na 6 kupek dać, to po 2.
(U4/ch) Ale dlaczego po 2?
(U5/ch) No to widać… no bo 6 plus 6 to 12. Zobacz… (rozkłada po 2 klocki). Część dzieci nie zaakceptowała tego pomysłu. Zaproponowano, aby zabrały 12 klocków i rozdzieliły je jeszcze raz. Dwoje uczniów rozdzielało po 1 klocku do każdej wieży. Po rozdzieleniu 6 pierwszych klocków dzieci zrozumiały, dlaczego ich kolega proponował od początku rozkładanie po 2.
(U4/ch) Czyli jak jest 6 wież po 12 to jest 72? Ja nie wiedziałem, że tak prosto to policzyć można. My nie liczymy jeszcze takich dużych.
(Ja) Czy to było trudne?
(U4/ch) Nie wiedziałem jak powiedzieć ile jest, bo nie mogliśmy liczyć, ale potem łatwo było. Tylko trzeba zagadkę rozwiązać.
(U5/ch) Proszę pani, a to 6 wież z 12 klocków, to jest mnożenie, że 6 razy 12?
(Ja) Tak, ale też podzieliliście.
(U5/ch) Kiedy?
(Ja) Co zrobiliście, gdy okazało się, że są 72 klocki.
(U5/ch) Zbudowaliśmy 6 wież.
(Ja) Ile klocków jest w każdej wieży?
(U5/ch) 12. Aaa, że 72 jak się zbuduje 6 wież, to po równo 12 klocków mają. To jest dzielenie, tak?
(Ja) Właśnie tak.
(U5/ch) Super! Powiem tacie.

Uczeń był wyraźnie zadowolony ze swojego odkrycia, zabrał klocki i wymyślał kolejne zadania z budowaniem wież dla swoich kolegów.

W zabawie „Koła zębate" zadaniem uczniów było zaprojektowanie sekwencji wprawiających się w ruch kół. Na początku dzieci proponowały ustawienie dwóch kół zębatych i otoczenie ich łańcuchem. Swój pomysł opisywały następująco:

(U1/dz) Bo jak tak stoją te koła (bez łańcucha), to niech pani patrzy, co tu się dzieje. Widzi pani? Działa.

W kolejnym kroku, dzieci oblekły koła zębate łańcuchem i spostrzegły, że konstrukcja jest unieruchomiona.

(U2/ch) Nie, to się nigdy nie uda.

(U3/dz) To dlaczego bez łańcucha się rusza? To łańcuch jest zepsuty.

Uczniowie postanowili wykonać konstrukcje zgodne z ilustracjami dołączonymi przez producenta klocków. Na kartach nie umieszczono instrukcji. Na początku dzieci próbowały odwzorować konstrukcje, jednak nie dostrzegały szczegółów związanych z odpowiednim ułożeniem elementów. Umieszczały oś koła zębatego w innym miejscu. Wszystkie pytania o niepowodzenia kierowały do mnie.

(U1/ch) Dlaczego tak jest?

(Ja) Co Ty o tym myślisz? Dlaczego jedno koło nie porusza drugiego? (koła były zablokow-ane przez zbyt bliskie umieszczenie elementów)

(U1/ch) Nie wiem! To za trudne jest, głupie. Te klocki nie działają (uczeń był wyraźnie wzburzony, zakładał, że wystarczy umieścić tyle elementów, ile przedstawiono na ilustracji).

(Ja) A co myślą Twoi koledzy? Rozmawialiście o tym?

(U1/ch) Nie, to źle jest, trzeba zburzyć!

(U2/ch) To pani nam powie, gdzie to zmienić?

(Ja) Zastanówcie się, dlaczego wszystkie koła są zablokowane. Co im przeszkadza?

(U3/ch) Pewnie te klocki. Jak włożyliśmy na ścianę, to przestało działać. Wcześniej nawet 6 kół udało nam się ruszać, a teraz 4 stoją.

(Ja) A jak poruszaliście 6 kół, to one były ustawione identycznie?

(U2/ch) Tak. Duże obok małego, żółte później, średnie, czerwone duże i małe czarne. A teraz mamy to duże, małe, żółte i średnie.

(Ja) Rozumiem. To co się stało?

(U2/ch) Ej, ale one chyba więcej miejsca na dywanie zajmowały niż na tej ścianie!

(U1/ch) No tak, bo do moich butów sięgało, a ta ściana jest krótsza. Ej, teraz się nam uda!

Uczniowie dostrzegli zależność między odpowiednim ułożeniem elementów a ruchem kół zębatych, dodali klocki do ściany, by ją wydłużyć. Następnie połączyli koła zębate łańcuchem, ponieważ łańcuch unieruchomił dwa koła, wykorzystali swoje poprzednie spostrzeżenie i od razu przeszli do sprawdzania ułożenia elementów. Kilkakrotnie odsuwali, przysuwali i zmieniali położenie kół, aż ostatecznie doprowadzili do sytuacji, w której dwa koła były wewnątrz łańcucha i dwa na zewnątrz, ale wprawienie jednego koła w ruch skutkowało poruszeniem wszystkich.

Kolejnym przykładem podejmowania aktywności była budowa konstrukcji z kołami, która miała mieć układ gąsienicowy (chłopcy budowali czołg). Podjęli łącznie 16 prób ustawienia kół, jednak nie udało się zbudować działającego mechanizmu, dlatego część osób postanowiło zmienić budowany obiekt. Tylko jeden chłopiec do końca konstruował czołg. Zmieniał wielkość kół (same duże *vs* same małe; dwa duże i dwa małe), wydłużał łańcuch i skracał go. W trakcie prezentacji opowiedział o wszystkich błędnych krokach (zbyt ciasne otoczenie kół łańcuchem, złe ustawienie kół, nieodpowiednia wielkość). Mechanizm dalej nie działał, dlatego chłopiec wysunął hipotezę na temat możliwej poprawy ustawienia osi i dodał:

– *ale nie wiem czy to pomoże, bo jeszcze tego nie sprawdziłem.*

2. „Ładne będzie tylko niebieskie"

Projektując i konstruując swoje wytwory, dzieci dużo uwagi poświęcały cechom jakościowym. Każdy zespół budując „konstrukcję z kołami zębatymi", tak naprawdę budował konstrukcję nawiązującą do ulubionych bohaterów (dom Sticha – bohater bajki Lilo i Stich), znanych zabawek (czołg), urządzeń (wnętrze zegara), zwierząt (żyrafa). Wśród sześciu zespołów, członkowie dwóch byli bardzo skupieni na samym wyglądzie konstrukcji. W pierwszym przypadku, cztery uczennice budowały „dom Sticha", ponieważ bohater bajki jest niebieski, dziewczynkom zależało, aby dom również miał taki kolor. W zestawie nie było niebieskich klocków, co na początku spowodowało rezygnację:

– *Ładne będzie tylko niebieskie.*

Dziewczynki poświęciły kilkanaście minut na dyskusję na temat kształtu konstrukcji, jedna z nich stwierdziła:

– *Jeśli nie będzie niebieski, to niech coś innego przypomina Sticha. Uszy możemy zbudować wystające z dachu.*

Zespół przystąpił do budowy i wielokrotnie zmieniał kształt samej konstrukcji, aby jak najwierniej przedstawiała bohatera. Na koniec zaprezentował swój wytwór i omówił poszczególne elementy. Pozostałe dzieci zwróciły uwagę na brak kół zębatych:

– *Ale kół nie macie, zadanie miało być z kołami.*

Uczennice odpowiedziały:

– *Koła nie pasowały, nie było czasu na to.*

Drugi przykład dotyczył zespołu, w którym pracowały trzy dziewczynki i dwóch chłopców. Dwie dziewczynki chciały do konstrukcji użyć samych dużych kół zębatych, a grupa miała tylko jedno takie koło. Uczennice nie chciały realizować zadania, próbowały wymienić swoje koła z pozostałymi dziećmi, jednak nikt nie chciał zrezygnować z dużych. Pozostali członkowie zespołu postanowili zbudować żyrafę. Tłumaczyli, że dzięki zastosowaniu kół różnej wielkości cały mechanizm zmieści się w jej „brzuchu". Kiedy nie uzyskali aprobaty dziewczynek, przystąpili do zadania w okrojonym składzie. Na koniec dziewczynki stwierdziły, że zostały wykluczone przez grupę i nic nie mogły robić. Zapytane, dlaczego nie chciały budować żyrafy, odpowiedziały:

– *Ale bez dużych kół? Bez sensu.*

3. „Pani nam nie powie"

Jednym z podstawowych celów przeprowadzonych warsztatów było obserwowanie pracy dzieci, która nie jest kierowana przez nauczyciela. Konstruowanie nie może bowiem odbywać się „po śladzie" (Klus-Stańska, 2000, s. 106). Na początku duża grupa dzieci reagowała podobnie. Po przedstawieniu treści zadania, uczniowie oczekiwali dokładnej instrukcji. Dzieci często dopytywały nie tylko o to, co mają zrobić, ale także jak wykonać zadanie. Mówiły na przykład:

– *Ale pani nam tego nie powie?! Przecież nie wiemy JAK*!

Część uczniów zakładała, że będą wykonywać moje polecenia. W trakcie pierwszych spotkań niektórzy reagowali nerwowo, gdy nie otrzymywali odpowiedzi sugerującej rozwiązanie. Zarówno energiczne machanie rękami, podniesiony ton głosu, jak i komunikaty wskazywały na ich zdenerwowanie. Kiedy nie uzyskali ode mnie prostej podpowiedzi, część dzieci chciała zburzyć całą konstrukcję. Na początku nie szukały odpowiedzi zespołowo, później gdy ktoś pytał mnie o rozwiązanie problemu, inna osoba z zespołu odpowiadała:

– *Pani nam nie powie.*

Można wyróżnić dwie fazy pracy w tej grupie. W pierwszej, wskazanej powyżej, dzieci oczekiwały prowadzenia przez osobę dorosłą. Jednak po wielu rozmowach ze mną, w trakcie których uczniowie naprowadzali się wza-

jemnie na rozwiązania, stopniowo odchodzili od szukania odpowiedzi u dorosłego i zaczynali częściej prezentować, to jak sami myślą. Kiedy w pierwszej fazie pytałam, „co Ty o tym myślisz?" dzieci czasem zakładały, że myślą źle lub nie wiedzą, co zrobić i nie chciały głośno o tym mówić:

– *Nie wiem, to źle jest.*
– *Nie wiem! To jest za trudne, głupie. Te klocki nie działają.*

Proponowałam wówczas, aby i tak spróbowały mi to pokazać. Później coraz częściej prezentowały efekty pracy, nawet jeśli jeszcze nie rozwiązały problemu:

– *Jeszcze nie działa, ale już wiemy, że tu* (wskazuje jedno z kół zębatych) *blokuje.*

Dwa zespoły nie oczekiwały instrukcji. Kiedy podchodziłam, aby porozmawiać o postępach, zawsze witało mnie głośne wołanie:

– *Tylko niech pani nie podpowiada!*

Dzieci wyraźnie chciały rozwiązać zadanie samodzielnie i szczegółowo opowiadały o planie oraz sposobach realizacji.

W trakcie podsumowania i prezentacji efektów pracy, uczniowie przyznawali, że popełniali błędy, mówili głośno o tym, co sprawiło im trudność:

(Uczeń z grupy 1) My nie mogliśmy tego z łańcuchem połączyć.
(Uczennica z grupy 2) Noo, my też się długo z tym męczyliśmy. Myśleliśmy, że łańcuch jest zepsuty.
(Uczeń z grupy 1) My też, że tam jest jakaś blokada w tym zamontowana i się nie da.
(Uczeń z grupy 4) Tyle razy to poprawialiśmy, my takie klocki mieliśmy w przedszkolu, ale to było trudne zadanie, bo czasem jedna dziurka (otwór w klocku) *i wszystko źle szło.*
(Ja) Chcieliście się poddać?
(2 uczniów z różnych grup) Taaak.
(Uczeń z grupy 1) Czasem tak, ale się nie daliśmy.

W zadaniu „budowanie wież", kiedy nie udzieliłam instrukcji dotyczącej szacowania, uczniowie wymyślali wyniki, przekrzykiwali się. Jednak samo pytanie: „Co widzicie, co możecie powiedzieć o tej wieży?" spowodowało, że zaczęli prowadzić obserwacje, stawiać pierwsze hipotezy związane z dostrzeżonym związkiem powtarzających się kolorów i możliwej ich liczebności.

4. „Ale on nic nie robi, nic, zero"

W tej kategorii można wyróżnić dwie najważniejsze grupy dziecięcych działań. W jednej są przejawy efektywnej współpracy, w drugiej zaś – przykłady konfliktów i rezygnacji z pracy. Uczniowie samodzielnie tworzyli zespoły, jednak podczas pracy pojawiały się różnorodne problemy. Konflikty w tej grupie wywołuje przede wszystkim niezgodność na etapie planowania. Dzieci mają różne wizje „obiektów do myślenia" i z zapałem przystępują do ich realizacji. Czasem dochodziło do podziału zespołu na dwa mniejsze, w których realizowano odrębne pomysły. Podejmowanie wielu prób rozwiązania problemu, wiążące się z wysiłkiem nie tylko koncepcyjnym, ale też emocjonalnym, doprowadziło do rezygnacji z pracy i porzucenia grup przez trzy osoby. Uczniowie zgłaszali wtedy:

– *Ale on nic nie robi, nic, zero.*

Przykładem efektywnej współpracy są dialogi wskazujące na wspólne dochodzenie do rozwiązania. W tych sytuacjach dzieci głośno myślały i dyskutowały. Dążyły do skutecznego komunikowania się. Kiedy brakowało im słów lub nie potrafiły pomysłu opisać, pokazywały rozwiązanie na konkretach. Budowały element konstrukcji z klocków, wskazywały części budowli, gestykulowały, rysowały, tak by zespół mógł zaakceptować lub odrzucić pomysł. Uczniowie także motywowali się wzajemnie:

– *To weźmy bez rysunku róbmy, bo to trudne jest.*
– *Nie, zmienimy to.*
– *Ile będziemy zmieniać?*
– *Aż zadziała. Jeszcze raz, to się musi kiedyś udać.*

Interpretacja i zakończenie

Udzielając odpowiedzi na pytanie: „jaką postawę przyjmują uczniowie klasy pierwszej wobec problemowych zadań matematycznych w trakcie zaangażowania w aktywność wytwórczą?", należy zacząć od zwrócenia uwagi na specyficzną rolę nauczyciela i ucznia w trakcie konstruowania. Do interpretacji zostały wykorzystane dane opisane w kategorii „Pani nam nie powie". Uczniowie, którzy są przyzwyczajeni do realizacji zadań według instrukcji nauczyciela, na początku oczekiwali prowadzenia „krok po kroku", lecz kiedy nie otrzymywali jasnych wskazówek dotyczących rozwiązania problemów, byli niepewni. Obawiali się popełniania błędów, dlatego nie chcieli odpowiadać na pytanie: „jak myślisz, dlaczego tak jest?" Obawy te

przemijały wraz z kolejnymi nieudanymi próbami. Dzieci zaczynały traktować błędy jako element procesu tworzenia, a nie jako efekt swoich braków, o czym świadczą pierwsze samodzielne próby omawiania niepoprawnych rozwiązań i stawianie hipotez dotyczących możliwych zmian. Występowanie uczących błędów jest istotnym założeniem konstrukcjonizmu.

Rolą nauczyciela jest planowanie zadań problemowych i nieingerowanie w proces ich rozwiązywania. W pierwszej fazie pracy uczniowie kierowali pytania wyłącznie do dorosłych, nie podejmowali prób wspólnego rozwiązywania problemu. Specyficzny styl pracy dorosłego, który nie podpowiada, ale zadaje pytania, proponuje prowadzenie własnych badań, dopytuje o obserwacje, wywoływał wzburzenie („przecież nie wiemy jak!"), następnie rezygnację („pani nam tego nie powie…"), ostatecznie dzieci zaakceptowały pracę bez instrukcji i same domagały się, aby nie ingerować w ich pomysły („tylko niech nam pani nie podpowiada!"). Część dzieci w trakcie nieudanych prób reagowała emocjonalnie, próbowała zniszczyć konstrukcję, uważała, że zadanie jest niewykonalne, rezygnowała z realizacji. Zdarzało się, że dzieci nie zauważały, że daną strategię stosowały już wcześniej i powtarzały te same czynności. W takich sytuacjach pomocne było pytanie: „czy możemy z tym zrobić coś jeszcze/czy możemy inaczej ułożyć klocki?". Na początku każdy członek grupy prezentował swoje stanowisko, następnie wspólnie modyfikowano wybrany przez grupę pomysł. Postawę uczniów można określić jako aktywną, choć niektórzy rezygnowali z pracy, woleli obserwować działania kolegów lub deklarowali, że nie wiedzą co robić, często wracali do pracy grupowej. Wytrwałość w podejmowaniu kolejnych aktywności jest kluczowa w trakcie konstruowania. Według Z. Pietrasińskiego, rozwiązywanie problemu ma dwa aspekty:

> – Uzyskanie odpowiedzi na określone pytania. Skutek ten nazwiemy przedmiotowy.
> – Wzrost doświadczenia w rozwiązywaniu problemów danego rodzaju, a w pomyślnym wypadku – także problemów innego typu. Oznacza to pewną zmianę w nas samych (Pietrasiński, 1983, s. 11)

Aktywna postawa wobec problemów może zaś przyczynić się do realizacji, wskazanego przez Z. Krygowską, trzeciego poziomu celów edukacji matematycznej, a więc intelektualizacji postaw i zachowań poza edukacją matematyczną (Krygowska, 1986, s. 26).

Aby ukazać, „jakie wyzwania i trudności mają uczniowie w czasie konstruowania?" wykorzystano dane przedstawione w kategoriach „Ładne będzie tylko niebieskie" oraz „Ale on nic nie robi, nic, zero". Największym wyzwaniem w trakcie pracy koncepcyjnej były trudności niektórych uczniów w dziedzinie pracy zespołowej. Na początku uczniowie przekrzykiwali się,

nie potrafili podzielić pracy, wyrywali sobie klocki, dochodziło do podziału na mniejsze grupy. Odmienne punkty widzenia wymuszały uzgodnienia poznawcze (Klus-Stańska, 2000, s. 58), a interakcje społeczne bywały gwałtowne. Reakcje te świadczą o zaangażowaniu dzieci w proces rozwiązywania problemu i podkreślają, jak ważne dla badanych uczniów jest udzielenie odpowiedzi. Współpraca w trakcie rozwiązywania zadań matematycznych jest możliwa pod warunkiem odpowiedniego doboru zadań problemowych. Zadania nieproblemowe, proste i zamknięte mogą ograniczać wspólne działania. A. Kalinowska wskazała, że nadal powszechny jest mit głoszący, iż „matematyka nie nadaje się do pracy w małych zespołach" (Kalinowska, 2010, s. 48), jednak obserwacje konstruujących grup przeczą tym społecznym przekonaniom. Badane dzieci w trakcie rozwiązywania problemów korzystały z mowy eksploracyjnej (Brudzińska, 2023b) – głośno myślały, wspólnie wypracowywały strategię działań, dyskutowały, argumentowały i naprowadzały się na rozwiązanie.

Analizując trudności związane z rozwiązywaniem problemów koncepcyjnych, należy zwrócić uwagę na sytuacje, w których dzieci, choć nie rozwiązują problemu opracowanego przez nauczyciela, to nadal wykonują zadanie (budowa domu Sticha bez kół zębatych). Jednym z powodów może być brak odpowiedniego czasu przeznaczonego na działanie. W trakcie konstruowania dzieci uczą się, jak planować działania i jak zarządzać dostępnym czasem. Rozpoczynając aktywność wytwórczą, uczniowie poświęcają dużo czasu na omawianie pomysłów, rysowanie, spieranie się. Czas przeznaczony na budowanie konstrukcji jest ograniczony, a dzieci dopiero uczą się planowania działań. Jednakże, w takich chwilach uwidaczniają się przede wszystkim dwa światy – świat nauczycielskich założeń i dziecięcych dążeń. Brak umieszczenia kół zębatych w domu Sticha jest przejawem dziecięcej personalizacji. Uczniowie mogą skupiać się na wybranych przez siebie elementach konstrukcji. W tym momencie właśnie to działanie jest dla nich najważniejsze. Takie sytuacje pokazują, że przykładamy wagę do innych kwestii. Dla nauczyciela istotne jest sprawdzenie reakcji dzieci w sytuacjach problemowych, dla większości dzieci – ważne rozwiązanie problemów, ale dla niektórych najistotniejsze – wykonanie własnego planu – nawet bez rozwiązania problemu. Dlatego, zgoda na wystąpienie niezaplanowanych efektów pracy oraz otwartość na modyfikację własnych założeń stanowi również cechę nauczyciela konstrukcjonisty.

Odpowiadając na pytania: „jak przebiega proces badania i eksperymentowania w trakcie konstruowania?" oraz „jakie działania podejmują dzieci, by rozwiązywać problemy matematyczne?" należy przyjrzeć się działaniom werbalnym i niewerbalnym podejmowanym przez dzieci. Konstruowane „obiekty do myślenia" mają aktywizować myślenie heurystyczne o charakte-

rze czynnościowym, dlatego uczniowie mają aktywnie badać problemy matematyczne. W badanej grupie główną strategią rozwiązywania problemów podczas konstruowania była strategia prób i poprawek (Dąbrowski, 2008, s. 94). Dzieci analizowały swoje uprzednie działania i zastanawiały się nad tym, dlaczego coś działa lub nie działa. Pierwsze dziecięce hipotezy (dotyczące niepowodzeń) związane są z elementami technicznymi (zakładane uszkodzenia klocków, wadliwa konstrukcja łańcucha). Następnie, uczniowie zaczynają analizować sytuację, dostrzegają zależności związane z odległością, liczebnością, długością, czy wielkością elementów.

Kolejną strategią zaobserwowaną w tym badaniu było wykorzystywanie analogii. Spostrzeżenia zgromadzone w trakcie działania są wykorzystywane w kolejnych konstrukcjach, co jest jednym z ważniejszych skutków rozwiązywania problemów i pozwala stosować „jedno z najpotężniejszych narzędzi matematycznej twórczości – rozumowanie przez analogię" (Dąbrowski, 2008, s. 49).

Strategię działania podczas poszukiwania rozwiązań stanowi także wizualizacja. Dzieci wykorzystywały materiał konkretny (w postaci klocków), a także własne rysunki do argumentowania swojego stanowiska. Niekiedy język dziecięcy nie pozwalał na precyzyjne omawianie konstrukcji. W takich wypadkach skuteczną strategią podejmowaną przez grupy była wizualizacja.

Poszukiwanie własnych strategii dokonywania odkryć, czyli wykorzystywanie heurystyk w edukacji wczesnej może być z powodzeniem stosowane w trakcie zajęć matematycznych już w najmłodszych klasach. Należy wziąć pod uwagę fakt, że w przeciwieństwie do stosowania metod algorytmicznych (dających „złudne poczucie bezpieczeństwa" – Dworakowska, 2013, s. 204), pozwolenie dzieciom na nieukierunkowane przez nauczyciela działania zmierzające do rozwiązania problemu mogą wywołać rozmaite napięcia emocjonalne. Proces konstruowania stanowi proces radzenia sobie z kolejnymi nieudanymi próbami, wypracowywaniem wspólnego stanowiska, podejmowaniem działań mimo niepewności czy braku gwarantowanego sukcesu – do tego często uczniowie nie są przyzwyczajeni, zwłaszcza jeśli pracowali głównie „po śladzie" nauczyciela lub autora zeszytu ćwiczeń do matematyki. Nauka pracy zespołowej, skupienie się na konstruowaniu pojęć przez ucznia, a nie na podawaniu definicji przez dorosłego, aktywne szukanie strategii, nauka akceptowania błędów stanowi jedno z ważniejszych właściwości pracy zorganizowanej wokół konstruowania. Konstrukcjonizm może być zatem dobrym źródłem inspiracji do projektowania matematycznych zadań problemowych dla młodszych uczniów.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Bers, M.U. (2008). *Blocks to robot. Learning with Technology in the Early Childhood Classroom*. New York/London: Teachers College Press

Bilewicz-Kuźnia, B. (2018). *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym.* Lublin: Wydawnictwo UMCS

Bonar, J. (2013). *O potrzebie rozwijania myślenia twórczego w edukacji matematycznej uczniów*. W: A. Kalinowska (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna – ograniczenia i ich przełamywanie*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Brudzińska, P. (2023a). *School for thinking not for schooling. Konstrukcjonizm a środowisko uczenia się na przykładzie działalności Darunsikhalai School for Innovative Learning*. Studia z Teorii Wychowania, XIV, 4/45

Brudzińska, P. (2023b). *Eksploracyjna mowa dziecięca. Rola komunikacji werbalnej w trakcie konstruowania.* Problemy Wczesnej Edukacji, 2/57, 133-139

Dąbrowski, M. (2008). *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna

Dworakowska A. (2013). *Potrzeba stosowania strategii heurystycznych w czasie zajęć edukacji matematycznej*. W: A. Kalinowska (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna – ograniczenia i ich przełamywanie*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Filip, J., Rams, T. (2000). *Dziecko w świecie matematyki.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Kafai, Y. (1995). *Minds in play. Computer Game Design as a Context for Children's Learning.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna

Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Klus-Stańska, D., Kalinowska, A. (2004). *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Krygowska, Z. (1986). *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich.* Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Seria V: Dydaktyka Matematyki, 6

Martinez, S.L, Stager, G. (2016), *Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Class-room.* Torrance: Constructing Modern Knowledge Press

Moroz, H. (1982). *Rozwijanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Papert, S. (1996). *Dzieci i komputery*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Pietrasiński, Z. (1983). *Atakowanie problemów.* Warszawa: Nasza Księgarnia

Treliński, G. (2005). *Stymulowanie aktywności – przeciwdziałanie bezradności matematycznej ucznia.* W: M. Czajkowska, G. Treliński (red.), *Kształcenie matematyczne. Tendencje, badania, propozycje dydaktyczne*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej

Zofia Iwanowska
ORCID 0000-0002-0878-9523

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CZY WIEMY JAK WSPIERAĆ UCZNIA-SPORTOWCA W POLSKIEJ SZKOLE?

Abstract. Iwanowska Zofia, *Czy wiemy jak wspierać ucznia-sportowca w polskiej szkole?* [Do We Know How to Support Student-Athletes in Polish Schools?] Studia Edukacyjne no. 76, 2025, Poznań 2025, pp. 225-243. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 07.05.2025. Accepted: 28.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.76.15

All students need tailored support. While most children and adolescents share similar life experiences, there is a big focus on adjusting schools and education to the needs of the majority. This paper, however, investigates the life of a minority of student-athletes whose everyday life differs from what most experience. The text shows the context of those students' educational and sports life and the challenges they might be facing. In addition, it investigates teachers' knowledge about student-athletes and their situation at school. It concludes that much more research needs to be done, especially on sharing a Polish student-athlete's perspective. Knowledge of good practices regarding supporting this group in Polish schools should also be shared with the wider public.

Key words: athletes, teacher support, education

Wstęp

Od edukacji najmłodszych pokoleń zależy kształt przyszłego społeczeństwa. Dlatego, zapewnienie każdemu uczniowi wartościowej edukacji, dostosowanej do jego potrzeb stanowi istotną kwestię dla rodziców, nauczycieli i całego społeczeństwa. W obliczu wielkości systemu edukacji naturalne jest, że zmusza on nas niejako do uśrednienia warunków nauki w taki sposób, aby były one dostosowane do funkcjonowania i potrzeb większości uczniów, nie uwzględniając w pełni tych, których wymagania są nieco odmienne. W przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych w zakresie danego przed-

Studia Edukacyjne 76, 2025: 225-243. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

miotu, nauczyciele podejmują się indywidualnej pracy z takim uczniem poza wymiarem programowym, na przykład wspierając w przygotowaniach do olimpiady przedmiotowej. Inaczej zagadnienie to prezentuje się, kiedy talent dziecka nie może być bezpośrednio rozwijamy przez nauczyciela, w efekcie czego uczeń, wraz ze wsparciem rodziców, podejmuje pozaszkolne aktywności, które pomagają mu rozwijać jego pasje i zdolności. Niejednokrotnie nauczyciel nie dostrzega nakładu pracy i wysiłku wkładanego w rozwijanie pasji poza szkołą, a uczniowie tacy są traktowani na równych warunkach z pozostałymi uczniami. Z perspektywy interesu szkoły, aby walczyć o wyższe miejsca rankingowe na listach jakości szkół oraz biorąc pod uwagę, że wymagania ukończenia szkoły są dla wszystkich uczniów równe, warto zadać pytanie, czy istnieją podstawy do odmiennego traktowania takich uczniów. Z drugiej strony, pamiętając o misji edukacji, jaką jest przygotowanie młodego człowieka do dorosłego życia, warto zastanowić się, czy istnieją działania, które nauczyciele mogliby podejmować w celu wspierania uczniów uzdolnionych w rozwoju ich talentów poza szkołą, w sposób sprzyjający jednocześnie realizacji obowiązków wynikających z podstawy programowej. Jakkolwiek wymagania egzaminacyjne są dla wszystkich uczniów jednakowe, to zindywidualizowane podejście do uczniów rozwijających swoje pasje poza szkolnym środowiskiem mogłoby stanowić istotny element wsparcia w ich rozwoju. Poszukiwanie takich rozwiązań może przyczynić się do lepszego wykorzystania potencjału tych uczniów oraz budowania pozytywnej relacji między edukacją formalną a działalnością pozaszkolną.

Grupę wielekroć nie znajdującą zrozumienia oraz potrzebnego wsparcia w procesie edukacji stanowią uczniowie uprawiający sport na średnim lub wysokim poziomie. Sportowcy odnoszący znaczące wyniki często są wspierani przez stypendia i programy rządowe, a ich osiągnięcia nieraz bywają przywoływane i wykorzystywane przez dyrektorów szkół, budujących dzięki nim prestiż swojej placówki. Jednakże, na uwagę taką zasługuje tylko niewielka grupa. Dzieci i młodzież odnoszący mniej spektakularne rezultaty mogą z równym zaangażowaniem rozwijać się sportowo, a mimo to w większości przypadków pozostać niezauważeni. Uczniowie decydujący poświęcić się całkowicie karierze sportowej, trafiają wielekroć do szkół mistrzostwa sportowego ze względu na większą elastyczność nauki i wyrozumiałość nauczycieli. Często funkcjonują przy nich kluby sportowe (Ministerstwo Sportu i Turystyki, 2017). Duża część młodzieży przy wyborze, szczególnie szkoły średniej, ma świadomość, że kariera sportowa wiąże się zawsze z ryzykiem, toteż wybierają szkoły, które zagwarantują im również możliwość dalszego ewentualnego rozwoju poza sportem, jeśli doszłoby do takiej konieczności. Czy uczniowie decydujący się na edukację w szkołach nieprofilowanych sportowo powinni być pozbawieni szansy na rozwinięcie swojego potencjału edukacyjnego?

Celem niniejszej pracy jest opisanie sytuacji uczniów-sportowców z perspektywy ich edukacji. Poprzez narracyjny przegląd literatury opisuję, jakie wyzwania towarzyszą grupie uczniów-sportowców oraz w jaki sposób nauczyciele w szkołach nieukierunkowanych sportowo mogą takich uczniów wspierać. Ponadto, przyjmując perspektywę nauczyciela szkolnego, wyszukuję literaturę omawiającą temat wsparcia uczniów uzdolnionych sportowo w szkołach nieprofilowanych, aby sprawdzić, jak szeroko dyskutowany i dostępny jest to temat oraz kto najczęściej się wypowiada.

Uczeń-sportowiec – kto to taki? Jak badamy aktywność dzieci i młodzieży?

Planowanie rozwoju dzieci i młodzieży warto zacząć od dokładnego scharakteryzowania tej grupy i oparcia swoich działań na danych wywodzących się z rzetelnych obserwacji. Regularnie prowadzone badania pozwalają lepiej zrozumieć potrzeby oraz sposób funkcjonowania dzieci i młodzieży, monitorując między innymi ich warunki życia, model rodziny w jakiej się wychowują, zdolności cyfrowe, jakość życia, życie osobiste i społeczne, samopoczucie psychiczne oraz kondycję zdrowotną (Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2023; GUS, 2024). Bardzo dużo uwagi poświęca się aktywności fizycznej dzieci i młodzieży, gdyż badania wskazują na alarmujące pogorszenie tego aspektu ich życia. Coraz więcej i coraz młodsze dzieci mają podwyższone BMI, natomiast coraz mniej z nich wypełnia normy dotyczące dziennej dawki ruchu (GUS, 2024). Jednocześnie obserwuje się zdecydowany wzrost ilości czasu, jaki dzieci i młodzież spędzają w Internecie (GUS, 2024). Temat sprawności i zdrowia fizycznego najmłodszych jest szeroko omawiany w źródłach statystycznych, literaturze naukowej i debacie publicznej. Raporty ogólne nie analizują jednak danych dotyczących młodzieży, która pozostaje aktywna fizycznie, spełniając zalecane normy. Główny dyskurs intensywnie koncentruje się na sposobie, w jaki można dostosować szkołę i edukację do dzieci i młodzieży, która jest niewystarczająco aktywna, niewiele jednak uwagi poświęca się na publiczną debatę, w jaki sposób wspomóc w edukacji dzieci ponadprzeciętnie aktywne oraz ich potrzeby.

Monitorowaniem dzieci bardziej aktywnych zajmują się wyspecjalizowane grupy badawcze, wykazując, że grupa ta stanowi istotną część uczniów. W roku 2023 czynnie trenujących zawodników w wieku szkolnym zarejestrowano aż 825 900. Uczniów współzawodniczących na arenach międzynarodowych było aż 8000. Blisko połowę z nich stanowili uczniowie liceum (Główny Urząd Statystyczny, 2023). „Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce" potwierdza ogólnie niski jej poziom, ale jednocześnie

podkreśla duże zainteresowanie wśród młodych udziałem w zorganizowanych zajęciach sportowych (Zembura i in., 2022). Poświadcza to badanie Fijałkowskiej i współpracowników (2019). Ponad połowa uczniów w wieku 11-15 lat angażuje się w zorganizowane zajęcia sportowe, a dla dzieci w wieku 7-8 lat jest to aż 62%. Od 2019 roku prowadzony jest również system monitorujący sport wyczynowy młodzieży. Instytut Sportu – Państwowy Instytut Badawczy (IS-PIB) w swoim Rankingu Systemu Sportu Młodzieżowego (https://ssm.insp.waw.pl/) klasyfikuje w sposób spójny i jednolity wszystkie dyscypliny polskiego sportu młodzieżowego (młodzik, junior młodszy, junior, młodzieżowiec), a więc dzieci i młodzież w wieku szkolnym, koncentrując się jednak głównie na danych ilościowych i analizowaniu najlepszych zawodników. Dane te pokazują jednak, w jak wiele działań zaangażowana jest młodzież sportowa i jak wielu uczniów uczestniczy w takich działaniach. W samym roku 2024 zarejestrowanych w systemie było 80 300 zawodników, regularnie stających do walki o kolejne punkty w klasyfikacji. Sport wyczynowy jest zatem istotnym aspektem życia wielu uczniów i należy brać pod uwagę perspektywę sportowca podczas procesu kształcenia w szkole. Statystyki przeprowadzane przez różne instytucje budują obraz sportowca, koncentrując się, niestety, tylko na zawodnikach odnoszących największe sukcesy lub na całej populacji w tej grupie wiekowej. Brakuje jednak analizy dotyczącej grupy zaangażowanej w sport wyczynowy, a która nie odnosi topowych wyników. Ponieważ analizy prowadzone są w obrębie dużych, lecz ukierunkowanych badań, brakuje podejścia, które łączyłoby obszar edukacyjny z wymiarem sportowym.

Uczeń-sportowiec, czyli kto?

Należy mieć na uwadze, że nie każdy uczeń uprawiający sport poza szkołą będzie sportowcem. Jak wykazano powyżej, istnieje ogromna potrzeba podnoszenia sprawności ogólnej dzieci i młodzieży, jednak uczniowie wypełniający normy aktywności fizycznej dla ich grupy wiekowej będą zdrowo funkcjonującymi dziećmi, ale niekoniecznie sportowcami. Podobnie, nie wszyscy uczniowie, którzy uczęszczają na zajęcia sportowe poza szkołą, będą zaangażowani w sport w równym stopniu. Zdarza się, że nawet posiadający licencję Związku Sportowego i regularnie startujący w zawodach, sport traktują głównie jako formę spędzania czasu wolnego i hobby, a nie zaś jako jedną z ich najważniejszych aktywności życiowych.

W literaturze panuje niemały zamęt dotyczący definicji sportu. Wielu historyków i teoretyków próbuje ująć jego złożoność. Najczęściej różnicującym czynnikiem jest włączenie lub wyłączenie rekreacyjnej aktywności fizycznej

z definicji sportu. Przedmiotem badania tego artykułu są jednak uczniowie uprawiający sport w rozumieniu *Wielkiej encyklopedii PWN*:

> Sport to działalność mająca na celu podnoszenie sprawności fizycznej i jej manifestację, uprawiana systematycznie według pewnych reguł, w których występuje pierwiastek współzawodnictwa i dążenie do osiągania możliwie najlepszych wyników (*Wielka encyklopedia PWN,* 2005, s. 454).

Tak więc, uczeń-sportowiec, w takim rozumieniu, będzie skupiał się na współzawodnictwie, poprzez systematyczne podnoszenie swojej sprawności, w celu osiągnięcia jak najlepszego rezultatu. Mamy tu na myśli ucznia, który ukierunkowuje się w stronę sportu elitarnego, wyczynowego, a nie sportu rekreacyjnego. Wypełnianie tej definicji niesie ze sobą szereg wyzwań i zobowiązań oraz wpływa na wiele aspektów życia osoby trenującej.

Wyzwania sportowca

Dla każdego ucznia szkoła jest wymagająca w inny sposób, zgodnie z jego potrzebami czy predyspozycjami, ale stanowi też instytucję, która pomaga sprawnie przejść przez różne trudności (Szczurek-Boruta, 2007). Codzienność sportowców będzie różniła się od typowego dnia ich rówieśnika, ale także od innych sportowców, w zależności od specyfiki uprawianego sportu.

Niektóre dziedziny sportu wymagają większego poświęcenia czasu i przepracowania większej liczby godzin. Dobrym przykładem może być tutaj trening pływaków, którzy już od młodego wieku realizują po dwie jednostki treningowe dziennie – jedną przed, a drugą po szkole (Mujika i in., 1995). Inne sporty będą za to bardziej angażować zasoby poznawcze, wymagając na przykład koncentracji uwagi na wysokim poziomie, czy szybkiego podejmowania decyzji – jak sporty walki (Russell i in., 2020). Istnieje jednak część wyzwań, które dzielą ze sobą wszyscy sportowcy. Malina i współpracownicy (1997) zaznaczają trzy główne zagrożenia wynikające z treningu w młodym wieku, na które warto zwrócić uwagę podczas higieny codziennego życia młodych sportowców. Po pierwsze, trening poważnie wpływa na biologię człowieka, w tym na rytm okołodobowy oraz układ hormonalny, powodując możliwe opóźnienie dojrzewania. Sport wiąże się także z pewnymi aspektami psychologicznymi, jak na przykład niedojrzałość emocjonalna lub brawura. Obecne badania pokazują jednak, że u sportowców zachodzą zmiany w obszarze limbicznym oraz kory przedczołowej, które odpowiadają za wzmocnienie kontroli zachowań emocjonalnych (Wang i in., 2025). Ostatnim zagrożeniem wymienianym przez badaczy jest zaburzony rozwój społeczny, poprzez mieszanie się roli ucznia z rolą sportowca. Jak dodają,

> Zmniejszenie ryzyka negatywnych skutków dla zdrowia fizycznego i psychospołecznego młodego sportowca wymaga nie tylko racjonalnego szkolenia sportowego, ale również właściwego stylu życia umożliwiającego pogodzenie nauki i sportu z prawem do radosnego dzieciństwa i młodości (Woynarowska 1988, s. 4).

Zalecenia takie były obecne w literaturze już w 1988 roku. Czy wyzwania sportowców zmieniły się od tamtego czasu i jak wygląda życie młodych sportowców dzisiaj?

Zmęczenie

Sport w sposób oczywisty łączy się ze zmęczeniem fizycznym oraz inwestycją czasu wolnego. Uczniowie-sportowcy zdecydowanie częściej, niż ich rówieśnicy, bywają zmęczeni i potrzebują więcej odpoczynku.

Choć czas wolny jest niezbędny do prawidłowego rozwoju, ostatnie badania wykazują, że spośród wszystkich czynników dotyczących czasu wolnego młodzieży, największą zmianę w stosunku do poprzedniej dekady odnotowano we wzroście ilości czasu poświęcanego na obowiązki oraz spadku ilości czasu na odpoczynek (Główny Urząd Statystyczny, 2024). Współczesna młodzież poświęca około 25 minut dziennie więcej na obowiązki szkolne, niż jeszcze 10 lat temu. Należy pamiętać, że odpoczynek w wieku szkolnym jest ważny dla prawidłowego rozwoju fizycznego (Carskadon, 2011), ale i poznawczego (np. konsolidacji wiedzy) (Immordino-Yang i in., 2012). Skrócenie tego czasu stanowi szczególnie istotną zmianę dla uczniów, którzy realizują dodatkowe obowiązki po szkole. W efekcie, uczniowie tacy nie mają czasu na regenerację wspomagającą efektywną naukę. Ponadto, osoby uprawiające sport często śpią krócej i gorzej w porównaniu z osobami nietrenującymi. Jak raportują Tate i współpracownicy (2025), przebadani przez nich sportowcy spali zazwyczaj aż 7 lub mniej godzin dziennie w 81% monitorowanych nocach, gdzie 8 godzin stanowi minimum dla prawidłowej regeneracji i działania układu nerwowego (Jaiswal i Shashikala, 2020). Brak wystarczającej ilości snu u sportowców jest w literaturze szeroko badany, ponieważ bezpośrednio przekłada się na funkcjonowanie w każdym aspekcie życia. W kontekście edukacyjnym brak snu wpływa na obniżenie poziomu koncentracji, a co za tym idzie – gorsze przyswajanie i zapamiętywanie, a z kolei podczas treningu lub zawodów prowadzi do spowolnienia reakcji i gorszego hamowania automatyzmów (Tate i in., 2025). Tylko z powodu braku wystarczającej ilości snu może powstać błędne koło niepowodzeń, które dodatkowo pociąga ze sobą obciążenie emocjonalne i psychologiczne (Purvis i in., 2010), które również będzie negatywnie wpływało na wyniki sportowe oraz szkolne (Turner i in., 2021).

Zmęczony organizm i obniżony poziom koncentracji zwiększa również ryzyko kontuzji, która może wykluczyć zawodnika z rywalizacji. Intuicyjnie kojarzymy kontuzję z nieszczęśliwym wypadkiem podczas ćwiczeń lub zawodów, jednak są one też często rezultatem przetrenowania, które jest obecnie dużym problemem wśród sportowej młodzieży (Brenner i in., 2024). Przyczynia się ono do pogorszenia generalnego stanu organizmu i zdolności do regeneracji, co w połączeniu z niedoborem snu, brakiem czasu i środków na zapewnienie odpowiedniej regeneracji współtworzy idealne warunki do powstania kontuzji (Gabbett i in., 2016).

Warto zaznaczyć, że większe zaangażowanie w sport wiąże się z coraz potężniejszą ingerencją sportu w życie szkolne ucznia. Kiedy młodsze dzieci wyjeżdżają głównie na obozy sportowe podczas wakacji lub ferii, a zawody odbywają się w weekendy, wraz z wiekiem i poziomem rywalizacji pojawia się coraz więcej wyjazdów i „sportowych zobowiązań" podczas roku szkolnego. W samym województwie wielkopolskim, w 2020 pandemicznym roku sumarycznie dla wszystkich sportów oraz wszystkich kategorii wiekowych do kategorii „młodzieżowiec" (a więc uwzględniając tylko dzieci i młodzież w wieku szkolnym) zorganizowano 716 akcji szkoleniowych (Wielkopolskie Stowarzyszenie Sportowe, 2021). Liczba wyjazdów dla jednego zawodnika zależy od charakterystyki sportu jaki on uprawia i optymalizacji planu treningowego. Na przykład, dla osób z kadry kajakarstwa liczba wyjazdów rośnie wraz z wiekiem: młodzicy – 6 zgrupowań, juniorzy młodsi – 9 zgrupowań, juniorzy – 11 zgrupowań, młodzieżowcy – 15 zgrupowań rocznie. Nie każda dyscyplina organizuje jednak tyle wyjazdów. Kadra strzelectwa w całym 2020 roku we wszystkich kategoriach wiekowych wyjeżdżała na szkolenia sumarycznie 10 razy, a kadra judo – 15 razy. Dane przedstawione w Raporcie nie obejmują, niestety, wyjazdów na zawody, które z wiekiem zaczynają zabierać coraz więcej czasu. Wyższy poziom rywalizacji łączy się z dalszymi podróżami do odległych części Europy i świata, zwiększając liczbę nieobecności w szkole. Ponadto, w niektórych dyscyplinach turnieje rozciągają się na kilka dni zmagań. Po tym czasie uczniowie-sportowcy wracają do szkoły często z zaległościami odnośnie opuszczonych lekcji i zmęczeniem po kilku dniach podróżowania, wysiłku fizycznego i psychicznego.

Skutki psychologiczne i społeczne

Odciążenie fizyczne stanowi oczywistą konsekwencję uprawiania sportu. Niemniej wymagające jest również sprostanie psychologicznym i społecznym wyzwaniom, jakie niesie ze sobą rywalizacja sportowa i dążenie do doskona-

łości. Jednocześnie, każdy sport ma swoją indywidualną charakterystykę pod względem obciążenia psychologicznego, poznawczego i społecznego.

Jedną z osi zróżnicowania sportów pod względem obciążenia percepcyjnego stanowi, zaproponowany przez Schmidta, podział na sporty umiejętności otwartych oraz zamkniętych (Schmidt, 1975). Jest to podział sportów na dyscypliny, w zależności od kontekstu rozgrywki. Sporty umiejętności zamkniętych, takie jak gimnastyka, kolarstwo, czy pływanie wymagają najlepszego odtworzenia i wykonania danej umiejętności, bez ingerencji innych zawodników. Sporty umiejętności otwartych to takie, w których zawodnik podejmuje decyzje, reagując na bieżąco na zachowania przeciwnika (gry zespołowe, sporty walki, e-sport). Są one zarazem bardziej obciążające poznawczo, gdyż angażują mechanizmy związanie z wyższymi funkcjami poznawczymi. Oznacza to jednocześnie, że w porównaniu z osobami trenującymi sporty umiejętności zamkniętych, zawodnicy trenujący sporty umiejętności otwartych wykształcają między innymi lepsze zdolności do koncentracji uwagi (Pačesová i in., 2020), wycofywania lub powstrzymywania swoich reakcji (Wang i in., 2013) oraz sprawniej korzystają z pamięci roboczej (Koch, Krenn, 2021). Metaanaliza badań nad tym zagadnieniem potwierdza, że sporty umiejętności otwartych kształtują, na drodze treningu oraz poprzez wielokrotne przebywanie w sytuacjach wymagających, funkcje wykonawcze (giętkość poznawcza, planowanie, wnioskowanie oraz rozwiązywanie problemów) (Möhring i in., 2022), a umiejętności te mogą przekładać się na zdolności szkolne. Na przykład, Becker i współpracownicy (2018) wykazują, że dzieci trenujące sporty umiejętności otwartych dostawały statystycznie lepsze oceny z matematyki, niż dzieci trenujące sporty umiejętności zamkniętych. Nabycie tych umiejętności to pożądany skutek uboczny uprawiania sportu, jednak należy pamiętać, że wykształcają się one na drodze poznawczo obciążających treningów, często poprzedzających czas samodzielnej nauki w domu. Wyższe funkcje poznawcze wymagają dużych zasobów umysłowych, które są mniej dostępne jeśli organizm jest w stanie przemęczenia. W efekcie, uczniowie trenujący sporty otwarte mierzą się z wysiłkiem fizycznym i dodatkowym zmęczeniem poznawczym.

O'Naill ze współpracownikami (2013) podkreślają również, że sportowcom trudno godzić życie szkolne ze sportowym w innych aspektach – społecznym (poświęcenie swoich relacji lub niepodejmowanie nowych znajomości), psychologicznym (duża presja, lęk przed porażką) i edukacyjnym (prokrastynacja). Autorzy sugerują, że problemy te wynikają z pewnego rodzaju życia na „dwa pełne etaty", nie tylko w wymiarze godzinowym, ale też tożsamościowym. Mimo wszystko, wyniki badań wskazują, że sportowcy często radzą sobie w szkole lepiej, niż uczniowie nieuprawiający sportu. Kurda i współpracownicy (2023) sugerują jednak, że nie należy uważać sportu

za czynnik ułatwiający naukę, a raczej jako możliwe realizowanie ról ucznia i sportowca jednocześnie. Badania w dziedzinie osiągnięć szkolnych uczniów uzdolnionych sportowo, biorąc pod uwagę polską literaturę, dobrze podsumowuje Cypych (2019), wskazując na wiele sprzeczności i podsumowując ten temat jako wymagający dalszych analiz.

W kwestii obciążenia psychologicznego ostatnie badania wskazują coraz częściej na problem wypalenia u młodych sportowców (Glapa, Bronikowski, 2014; Ussorowska, 2020). Zjawisko to powiązane jest z naturalną skłonnością do rywalizacji, czy porównywaniem się z innymi również poza polem sportowym, co wiąże się z podwyższonym poziomem lęku przed porażką (Pensgaard, Roberts, 2000). Wypalenie w sporcie może wpływać na zmniejszone poczucie sensu życia, motywację, jak również pozytywnie koreluje z występowaniem depresji u sportowców (Trochimiuk, 2020). Ponadto, silnym czynnikiem zwiększającym prawdopodobieństwo depresji u młodych sportowców jest wcześniej wspomniana kontuzja (Edison i in., 2021). Uczniowie -sportowcy są świadomi kruchości kariery sportowej, co podwyższa poziom lęku w kontekście ich niepewnej przyszłości zawodowej (Ivanov i in., 2021), a ten również zwiększa prawdopodobieństwo depresji.

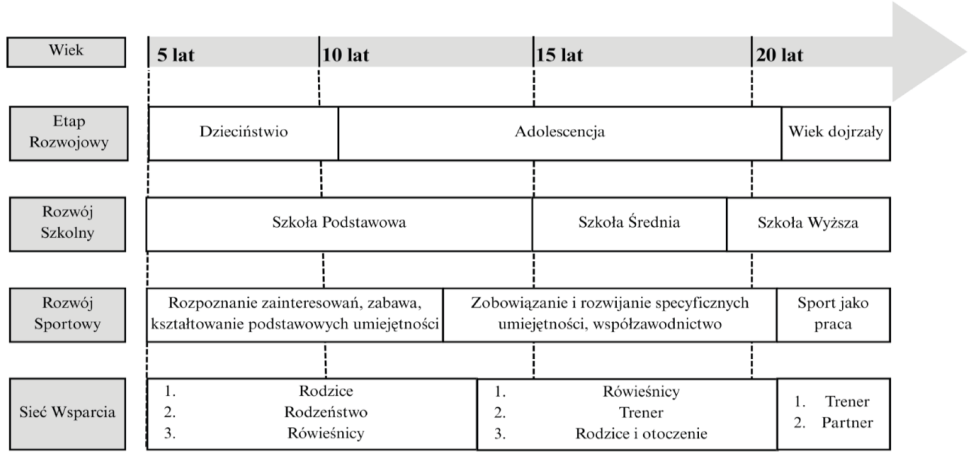
Obciążenie poznawcze, godzenie wielu ról społecznych i lęk o własną przyszłość to codzienność sportowców. Zważając na niepokojący stan zdrowia psychicznego młodzieży (Colombo i in., 2025), warto mieć na uwadze, że uczniowie-sportowcy ulegają dodatkowym czynnikom negatywnie wpływającym na zdrowie psychiczne. W jaki sposób uczeń-sportowiec będzie w stanie pogodzić szkołę ze sportem, rolę ucznia z pozostałymi rolami i w jaki sposób będzie podejmował decyzje ważące na jego późniejszym życiu zawodowym, zależy w dużej mierze od tego, jakie wsparcie otrzyma w procesie edukacji.

Wsparcie ucznia-sportowca

Nauczyciele są przygotowywani, aby odpowiedzieć na różne potrzeby uczniów w klasie oraz dostosowanie metod dydaktycznych do możliwości ucznia lub grupy. Aby pomóc tym, którzy mają nieco inne potrzeby, powstały między innymi zajęcia korekcyjne, wyrównawcze, czy pomoc psychologiczna dostępna w wybranych szkołach. Jak zostało wykazane powyżej, młodzież trenująca sport również mierzy się z wieloma wyzwaniami, specyficznymi dla tej grupy. Czy są jakieś działania, którymi szkoła lub indywidualnie nauczyciel może wesprzeć dzieci i młodzież angażującą się sportowo?

Polski system edukacji przewiduje rozwiązania systemowe wspierające rozwój sportowców. Szkoły Mistrzostwa Sportowego (SMS), pozwalające na

łączenie angażujących zobowiązań sportowych i jednoczesne realizowanie programu szkolnego, stanowią przykład ostatnio mocno promowanego podejścia kariery dwutorowej (*dual career programs*) (Ministerstwo Sportu i Turystyki, 2015), czyli jednoczesnego rozwoju edukacyjnego ze sportowym. Do takich szkół uczęszczają najczęściej uczniowie, którzy są przynajmniej w znacznym stopniu przekonani do kontynuowania swojej późniejszej kariery w sporcie (Vidal-Vilaplana i in., 2022). Kariera dwutorowa to nie tylko szansa na zadbanie o sportową teraźniejszość i zawodową przyszłość. Pozwala ona również na prawidłowe przejście przez tak zwane okresy przejściowe, pojawiające się w rozwoju edukacyjnym, sportowym, psychospołecznym i psychologicznym (Stambulova, 2019). Część z takich przejść, jak zmiana z niższej do wyższej kategorii wiekowej lub zmiana szkoły, jest planowana lub możliwa do przewidzenia (są to tzw. przejścia normatywne). Inne natomiast są nieoczekiwane i mogą wynikać ze zmiany trenera lub nagłej kontuzji, bądź dużego sportowego niepowodzenia (tzw. przejścia nienormatywne). Poniższej, na rycinie 1 zaznaczone zostały najważniejsze okresy przejściowe, przez które przechodzi uczeń-sportowiec w zależności od wieku i etapu rozwojowego. Jak podkreślają Leff i Hoyle (1995), najważniejszymi osobami, które mogą wesprzeć młodego sportowca są rodzice. Z wiekiem zyskują na znaczeniu również trenerzy oraz środowisko szkolne (Panfil, 2012). Knight ze współpracownikami (2018) wskazują na duże znaczenie współpracy w obrębie całej sieci wsparcia (trenerów, rodziców,



Ryc. 1. Etapy przejściowe w rozwoju ucznia-sportowca mogące wzajemnie na siebie oddziaływać

(źródło: opracowanie własne na podstawie: Wylleman i in., 2004)

szkoły, rówieśników), w tym nauczycieli. Dobra komunikacja powala na zbudowanie pełnego obrazu sytuacji ucznia-sportowca (zmęczenie, brak koncentracji, być może brak awansu, kontuzja, lub nadmiernie podwyższone poczucie własnej wartości wynikające z ostatnich osiągnięć) oraz na dostosowanie wymagań i wsparcia zgodnego z jego realnymi potrzebami i możliwościami. W ten sposób możemy pomóc uczniowi w prawidłowym przejściu przez okresy przejściowe.

Nauczyciele szkół nieprofilowanych sportowo mogą również tworzyć dla trenujących uczniów warunki spójne z podejściem kariery dwutorowej. W wymiarze praktycznym przydatne mogą okazać się podręczniki pracy z uczniem uzdolnionym. Taki poradnik przedstawiają Dąbrowska i współpracownicy (2015) czy Limont (2016), jednak definiują oni ucznia zdolnego jako przyswajającego wiedzę w szybszym tempie niż rówieśnicy. Jak wykazano, uczniowie-sportowcy w treningu sportowym wykształcają wiele zdolności umysłowych przydatnych w nauce, jednak mogą mieć problem z efektywnym przyswajaniem wiedzy ze względu na przemęczenie fizyczne i psychiczne. Mimo to, wśród tej grupy może znajdować się wielu uczniów zdolnych, których dotyczy syndrom nieadekwatnych osiągnięć (*SNO; underachievement*) (Dyrda, 2000). Stanowi go grupa uczniów, których potencjał jest niezauważony z uwagi na brak odpowiednich warunków do nauki. Dyrda (2000) wskazuje, że przyczyną nierozwijania pełnego potencjału może być niedostosowany do potrzeb uczniów proces nauczania. Dla nauczyciela pracującego z uczniem-sportowcem może być to sygnał do zindywidualizowania pracy z nim, aby nie zaniechać jego potencjału. Niestety, wiele osób uznanych za uzdolnione we wczesnym dzieciństwie, nie otrzymuje odpowiedniego wsparcia, w efekcie czego nie rozwijają oni swojej kariery zgodnie z potencjałem i nie odnoszą sukcesu zawodowego (Freeman, 2001). Na podstawie rozmów z rodzicami i dziećmi z SNO oraz własnych obserwacji, Rimm (1994) przedstawia 12 praw pracy z tą młodzieżą. Oto kilka z nich:

– motywacja do nauki wzrasta, kiedy dzieci widzą i rozumieją zależność pomiędzy wysiłkiem włożonym w proces uczenia się a uzyskiwanymi wynikami;

– w budowaniu pewności siebie, która sprzyja osiąganiu sukcesów szkolnych (i sportowych) kluczowe jest stopniowe zwiększanie autonomii i poczucia odpowiedzialności za własne działania, poszerzane w miarę dojrzewania;

– czekanie na zadanie wywołuje większe napięcie niż samo wykonywanie zadania;

– jasno określone wymagania wpływają korzystnie na sukcesy szkolne.

Podobne wnioski wysuwają Dąbrowska i współpracownicy (2015) – w pracy z uczniem uzdolnionym kluczowe jest kształtowanie poczucia auto-

nomii i odpowiedzialności za własną edukację. W kontekście uczniów-sportowców takie podejście może mieć bardzo duży wpływ na ich przyszłość zawodową, jak i sportową. Przejście na pracę bardziej zindywidualizowaną (pamiętając o możliwościach i ograniczeniach ze strony ucznia i nauczyciela) może przyczynić się do wykształcenia bardziej dojrzałego podejścia do spraw edukacyjnych i życiowych. Poczucie autonomii korzystnie wpływa również na zwiększenie poczucia własnej wartości (Folwell, Brennan, 2025), które sprzyja osiąganiu lepszych wyników w sporcie (Feltz, 1988) i nauce (Moneva, Tribunalo, 2020). Zdolności te rozwijać można przez wspólne planowanie celów w obrębie danego przedmiotu i monitorowanie postępów, dostosowując wymagania do aktualnych obciążeń ucznia, ale jednocześnie respektując podstawę programową. Istotne jest, aby w planowaniu pracy indywidualnej skupić się na elastyczności w dziedzinie czasu zaliczania materiału, a nie jego zakresu. Autorki sugerują również stymulację autonomiczności przez motywowanie ucznia do samodzielnego rozwijania swoich pasji (Dąbrowska, 2015). Jak podkreślają, to właśnie element motywacji może być realizowany przez całą społeczność szkolną. Motywowanie również poprzez pokazywanie wartości wkładanego wysiłku ma bardzo pozytywny wpływ na uczniów uzdolnionych. Warto więc w pracy z takim uczniem zwracać uwagę nie tylko na oceny, ale doceniać wysiłek, jaki wkłada w przygotowanie się do lekcji, czy doceniać osiągnięcia sportowe ucznia na forum szkoły, podkreślając ich znaczenie dla całej społeczności szkolnej. Takie działanie może pomóc w odnalezieniu sensu w treningach w trudniejszych momentach i zapobiegać porzucaniu sportu przez utalentowaną młodzież, jak i dostrzegać pozytywne aspekty edukacji, która czasem zdaje się stać w konflikcie z rozwojem sportowym.

W sali lekcyjnej nie sposób, niestety, do każdego ucznia podejść indywidualnie. Istnieją jednak takie potrzeby niektórych grup, których realizowanie może sprzyjać rozwojowi całej klasy. Badania naukowe wykazały aż 8 ogólnych zdolności i 11 cech psychologicznych, których rozwój sprzyja rozwojowi sportowemu (Dohme, 2019). Jedną z takich cech jest dobra umiejętność koncentracji uwagi – niemniej ważna jest ta umiejętność w szkole. Warto wprowadzić elementy psychoedukacji w tym zakresie, na przykład podczas lekcji wychowawczej i praktykować z uczniami techniki koncentracji, które potem mogą przydać się przed ważnym egzaminem, a sportowcom również przed ważnym startem. Ćwiczenia takie często są stosunkowo proste i nie wymagają dużej ilości miejsca ani przyborów. Kolejną zdolnością, niezwykle przydatną w życiu sportowca, jak i ucznia nieuczęszczającego na zajęcia pozaszkolne, jest umiejętność planowania (Dohme, 2019). Warto wprowadzić podstawową wiedzę z zakresu efektywnego organizowania nauki, priorytetyzowania, czy ustalania celów krótko- i długoterminowych. Jest to unikal-

na zdolność, która przede wszystkim redukuje stres związany z dużą ilością zadań do wykonania (Grissom i in., 2015), które mają do wykonania uczniowie szczególnie starszych klas. Stanowi ją zdolność, która może pozytywnie wpływać na późniejsze dorosłe życie.

Warto również nauczyć uczniów-sportowców korzystać z ich mocnych stron, które rozwinęli przez sport, podnosząc ich samoświadomość oraz poczucie własnej wartości w kontekście edukacyjnym. Sportowcy, w porównaniu z osobami, które nie mają do czynienia ze sportem, uzyskują lepsze wyniki w takich umiejętnościach życiowych, jak: praca w zespole, dążenie do wyznaczonych celów, zarządzanie czasem, inteligencja emocjonalna, sprawniej podejmowane decyzje, lepsza wzajemna komunikacja (Sulistiyono i in., 2025). Znając mocne strony tych osób, możemy stawiać ich w sytuacjach, które będą od nich wymagały użycia tych umiejętności, tym samym stymulując ich dalszy rozwój. Jeśli dobrze zaprojektujemy wyzwania dla ucznia-sportowca, ponownie może skorzystać na tym nie tylko on, ale i cała klasa.

Istnieje wiele dobrych drobnych praktyk, które można wykorzystać w pracy z uczniem-sportowcem, pomimo że mogą one nie zawsze być łatwo dostępne. Zainteresowanie daną osobą i jej sytuacją jest świetnym początkiem współpracy, nawet jeśli nauczyciel nie ma przestrzeni na wprowadzenie dużych zmian. Z pomocą przychodzą również ogólnodostępne blogi dotyczące wspierania sportowców. Choć są one najczęściej kierowane do rodziców sportowców, poruszają wątki istotne dla codzienności ucznia: wsparcie emocjonalne niezależnie od wyników sportowych, powstrzymywanie się rodziców od nadmiernego zaangażowania emocjonalnego, pokazywanie własnym przykładem zasady *fair play* w życiu, brak presji i nadmiernych oczekiwań, zainteresowanie sprawami szkolnymi dziecka i współpraca z nauczycielami (Kobyra, 2024; Pielas, 2018). Blogi mogą być dobrym źródłem wiedzy na temat nieoczywistych wyzwań sportowca. Świadomy nauczyciel może okazać uczniowi-sportowcowi przede wszystkim zrozumienie i zakomunikować tym samym, że go dostrzega. Stanowi to świetny punkt wyjścia do wspierania młodego człowieka w jego rozwoju, nawet jeśli nie będzie pociągało to ze sobą reorganizacji planu nauczania.

Analiza dostępnej literatury

W ogólnodostępnych źródłach można dostrzec dwa kierunki zainteresowań badaczy oraz instytucji w kontekście aktywności fizycznej dzieci i młodzieży. Analizy koncentrują się na badaniu sprawności ogólnej lub charakteryzowaniu grupy najlepszych sportowców. Niewiele informacji można jednak znaleźć o młodzieży trenującej sport na zawodowym poziomie, która

znajduje się poza ścisłą czołówką, a stanowi większość grupy uczniów-sportowców. Jak wykazano w pracy, prowadzi się co prawda badania w tej grupie, jednak bardzo rzadko obejmują one kontekst edukacyjny. Jakkolwiek najlepsi sportowcy są najczęściej analizowaną grupą, badaniem wpływu sportowego stylu życia na codzienne życie szkolne również nie zajmuje się zbyt wielu badaczy. Ponadto, takie badania prowadzą głównie zespoły spoza Polski. W pracach tych można znaleźć pewne spójne dla sportowców cechy oraz wyzwania, które niesie ze sobą łączenie roli ucznia i sportowca, jednak nie są to dane z polskiego systemu edukacji i wychowania.

Nauczyciele pragnący zaopiekować się drogą edukacyjną sportowca nie mają do dyspozycji zbyt wiele treści, które wspomogłyby go w bezpośrednim projektowaniu współpracy z uczniem-sportowcem, co wskazuje na nieświadomość społeczną w kontekście specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów-sportowców O tym, jak wspierać młodego sportowca najczęściej piszą na blogach trenerzy i psycholodzy sportu do rodziców. Rzadko kiedy blogi te odwołują się do literatury naukowej. Bardziej wnikliwa analiza literatury dotyczącej tego tematu, za pomocą ogólnodostępnej bazy Google Scholar, również nie wskaże nauczycielowi wiele opracowań i wskazówek. Informacje o pracy w szkole z uczniem uzdolnionym sportowo najczęściej padają w kontekście wychowania fizycznego i rozpoznawania lub rozwijania w szkole talentu sportowego przez nauczycieli WF (Bronikowski i in., 2014) lub pracy z uczniem uzdolnionym w zakresie przedmiotów szkolnych (Dąbrowska i in., 2015; Limont, 2016). Publikacje te jednak nie wspominają o zaangażowaniu innych nauczycieli w proces rozwoju ucznia utalentowanego sportowo – chociażby na poziomie współpracy czy zrozumienia perspektywy takiego ucznia.

Należy zaznaczyć, że przytoczone wcześniej artykuły opisujące realia życia sportowca, bardzo rzadko są tekstami odnoszącymi się do polskiej młodzieży. Tym samym, brakuje badań prowadzonych wśród grupy uczniów-sportowców, które budowałyby świadomość wyzwań tej grupy w kontekście edukacji w polskiej szkole. Materiały nie są również dostępne w języku polskim, co ogranicza ich wykorzystanie przez polskich nauczycieli. Większość opisów i wniosków zgromadzonych w tej pracy opiera się na literaturze spoza polskiego systemu edukacji i tym samym nie obrazuje w pełni rzeczywistej perspektywy ucznia-sportowca w polskiej szkole, a jedynie przybliża ją w pewnym ogólnym zakresie. A przecież, sportowcy to w naszym kraju znacząca grupa młodzieży, która wnika w dorosłym życiu do tkanki społecznej z wysoko rozwiniętymi umiejętnościami specjalistycznymi i społecznymi.

Podsumowanie

Pomimo znaczącej liczby uczniów angażujących się w intensywny trening sportowy, temat ich sytuacji edukacyjnej nadal pozostaje marginalny w badaniach naukowych. Z dostępnej literatury można wnioskować, że grupa ta różni się pod wieloma względami od swoich rówieśników. Sportowców zdecydowanie częściej dosięga zmęczenie fizyczne i psychiczne, wynikające z wysokiego poziomu stresu, problemów ze snem, presją wewnętrzną i zewnętrzną. Obok pozytywnych, sportowcy wykształcają również niewspierające cechy osobowości (np. perfekcjonizm), które potęgują poczucie frustracji i lęku. Uczniowie-sportowcy mierzą się również z łączeniem ról społecznych i spełnianiem oczekiwań wielu osób zaangażowanych w ich sukcesy sportowe i życiowe. Takie obciążenie wpływa negatywnie na wyniki w nauce i uniemożliwia wykorzystanie pełnego potencjału uczniów.

Nauczyciele mogą towarzyszyć uczniowi w jego sportowym i edukacyjnym rozwoju, wspierając go w osiągnięciu swojego maksymalnego potencjału. Literatura podkreśla kluczowe znaczenie kształtowania u ucznia jego autonomiczności i poczucia odpowiedzialności za własną edukację oraz motywowanie go do samodzielnego rozwijania pasji i osiągania własnych celów edukacyjnych (Rimm, 1994; Dąbrowska i in., 2015). Należy także dostrzegać wysiłek wkładany w naukę, nie koncentrując się wyłącznie na rezultacie końcowym oraz rozwijać mocne strony ucznia, które nie zawsze są powiązane bezpośrednio z wiedzą przedmiotową, jak i budować w uczniu-sportowcu poczucie przynależności do społeczności szkolnej. Pedagogicznym obowiązkiem jest również przekazywanie wartości, jaką niesie ze sobą edukacja, tym samym kreując pozytywną postawę ucznia względem nauki na okres szkolny i pozaszkolny. Pomoc nauczyciela jest najbardziej efektywna wówczas, kiedy współpracuje z trenerami, rodzicami, dyrekcją szkoły i rówieśnikami ucznia.

Przegląd literatury jasno wykazał, że potrzebne jest większe zainteresowanie sytuacją edukacyjną sportowców przez badaczy międzynarodowych, jak i polskich. Podczas gdy literatura międzynarodowa oferuje obserwacje tej grupy, niewiele prac naukowych opisuje sytuację edukacyjną uczniów-sportowców w Polsce. Potrzebna jest dalsza praca nad budowaniem świadomości potrzeb edukacyjnych grupy sportowców oraz wspólne działanie ze środowiskiem szkolnym, które pozwoli wykształcić rekomendowane metody wspierania młodzieży utalentowanej sportowo i naukowo.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Bronikowski, M., Kantanista, A., Korcz, A. (2014). *Wychowanie fizyczne – praca z uczniem zdolnym*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Cypych P. (2019). *Wybrane elementy stylu życia młodych sportowców z Dolnego Śląska*. [Rozprawa Doktorska, Studia i Monografie Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu]. Wrocław: Wydawnictwo AWF

Dyrda, B. (2000). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych: diagnoza i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Feltz, D.L. (1988). *Self-confidence and sports performance*. Exercise and Sport Sciences Reviews, 16(1), 423-458

Fijałkowska, A., Oblacińska, A.M., Korzycka, M. (2019). *Zdrowie i styl życia polskich uczniów: Raport z badań realizowanych w ramach projektu Narodowego Programu Zdrowia pn. Prowadzenie badań w obszarach celów operacyjnych 1-6, ukierunkowanych na wspólną analizę czynników ryzyka i czynników wspierających prawidłowy rozwój, w szczególności dzieci i młodzieży, w zakresie punktu - 17*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka

Glapa, A., Bronikowski, M. (2014). *Sport jako forma dążenia do perfekcjonizmu*. Zeszyty Naukowe WSKFiT, 9, 37-41

Ivanov, M., Yanitskiy, M., Pelekh, Y., Rudiuk, O., Tomanek, M. (2021). *Fears concerning own future and personal safety strategies of student-athletes*. Journal of Physical Education and Sport, 21, 2112-2119

Kuroda, Y., Ishihara, T., Kamijo, K. (2023). *Balancing academics and athletics: School-level athletes' results are positively associated with their academic performance*. Trends in Neuroscience and Education, 33, Article e100210.

Limont, W. (2016). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Ministerstwo Sportu i Turystyki. (2015). *Kariera dwutorowa sportowców w Polsce: diagnoza sytuacji raport z analizy danych zastanych oraz badań ilościowych i jakościowych*. DELab UW.

Ministerstwo Sportu i Turystyki. (2017). *Szkolenie młodzieży uzdolnionej sportowo w Polsce: Ocena szkolenia młodzieży uzdolnionej sportowo w szkołach mistrzostwa sportowego, niepublicznych szkołach mistrzostwa sportowego oraz ośrodkach szkolenia sportowego młodzieży polskich związków sportowych*. Openfield sp. z o.o.

Moneva, J., Tribunalo, S.M. (2020). *Students' level of self-confidence and performance tasks*. Asia Pacific Journal of Academic Research in Social Sciences, 5(1), 42-48

Möhring, W., Klupp, S., Ludyga, S., Grob, A. (2022). *Executive functions in children engaging in open-and closed-skilled sports*. Psychology of Sport and Exercise, 61, Article e102218.

Panfil, Ł. (2012). *Model wspierania rozwoju talentów sportowych w procesie zarządzania nimi – badania pilotażowe*. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 248, 326-336

PWN. (2005). *Wielka Encyklopedia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Rimm, S.B. (1994). *Bariery szkolnej kariery: dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Sulistiyono, S., Sumarjo, S., Nugroho, S., Riyandi, R., Prayudho, S. (2025). *Comparison of Life Skills Between Adolescent Athletes and Non-Athletes: Who is Better?* In: *International Seminar of Sport and Exercise Science (ISSES 2024)* (pp. 188-199). Dordrecht: Atlantis Press

Szczurek-Boruta, A. (2007). *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo: Studium pedagogiczne* (No. 2545; s. 484). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Trochimiuk, A. (2020). *Wypalenie w sporcie, a depresja wśród piłkarek i piłkarzy* [Rozprawa magisterska, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie]. Repozytorium Uniwersytetu Jagiellońskiego

Woynarowska, B. (1988). *Higiena codziennego życia młodocianych sportowców*. Warszawa: RCMSZKFiS

Źródła internetowe

Bardelas, M. (2018). *Motywy determinujące wybór szkoły sportowej – raport z badań*. Edukacja Humanistyczna, 2(2), 45-56. https://www.europub.co.uk/articles/-A-524256

Becker, D.R., McClelland, M.M., Geldhof, G.J., Gunter, K.B., MacDonald, M. (2018). *Open-skilled sport, sport intensity, executive function, and academic achievement in grade school children*. Early Education and Development, 29(7), 939-955. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1479079

Biuro Rzecznika Praw Dziecka. (2023). *Raport z badania: Badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce*. Danae Sp. z o.o. https://samorzad.gov.pl/web/scdn-kielce/badanie-jakosci-zycia-dzieci-i-mlodziezy-w-polsce-raport-z-badania

Brenner, J.S., Watson, A., Brooks, M.A., Carl, R.L., Briskin, S.M., Canty, G., ... Emanuel, A. (2024). *Overuse injuries, overtraining, and burnout in young athletes*. Pediatrics, 153(2), Article e2023065129. https://doi.org/10.1542/peds.2023-065129

Carskadon M.A. (2011). *Sleep in adolescents: the perfect storm*. Pediatric Clinics of North America, 58(3), 637-647. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.03.003

Colombo, K., Failache, E., Querejeta, M. (2025). *High-speed internet and socioemotional wellbeing in adolescence and youth*. Journal of Population Economics, 38(1), 1-29. https://doi.org/10.1007/s00148-025-01082-7

Dąbrowska, T., Dyndor, L., Foryś, M., Gałązka, K., Kolczyńska, E., Madziara, A., Pęczek, K., Sprawka, E., Wachowicz, E. (2015). *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://ore.edu.pl/s=model+pracy+z+uczniem+zdolnym&res_type=zasoby

Dohme, L., Piggott, D., Backhouse, S., Morgan, G. (2019). *Psychological Skills and Characteristics Facilitative of Youth Athletes' Development: A Systematic Review*. The Sport Psychologist, 33(4), 261-275. Retrieved Apr 23, 2025, from https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0014

Edison, B.R., Christino, M.A., Rizzone, K.H. (2021). *Athletic Identity in Youth Athletes: A Systematic Review of the Literature*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(14), Article e7331. https://doi.org/10.3390/ijerph18147331

Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up* (1st ed.). David Fulton Publishers. https://doi.org/10.4324/9780203065587

Folwell, E.J., Brennan, J.D. (2025). *Assessment by engagement: building confidence and autonomy in the first year*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1-14. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.248

Gabbett, T.J., Hulin, B.T., Blanch, P., Whiteley, R. (2016). *High training workloads alone do not cause sports injuries: how you get there is the real issue*. British Journal of Sports Medicine, 50(8), 444-445. https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-095567

Główny Urząd Statystyczny. (2023). *Kultura fizyczna w Polsce w 2023 roku*. Pobrane z https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/sport/kultura-fizyczna-w-polsce-w-2023-roku,13,7.html

Główny Urząd Statystyczny. (2024). Raport SDG 2024: Dzieci w kontekście zrównoważonego rozwoju. https://raportsdg.stat.gov.pl/Zdrowie_i_styl_zycia.html

Grissom, J.A., Loeb, S., Mitani, H. (2015). *Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness*. Journal of Educational Administration, 53(6), 773-793. https://doi.org/10.1108/jea-09-2014-0117

Immordino-Yang, M.H., Christodoulou, J.A., Singh, V. (2012). *Rest Is Not Idleness: Implications of the Brain's Default Mode for Human Development and Education*. Perspectives on psychological science: A Journal of the Association for Psychological Science, 7(4), 352-364. https://doi.org/10.1177/1745691612447308

Jaiswal, S., Shashikala, K.T. (2020). *A Comparative Study of Sleep Quality in Athletes & Non Athletes*. International Journal of Physiology, 8(2), 162-166. https://doi.org/10.37506/ijop.v8i2.1268

Knight, C.J., Harwood, C.G., Sellars, P.A. (2018). *Supporting adolescent athletes' dual careers: The role of an athlete's social support network*. Psychology of Sport and Exercise, 38, 137-147. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.06.007

Koch, P., Krenn, B. (2021). *Executive functions in elite athletes–Comparing open-skill and closed-skill sports and considering the role of athletes' past involvement in both sport categories*. Psychology of Sport and Exercise, 55, Article e101925. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101925

Kobyra, J. (2024). *Dzieci-sportowcy. Z czym się mierzą? Jak je wspierać?* Early Stage, Blog. https://earlystage.pl/blog/dzieci-sportowcy-z-czym-sie-mierza-jak-je-wspierac/

Leff, S.S., Hoyle, R.H. (1995). *Young athletes' perceptions of parental support and pressure. Journal of Youth and Adolescence, 24*(2), 187-203. https://doi.org/10.1007/BF01537149

Malina, R.M., Woynarowska, B., Bielicki, T., Beunen, G., Eweld, D., Geithner, C.A., ... Rogers, D. M. (1997). *Prospective and retrospective longitudinal studies of the growth, maturation, and fitness of Polish youth active in sport*. International Journal of Sports Medicine, 18(S 3), S179-S185. https://doi.org/10.1055/s-2007-972711

Mujika, I., Chatard, J.C., Busso, T., Geyssant, A., Barale, F., Lacoste, L. (1995). *Effects of training on performance in competitive swimming*. Canadian Journal of Applied Physiology, 20(4), 395-406. https://doi.org/10.1139/h95-031

O'Neill, M., Allen, B., Calder, A.M. (2013). *Pressures to perform: An interview study of Australian high performance school-age athletes' perceptions of balancing their school and sporting*. Performance Enhancement & Health, 2(3), 87-93. https://doi.org/10.1016/j.peh.2013.06.001

Pačesová, P., Šmela, P., Nemček, D. (2020). *Cognitive functions of female open skill sport athletes, closed skill sport athletes and nonathletes*. Physical Activity Review, 2(8), 23-29. http://doi.org/10.16926/par.2020.08.18

Pensgaard, A.M., Roberts, G.C. (2000). *The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes*. Journal of Sports Sciences, 18(3), 191-200. https://doi.org/10.1080/026404100365090

Pielas, T., (2018). *Jak wspierać dziecko w sporcie? 10 zasad.* Psycholog Sportu Tamara Pielas. https://tamarapielas.pl/jak-wspierac-dziecko-w-sporcie-10-zasad/

Purvis, D., Gonsalves, S., Deuster, P.A. (2010). *Physiological and psychological fatigue in extreme conditions: overtraining and elite athletes.* PM & R: The Journal of Injury, Function, and Rehabilitation, 2(5), 442-450. https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2010.03.025

Russell, S., Kelly, V.G., Halson, S.L., Jenkins, D.G. (2020). *Cognitive load in sport*. W: P.M. Salmon, S. McLean, C. Dallat, N. Mansfield, C. Solomon, A. Hulme (red.), *Human Factors and Ergonomics in Sport* (pp. 181-200). CRC Press.https://doi.org/10.1201/9781351060073

Schmidt, R.A. (1975). *A schema theory of discrete motor skill learning*. Psychological Review, 82(4), 225–260. https://doi.org/10.1037/h00767700

Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., Côté, J. (2009). *ISSP position stand: Career development and transitions of athletes*. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 7(4), 395-412. https://doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671916

Tate, T., Main, L.C., Roberts, S., Bruce, L. (2025). *The Impact of Sleep on Cognitive Function in Youth Athletes*. Behavioral Sleep Medicine, 23(2), 214-226. https://doi.org/10.1080/15402002.2024.2444284

Turner, R.W., 2nd, Vissa, K., Hall, C., Poling, K., Athey, A., Alfonso-Miller, P., Gehrels, J.A., Grandner, M.A. (2021). *Sleep problems are associated with academic performance in a national sample of collegiate athletes*. Journal of American College Health, 69(1), 74-81. https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1655027

Ussorowska, A. (2020). *Dyspozycyjne i sytuacyjne predyktory wypalenia u koszykarek i koszykarzy w wieku 15-22 lat – badanie podłużne* [Rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański]. Baza Wiedzy Uniwersytetu Gdańskiego. https://repozytorium.bg.ug.edu.pl/info/phd/UOG973003463af740199149ab7592b840e3/

Wang, C.H., Chang, C.C., Liang, Y.M., Shih, C.M., Chiu, W.S., Tseng, P., ... Juan, C.H. (2013). *Open vs. closed skill sports and the modulation of inhibitory control*. PloS One, 8(2), e55773. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055773

Wang, Y., Qi, Y., Fang, W., Li, X., Zhou, Q., Ning, J., Du, J., Zhang, B., Du, X. (2025). *Adaptive neural activation patterns in basketball athletes: insights from emotional processing using fMRI*. Brain Imaging and Behavior, 19(2), 556-565. https://doi.org/10.1007/s11682-025-00987-x

Wielkopolskie Stowarzyszenie Sportowe. (2021). *Informacja o poziomie sportu młodzieżowego w Wielkopolsce w roku 2020*. /wss.poznan.pl/wordpress/publikacje/

Wylleman, P., Alfermann, D., Lavallee, D. (2004). *Career transitions in sport: European perspectives*. Psychology of Sport and Exercise, 5(1), 7-20. https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00049-3

Vidal-Vilaplana, A., Valantine, I., Staskeviciute-Butiene, I., González-Serrano, M.H., Capranica, L., Calabuig, F. (2022). *Combining sport and academic career: Exploring the current state of student-athletes' dual career research field.* Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 31, Article e100399. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100399

Zembura, P., Korcz, A., Nałęcz, H., Cieśla, E. (2022). *Results from Poland's 2022 Report Card on Physical Activity for Children and Youth*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(7), Article e4276. https://doi.org/10.3390/ijerph19074276

II. RECENZJE I NOTY

Marzenna Magda-Adamowicz, (2024). *Twórcze dziecko – twórcze zabawy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 315

Jak zaznacza Maria Opiela:

> Gry i zabawy stanowią jedno z ważnych osiągnięć kulturowych cywilizacji ludzkiej od najdawniejszych czasów jej istnienia. Ich bogactwo i różnorodność cieszy się zainteresowaniem i znajduje praktyczne zastosowanie w aktywności dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Wykorzystywane są w rozwoju i nauce dzieci, dając możliwość twórczej aktywności, w spędzaniu czasu wolnego i odpoczynku, a także w tworzeniu więzi społecznych i kulturowych (Opiela, 2020, s. 87).

Jednocześnie jednak,

> współczesne dzieci już w okresie płodowym otaczane są ogromną liczbą bodźców. Powoduje to odmienny sposób kształtowania się ich relacji ze światem, ludźmi i językiem (Jędrzejczyk, 2014, s. 161),

a pojęcia takie jak zabawa czy zabawka wypierane są przez technologie, które nierzadko narzucają dzieciom i rodzicom sposób ich użytkowania, wypierając jednocześnie kreatywność i ograniczając wyobraźnię. H. Krauze-Sikorska oraz M. Klichowski zauważają, iż

> dzieciństwo w dużej mierze rozgrywa się w cyberprzestrzeni – świat małego dziecka jest w coraz większym stopniu wirtualny, czy może bardziej trafnie: hiperrzeczywisty, dziecięce życie zaczyna być multiplikowane (Krauze-Sikorska, Klichowski, 2017, s. 9).

Choć, jak przekonuje Ann Birch, w naukach społecznych dominuje pogląd, że „zabawa ma ważne konsekwencje dla psychicznego rozwoju dziecka" (Birch, 2007, s. 62), to współczesne dzieci coraz rzadziej podejmują zabawy twórcze, swobodne, zabawy typu „outdoor" (Klichowska, 2017, s. 34) i poddają się dyrektywnym rozwiązaniom producentów TIK, a zabawki, zaprogramowane do konkretnych sposobów eksploracji, *de facto* „bawią się" dziećmi.

Studia Edukacyjne 76, 2025: 245-253. *© The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.*
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Zabawy twórcze wydają się także mało cenione przez praktyków zatrudnianych w polskich placówkach oświatowych, a nauczyciele coraz częściej zwracają się w stronę dostarczania swoim podopiecznym kart pracy, podręczników, zeszytów ćwiczeń, w których przedszkolaki i uczniowie podążają za instrukcją podyktowaną przez wydawcę.

Marzenna Magda-Adamowicz – polska Badaczka, której zainteresowania naukowe koncentrują się przede wszystkim na pedagogice twórczości i zdolności, a także twórczości pedagogicznej nauczycieli, pedeutologii oraz innowacyjnej dydaktyce, nakładem Oficyny Wydawniczej Impuls opublikowała w 2024 roku kolejną już, jakże ważną, monografię poświęconą twórczości dzieci, osadzoną w kontekście podejmowanych przez nie zabaw. Redaktorem naukowym serii, w ramach której recenzowana publikacja została wydana jest prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, a monografia doskonale wpisuje się w potrzebę upowszechniania wiedzy na temat znaczenia twórczych zabaw w procesie wspierania rozwoju człowieka u progu jego życia.

Jak dowiadujemy się we wstępie: „o wyborze tematyki i kierunku badań zdecydowało zainteresowanie Autorki monografii zabawą dzieci i fenomenem twórczości" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 11). M. Magda-Adamowicz przekonuje, iż w literaturze naukowej i metodycznej nadal brakuje wielu odpowiedzi na temat związku pomiędzy twórczością a zabawą, zaś studiowanie istniejących dotąd opracowań inspiruje do stawiania kolejnych pytań w omawianym obszarze (Magda-Adamowicz, 2024, s. 11).

Adresatami monografii są „nie tylko przedstawiciele środowiska naukowego, ale również nauczyciele i wychowawcy" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 11), a przedstawione przez Autorkę

> treści mogą być inspiracją do pracy naukowej, badawczej oraz metodycznej w zakresie pedagogiki dziecka, pedagogiki przedszkolnej i pedagogiki twórczości (Magda-Adamowicz, 2024, s. 11).

Na publikację składa się osiem rozdziałów. Sześć z nich ma charakter metaanaliz, a wszelkie rozważania Badaczki można uznać za niezwykle inspirujące i trafne. Rozdział siódmy koncentruje się wokół

> identyfikacji twórczych dzieci (zwrócono w nim uwagę na twórcze myślenie, język, zachowania, zainteresowania i uzdolnienia) i twórczych zabaw (uwzględniono ich strukturę, organizację, przebieg i ocenę) (Magda-Adamowicz, 2024, s. 12).

W ósmym rozdziale ukazane zostały przykłady poszczególnych typów twórczych zabaw. Opracowanie zamykają: zakończenie, obszerna bibliografia i aneks „zawierający narzędzia, za pomocą których można diagnozować twórczość dzieci i twórcze zabawy" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 12).

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Dzieciństwo w dobie antagonistycznych przeobrażeń", Autorka dogłębnie charakteryzuje nurty badań nad dzieciństwem, czyni namysł nad znaczeniem globalizacji w procesie edukacji oraz ukazuje skutki globalizacji dla współczesnego dzieciństwa i choć dostrzega

szereg szans wynikających z dokonujących się w świecie szybkich zmian, podkreśla także

> wzrost ryzyka samobójstw, chaos aksjologiczny, samotność, implozję środowiska wychowawczego, zaburzenia tożsamości, paradoks ekologiczny, psychomanipulację, konkurencję wśród szkół, niszczenie więzi grupowych i rodzinnych, dużą presję na osiągnięcie sukcesu, stres związany z podążaniem za sukcesem, nierówności w dostępie do edukacji (Magda-Adamowicz, 2024, s. 32).

Podrozdział trzeci zawiera refleksję nad rozwojem technologii w kontekście jej użytkowania przez dzieci, zwraca uwagę na edukację dziecka w czasach wielo- i międzykulturowych, charakteryzuje znaczenie neuronauki na sposób postrzegania jego rozwoju, edukacji i dzieciństwa oraz podejmuje rozważania nad rolą rodziny w życiu dziecka, zwracając uwagę między innymi, iż we współczesnym świecie:

> Dziecko traktowane jest przez rodziców jako rodzaj wizytówki – świadectwa jakości wychowania. Brak osiągnięć potomstwa stanowi symbol przegranej. Z tego powodu rodzice zanadto koncentrują się na edukacyjnej funkcji rodziny. Usilnie dążą do tego, aby ich dziecko osiągnęło więcej niż oni sami (Magda-Adamowicz, 2024, s. 58).

Autorka słusznie przestrzega przed nadmierną ilością „kolejnych zajęć edukacyjnych" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 58), bowiem „intensyfikowanie czynności edukacyjnych, zmniejszanie swobodnej aktywności dziecka i zabawy" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 58) mogą, zdaniem Badaczki, prowadzić do „zubożenia" człowieka „pod względem duchowym, psychicznym i zdrowotnym" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 58).

Rozdział drugi poświęcony został fenomenowi twórczości. W tym miejscu opracowania czytelnik ma okazję zapoznania się z genezą terminu „twórczość", definicjami pojęć kreatywność i twórczość oraz związkami zachodzącymi pomiędzy nimi, ma możliwość rozpoznania wymiarów i narracji twórczości. Rozdział ten wydaje się stanowić wprowadzenie do kolejnego, który przedstawia koncepcje twórczości. W tym miejscu publikacji Autorka analizuje: holistyczny dyskurs w eksploracji twórczości, kierunki badania twórczości w psychologii i pedagogice, transgresyjną koncepcję twórczości, koncepcję poziomów twórczości, omawia ponadto „pomoc w tworzeniu" w ujęciu Kazimierza Korniłowicza oraz Heleny Radlińskiej.

W rozdziale czwartym Marzenna Magda-Adamowicz prezentuje naturę twórczości dzieci. Najpierw zwraca się w stronę specyfiki dziecka twórczego, przedstawia następnie model jego twórczej osobowości, rodzaje i funkcje twórczości dzieci, dokonuje analizy twórczości dorosłych i twórczości dziecka, zaznaczając między innymi, iż

> dorosły twórca opiera się na tradycji, tajnikach warsztatu i tworzywa, a dziecko jest tych zasad nieświadome. Za każdym razem na nowo odkrywa i od nowa się uczy (Magda-Adamowicz, 2024, s. 126).

Badaczka dostrzega, że „dziecko staje się twórcą w trakcie zabawy" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 128), stąd w rozdziale piątym przedstawia w sposób szczegółowy sens zabawy w życiu dziecka. Pogłębiony w rozdziale tym namysł podjęty zostaje nad genezą, ewolucją i teoriami zabawy, nad klasyfikacją zabaw i istotą zabaw odtwórczych. Badaczka podkreśla ponadto wartość zabaw w życiu dziecka.

W rozdziale szóstym, zatytułowanym „Twórcze zabawy dzieci", podjęto studia nad teorią twórczych zabaw, podkreślona zostaje rola wyobraźni i marzeń w zabawach twórczych, scharakteryzowano: proces, strategie i organizację twórczych zabaw, rolę i funkcje zabawy w życiu dziecka, a także znaczenie zabaw twórczych w procesie rozwoju kompetencji językowych w obszarze języka polskiego oraz angielskiego. Ponieważ, jak zaznacza M. Magda-Adamowicz, „twórczość dzieci przejawia się także w toku zabaw językowych, również w języku angielskim" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 202), w rozdziale tym można zapoznać się z autorskim programem „Let's Speak English", „którego głównym celem było pobudzenie twórczości werbalnej dzieci w języku angielskim" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 202).

Siódmy rozdział recenzowanego opracowania został poświęcony przez Autorkę identyfikacji twórczości dzieci i identyfikacji twórczych zabaw. Badaczka ukazuje strategie badania twórczości poprzez omówienie między innymi Testu Zdolności Myślenia Dywergencyjnego opracowanego przez Joya Paula Guilforda, Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia (TCT-DP) Hansa G. Jellena i Klausa K. Urbana, Testu Aktywności Językowej Ewy Filipiak, Kwestionariusza Twórczych Zachowań Dzieci, Kwestionariusza Zainteresowań i Uzdolnień Dziecka, Protokołu Obserwacyjnego Procesu Twórczego Dzieci Zachodzącego w Czasie Zabaw opracowanych przez M. Magdę-Adamowicz, a także zmodyfikowany przez Autorkę kwestionariusz oceny konsensualnej Teresy M. Amabile.

W ostatnim rozdziale odnajdujemy natomiast „Egzemplifikacje poszczególnych typów twórczych zabaw", w którym M. Magda-Adamowicz przytacza i analizuje własne doświadczenia badawcze.

Jak w podsumowaniu podkreśla Badaczka:

> Naczelnym zadaniem podjętym w niniejszej monografii była inferencja poznawczo-teoretyczna twórczych zabaw (ich typów), czemu służyło uzasadnienie na podstawie studiów literatury specjalistycznej oraz zestawienie narzędzi do diagnozy dzieci twórczych i zabaw twórczych (Magda-Adamowicz, 2024, s. 249).

Przedstawione przez M. Magdę-Adamowicz „dociekania teoretyczne i pragmatyczne" (Magda-Adamowicz, 2024, s. 250) umożliwiają wysunięcie istotnych postulatów dla praktyki pedagogicznej. Autorka zwraca uwagę na konieczność rozwoju twórczego nauczycieli, „zachęcanie nauczycieli i rodziców do aktywnego udziału w wychowaniu dziecka poprzez dawanie mu rozumnej swobody" (Magda-Adamowicz, 2024, ss. 250-251). Szczególnie ważny staje się także postulat Autorki, aby w edukacji przedszkolnej zwracać się w stronę wielostronnej aktywności dzieci, z uwzględnieniem ich działania artystycznego. Jak czytamy:

> W wychowaniu przedszkolnym nie można używać podręczników i kart pracy, nie jest to bowiem rozwojowe i zgodne z potrzebami dzieci 3-6-letnich. W zamian w procesie wychowania przedszkolnego, niezależnie od wieku dzieci, powinny dominować: zabawa, zabawy twórcze, doświadczanie i eksploracja świata (Magda-Adamowicz, 2024, s. 251).

Monografia wnosi więc istotną wartość w toczący się w pedagogice dyskurs nad jakością współczesnego dzieciństwa w dobie globalizacji, postępu nauki i technologii oraz niedoskonałej wciąż na gruncie polskim edukacji dziecka. Publikacja Marzenny Magdy-Adamowicz powinna stać się obowiązkową lekturą dla każdego czytelnika zainteresowanego nie tylko pedagogiką twórczości, pedagogiką wczesnej edukacji, czy pedagogiką zabawy, ale także – a być może przede wszystkim – dla czytelnika przejętego troską o poprawę standardów jakości w polskim systemie oświaty.

Katarzyna Sadowska
ORCID 0000-0002-3150-8304

REFERENCES

Birch, A. (2007). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Jędrzejczyk, I. (2014). *Telewizja a zabawy dowolne dzieci*. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 1 (3), 161-176

Klichowska, A. (2017). *Bliżej natury – o tendencjach kształtowania przestrzeni rozwoju dziecka*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (ss. 33-47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M. (2017). *Wstęp. O przestrzeniach dzieciństwa*. W: H. Krauze -Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (ss. 7-14). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Opiela, M. (2020). *Społeczno-kulturowa wartość wykorzystania gier i zabaw w edukacji, integracji międzypokoleniowej i międzykulturowej według koncepcji Edmunda Bojanowskiego*. Zeszyty Naukowe KUL, 63, 1, 87-102

Małgorzata Maria Krakowiak, (2025). *Edukacja młodzieży w prasie społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego w latach 1905-1914*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 409

Najnowsza publikacja Małgorzaty Marii Krakowiak, zatytułowana *Edukacja młodzieży w prasie społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego w latach 1905-1914*, wydana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, stanowi rzetelne i pogłębione studium z dziedziny historii edukacji polskiej na początku XX wieku. Młoda badaczka, legitymująca się znaczącym już i uznanym dorobkiem, jest autorką tekstów opublikowanych w takich czasopismach naukowych, jak m.in.: „Przegląd Pedagogiczny", „Biuletyn Historii Wychowania", „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne", „Wychowanie w Rodzinie", „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", czy „Rozprawy z Dziejów Oświaty". Wiodącym przedmiotem zainteresowań badawczych M.M. Krakowiak jest przede wszystkim historia polskiej oświaty i wychowania oraz myśli pedagogicznej w XIX i XX wieku. Recenzowana publikacja oparta została na badaniach podejmowanych przez autorkę w ramach dysertacji doktorskiej, zwieńczonej uzyskaniem stopniem doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika w grudniu 2022 roku.

Autorka podejmuje temat oryginalny i niewystarczająco dotąd opracowany – dokonuje pogłębionej analizy prasy polskiej w okresie, w którym ludność Królestwa Polskiego, zdominowana na mocy postanowień kongresu wiedeńskiego przez Cesarstwo Rosyjskie i ustawicznie obawiająca się wybuchu wojny (Szlanta, 2024), w 1915 roku znalazła się całkowicie pod okupacją Niemiec i Austro-Węgier. W wybranym przez M.M. Krakowiak okresie „najwyższą władzą szkolną był Warszawski Okręg Naukowy, poddany bezpośrednio ministerstwu oświaty w Petersburgu" (Jemielity, 1994, s. 125), zaś prasa polska, choć wydawana w języku narodowym, objęta była cenzurą, która „dotkliwie zdeformowała oblicze czasopiśmiennictwa, nie uczyniła jednak prasy bezbarwną ani bezradną wobec odgórnych nacisków i ograniczeń (Tobera, 1989, s. 67). Wybrany przez M.M. Krakowiak okres jest także czasem wyraźnego postępu techniki drukarskiej w Kongresówce, bowiem jak zaznacza Jarosław Kita:

> Postępował wówczas szybki proces przekształcania rzemiosła drukarskiego w przemysł poligraficzny, a zmiany te związane były z przewrotem technicznym w tej dziedzinie. Jednocześnie rosło zapotrzebowanie społeczne na produkcję poligraficzną, gdyż zwiększał się poważnie krąg odbiorców wraz z rosnącą liczbą inteligencji i zmniejszaniem się liczby analfabetów (Kita, 2015, s. 37).

Należy także zaznaczyć, iż wybrany przez autorkę okres charakteryzował się istotnymi procesami modernizacyjnymi w dziedzinie życia społecznego (por. Żarnowska, 1992; Ficoń, Martynowicz, 2019), w tym także wzrostem znaczenia edukacji dla „nowoczesnego społeczeństwa" (Krakowiak, 2025, s. 13).

Przedmiotem badań recenzowanej pozycji ustanowiono „przedstawiony w publicystyce obraz młodzieży, jej edukacji, etosu i roli społecznej, w świetle prasy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej w Królestwie Polskim" (Krakowiak, 2025, s. 21). Celem pracy autorka uczyniła rekonstrukcję publicystycznego wizerunku kształce-

nia, wychowania, opieki oraz socjalizacji adolescentów u progu wybuchu I wojny światowej, a także „przedstawienie najważniejszych obszarów dyskusji medialnej o roli młodzieży w życiu społecznym" (Krakowiak, 2025, s. 21).

M.M. Krakowiak koncentruje się na charakterystyce wiodących przedstawicieli myśli pedagogicznej w Królestwie Polskim, którzy podejmowali problematykę młodzieży, dorastania oraz młodzieńczości na łamach prasy, zwracając także uwagę na obraz językowy aktywności młodzieży w życiu społecznym w latach 1905-1914. W pracy omówione zostają nadto postulaty dotyczące „edukacji szkolnej młodzieży formułowane w przekazach prasowych" (Krakowiak, 2025, s. 21) oraz podjęto namysł nad znaczeniem przekazu medialnego dla środowisk wychowawczych ówczesnych adolescentów. Autorka, na podstawie poczynionych analiz, omawia „cele i zakres wychowania społeczno-moralnego, seksualnego, patriotycznego i religijnego", zwraca uwagę na przemiany społeczno-ekonomiczne, cywilizacyjne i kulturalne oraz ich wpływ na „wyznaczanie obszarów czasu wolnego młodzieży" (Krakowiak, 2025, s. 21) na początku XX wieku, jak również definiuje dostrzegane przez publicystów zagrożenia wieku dorastania.

We wprowadzeniu wyjaśnione zostają w szczegółowy sposób kryteria doboru źródeł – analizie poddano tytuły wydawane w Królestwie Kongresowym, przede wszystkim w Warszawie, a spośród czasopism, które poddano studiom, autorka wybiera najbardziej opiniotwórcze tytuły. Kwerendą objęto więc takie pisma pedagogiczne, jak: „Nowe Tory", „Przegląd Pedagogiczny, „Szkoła Polska, „Sprawy Szkolne", „Wychowanie w Domu i Szkole", „Przegląd Wychowawczy", czasopisma społeczno-kulturalne, w tym: „Ateneum", „Biblioteka Warszawska", „Biesiada Literacka", „Biesiada Polska", „Głos", „Głos Narodu", „Lechita", „Nasz Sztandar", „Niwa Polska", „Ognisko", „Ogniwo", Przegląd Społeczny", „Prawda, „Prąd", „Rola", „Społeczeństwo", „Świat", „Tygodnik Ilustrowany", „Wędrowiec", „Złoty Róg" (Krakowiak, 2025, s. 23). Badaczka czyni ponadto refleksję opartą na prasie kobiecej, sięgając do tekstów zamieszczanych w „Bluszczu", „Przebudzeniu", „Tygodniku Mód i Powieści" oraz „Ziemiance", problemy szczegółowe omawia wreszcie także i w kontekście periodyków „wpisujących się w ruchy odnowicielskie" (Krakowiak, 2025, s. 23), wśród których wyszczególnić można „Czystość" i „Ster". Wśród czasopism, do których sięga, znajduje się także prasa przeznaczona dla włościan, a więc: „Gazeta Świąteczna", „Pobudka", „Przegląd Polski", „Zorza" i „Zorza Warszawska" (Krakowiak, 2025, s. 23).

Analiza źródeł przeprowadzona została z zastosowaniem krytyki zewnętrznej i wewnętrznej – zwrócono uwagę na zawartość piśmiennictwa w kontekście obowiązującej wówczas cenzury (Krakowiak, 2025, s. 24). Ponadto, weryfikacji poddano także źródła ikonograficzne, a więc fotografie zamieszczane w periodykach. Warsztat badawczy autorki umożliwiał jej podjęcie szerokiej analizy problemu w nurcie społecznej koncepcji historii wychowania, uzupełnionej metodami historycznymi i prasoznawczymi (badaczka legitymuje się bowiem także gruntownym przygotowaniem filologicznym).

Materiał badawczy stanowiący trzon opracowania ukazano w układzie problemowym w sześciu rozdziałach.

Rozdział pierwszy, zatytułowany: „Prasa społeczno-kulturalna i pedagogiczna jako źródło badań historyczno-pedagogicznych nad młodzieżą" (Krakowiak,

2025, ss. 31-68) ma charakter wprowadzający w istotę pracy. W miejscu tym podjęty zostaje namysł nad charakterystyką wybranych źródeł oraz stanem dotychczasowych badań nad problemem głównym opracowania.

Rozdział drugi – „Młodzież i jej rola w życiu społecznym w dyskursie naukowym i publicystycznym u schyłku XIX i na początku XX w." (Krakowiak, 2025, ss. 69-118) poświęcono zagadnieniom związanym z dyskursem naukowym i publicystycznym dorastania młodzieży. W tej części publikacji zaprezentowano poglądy Jana Władysława Dawida, Anieli Szycówny, Stanisława Karpowicza, Bolesława Prusa, Janusza Korczaka, Izabeli Moszczeńskiej, Cecylii Plater-Zyberkówny, Romany Pachuckiej, Teodory Męczkowskiej oraz Róży Centnerszewrowej. Podjęto także trud scharakteryzowania przywołanych w analizowanych źródłach organizacji młodzieżowych oraz ukazana została aktywność adolescentów w życiu społecznym.

Kolejny rozdział nosi tytuł: „Edukacja szkolna i wychowanie instytucjonalne młodzieży w świetle prasy – konstatacja problemów i postulaty prezentowane w czasopismach" (Krakowiak, 2025, ss. 119-169) i odniesiono go do zagadnień: szkolnictwa średniego i zawodowego, edukacji akademickiej, wychowawczych działań szkoły oraz ich znaczenia w kształtowaniu postaw uczniów w okresie dorastania, problemów szkolnych młodzieży, oświaty pozaszkolnej i działalności samokształceniowej a także działalności instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym.

W rozdziale czwartym, opatrzonym tytułem: „Młodzież w środowisku rodzinnym – procesy wychowania i relacje międzypokoleniowe" (Krakowiak, 2025, ss. 179-232), M.M. Krakowiak przedstawia problematykę środowiska rodzinnego adolescentów. Ukazane zostają, prezentowane na łamach periodyków, sfery oddziaływań wychowawczych rodziny, bowiem, jak zaznacza badaczka za Dobrochną Kałwą: „w kręgu rodzinno-domowym, niczym w soczewce, skupiały się wszystkie zjawiska cywilizacyjne, mentalnościowe, obyczajowe i polityczne, które kształtowały społeczeństwo" (Krakowiak, 2025, s. 179).

W rozdziale kolejnym, zatytułowanym: „Obraz czasu wolnego młodzieży w przekazie prasowym" (Krakowiak, 2025, ss. 233-288) dostrzegamy udaną próbę odzwierciedlenia zainteresowań czytelniczych młodzieży, podejmowanej przez młodych ludzi aktywności o charakterze sportowym, udziału adolescentów w wydarzeniach kulturalnych, artystycznych oraz edukacyjno-kulturalnych, wycieczkach oraz pozostałych, wyszczególnionych przez publicystów, formach spędzania czasu wolnego dostępnego młodzieży w latach 1905-1914. W rozdziale tym podkreślono rekomendacje publicystów, w tym zwrócona zostaje uwaga na wychowanie higieniczno-zdrowotne dziewcząt (Krakowiak, 2025, s. 250-251).

W rozdziale ostatnim: „Zagrożenia wieku dorastania – konstatacja problemów czy przejaw publicznej «paniki medialnej»?" (Krakowiak, 2025, ss. 289-332) badaczka przytacza i omawia, wysuwane przez ówczesnych autorów, postulaty związane z ochroną młodzieży przed zagrożeniami wieku dorastania. Na podstawie artykułów przedstawione zostają problemy związane ze spożywaniem alkoholu, dostępem do nikotyny, pornografii, z prostytucją (i chorobami wenerycznymi) oraz „handlem żywym towarem". M.M. Krakowiak zaznacza, iż problemy te były wprawdzie często przedmiotem troski publicystów, ale zwraca też uwagę

na fakt wywoływania swoistej „paniki medialnej", służącej kreowaniu społecznego niepokoju (Krakowiak, 2025, s. 331).

W zakończeniu autorka wyjaśnia między innymi, iż poczynione przez nią badania przyczynić mogą się nie tylko do ukazania językowego obrazu edukacji młodzieży w przededniu odzyskania przez Polskę niepodległości, ale mają także znaczenie dla „zrozumienia medialnych dyskusji o młodym pokoleniu w XX i na początku XXI w." (Krakowiak, 2025, s. 339).

Publikacja zawierająca szereg interesujących, starannie wyselekcjonowanych fotografii, wzbogacona została ilustracjami pochodzącymi ze źródeł, zawiera również aneks dostarczający czytelnikom informacji o kontynuacji analizowanych periodyków w późniejszych latach.

Dokładnie przygotowana i niezwykle obszerna bibliografia (Krakowiak, 2025, ss. 347-376) obejmuje podział na źródła drukowane (w tym czasopisma oraz prace zwarte wydane przed 1918 rokiem) i opracowania. W książce załączono dodatkowo spis ilustracji, podsumowanie, indeks osób oraz wykaz stosowanych przez autorkę skrótów.

W podsumowaniu niniejszej wypowiedzi warto podkreślić szczególnie wysokie kompetencje badawcze oraz językowe M.M. Krakowiak i – jak zaznacza Katarzyna Kabacińska-Łuczak w zamieszczonym w publikacji fragmencie recenzji – „nowatorską perspektywę badawczą". Dzięki analizom autorki współczesny czytelnik ma możliwość starannego rozpoznania różnorodnych stanowisk badaczy oraz działaczy ruchów społecznych opisywanej epoki, a – jak podkreśla z kolei Janina Kamińska w swojej recenzji – zamieszczona w pracy ikonografia umożliwia odbiorcy opracowania wyjątkową „przygodę poznawczą", stanowiącą pogłębioną „wędrówkę przez dzieje Królestwa Polskiego".

Katarzyna Sadowska

ORCID 0000-0002-3150-8304

REFERENCES

Ficoń, M., Martynowicz, D. (2019). *„Ta nędza leżała nam na sercu". Apostolska misja zgromadzenia Sióstr Franciszkanek od Cierpiących jako odpowiedź na problemy społeczne przełomu XIX i XX wieku Królestwa Polskiego w kontekście historii dobroczynności*. Nasza Przeszłość, 131, 151-168

Jemielity, W. (1994). *Szkolnictwo w Królestwie Polskim 1866-1914*. Saeculum Christianum 1, 125-135

Kita, J. (2015). *Ilustracje z dziewiętnastowiecznej prasy Królestwa Polskiego jako źródła do badań nad kulturą uzdrowiskową*. Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej, 14, 37-48

Szlanta, P. (2024). *Mieszkańcy Królestwa Polskiego wobec zagrożenia wojną w latach 1890-1914 w świetle raportów konsulów niemieckich i austro-węgierskich z Warszawy*. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica, 117, 35-49

Tobera, M. (1989). *Cenzura czasopism w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*. Przegląd Historyczny, 80 (1), 41-67

Żarnowska, A. (1992). *Wychodźcy ze wsi w mieście przemysłowym (Królestwo Polskie na przełomie XIX i XX w.)*. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica 46, 133-150

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z prac sekcji „Religia i Wychowanie" w ramach VII Międzynarodowego Kongresu Religioznawczego: „Religie. Tradycja i nowoczesność" Gdynia, 19-21 czerwca 2024 roku

Polskie Towarzystwo Religioznawcze po raz drugi (poprzednio miało to miejsce w 2015 roku) zorganizowało, we współpracy z Akademią Marynarki Wojennej w Gdyni, Międzynarodowy Kongres Religioznawczy. Uczestników tego naukowego wydarzenia przyjęły gościnne mury Biblioteki Głównej AMW. Była to kolejna odsłona, realizowanej od 2003 roku przez Polskie Towarzystwo Religioznawcze, cennej inicjatywy naukowej.

Podczas otwarcia, dokonanego przez prof. AMW dr hab. Jerzego Kojkoła, oprócz powitania uczestników nastąpiło wręczenie wyróżnienia naukowego PTR „Laurea Scientiae Religionum" prof. drowi hab. Zbigniewowi Stachowskiemu, honorowemu profesorowi PTR oraz ks. prof. drowi hab. Januszowi Mariańskiemu (z przyczyn obiektywnych Laureat nie mógł odebrać statuetki osobiście).

W trakcie konferencji zaprezentowano wykłady plenarne oraz prowadzono prace w 13 sekcjach tematycznych. Odbył się również jeden panel dyskusyjny. Oprócz zagadnień stanowiących korpus badań religioznawczych, dotyczących filozofii, psychologii, antropologii, etnologii, historii, pedagogiki i teorii religii, znalazły się również odniesienia do bardzo aktualnych problemów, takich jak: religia i wojna, religia i polityka, czy poświęcone nowej duchowości oraz duchowości alternatywnej.

Pierwszy wykład plenarny, zatytułowany „Religioznawstwo w poszukiwaniu swojej naukowości", zaprezentował poznański naukowiec, wiceprzewodniczący PTR prof. dr hab. Zbigniew Drozdowicz. W swoim przedłożeniu postawił fundamentalne pytanie: co jest nauką a co nią nie jest. Z odpowiedzią na to pytanie wiąże się problem określenia warunków brzegowych, pomagających odróż-

Studia Edukacyjne 76, 2025: 255-276. *© The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.*
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

nić naukę od pseudonauki. Wiąże się to z określeniem zakresu problemowego religioznawstwa.

Jako że nauki humanistyczne i społeczne są naukami hipotetycznymi, niezbędne jest określenie warunków brzegowych ich uprawiania, do których prelegent zaliczył:

1) stwarzanie naukowych hipotez podlegających rozstrzygnięciom;

2) zdolność poddawania hipotez dyskusji;

3) skłonność do poddawania wyników badań korektom;

4) potrzeba posiadania niezbędnych kompetencji naukowych w celu rzeczowego wypowiadania się;

5) potrzeba opierania się/korzystania z możliwie najlepszych wzorców.

Z. Drozdowicz wskazując, że religioznawstwo jest dyscypliną stosunkowo młodą (XIX w.), zaprezentował różne sposoby jej uprawiania. Jako przykład wymienił jednego z prekursorów religioznawstwa, indologa i orientalistę Maxa Friedricha Müllera, który szczególny akcent kładł na znaczenie znajomości języka. Z kolei James George Frazer, antropolog społeczny i historyk religii, studiował religię jako fenomen kulturowy, nie stosując podejścia teologicznego. Przywołano również koncepcję rozwoju wierzeń religijnych Edwarda Burnetta Tylora. Sporo miejsca prelegent poświęcił Maxowi Weberowi, który bardziej znany jako socjolog, wniósł niewątpliwie istotny wkład w badania nad religią. Jako najbardziej znaczące obszary badań Z. Drozdowicz wymienił kwestie ezoteryzmu, przywołując jednego z najwybitniejszych naukowców w tej dziedzinie, jakim jest Wolter Jacobus Hanegraaf, profesor filozofii hermetycznej i nauk pokrewnych na Uniwersytecie w Amsterdamie.

Inną, ważną gałęzią dyscypliny, zdaniem wykładowcy, są badania, w których w centrum zainteresowania znajduje się parapsychologia i wiążące się z nią takie zagadnienia, jak: wiara w duchy, egzorcyzmy, telepatia, telekineza.

Drugi dzień kongresowego spotkania zapoczątkował wykład plenarny prof. dr hab. Marii Marczewskiej-Rytko z UMCS w Lublinie: „Ruchy fundamentalizmu religijnego. Podejście badawcze". W swoim wystąpieniu prelegentka wskazała na potrzebę praktykowania podejścia badawczego, otwartego na stosowanie/uwzględnianie nowych paradygmatów, które (podejście) może gwarantować uzyskanie bardziej satysfakcjonujących wyników – takie usytuowanie się wobec złożonego przedmiotu badań, jakim są fundamentalizmy wydaje się ważne. M. Marczewska-Rytko wskazała, że aby zrozumieć istotę danego fundamentalizmu, niezbędne jest uwzględnienie specyfiki danego doświadczenia kulturowego. Dyskurs naukowy powinien zawierać w sobie wielość podejść badawczych. Każde z nich wnosi zasadniczy wkład w poznanie rzeczywistości. Jako wyznaczniki podejścia badawczego prelegentka wymieniła: obiektywizm, jasność, ścisłość, metodyczność. Wskazała również na konieczność tworzenia matrycy badawczej, która będzie uwzględniała takie podstawowe pojęcia, jak:

- odrzucenie sekularnego państwa;
- wojna cywilizacji;
- prezentowanie i kultywowanie buntu wobec wszelkich rozwiązań świata Zachodu;

- koncepcja praw człowieka postrzegana jako element ideologii demokracji liberalnej;

- upolitycznienie religii, która ma stanowić podstawę wszelkich rozwiązań szczegółowych we wszystkich sferach życia.

Prof. dr hab. Bogusław Górka z Uniwersytetu Gdańskiego, biblista, religioznawca, wybitny hermeneuta, w wykładzie zatytułowanym „Zwulgatyzowane chrześcijaństwo. Redukcjonistyczna rola Wulgaty w chrześcijaństwie Zachodu" wskazał, jaki wpływ na kształtowanie doktryny chrześcijańskiej miało tłumaczenie Biblii z języków oryginału (hebrajskiego, greki) na język łaciński, dokonane przez Hieronima ze Strydonu (apologety chrześcijaństwa, doktora Kościoła). Nowe tłumaczenie, którego na polecenie papieża Damazego dokonał znany już wówczas sławny filozof i biblista, miało wynikać z troski o dokładność łacińskich wersji Pisma Świętego i prowadzić do ujednolicenia tekstu. Badacze wskazują, że w czasach św. Hieronima w użyciu były co najmniej trzy główne przekłady starołacińskie (afra, czyli *versio africana*, powstała w Afryce, *vetus romana* oraz itala, czyli *versio italica*, używana głównie w Italii Północnej i Mediolanie). Rozliczność używanych rękopisów powodowała, że teksty stawały się stopniowo coraz mniej poprawne. Prelegent na początku zrekonstruował tło społeczno-polityczno-religijne, stanowiące kontekst pojawienia się nowego tłumaczenia łacińskiego. U jego podstaw leżał bardzo istotny akt, jakim był edykt tolerancyjny wprowadzający wolność wyznawania wiary (edykt mediolański), ogłoszony równocześnie w 313 roku tak na Zachodzie (Konstantyn Wielki), jak i na Wschodzie Cesarstwa (Licyniusz), w wyniku którego chrześcijaństwo uzyskuje status religii dozwolonej. Innym bardzo ważnym elementem jest zwołanie przez cesarza Teodyzjusza w 381 roku Soboru w Konstantynopolu.

W dalszej części referatu prof. B. Górka poruszył temat specyficznych warunków społeczno-eklezjalnych, w jakich następowało powstanie tekstów Nowego Testamentu. Co niezwykle ważne, spisywano je w instytucji inicjacji i tylko w celu przekazywania zainicjowanym. Były to więc teksty przeznaczone do użytku wewnętrznego. W celu zabezpieczenia treści przesłania stosowano zabieg podobny do tego, jaki zalecał Platon w „Liście Drugim" pisanym do Dionizjosa, władcy Sycylii: „Muszę Ci mówić o tym pod osłoną symboli, ażeby w razie, jeżeliby przydarzyło się coś tej tabliczce wśród morza czy ziemi czeluści, ten kto by ją znalazł, czytając nie wyczytał wszystkiego". Hieronim tłumacząc Pismo Święte, równocześnie upowszechnił je, niszcząc kody wewnętrzne. Wulgata (z łac. *vulgaris*, czyli pospolity; ludowy od *vulgus* – lud, pospólstwo), podobnie jak „peszitta" (z syryjskiego *feshitto* – powszechny), uprościła teksty. Dopiero w XX wieku podjęto próby dotarcia do jej pierwotnego tłumaczenia. Prof. B. Górka przy okazji zapoznał słuchaczy ze sporem w Kościele katolickim doby kontrreformacji (połowa XVI wieku), wynikającym z różnic w translacji między tak zwaną Wulgatą sykstyńską (autoryzowaną przez papieża Sykstusa V) a Wulgatą klementyńską (autoryzowaną przez papieża Klemensa VIII), która różniła się od tej pierwszej w około 4900 miejscach. Zdaniem prelegenta, tłumaczenie to uczyniło największą dewastację w obrębie katolicyzmu.

Drugiego dnia Kongresu Religioznawczego swoje prace rozpoczęła sekcja „Religia a Wychowanie". Jej koordynatorem byli prof. UŚ dr hab. Marek Rembierz i dr Zbigniew Rudnicki (WSE UAM Poznań).

Pierwszy w referacie: „Aksjologiczne perspektywy porównawczej pedagogiki religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego i relacji międzykulturowych" zwrócił uwagę na konieczność obecności refleksji aksjologicznej w badaniach prowadzonych na polu pedagogiki religii. Porównawcza pedagogika religii pozwala badaczom na przyjęcie postawy krytycznej wobec swoich poczynań naukowych. Do uprawiania porównawczej pedagogiki religii niezbędne jest zatem przyjęcie klarownej aksjologii. Zdaniem prelegenta, sprzyjać temu mogą doświadczenia między innymi filozoficzno-matematycznej szkoły lwowsko-warszawskiej, fenomenologia Romana Ingardena, czy krytyczne inspiracje płynące z prac o. Józefa Marii Bocheńskiego.

Dr Dagmara Mętel z Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w swoim wystąpieniu, zatytułowanym „Wyzwania w religijnym wychowaniu dzieci z perspektywy polskich kobiet, które dokonały konwersji na islam", poruszyła niezwykle ważny temat w kontekście przemian związanych z migracją osób pochodzących z regionów, w których religią dominującą jest islam. Autorka stawiając kluczowe dla swoich badań pytanie: jakie trudności i wyzwania w procesie wychowania dzieci w religii islamu pojawiają się wówczas, kiedy mieszka się w kraju niemuzułmańskim, wskazała, że nie zwalnia to wyznawców tej religii z konieczności respektowania prawa szariatu, odnoszącego się do wszystkich aspektów życia wyznawców islamu, jako że nie ma w nim rozgraniczenia na sferę świecką i religijną. Wszystkie źródła, na których opiera się religia proroka Mahometa (Koran, Sunna, Kijas, Idżma) poświęcają bardzo dużo uwagi rodzinie. Problematyka familiarna zawsze była (i jest) traktowana w mentalności arabskiej i muzułmańskiej w sposób pryncypialny. W islamie rodzina jest zobowiązana do pielęgnowania wartości religijno-moralnych. Rodzina muzułmańska ma charakter patriarchalny. To ojciec ponosi za nią odpowiedzialność i jego zadaniem jest zapewnienie jej niezbędnych dóbr, tak materialnych jak i duchowych. Nadrzędna pozycja ojca i męża nie oznacza, że kobieta nie ma udziału w wychowaniu dzieci; matki również są zaangażowane w przekazywanie wiary dzieciom. Zadanie to staje się jednak trudniejsze do realizacji w sytuacji życia w środowisku społecznym zdominowanym przez inną religię.

Prof. UAM dr hab. Sławomir Futyma w swoim przedłożeniu, które zatytułował „Pedagogika ludzkiego rozsądku, czyli inspiracje biblijnym dyskursem", wskazał na Biblię rozumianą jako filar kulturowego dziedzictwa ludzkości. To tam – zdaniem wykładowcy – możemy odnaleźć liczne przykłady ujawniania „ludzkiego rozsądku" bądź jego braku. W wyniku tych doświadczeń powstawały określone praktyki wychowawcze, które miały wpływ na kształtowanie nazwanych postaw ludzkich. Jego zdaniem, w wyniku tych poczynań następowało stopniowe ujawnianie uniwersalnych reguł, które nie sposób zamknąć w ramach określonej religijności. W życiu codziennym ludu Biblii można dostrzec stopniowe wyłanianie się obrazu uniwersum wykraczającego poza autopsję konkretnej wspólnoty konfesyjnej.

Ks. dr Mirosław Wierzbicki SDB (Uczelnia Korczaka – Akademia Nauk Stosowanych w Warszawie) w swoim wystąpieniu: „Religia w szkole. Pomoc czy zagrożenie w edukacji?" poruszył niezwykle aktualny społecznie problem. Wskazał między innymi na znaczenie religii w rzeczywistości społeczeństwa wielokulturowego i wieloreligijnego oraz wynikające z tego różnorakie problemy. Prelegent postulował konieczność powiązania doświadczenia religijnego z innymi dziedzinami życia. Wskazał na potrzebę wieloaspektowego podejścia w badaniu fenomenu religii występującego w życiu jednostek. Zwrócił również uwagę na możliwy udział katechezy szkolnej w wyjaśnianiu zagadnień związanych z naturą człowieka i sensem jego życia.

Dr Piotr Warych (Poznańska Akademia Medyczna Nauk Stosowanych im. Księcia Mieszka I) zaprezentował wykład: „Religia i wychowanie w dobie rozwoju nowych mediów", gdzie zwrócił uwagę na ciągle aktualny potencjał doświadczenia religijnego, które może się ujawnić w odkrywaniu sensu egzystencji i stanowić istotny element w procesie wychowania. Może ona pełnić rolę eksplikacyjną w odniesieniu do zawiłości życia. Nowe media mają możliwość dokonywania transmisji takich istotnych dla życia ludzkiego wartości, jak miłość i prawda. Przywołując dzieło C.S. Levisa *Cztery miłości*, postawił kluczowe pytanie: czy miłości można i należy uczyć? Jeśli odpowiemy na nie twierdząco, to kolejne pytanie powinno brzmieć: jak? Wykładowca w swoim wystąpieniu zaprezentował, w jaki sposób dokonuje się przedstawienia miłości w kulturze popularnej, która często zniekształca jej obraz i to jak jest ona ukazywana w przesłaniu chrześcijańskim ukazanym w 1 liście św. Pawła do Koryntian (1 Kor 13 – Hymn o miłości). Św. Augustyn wskazywał, że „miłość do dobra jest warunkiem dobrego postępowania". Wykładowca przywołał 15 rozdział werset 13 Ewangelii św. Jana jako tekst, który w sposób najbardziej pełny wyraża ideał miłości.

W dalszym wywodzie odniósł się do 24 rozdziału Konstytucji Duszpasterskiej Soboru Watykańskiego II „Gaudium et spes", gdzie możemy przeczytać: „(…) miłość Boga i bliźniego jest pierwszym i największym przykazaniem (…). Miłości Boga nie można odłączyć od miłości bliźniego".

W piątkowe przedpołudnie zostały zaprezentowane pozostałe wystąpienia w sekcji. Cykl wystąpień rozpoczął prof. AMW dr hab. Tomasz Maliszewski (który był również koordynatorem sekcji) wykładem zatytułowanym „Ks. Antoni Ludwiczak (1878-1942). Konterfekt oświatowca zaangażowanego". Przywołał postać wybitnego działacza i oświatowca działającego w Wielkopolsce w pierwszej połowie XX wieku. Jego czynny udział przejawiał się w podnoszeniu poziomu kulturalnego i edukacyjnego w polskich wsiach oraz miasteczkach u progu odzyskania niepodległości, jak też przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego.

Prelegent wskazał, że postać ks. Antoniego zasługuje na pamięć oraz upowszechnienie z uwagi na znaczący i realny jego wpływ na reformy oświatowe w Wielkopolsce, jak też innych ziemiach zaboru pruskiego oraz że w znaczący sposób przyczynił się do rozwoju koncepcji edukacji dorosłych w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości. Cenne i ponadczasowe wydaje się to, że przy-

kładał wagę nie tylko do kwestii wykształcenia, ale również widział konieczność podejmowania działań wychowawczych, skierowanych na budowanie upodmiotowionych wspólnot lokalnych i regionalnych. Należy współcześnie pamiętać o niekwestionowanych zasługach ks. Antoniego, wynikających między innymi z tworzenia bibliotek i czytelni ludowych, czy utworzenia pierwszego Uniwersytetu Ludowego w Dalkach koło Gniezna.

Dr Zbigniew Rudnicki (WSE UAM) w referacie zatytułowanym „Stary Doktor się modli. Glosa na marginesie nowego wydania «Sam na sam z Bogiem»" skupił uwagę słuchaczy na szczególnej książce w piśmiennictwie Korczaka. Po raz pierwszy (i za życia Korczaka jedyny) publikacja ta, wydana w 1922 roku, zawiera 18 modlitw i w zakończeniu dedykację dla nieżyjących w chwili jej ukazania się rodziców Autora. Co ciekawe, zbiór nie ujmuje – ani w pierwszym, ani w najnowszym wydaniu również jej nie znajdziemy – najbardziej znanej modlitwy Korczaka – „Modlitwy wychowawcy". Prelegent zwrócił uwagę, że Korczakowy modlitewnik, oprócz tego, że jest wysokiej klasy dziełem literackim, również stanowi świadectwo o wyjątkowej wrażliwości duchowej autora oraz jego znajomości tajników ludzkiej duszy.

Kolejny wykład dr Agnieszki Bzymek (AMW Gdynia) nosił tytuł: „Środowisko niewidzialne jako czynnik chroniący resilience w biografiach narracyjnych późnej dorosłości". Dokonała w nim interesującej prezentacji obecności i znaczenia *resilience* (kojarzonej zwykle z obszarem badań właściwych dla psychologii rozwojowej) na gruncie nauk pedagogicznych. Celem pedagogicznej konceptualizacji tej kategorii jest ukazanie szans edukacyjnego wzrostu człowieka, który w sposób świadomy przeżywa różne etapy swojej egzystencji. Prelegentka przywołała między innymi prace Olgi Czerniawskiej, postulującej konieczność powrotu do idei życia duchowego. Wymienia również Helenę Radlińską, która wskazywała na zasadność wprowadzenia do badań pedagogicznych pojęcia „środowiska niewidzialnego", mającego odnosić się tak do duchowości, jak i ludzkiego świata. Radlińska – za Sergiuszem Hessenem, który istnienie bytu duchowego postrzegał jako element „środowiska niewidzialnego" – środowisko duchowe postrzega jako: zjawiska społeczne, kulturowe i naturalne, stanowiące elementy składowe, które korelując ze sobą, pozostają w relacji ze środowiskiem bezpośrednim i dalszym, obiektywnym i subiektywnym, materialnym i niewidzialnym oraz psychicznym, rozumianym jako pewne idee, obyczaje, więzi moralne.

Przeżycia duchowe, jej zdaniem, mają moc przyczynienia się do przebudowy świadomości, przemieniania siebie i środowiska bezpośredniego. „Dążenie do ideału człowieczeństwa, rozwój wszystkich przyrodzonych właściwości jednostki, zapewnienie jej szczęścia przez harmonię wewnętrzną" i dalej „każdy człowiek, by czuć swoją wartość, godność, by radować się pełnią życia kulturalnego, musi rozszerzać swój widnokrąg duchowy; nauczyć się patrzeć wokoło – w przyrodę, w społeczeństwo i w siebie samego" (H. Radlińska). Według cytowanej autorki, „potrzebami duchowymi określa się możliwość wypowiadania samego siebie, co dokonuje się poprzez relacje międzyludzkie, miłość i pełnienie określonych ról" (Radlińska, 1979, ss. 228-229).

A. Bzymek, cytując R. Meyera: „Duchowość ujawnia się naprawdę dopiero u osób wieku dorosłym, które przeżyły z satysfakcją wcześniejsze etapy życia – rozwinęły dynamikę społeczną i osiągnęły dojrzałość uczuciową. Przebudzenie duchowe dotyczy niemal każdego z nas. Jest autentycznie możliwe w wieku dojrzałym, w wymiarze twórczym", wskazała na znaczenie okresu późnej dorosłości (potocznie zwanej starością). Bagaż życiowych doświadczeń w postaci kryzysów, deficytów, traum, wszystkiego, czego współcześni starają się za wszelką cenę pozbyć z „życiowego repertuaru", właściwie przeżytych, może stanowić źródło mocy życiowej i czynniki wzrostu oraz rodzić nadzieję na zmianę.

Lic. Samanta Opic w referacie zatytułowanym „Uczestnictwo studentów w grupach parafialnych, a podejmowanie zachowań ryzykownych i rozwój ich kariery zawodowej" zaprezentowała rezultaty swoich badań, z których wynika, że istnieje pewna korelacja między udziałem młodzieży w katolickich grupach parafialnych a na przykład budowaniem pozytywnych emocji u uczestników, nabywaniem kompetencji komunikacyjnych, czy wyborem życiowej profesji (uczestniczący w grupach i ruchach parafialnych częściej wybierają zawody społeczne).

Dr Szymon Dąbrowski z Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku wygłosił wykład: „Polska pedagogika religii. Trzy kierunki rozwoju (zmiana paradygmatu dyscypliny?)". Rozpoczął od podstawowej definicji, że: „pedagogika religii to dyscyplina naukowa i nurt badań podejmujących zagadnienie praktyki i teorii szeroko pojętych procesów edukacji i socjalizacji religijnej" (Gadacz, Milerski, 2003).

Zarysował on mapę sporów dotyczących kwestii zasadniczych dla tej subdyscypliny. Bardzo istotnym elementem jest dyskusja na temat, jak ulokować w systemie nauk subdyscyplinę z pogranicza teologii i pedagogiki. Można tutaj mówić o trzech dominujących tendencjach:

- tradycyjnej, która wyróżnia przede wszystkim akcent teologiczny – jest wówczas częścią katechetyki i teologii pastoralnej, opiera się na konfesyjnych założeniach i dogmatycznych tezach, a pedagogiczny wymiar analiz polega na tworzeniu warunków skutecznego przekazu treści, ocenie umiejętności procesu nauczania, analizach teologicznych i kerygmatycznych uwarunkowań katechezy oraz konfrontacji ze współczesnymi propozycjami wychowawczymi;

- korelacyjnej, czyli usiłującej łączyć obszary teologii i pedagogiki – w tym przypadku pedagogika religii wchodzi w zakres obydwu dyscyplin, co ma skutkować zarówno postępem na gruncie katechetyki, jak i ogólnej teorii wychowania. Istotne dla takiego podejścia są badania interdyscyplinarne, polegające na zespoleniu metod humanistycznych (hermeneutyka, fenomenologia) z analizami społecznymi z dziedziny psychologii i socjologii;

- pedagogicznej, wskazującej na nadrzędność uzasadnień pedagogicznych. Przy tym podejściu podejmowane są krytyczne analizy dotyczące miejsca i roli sfery religijnej w procesie edukacyjnym (istotne jest tutaj poszukiwanie kryteriów oceny na gruncie pedagogiki i dydaktyki ogólnej).

Prelegent zwrócił również uwagę na toczący się spór o przedmiot pedagogiki religii, który dotyczy takich zagadnień, jak między innymi: potencjał edukacji religii, jej ograniczenia oraz odpowiedzialność edukacji religijnej.

Dr Sebastian Dama (AMW Gdynia) zaprezentował referat: „Rola szkolnictwa protestanckiego w kształtowaniu publicznego systemu edukacji w Stanach Zjednoczonych Ameryki na przełomie XIX i XX w. w kontekście amerykańskiej historii i kultury". Historia USA ściśle łączy się z protestantyzmem. Zarówno teologia protestancka, jak i praktyka życia wspólnot religijnych miały istotny wpływ na tak ważne zagadnienia, jak na przykład tolerancja religijna i swoboda wyznaniowa. Religia u zarania USA była (obok przynależności etnicznej czy narodowej) jednym z najważniejszych elementów wpływających na kształtowanie się tożsamości odrębnej wspólnoty narodowej. Zasady życia społecznego – najpierw kolonii, a następnie nowego państwa – wykuwały się w ogniu debat i sporów (czasem bardzo intensywnych) pomiędzy wyznawcami różnych nurtów protestantyzmu: purytan, baptystów, kalwinów, kwakrów, niemieckich luteran, mennonitów, amiszów. Przedstawiciele tych denominacji różnie rozumieli role państwa i Kościoła oraz ich wzajemnych relacji. Na rozwój edukacji istotny wpływ miało wykształcenie w kolegiach duchowieństwa, które oprócz znajomości Biblii poznawało założenia oświeceniowego racjonalizmu.

We wczesnym okresie niepodległości wielu Amerykanów wierzyło, że dla ochrony państwa i tworzenia nowego narodu konieczna jest dobra edukacja, jednak nie przekładało się to na akceptację idei scentralizowanej struktury oświaty (dobrą ilustracją tego jest odrzucenie przez Virginię ustawy Tomasza Jeffersona dotyczącej szerzenia wiedzy ogólnej „More general diffusion of knowledge").

Oprócz spotkań typowo naukowych, w ramach sekcji i rozmów w kuluarach, organizatorzy zadbali również o wzbogacenie konferencji w wydarzenia kulturalne na wysokim poziomie. Pierwszym była możliwość zwiedzenia bogatej ekspozycji Muzeum Marynarki Wojennej. Drugie natomiast dotyczyło uczestnictwa w koncercie Chóru Festiwalowego Sopockiej Szkoły Wyższej Sans „Mundus cantant" pod dyrekcją Zichao Liu i Arkadiusza Wanata, podczas którego kongresowicze mieli okazję wysłuchania szerokiej gamy utworów – od muzyki dawnej po współczesną.

Zbigniew Rudnicki
ORCID 0000-0002-5238-0100

REFERENCES

Radlińska, H. (1979). *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza

Jubileusz 20-lecia Łużyckiej Szkoły Wyższej im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach oraz nadanie Auli imienia prof. zw. dra hab. Wiesława Jamrożka 9 maja 2025 roku

9 maja 2025 roku obyły się uroczystości z okazji Jubileuszu 20-lecia Łużyckiej Szkoły Wyższej im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach. W uroczystościach udział wzięli prof. dr hab. Katarzyna Sadowska oraz dr Konrad Nowak-Kluczyński, reprezentujący Zakład Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (fot. 1).

Uroczystość Jubileuszu prowadzili Marcin Ruszkiewicz oraz kanclerz Uczelni – Agnieszka Maj, która przywitała Władze oraz Senat Uczelni w osobach: mgr inż. Waldemar Kula (założyciel), dr Roman Maciej Józefiak (Rektor), prof. ŁSW dr hab. Zbigniew Bujakiewicz, dr Żywia Leszkowicz-Baczyńska, dr Tadeusz Kowalski, mgr Olaf Napiórkowski, Marta Gładkowska (przedstawicielka społeczności studenckiej) oraz władze lokalne i wojewódzkie, przedstawicieli instytucji samorządowych oraz przybyłych gości.

Wykład inauguracyjny wygłosił Ireneusz Brzeziński, wybitny regionalista, który przedstawił historię regionu. Zwrócił uwagę, iż Żary (niem. *Sorau*) to jedno z najstarszych miast na Dolnych Łużycach, położone obecnie w województwie lubuskim. Pierwsze wzmianki o osadzie pochodzą z XII wieku, a prawa miejskie Żary uzyskały przed rokiem 1260. Przez wieki miasto należało do różnych państw i dynastii – m.in. Piastów śląskich, królów czeskich, Habsburgów oraz elektorów saskich. Od XVIII wieku Żary znajdowały się pod panowaniem pruskim, a w XIX wieku dynamicznie rozwijały jako ośrodek przemysłowy. Po II wojnie światowej miasto zostało włączone do Polski i zasiedlone przez ludność z Kresów oraz centralnej Polski. Współcześnie Żary są regionalnym centrum administracyjnym i kulturalnym, zachowując ślady swojej wielokulturowej i burzliwej przeszłości.

Następnie głos zabrali kolejno Kanclerz – Agnieszka Maj oraz założyciel – Waldemar Kula, którzy przedstawili historię Uczelni, jej 20-letnią drogę na płaszczyznach edukacyjnej, naukowej, a przede wszystkich ośrodka współpracującego z lokalnymi instytucjami. Zwrócili szczególną uwagę na dotychczasowe sukcesy Uczelni, a także wskazali na potrzebę dalszego rozwoju. Łużycka Szkoła Wyższa im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach to niepubliczna uczelnia, która rozpoczęła swoją działalność 2 marca 2004 roku pod nazwą Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy. Jej założycielem był Zakład Doskonalenia Zawodowego w Zielonej Górze. W grudniu 2015 roku nastąpiła zmiana założyciela na Holding Edukacyjny Sp. z o.o. w Pleszewie. W styczniu 2017 roku uczelnia zmieniła nazwę na obecną, co odzwierciedlało poszerzenie oferty edukacyjnej poza profil humanistyczny, mając na uwadze zmieniające się potrzeby edukacyjne i profil szkolnictwa wyższego.

Kolejnym punktem uroczystości były wystąpienia zaproszonych Gości oraz składanie gratulacji na ręce Rektora oraz Kanclerza. Przedstawiciele Zakładu Hi-

storii Kultury i Edukacji WSE UAM złożyli na ręce Rektora dra Romana Macieja Józefiaka List Gratulacyjny Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – prof. dra hab. Waldemara Segieta, w którym czytamy: „Z ogromną radością i głębokim szacunkiem kieruję na Pana ręce serdeczne gratulacje z okazji Jubileuszu 20-lecia Łużyckiej Szkoły Wyższej w Żarach. Ten piękny jubileusz to świadectwo konsekwencji, pasji i zaangażowania wielu osób, które na przestrzeni lat budowały tożsamość i prestiż Państwa Uczelni. Z jeszcze większym uznaniem przyjmuję informację o nadaniu Auli Łużyckiej Szkoły Wyższej Imienia Profesora Wiesława Jamrożka – wybitnego pedagoga, badacza idei i historii wychowania, Człowieka głęboko oddanego misji akademickiej (…) czuję się zaszczycony, że nasz wieloletni współpracownik, mentor i nauczyciel zostaje uhonorowany w tak doniosły sposób. Profesor Wiesław Jamrożek nie tylko przez dekady współtworzył oblicze Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, kształtując kierunki badań pedagogicznych i inspirując młode pokolenie naukowców, ale również wniósł trwały wkład w rozwój Łużyckiej Szkoły Wyższej. Jego zaangażowanie w życie Państwa Uczelni – jako rektora, wykładowcy, życzliwego doradcy i opiekuna merytorycznego – pozostaje w żywej pamięci wielu członków akademickiej wspólnoty w Żarach. Jestem głęboko przekonany, że decyzja o nadaniu Auli imienia Profesora Wiesława Jamrożka stanowi nie tylko wyraz uznania dla jego dorobku, ale też ważny gest symboliczny, który będzie inspirować przyszłe pokolenia studentów i pracowników Łużyckiej Szkoły Wyższej”[1].

Prof. dr hab. Zbigniew Bujakiewicz wygłosił referat dotyczący patrona Łużyckiej Szkoły Wyższej – Jana Benedykta Solfy. Jan Benedykt Solfa herbu własnego urodził się w 1483 roku w Trzebielu na Łużycach, w rodzinie aptekarza Benedykta Solfy. Po ukończeniu szkoły parafialnej w rodzinnej miejscowości, w 1505 roku rozpoczął studia na Akademii Krakowskiej. Dzięki wsparciu krakowskiego bankiera Jana Bonera kontynuował edukację medyczną na renomowanych uniwersytetach we Włoszech, m.in. w Bolonii i Padwie. Po powrocie do Polski uzyskał tytuł doktora medycyny na Akademii Krakowskiej i przyjął święcenia kapłańskie. Od 1522 roku pełnił funkcję nadwornego lekarza króla Zygmunta I Starego oraz jego syna, Zygmunta II Augusta. W 1541 roku cesarz Karol V nadał mu szlachectwo i herb, co zostało potwierdzone przez króla Zygmunta. Jan Benedykt Solfa był autorem licznych nowatorskich traktatów medycznych, w których poruszał kwestie leczenia chorób zakaźnych oraz etyki lekarskiej. Jego prace były wydawane zarówno w Krakowie, jak i za granicą, m.in. w Moguncji. Utrzymywał kontakty z wybitnymi myślicielami swojej epoki, takimi jak Mikołaj Kopernik, Erazm z Rotterdamu, czy Celio Calcagnini. Jako kanonik warmiński, głogowski, wrocławski, wileński, sandomierski, warszawski i krakowski, łączył działalność medyczną z posługą duchowną. Współpracował z Mikołajem Kopernikiem, m.in. przy leczeniu biskupa Maurycego Ferbera. Jan Benedykt Solfa zmarł 31 marca 1564 roku w Krakowie i został pochowany w katedrze na Wawelu. Jego życie oraz działalność stanowią ważny wkład w rozwój medycyny oraz humanizmu w Polsce.

[1] List gratulacyjny Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dra hab. Waldemara Segieta.

W imieniu Władz Senatu, a także społeczności akademickiej głos zabrała dr Żywia Leszkowicz-Baczyńska, jedna z najbardziej zaangażowanych postaci w działalność Uczelni, która odniosła się do słów poprzedników, ale przede wszystkim zwróciła uwagę na szczególną i zarazem nieoczywistą rolę Uczelni w promowaniu sztuki. Podczas Jubileuszu, w Galerii Incydent, mieszczącej się w Łużyckiej Szkole Wyższej im. Jana Benedykta Solfy w Żarach, prezentowana została wystawa prac żarskiego artysty Józefa Wierzbickiego oraz jego córek: Kornelii Drzewieckiej-Wilusz i Arlety Wierzbickiej-Lipskiej. Wystawa stanowi wyjątkową okazję do zapoznania się z twórczością trzech artystów reprezentujących różne pokolenia, a jednocześnie dzielących wspólną pasję do sztuki. Prezentowane prace ukazują różnorodność stylów i technik, odzwierciedlając indywidualne podejście każdego z twórców.

Jubileusz 20-lecia Łużyckiej Szkoły Wyższej im. Jana Benedykta Solfy z siedzibą w Żarach uświetniły występy muzyczne – minirecital Maestry prof. Marzanny Rudnickiej (cenionej śpiewaczki operowej i pedagożki, związanej z Instytutem Muzyki Uniwersytetu Zielonogórskiego, specjalizującej się w nauczaniu sztuk scenicznych, absolwentki Wydziału Wokalno-Aktorskiego Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie, która koncertowała w największych filharmoniach w Polsce, a także w Palermo, Sevilli, Madrycie, Lizbonie, Omanie, Chicago, czy Tokyo, aktywnie uczestniczącej w życiu muzycznym, łącząc praktykę sceniczną z pracą akademicką, co czyni ją znaczącą postacią w środowisku muzycznym Polski), przy akompaniamencie pianisty Kamila Wrony – występ ucznia prof. Marzanny Rudnickiej, muzyka Pawła Sznajdera (utalentowanego wokalisty i gitarzysty, który ogólnopolską rozpoznawalność zdobył dzięki udziałowi w programie telewizyjnym, jego pasja do muzyki, zaangażowanie społeczne i charyzma sceniczna czynią go inspirującym artystą młodego pokolenia).

Po występach muzycznych dr Roman Maciej Józefiak – Rektor Łużyckiej Szkoły Wyższej im. Jana Benedykta Solfy wygłosił laudację ku czci prof. dra hab. Wiesława Jamrożka, inicjatora i organizatora Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Żarach, w związku z kolejnym punktem uroczystości – nadania Auli imienia Profesora. Prof. dr hab. Wiesław Jamrożek był mistrzem i opiekunem naukowym należącym do grona inicjatorów oraz organizatorów Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, działającej w Żarach od 2004 roku. W latach 2004-2009 pełnił funkcję Rektora, a od 2009 roku do śmierci funkcję Prorektora. W Żarach prowadził pracę pedagogiczną i rozwijał swoje pasje naukowe. Jednocześnie rozszerzył zakres badań o elementy regionalne związane z tradycją łużycką, a współpracując z miejscowym Kresowym Towarzystwem Turystyczno-Krajoznawczym, brał aktywnie udział w lokalnych sejmikach krajoznawczych. Uroczystego odsłonięcia pamiątkowej tablicy, opatrzonej słowami – „Profesor dr hab. Wiesław Jamrożek 1954-2021, inicjator i organizator Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Żarach, pierwszy Rektor ŁWSH 2004-2009, pracownik naukowy, historyk edukacji, pedagog", dokonała córka prof. Wiesława Jamrożka – prof. dr hab. Katarzyna Sadowska, która podziękowała Władzom Uczelni i społeczności akademickiej za upamiętnienie osoby Profesora oraz przekazała władzom Uczelni książkę: *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Pro-*

Fot. 1. Prof. Katarzyna Sadowska i dr Konrad Nowak-Kluczyński przy tablicy upamiętniającej prof. zw. dra hab. Wiesława Jamrożka

Źródło: archiwum prywatne Konrada Nowaka-Kluczyńskiego

fesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin, pod redakcją Mikołaja Brenka i Konrada Nowaka-Kluczyńskiego (Brenk, Nowak-Kluczyński (red.), 2024).

Uroczystościom Jubileuszu towarzyszyła promocja kolejnej książki poświęconej Pamięci Profesora: *Wiesław Jamrożek. Pokorny Człowiek i Mistrz (24 sierpnia 1954 – 2 kwietnia 2021)*, pod redakcją naukową Katarzyny Sadowskiej. Ta publikacja okolicznościowa, z okazji nadania imienia Profesora Wiesława Jamrożka Auli Łużyckiej Szkoły Wyższej im. J.B. Solfy w Żarach, stanowi wizytówkę działalności naukowej, organizatorskiej Profesora, przedstawionej w dwóch tekstach przez uczniów prof. W. Jamrożka – dra Mikołaja Brenka i dra Konrada Nowaka-Kluczyńskiego (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2024, ss. 105-120) oraz wspomnienia Jego współpracowników i naukowych przyjaciół – prof. zw. dra hab. Bogusława Śliwerskiego, prof. dra hab. Zbigniewa Bujakiewicza, dra Artura Fronczyka,

prof. dr hab. Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak, dra Michała Nowickiego, dr Marty Kędzi, prof. dr hab. Edyty Głowackiej-Sobiech, prof. dr hab. Kingi Kuszak oraz dr Danuty Apanel. Publikacja uzupełniona została o wiersze Mariusza Dembińskiego, córki Profesora Katarzyny Sadowskiej oraz Jego żony Bożeny Jamrożek (Sadowska (red.), 2025).

Podsumowując Jubileusz 20-lecia ŁSW, warto przywołać słowa dra Romana Macieja Józefiaka – Rektora Łużyckiej Szkoły Wyższej im. Jana Benedykta Solfy: „Priorytetem Uczelni jest stwarzanie możliwości rozwoju intelektualnego mieszkańców regionu Dolnych Łużyc, którzy chcą sprostać wymaganiom współczesnego rynku pracy. W naszej działalności edukacyjnej wyspecjalizowaliśmy ofertę w takich dyscyplinach naukowych, jak: pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, logistyka, bezpieczeństwo narodowe, administracja, finanse i rachunkowość oraz zarządzanie. Na przestrzeni lat funkcjonowania Uczelni jej profil ewaluował. Zaczynaliśmy jako Łużycka Szkoła Humanistyczna, z ofertą edukacyjną skoncentrowaną na reformach polskiej oświaty. Nie zarzucając pedagogicznego kierunku kształcenia, przemodelowaliśmy jednak naszą ofertę tak, by Absolwenci ŁSW mogli funkcjonować w szerszym spektrum zawodowej aktywności. Nasi Absolwenci otrzymują rzetelne umiejętności praktyczne, oparte na specjalistycznej wiedzy teoretycznej, co stanowi rezultat pracy wykładowców o wysokich kompetencjach, znakomitym doświadczeniu w pracy akademickiej oraz bogatym dorobku naukowym. Łużycka Uczelnia ma swoje stałe miejsce w edukacyjnym anturażu miasta i regionu (…) Transfer doświadczeń naukowo-dydaktycznych między ŁSW a współpracującymi z nią uczelniami przenosi na wyższy poziom kompetencje kadry akademickiej żarskiej Uczelni, wspiera również starania jej władz, zmierzające do nadania Łużyckiej Szkole Wyższej statusu Akademii”[1].

Konrad Nowak-Kluczyński
ORCID 0000-0002-7814-1650

REFERENCES

Brenk M., Nowak-Kluczyński K. (red.). (2024). *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Brenk M., Nowak-Kluczyński K. (2024). *Wiesław Jamrożek (1954-2021) jako kierownik Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wspomnienie w 70. rocznicę urodzin*. Studia Edukacyjne, 74, 105-120

Sadowska, K. (red.). *Wiesław Jamrożek. Pokorny Człowiek i Mistrz (24 sierpnia 1954 – 2 kwietnia 2021)*. Żary: Łużycka Szkoła Wyższa im. Jana Benedykta Solfy w Żarach

[1] Słowa Rektora Łużyckiej Szkoły Wyższej dra Romana Macieja Józefiaka: „Łużycka Szkoła Wyższa im. Jana Benedykta Solfy służy mieszkańcom miasta i regionu już od 20 lat” – ze wstępu Informatora Akademickiego ŁSW.

Sprawozdanie z XVII Seminarium Naukowego im. Profesora Wiesława Jamrożka „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania" Obrzycko, 4-5 czerwca 2025 roku

4-5 czerwca 2025 roku w Domu Pracy Twórczej i Wypoczynku UAM w Obrzycku odbyło się XVII Seminarium Naukowe im. Profesora Wiesława Jamrożka „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania". W tym roku seminarium było połączone z uroczystymi obchodami Jubileuszu 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji, a uczestniczyli w nim przedstawiciele jedenastu ośrodków akademickich z całej Polski, takich jak: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Akademia Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Uniwersytet w Białymstoku. W skład Komitetu Naukowego weszli: prof. UMCS dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS dr hab. Renata Bednarz-Grzybek, prof. UKEN dr hab. Katarzyna Dormus, prof. dr hab. Adam Fijałkowski, prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. dr hab. Janina Kamińska, prof. dr hab. Ewa Kula, prof. UKW dr hab. Monika Nawrot-Borowska, dr Mirosław Piwowarczyk oraz prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk. Komitet Organizacyjny stanowili pracownicy Zakładu Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu: prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM dr hab. Katarzyna Sadowska, dr Marta Kędzia, dr Michał Nowicki, dr Anna Wojewoda, mgr Sarah Taylor-Jaskólska oraz dr Mikołaj Brenk i dr Konrad Nowak-Kluczyński pełniący funkcję sekretarzy.

Rozpoczęcia seminarium dokonała kierowniczka Zakładu Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, która podkreśliła wartość cyklicznych spotkań historyków wychowania w Obrzycku[2]. Ich celem od kilkunastu lat jest rozwijanie naukowego warsztatu historyków wychowania, przy jednoczesnym zintegrowaniu tego środowiska z ośrodków naukowych w całej Polsce (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2024b, ss. 33-34). Wskazała na wyjątkowość tegorocznego spotkania, podsumowującego 25 lat działalności Towarzystwa Historii Edukacji (THE). Powitała gości honorowych spotkania, zasłużonych historyków oświaty: prof. dr hab. Kalinę Bartnicką, prof. dr hab. Danutę Koźmian, prof. dr. hab. Adama Massalskiego oraz prof. dr. hab. Juliana Dybca.

[2] Jedno ze spotkań odbyło się w Ciążeniu, a jedno w formie online (w czasie obostrzeń pandemicznych).

Następnie głos zabrała prof. UKW dr hab. Monika Nawrot-Borowska, sekretarz THE, która uwydatniła wartość spotkań w urokliwym Obrzycku, które na corocznych spotkaniach gościło historyczki i historyków wychowania i stanowiło źródło rozmów, pomysłów oraz uzgodnień wielu zrealizowanych projektów naukowo-badawczych. Ponadto, poprosiła zgromadzonych na sali o powstanie i uczczenie minutą ciszy historyków wychowania, którzy zmarli w ostatnich latach.

Następnie prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska, prodziekan ds. wydawniczych, studiów podyplomowych i relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym, przemawiając w imieniu dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM – prof. UAM dr. hab. Waldemara Segieta, dokonała uroczystego otwarcia seminarium, życząc uczestnikom owocnych dyskusji i odkrywania nowych perspektyw badawczych.

Kolejnym punktem programu był utwór artystyczny, oddający hołd wspólnocie historyków wychowania – panegiryk *Ut non obliviscar terrarum olim repertas*. Panegyricus de laudibus Societatis pro Historia Educationis. Dzieło zostało przygotowane przez dra Michała Nowickiego, wygłoszone wespół z prof. UAM dr hab. Katarzyną Kabacińską-Łuczak[3].

Po przerwie miały miejsce uroczystości związane z jubileuszem 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji, które prowadziła prof. Monika Nawrot-Borowska. Jako pierwsza głos zabrała prezeska towarzystwa – prof. UKEN dr hab. Katarzyna Dormus, która zaprezentowała dzieje tej organizacji. Podkreśliła, że głównym pomysłodawcą oraz inspiratorem Towarzystwa Historii Edukacji był prof. dr hab. Józef Miąso (1930-2025), który konsekwentnie opowiadał się za nadaniem wysokiej rangi środowisku historyków wychowania, uważał, że jego konsolidacja jest koniecznością. Profesor podczas ogólnopolskiej konferencji historyków konferencji w Pułtusku „Atlas historyczny szkolnictwa polskiego" stwierdził, że tylko dzięki własnej organizacji historycy wychowania mogą utworzyć silne środowisko ogólnopolskie, występować w imię wspólnych interesów dyscypliny, wpływać na upowszechnianie jej naukowego i dydaktycznego dorobku, nawiązywać organizacyjne kontakty z innymi środowiskami humanistycznymi w Polsce i za granicą. Ponadto, ogólnopolska organizacja historyków wychowania miała stać się oparciem dla młodych adeptów dyscypliny. 24 lutego 2000 roku odbyło się zabranie założycielskie, w którym udział wzięli m.in.: prof. Józef Miąso, prof. Irena Szybiak, prof. Kalina Bartnicka, prof. Stanisław Litak, prof. Julian Dybiec, prof. Dorota Żołądź-Strzelczyk, dr hab. Piotr Paweł Gach, prof. Czesław Majorek, prof. Lech Morzecki, prof. Krzysztof Jakubiak, prof. Andrzej Meissner, prof. Karol Poznański, prof. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Danuta Drynda, prof. Adam Massalski, prof. Stefania Walasek, dr Adam Winiarz, dr Grzegorz Michalski, dr Iwonna Michalska, dr Joanna Schiller i dr Adam Fijałkowski. Ustalono wówczas nazwę organizacji: Towarzystwo Historii Edukacji oraz sformułowano podstawowe cele statutowe Towarzystwa:

– konsolidacja środowiska polskich historyków wychowania;

– reprezentowanie interesów dyscypliny w zakresie kształcenia pedagogów;

[3] Panegiryk zostanie zamieszczony na łamach „Biuletynu Historii Wychowania".

– inicjowanie i wspieranie badań, zwłaszcza regionalnych;

– wspieranie inicjatyw tworzenia zbiorów: archiwalnych, bibliotecznych i muzealnych, służących zachowaniu dorobku edukacyjnego;

– pomoc dla młodych historyków wychowania, wspieranie młodych talentów;

– współpraca z odpowiednimi towarzystwami, stowarzyszeniami i instytucjami krajowymi, zagranicznymi i międzynarodowymi;

– propagowanie dorobku historii wychowania w społeczeństwie.

W trakcie powyższego spotkania dokonano także ustaleń dotyczących kluczowych zapisów Statutu Towarzystwa oraz powołano Komitet Założycielski, któremu powierzono zadanie przeprowadzenia procedury rejestracyjnej. W skład Komitetu weszli: prof. dr hab. Józef Miąso (przewodniczący), prof. dr hab. Irena Szybiak (zastępca przewodniczącego) oraz dr Adam Fijałkowski. Zdecydowano również, że tymczasową siedzibą Towarzystwa Historii Edukacji (THE) będzie Katedra Oświaty i Wychowania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Rejestracji dokonano 18 grudnia tego samego roku, na podstawie przedłożonego Statutu. Pierwsze Walne Zebranie Członków THE odbyło się 26 czerwca 2001 roku w Warszawie, w siedzibie Wydziału Pedagogicznego UW, z udziałem 31 osób. Podczas zebrania prof. Józef Miąso wygłosił referat wprowadzający, w którym omówiono cele Towarzystwa, ze szczególnym naciskiem na integrację środowiska historyków oświaty w Polsce oraz działania na rzecz podnoszenia jakości badań w tej dziedzinie. Głównym punktem obrad było wyłonienie władz statutowych. W wyniku przeprowadzonych głosowań funkcję Prezesa objęła Irena Szybiak (Uniwersytet Warszawski, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku). Do Zarządu Głównego wybrano: Kalinę Bartnicką (Instytut Historii Nauki PAN, UW, WSH w Pułtusku), Juliana Dybca (Uniwersytet Jagielloński), Adama Fijałkowskiego (UW), Krzysztofa Jakubiaka (Uniwersytet Bydgoski), Andrzeja Meissnera (Uniwersytet Rzeszowski) oraz Dorotę Żołądź-Strzelczyk (UAM w Poznaniu). W skład Komisji Rewizyjnej weszli: Lech Mokrzecki (Uniwersytet Gdański), Danuta Drynda (Uniwersytet Śląski) i Tadeusz Jałmużna (Uniwersytet Łódzki). Do Sądu Koleżeńskiego powołano: Stanisława Litaka (KUL), Iwonnę Michalską (Uniwersytet Łódzki), Karola Poznańskiego (APS im. Marii Grzegorzewskiej), Agnieszkę Stopińską-Pająk oraz Adama Winiarza (UMCS).

Równolegle z działaniami organizacyjnymi prowadzonymi w Warszawie, zespół z Katedry Historii Wychowania Akademii Pedagogicznej w Krakowie rozpoczął realizację projektu konkursu na najlepszą pracę magisterską z historii wychowania. W styczniu 2002 roku przyznano pierwszą nagrodę mgr Ewie Tylińskiej, absolwentce Wydziału Pedagogicznego UW, za pracę: *Studenci Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1869-1904 jako grupa akademicka i w życiu miasta*, przygotowaną pod kierunkiem prof. dr hab. Kaliny Bartnickiej.

19 grudnia 2001 roku w Warszawie prezes Irena Szybiak podczas zebrania członków podkreślała, że zarząd uznał za priorytetowe skoncentrowanie działań Towarzystwa w pierwszej kadencji na obszarach dających największe szanse powodzenia. Miało to na celu stworzenie solidnych podstaw rozwoju organizacji, budowanie jej autorytetu zarówno w środowiskach akademickich, jak i poza nimi, a także umożliwienie zaangażowania w działalność międzynarodową. Za

najważniejsze zadanie uznano poszerzenie grona członków poprzez przyciąganie badaczy zajmujących się historią edukacji, szkolnictwa, myśli pedagogicznej i pedagogiki, a także sympatyków tej dziedziny spoza środowisk naukowych. Towarzystwo miało ambicję stać się opiniotwórczym forum, którego głos będzie istotny w debacie o kształceniu nauczycieli i pedagogów, a także partnerem dla zagranicznych stowarzyszeń o podobnym profilu. Zgodnie z opiniami wyrażonymi podczas I Walnego Zebrania, Towarzystwo nie powinno przyjmować charakteru elitarnego, ograniczonego do środowisk akademickich. W związku z tym podjęto uchwałę o uproszczeniu procedury członkowskiej i usunięto wymóg uzyskania rekomendacji dwóch członków wprowadzających. W obszarze rozwoju członkostwa odnotowano pierwsze pozytywne rezultaty – liczba członków niemal się podwoiła i choć dominowały osoby związane ze środowiskiem akademickim, pojawiły się już pierwsze sygnały zainteresowania ze strony przedstawicieli oświaty. Zarząd uznał, że w trakcie pierwszej kadencji należy dążyć do utworzenia ogólnopolskiej sieci kół Towarzystwa, obejmującej nie tylko środowiska naukowe, lecz także nauczycieli, pracowników instytucji kultury, muzeów oraz innych jednostek związanych z edukacją. Wówczas nawiązano także współpracę z redakcją „Biuletynu Historii Wychowania", który stał się oficjalnym organem Towarzystwa, pełniącym funkcję głównego źródła informacji o aktywności naukowej środowiska, zawierając m.in. dział bibliograficzny (obejmujący publikacje zwarte i artykuły), przegląd realizowanych tematów badawczych (w tym prac doktorskich, habilitacyjnych i projektów grantowych) oraz recenzje (Szybiak, 2002, ss. 164-167).

Kolejną inicjatywą z tego okresu był pomysł opracowania słownika biograficznego polskiej historii wychowania, który zredagowali i opublikowali w 2008 roku prof. Władysława Szulakiewicz oraz prof. Andrzej Meissner (Szulakiewicz, Meissner, 2008).

Podsumowując kolejne lata działalności Towarzystwa, jego prezeska – prof. K. Dormus – wspomniała m.in. o VI Walnym Zebraniu Członków, jakie miało miejsce w Warszawie w 2016 roku przy dodatkowej okazji, jaką był jubileusz prof. Ireny Szybiak. W czasie tego spotkania zaakceptowano wzór logo towarzystwa oraz przyjęto propozycję prof. Kaliny Bartnickiej, aby 11 listopada obchodzić corocznie jako święto THE. Istotną rolę dla środowiska historyków wychowania miały także dotychczasowe dwa Zjazdy Historyków Wychowania: pierwszy, połączony z konferencją naukową odbył się w Poznaniu w 2019 roku pod hasłem „Polskie tradycje akademickie", drugi w 2023 roku w Krakowie nosił tytuł „Osiągnięcia polskiej edukacji w kontekście europejskich przemian cywilizacyjnych".

Jako kolejny, głos zabrał prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak, zastępca redaktora naczelnego „Biuletynu Historii Wychowania", który zaprezentował czasopismo redagowane w Poznaniu od 1995 roku, stanowiące oficjalny organ Zarządu Głównego Towarzystwa Historii Edukacji (Ratajczak 2024, ss. 169-182). Biuletyn wydawany jest przez Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk (PTPN), we współpracy z Wydziałem Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie półrocznik cieszy się uznaniem wykraczającym poza granice kraju. Warto podkreślić, że jest to jedyne

czasopismo w Polsce, które corocznie publikuje aktualną bibliografię z dziedziny historii wychowania, stanowiąc tym samym istotne źródło wiedzy dla środowiska naukowego tej dyscypliny (https://pressto.amu.edu.pl).

Następnie prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak odczytała informacje dotyczące Ogólnopolskiego Konkursu Prac Magisterskich i Doktorskich z Historii Edukacji – Nagrody im. Profesora Czesława Majorka, którego celem jest budzenie zainteresowań przeszłością edukacji, propagowanie inicjatyw badawczych, jak również ożywianie ruchu naukowego wśród studentów oraz doktorantów przygotowujących prace magisterskie i doktorskie o tematyce historyczno-edukacyjnej. Zachęcono, aby po kilkuletniej przerwie powrócić do idei konkursu i rozpropagować ją wśród młodego pokolenia autorów prac z dziedziny historii oświaty. W tym kontekście głos zabrała prof. UKW dr hab. Monika Nawrot-Borowska, która podkreśliła, że bycie laureatką tego konkursu było dla niej pierwszym znaczącym krokiem na drodze akademickiej.

Kolejnym punktem programu jubileuszu było ogłoszenie nowej inicjatywy THE – Konkursu im. Profesora Karola Poznańskiego na wybitną monografię z dziedziny historii wychowania, którą przybliżyła prof. dr hab. Dorota Żołądź -Strzelczyk. Konkurs jest inicjatywą zarządu THE z grudnia 2024 roku. W skład jego kapituły powołano: prof. Elwirę Kryńską, prof. Janinę Kamińską, prof. Agnieszkę Stopińską-Pająk, prof. Katarzynę Dormus, prof. Krzysztofa Jakubiaka, prof. Mariusza Ausza oraz prof. Dorotę Żołądź-Strzelczyk.

Niezwykle podniosłym momentem uroczystości było wręczenie medali z okazji 25-lecia Towarzystwa Historii Edukacji osobom, które które przez lata budowały tę organizację i wspierały jej działalność. Decyzją kapituły medalu – zarządu THE – medalami zostali odznaczeni założyciele THE, jego byli prezesi oraz członkowie honorowi. Wśród odznaczonych znaleźli się: prof. dr hab. Kalina Bartnicka, prof. dr hab. Danuta Koźmian, prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, prof. dr hab. Julian Dybiec, prof. dr hab. Adam Massalski (fot. 1) oraz nieobecni na jubileuszu: prof. dr hab. Romuald Grzybowski, prof. dr hab. Andrzej Meissner, prof. dr hab. Stefania Walasek i prof. dr hab. Kazimierz Puchowski. Wręczenia medalu dokonali prof. UKEN dr hab. Katarzyna Dormus (prezeska THE) oraz prof. Mariusz Ausz (wiceprezes).

Zwieńczeniem tej części obchodów jubileuszowych była prezentacja muzyczna „Dla sztuki i historii: harmonii myśli i dźwięków", przygotowana i wykonana przez prof. UAM dr hab. Katarzynę Sadowską oraz dr Martę Kędzię – absolwentki Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, badaczki zatrudnione w Zakładzie Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, które w sposób aktywny upowszechniają znaczenie kultury muzycznej w edukacji dzieci i młodzieży. Koncert „Muzyka łagodzi obyczaje" składał się z dwóch części – pierwsza była poświęcona muzyce dawnej z przełomu XVI i XVII wieku, druga – muzyce minionego stulecia. Przygotowany koncert spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem uczestników, stąd prof. Katarzyna Sadowska wykonała dodatkowo utwór własnego autorstwa, poświęcony postaci Bolesława Chrobrego (rok 2025 to rocznica 1000-lecia koronacji pierwszego króla Polski), napisany do muzyki pochodzącej ekranizacji „Wiedźmina" Andrzeja Sapkowskiego.

Fot. 1. Osoby odznaczone medalem Towarzystwa Historii Edukacji – od lewej: prof. Kalina Bartnicka, prof. Adam Massalski, prof. Danuta Koźmian, prof. Julian Dybiec, prof. Dorota Żołądź-Strzelczyk

(źródło: Archiwum Zakładu Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu)

Po wysłuchaniu koncertu Gości zachęcono do zapoznania się wydarzeniem towarzyszącym – wystawą publikacji członków Towarzystwa Historii Edukacji, przygotowaną przez dra Mikołaja Brenka oraz dra Konrada Nowaka-Kluczyńskiego. Na wystawie zaprezentowano kilkadziesiąt wybranych prac historyków wychowania z poszczególnych ośrodków z całej Polski.

Kolejną część programu jubileuszowego prowadząca, prof. Monika Nawrot Borowska, określiła jako swoistą podróż w czasie, prezentującą wybrane aspekty funkcjonowania THE w minionych 25 latach. Prezentacja *Dzieje Towarzystwa Historii Edukacji w obrazach* została przygotowana przez prof. UAM dr hab. Katarzynę Kabacińską-Łuczak oraz dra Michała Nowickiego na podstawie zbiorów własnych oraz nadesłanych przez członków THE. Prezentacja ukazała zapamiętanych w pamięci profesorów, którzy odeszli na przestrzeni ostatnich lat, a także zmiany personalne we władzach THE. Następnie przedstawiono zdjęcia dokumentujące prace badawcze i wyjazdy naukowe członków THE z poszczególnych ośrodków.

Ostatnią częścią obchodów jubileuszowych był „Okrągły stół" – debata nad znaczeniem, funkcjonowaniem i przyszłością towarzystw, a szczególnie Towarzystwa Historii Edukacji, prowadzona przez prof. dr hab. Joannę Kamińską, prof. UMK dr hab. Agnieszkę Wałęgę oraz prof. UAM dr hab. Krzysztofa Ratajczaka. W ramach wprowadzenia prowadzący przypomnieli tradycje zrzeszania się i wspólnych debat, poczynając od ich genezy w czasach starożytnych, poprzez pierwsze instytucje stałe w czasach Karola Wielkiego. Wskazano także na polskie tradycje w tym zakresie, przywołując Bractwo Literackie Nadwiślańskie (1489 r.) oraz doniosłą rolę towarzystw naukowych w okresie zaborów. Przechodząc do roli Towarzystwa Historii Edukacji, prof. K. Ratajczak zasugerował możliwość poszerzenia współpracy z Polskim Towarzystwem Historycznym oraz jego kołami terenowymi, a także mikrostowarzyszeniami (które zna z racji zaangażowania w Owińskach). Prof. A. Massalski, będący prezesem Kieleckiego Towarzystwa Naukowego przez 21 lat, wskazał na potrzebę zaangażowania pasjonatów (niekoniecznie naukowców) na gruncie lokalnych badań historyczno-pedagogicznych. Przykład takiej praktyki podała prof. K. Kabacińska-Łuczak, wskazując na wprowadzone w Łopiennie tablice informacyjne o przeszłości tej miejscowości. Do dyskusji włączyła się prof. K. Bartnicka, która zachęciła, aby spróbować odpowiedzieć na pytanie o motywy młodych ludzi do łączenia sił poprzez zrzeszanie się (również w kontekście THE). Prof. Julian Dybiec, nawiązując do poprzednich wypowiedzi, podkreślił możliwość wykorzystania popularnego obecnie szerokiego zainteresowania historią swoich małych miejscowości. Rolą historyków

Fot. 2. Uczestniczki i uczestnicy XVII Seminarium Naukowego w Obrzycku (4-5 czerwca 2025 roku)

(źródło: Archiwum Zakładu Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu)

wychowania mogłaby być na przykład pomoc w wydawaniu monografii, albumów poświęconych szkołom obchodzącym swoje jubileusze. Poddał także pod rozwagę pomysł utworzenia sekcji historii wychowania przy KNP. Nawiązując, prof. M. Wasilewski wskazał na istnienie już w przeszłości takiej sekcji (obecnie jej nie ma) oraz o potrzebie zasiadania w gronie KNP większej liczby historyków wychowania. Prof. Mariusz Ausz zasugerował zastanowienie się nad dalszą rolą kół terenowych THE i potrzebą ich aktywizacji, na przykład poprzez lokalną współpracę z towarzystwami genealogicznymi i lokalnymi pasjonatami historii. Przykłady dotyczące działalności z wykorzystaniem potencjału lokalnych społeczności podawały także prof. J. Kamińska oraz dr M. Radziszewska. Tematyka dalszej roli Towarzystwa Historii Edukacji okazała się niezwykle nośnym tematem do dyskusji i z pewnością wymaga dalszego namysłu.

Drugi dzień obrad rozpoczęła promocja księgi poświęconej pamięci wieloletniego kierownika poznańskiego Zakładu Historii Wychowania, przygotowana przez jej autorów: dra Mikołaja Brenka oraz dra Konrada Nowaka-Kluczyńskiego. Publikacja, zatytułowana *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, została wydana przez Wydawnictwo Naukowe UAM w 2024 roku, kiedy to Profesor obchodziłby siedemdziesiąte urodziny. Przybliżona została struktura książki, a także postać jej bohatera, który wciąż pozostaje w pamięci – między innymi jako pomysłodawca i koordynator corocznych spotkań historyków wychowania w Obrzycku (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2024a, s. 9). Redaktorzy zaprezentowali także opublikowane artykuły ich autorstwa upamiętniające Profesora na łamach naukowych czasopism (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2024c, d), a także wskazali na publikację: *Wiesław Jamrożek. Pokorny Człowiek i Mistrz (24 sierpnia 1954 – 2 kwietnia 2021 r.)*, pod redakcją Katarzyny Sadowskiej (Sadowska, 2025), w której również znalazły się ich teksty.

Elementem integrującym historyków wychowania była gra terenowa *Historycy wychowania czasów minionych*, przygotowana przez dr Annę Wojewodę oraz mgr Sarah Taylor-Jaskólską. Uczestnicy podzieleni zostali na kilkuosobowe drużyny, otrzymali mapę punktów rozlokowanych na terenie przypałacowego parku, do których kolejno docierali i wykonywali zadania związane z historią edukacji. Gra terenowa składała się z sześciu punktów, na straży których stali pracownicy Zakładu Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu: prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak (zadanie dotyczyło starożytności i koncentrowało się na rekonstrukcji obrazów Akademii Platońskiej), dr Michał Nowicki (zadanie odnośnie epoki średniowiecza polegało na przepisaniu tekstu łacińskiego na woskowych tabliczkach), prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak oraz mgr Sarah Taylor-Jaskólska (punkt koncentrował się na idei powstania Komisji Edukacji Narodowej, gdzie zadaniem uczestników było rozszyfrowanie, za pomocą Szyfru Cezara, nazwisk jej założycieli i wskazanie, co ich łączy), dr Konrad Nowak-Kluczyński (zadanie zatytułowane „LEGOnstrukcje myśli pedagogów przełomu XIX/XX wieku" wymagało od uczestników dopasowania cytatów myśli pedagożek i pedagogów Nurtu Nowego Wychowania z budowlami z klocków LEGO®, będących ich klockową wizualizacją, autorstwa osób studenc-

kich), dr Anna Wojewoda (punkt gry terenowej dotyczył początków XX wieku, a zadaniem uczestników było zbudowanie łódeczki z łupiny orzecha włoskiego na podstawie instrukcji „Łódka" z książki Marii Weryho *Zabawy i zajęcia dziecięce* (Weryho, 1909, s. 10)). Finałowy punkt gry terenowej polegał na chronologicznym ułożeniu wszystkich wykonanych zadań.

Na zakończenie prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, w imieniu organizatorów: Towarzystwa Historii Edukacji oraz Zakładu Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu, podziękowała organizatorom, wszystkim Gościom za przybycie i zaprosiła do przyjazdów do Obrzycka w kolejnych latach na odbywające się w czerwcu seminaria naukowe.

Mikołaj Brenk

ORCID 0000-0001-6576-7163

Konrad Nowak-Kluczyński

ORCID 0000-0002-7814-1650

REFERENCES

Brenk, M., Nowak-Kluczyński, K. (2024a). *Przedmowa.* W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin.* Poznań

Brenk, M., Nowak-Kluczyński, K. (2024b). *Działalność naukowa, dydaktyczna i organizacyjna Profesora Wiesława Jamrożka.* W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin.* Poznań

Brenk, M., Nowak-Kluczyński, K. (2024c). *Historia wychowania jako pasja i tożsamość naukowa Profesora Wiesława Jamrożka (1954-2021) – w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 1

Brenk, M., Nowak-Kluczyński, K. (2024d). *Wiesław Jamrożek (1954-2021) jako kierownik Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wspomnienie w 70. rocznicę urodzin*. Studia Edukacyjne, 74

https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/focus_and_scope [dostęp: 10.06.2025]

Ratajczak, K. (2024). *„Biuletyn Historii Wychowania" – historia i teraźniejszość (1995-2023)*. W: *Historia wychowania u progu XXI wieku. Potrzeby badań naukowych...*

Sadowska, K. (2025), (red.). *Wiesław Jamrożek. Pokorny Człowiek i Mistrz (24 sierpnia 1954 - 2 kwietnia 2021r.).* Żary

Szulakiewicz, W., Meissner, A. (red.), (2008). *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Toruń

Szybiak, I. (2002), (2024). *Towarzystwo Historii Edukacji*. Biuletyn Historii Wychowania, 15/16

Ślęczka, R. (red.), (2024). *Historia wychowania u progu XXI wieku. Potrzeby badań naukowych i wyzwania edukacyjne.* Kraków

Weryho, M. (1909). *Zabawy i zajęcia dziecięce.* Warszawa

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Roman Leppert, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Jakub Z. Lichański, prof. dr hab., Członek zwyczajny Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, Biblioteka i Pracownia im. A. i S. Lichańskich

Sylwia Jaskulska, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kinga Kuszak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Karina Leksy, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Grzegorz Gawron, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Hanna Kubiak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Iga Gałczyńska, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Barbara Toroń-Fórmanek, prof. UZ dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski

Paulina Borek, mgr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski

Agata Cieślik, mgr, Studenckie Koło Naukowe Historii Kultury i Edukacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Daria Głowiak, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ewa Borowiec, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Şener Şentürk, PhD, Ondokuz Mayıs University

Studia Edukacyjne 76, 2025: 277-278. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.

Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Marcin Gierczyk, dr, prof. UŚ, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dagmara Dobosz, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Banu İlhan Emecan, MA, Hacettepe University (Türkiye)

Daniela Boneva, M.Sc., Asociacia Dyslexia - Bulgaria

Florian Gallo, MA, Fondazione Istituto dei Sordi Torino Onlus in Turin

İdil Kefeli, Ondokuz Mayıs University

Lenka Krejčová, MA, DYS-centrum Praha z. ú.

Marcin Moroń, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Murat Vural, PhD, Ondokuz Mayıs University

Serdar Özmen, PhD, Turkish Ministry of National Education

Katarína Šoltis Smith, MA, DYS-centrum Praha z. ú.

Monika Kiszka, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nikola Antosik-Kot, mgr, Akademia Nauk Stosowanych Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Patrycja Brudzińska, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

Zofia Iwanowska, mgr, Welcome Centre, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

II. RECENZJE I NOTY

Katarzyna Sadowska, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Zbigniew Rudnicki, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Konrad Nowak-Kluczyński, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Mikołaj Brenk, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja"). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł, (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) numer ORCID.

Studia Edukacyjne 76, 2025: 279-280. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Wzór References

Książka
Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Tekst w pracy zbiorowej
Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Artykuł z czasopisma
Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* Acta Obstetricia et Gyneocologica Scandinavica, 92, 1407-1412

Artykuły z gazety
Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita", 11 marca 2000, A3

Artykuł internetowy
Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: https://www.forumginekologii.pl/artykul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 19,75 Ark. druk. 17,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9