

2025/1

VOL. 28

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Publisher

The Institute
of Educational Sciences
The Faculty of Education
Ignatianum University
in Cracow
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków, Poland

e-ISSN 2450-5366

Since 2022
the journal is published
in electronic version only

Information for authors
[https://apcz.umk.pl/
SPI/about](https://apcz.umk.pl/SPI/about)

Cover design
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Graphic layout
Marta Majewska

Typesetting
Piotr Druciarek

Anti-plagiarism system:
Verification of articles –
iThenticate.com

Editorial Board

Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Editor-in-Chief), Dr hab.
Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Deputy Editor-in-Chief), Dr Marze-
na Chrost (Secretary of the Editorial Board)

Scientific Board

Prof. Rafael Jiménez Cataño (Universidad de la Santa Cruz, Rome, Italy), Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, United Kingdom), Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (University of Gdańsk, Poland), Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (University of Szczecin, Poland), Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Spain), Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (WSB University, Dąbrowa Górnicza, Poland), Prof. dr hab. Piotr Kostyło (WSB Merito University, Toruń, Poland), Prof. Isabel Muñoz-San Roque (Universidad Pontificia Comillas, Madrid, Spain), Dr Haerin Park (University of Saint Joseph, CT, USA), Prof. Carmen Ruiz-Viñals (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Spain), Prof. dr Andrea Samson (UniDistance Suisse, Brig, Switzerland), Prof. dr Petruschka Schaafsma (Protestant Theological University, Utrecht, Netherlands), Doc. dr Martin Strouhal (Charles University, Prague, Czech Republic), Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Nicolaus Copernicus University in Toruń; Ignatianum University in Cracow, Poland), Dr hab. inż. Łukasz Tomczyk, prof. UJ (Jagiellonian University, Poland)

Thematic editors

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Spain), Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Spain), Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Ignatianum University in Cracow, Poland), Dr hab. Justyna Kuształ, prof. UJ (Jagiellonian University, Poland), Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Spain), Dr Estera Twardowska-Staszek (Ignatianum University in Cracow, Poland)

Editor of thematic issue

Dr Krzysztof Biel SJ

Statistical editor

Jolanta Staniek (Ignatianum University in Cracow, Poland)

Proofreading

Dr Ludmiła Hilton (English)
Dr Roman Małecki, Jacek Pawłowicz (Polish)

**Family, School and Local Community:
Educational Partnership**

Rodzina, szkoła i społeczność lokalna:
partnerstwo edukacyjne

Contents

Krzysztof Biel SJ Introduction	9
Krzysztof Biel SJ Wprowadzenie	13

ARTICLES AND DISSERTATIONS

Justyna Kusztal Małgorzata Piasecka Cooperation between the Research Team of the Institute of Pedagogy and Actors in the Local Social Prevention System: A Report on the Implementation of Research Projects	19
Grzegorz Gawron Karina Leksy Co-Production by Internal and External Stakeholders in Health-Promoting Schools: A Cross-Sectional Survey Study on Partnerships in Polish Primary and Secondary Schools	33
Monika Zięciak Students' Relationships With Peers and Teachers in the Context of Substance Use	57

CASE REPORTS

Agnieszka Kosek Monika Kowalska Strategies for Supporting the Development of Abilities of Children with FASD in the Family Environment: Possibilities and Dilemmas	81
Ewa Krause University Solutions Supporting Motherhood During Studies from the Perspective of Female Pedagogy Students	99

MISCELLANEA

- Anna Murawska
125 Tomáš Halík, kapłan „podziemnego Kościoła”, nauczycielem nadziei
Ks. Paweł Maciaszek
143 Kultura wykluczenia i zapobieganie jej przez edukację i wychowanie
w świetle nauczania papieża Franciszka
Renata Zubrzycka
Anna Wojnarska
165 Podejście kategorialne w pedagogice specjalnej i psychologii klinicznej

REVIEWS

- Stanisław Cieślak SJ
Wizja człowieka w publikacjach Stanisława Podoleńskiego SJ
Janina Kostkiewicz, *Z wrażliwości serca... Społeczno-personalistyczna pedagogika Stanisława Podoleńskiego SJ (1887–1945)* (Seria: Polska Myśl Pedagogiczna), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego,
187 Kraków 2024, pp. 222

Spis treści

Krzysztof Biel SJ Wprowadzenie	13
-----------------------------------	----

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Justyna Kusztal Małgorzata Piasecka Współpraca zespołu badawczego Instytutu Pedagogiki z podmiotami lokalnego systemu profilaktyki społecznej. Sprawozdanie z realizacji projektów badawczych	19
Grzegorz Gawron Karina Leksy Koprodukcja wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy w działaniach szkół promujących zdrowie – badanie ankietowe przekrojowe dotyczące partnerstwa w polskich szkołach podstawowych i średnich	33
Monika Zięciak Relacje uczniów z rówieśnikami i z nauczycielami w kontekście używania substancji psychoaktywnych	57

RAPORTY Z BADAŃ

Agnieszka Kosek Monika Kowalska Strategie wspierania rozwoju zdolności dzieci z FASD w środowisku rodzinnym – możliwości i dylematy	81
Ewa Krause Uczelniane rozwiązania wspierające macierzyństwo w trakcie studiów z perspektywy studentek pedagogiki	99

MISCELLANEA

- Anna Murawska
125 Tomáš Halík, Priest of the "Underground Church," Teacher of Hope
Ks. Paweł Maciaszek
The Culture of Exclusion and Its Prevention through Education
143 and Upbringing in Pope Francis' Teaching
Renata Zubrzycka
Anna Wojnarska
165 Categorical Approach in Special Pedagogy and Clinical Psychology

RECENZJE

- Stanisław Cieślak SJ
The Vision of Man in the Writings of Stanisław Podoleński SJ
Janina Kostkiewicz, *Z wrażliwości serca... Społeczno-personalistyczna pedagogika Stanisława Podoleńskiego SJ (1887–1945)* (Seria: Polska Myśl Pedagogiczna), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego,
187 Kraków 2024, ss. 222

Introduction

The family, school, and local community are the fundamental educational environments responsible for the care, education, and upbringing of children and young people. This specific triad is based on interaction, cooperation, and partnership, with dialogue as their common denominator. From a pedagogical perspective, this cooperation or partnership manifests as the harmonious and voluntary collaboration of multiple entities within a given environment or environments, all working toward shared goals in education, upbringing, and care.

Changes taking place in contemporary local environments, spurred by advancing globalization, social transformations, increasing individual autonomy, the spread of individualization and anonymity, and the disintegration of traditional social structures—have amplified the disruptive influence of external factors, such as new media. These shifts pose a severe challenge to the harmonious cooperation of key educational environments. Recent events, such as the COVID-19 pandemic and the outbreak of war in Ukraine, have exacerbated existing crises and given rise to new risks, such as isolation, exclusion, forced migration, war trauma, and family breakdown. Moreover, the broadly understood safety of children and young people, which forms the foundation of socialization and education, remains a matter of utmost importance.

Considering the challenges of modern times that affect both individual and social life, we engage in discussions in the field of

pedagogical research and related disciplines, aiming to identify effective responses that can be translated into practical action in care, education, and upbringing. Particular emphasis is placed on examining the possibilities and limitations of partnerships between families, schools, and local communities in the context of contemporary cultural and social changes. Our premise is based on the assertion that strong partnerships among educational environments are instrumental in the formation, sustainability, and development of educational communities, and ultimately contribute to the overall quality of life in society.

Justyna Kuształ and Małgorzata Piasecka present their research on the functioning of local prevention systems for risky behaviors in children and adolescents. The authors explore questions regarding the symmetrical or asymmetrical nature of interactions between parents and schools, the child-centered versus adult-centered approach, and the safety of children and adolescents in the local environment. Grzegorz Gawron and Karina Leksy examine the cooperation between internal and external school stakeholders as an important element in initiatives aimed at improving pupils' health and well-being. Their analysis is conducted through the lens of the concept of co-production. Monika Zięciak investigates the relationships between pupils, their peers, and teachers, assessing how these interactions relate to young people's use of psychoactive substances. She demonstrates a significant link between teenagers' social connections at school and their substance use.

In the *Case Reports* section, Agnieszka Kosek and Monika Kowalska present research findings on strategies for supporting the development of children with FASD in family environments. They indicate important factors that promote development, as well as challenges in care and education. Ewa Krause analyzes university initiatives designed to support motherhood during studies. She notes that, from the perspective of education students, universities offer only a limited number of available support measures. The *Miscellanea* section opens with an article by Anna Murawska, who attempts to reconstruct Tomáš Halík's reflections on hope. She presents him as both a witness to and a teacher of hope. Paweł Maciaszek then examines Pope Francis's teachings on the culture of exclusion. One way to counteract attitudes of judgment and rejection is through education

and upbringing that support a culture of solidarity, care, and mercy. Renata Zubrzycka and Anna Wojnarska analyze the possibilities and limitations of applying a categorical approach in diagnosis and scientific research in the fields of special education and clinical psychology.

The volume concludes with the book review: Janina Kostkiewicz, *Z wrażliwości serca... Społeczno-personalistyczna pedagogika Stanisława Podoleńskiego SJ (1887–1945)* [From the Sensitivity of the Heart... Socio-Personalist Pedagogy of Stanisław Podoleński SJ (1887–1945)], authored by Stanisław Cieślak SJ.

We extend our gratitude to the authors who contributed to this volume for sharing their scholarly reflections. We also wish all readers an engaging and thought-provoking experience, hoping that this collection will inspire discussion on the cooperation between various educational environments.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Krzysztof Biel SJ
 Ignatianum University in Cracow
 Institute of Educational Sciences
 e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

Wprowadzenie

Rodzina, szkoła i społeczność lokalna to podstawowe środowiska wychowawcze odpowiedzialne za opiekę, edukację i wychowanie dzieci i młodzieży. Ta swoista triada opiera się na interakcji, współpracy i partnerstwie, których wspólnym mianownikiem jest dialog. W perspektywie pedagogicznej owo współdziałanie/partnerstwo przejawia się w zgodnym i dobrowolnym działaniu kilku podmiotów w ramach danego środowiska lub środowisk, które ukierunkowane są na realizację zbieżnych i wspólnych celów w zakresie kształcenia, wychowania i opieki.

Zmiany zachodzące we współczesnych środowiskach lokalnych, będące efektem postępujących procesów globalizacji i związanych z nimi przemian społecznych, wzrostu autonomii jednostki, rozprzestrzeniania się zjawiska indywidualizacji i anonimizacji, dezintegracji tradycyjnych form życia społecznego, prowadzą do wzmocnienia destrukcyjnego wpływu innych instancji, takich jak nowe media, i stanowią poważne wyzwanie dla harmonijnej współpracy podstawowych środowisk wychowawczych.

Niedawne wydarzenia, jak pandemia COVID-19 czy wybuch wojny na Ukrainie, pogłębiły istniejące kryzysy i doprowadziły do pojawienia się nowych zagrożeń, jak izolacja, wykluczenie, przymusowe migracje, trauma wojenna, rozbieżności itp. Ponadto niezwykle istotnym problemem jest szeroko rozumiane bezpieczeństwo dzieci i młodzieży, które stanowi fundament socjalizacji i wychowania.

Mając na uwadze wyzwania współczesności dotyczące życia indywidualnego, jak i społecznego podejmujemy dyskusję w obszarze badań pedagogicznych i dyscyplin pokrewnych, której celem jest poszukiwanie skutecznej odpowiedzi, która przełoży się na praktykę działania w obszarze opieki, edukacji i wychowania. Szczególnie akcent położony jest na refleksji nad możliwościami i ograniczeniami partnerstwa między rodziną, szkołą i społecznością lokalną w kontekście wspomnianych współczesnych przemian kulturowych i społecznych. Nasze założenie opiera się na twierdzeniu, że partnerstwo podstawowych środowisk wychowawczych jest warunkiem koniecznym istnienia, kształtowania się i rozwoju społeczności wychowawczych, a tym samym podnoszenia jakości życia całego społeczeństwa.

Justyna Kusztal i Małgorzata Piasecka przedstawiają wyniki badań własnych dotyczących funkcjonowania lokalnego systemu profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Autorki poszukują odpowiedzi na pytania dotyczące symetrycznego lub asymetrycznego charakteru interakcji między rodzicami a szkołą, rodzaju podejścia skoncentrowanego na dziecku lub na dorosłym, bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w środowisku lokalnym.

Grzegorz Gawron i Karina Leksy analizują kwestię współpracy interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych na terenie szkoły, jako istotnego elementu działań na rzecz poprawy zdrowia i dobrostanu uczniów. Przeprowadzane przez autorów analizy dokonywane są przez pryzmat koncepcji koprodukcji.

Monika Zięciak podejmuje kwestię relacji uczniów z rówieśnikami i nauczycielami w szkole, badając, w jaki sposób te powiązania odnoszą się do używania substancji psychoaktywnych przez młodzież. Wykazuje, że istnieje istotny związek między relacjami nastolatków z rówieśnikami i nauczycielami a używaniem przez nich substancji psychoaktywnych.

W dziale Raporty z badań Agnieszka Kosek i Monika Kowalska przedstawiają wyniki badań na temat strategii wspierania rozwoju zdolności dzieci z FASD w środowisku rodzinnym i wskazują na najważniejsze czynniki promujące ich rozwój, jak i na wyzwania w zakresie opieki i edukacji.

Ewa Krause omawia różne rozwiązania uniwersyteckie wspierające macierzyństwo w czasie studiów. Autorka wskazuje, że

z perspektywy studentek pedagogiki ich uniwersytety zapewniają niewiele udogodnień z długiej listy możliwości.

Dział Miscellanea otwiera artykuł Anny Murawskiej, która podejmuje próbę rekonstrukcji myśli Tomáša Halíka o nadziei. Autorka przedstawia postać Tomáša Halíka jako świadka i nauczyciela nadziei.

Następnie Paweł Maciaszek prezentuje nauczanie papieża Franciszka na temat kultury wykluczenia. Sposobem przeciwdziałania postawom oceniania i odrzucania człowieka jest m.in. kształcenie i wychowanie do kultury solidarności, troskliwości i miłosierdzia.

Renata Zubrzycka i Anna Wojnarska analizują możliwości i ograniczeń zastosowania podejścia kategorialnego w diagnozie i badaniach naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej.

Zeszyt zamyka recenzja książki: Janina Kostkiewicz, *Z wrażliwości serca... Społeczno-personalistyczna pedagogika Stanisława Podoleńskiego SJ (1887–1945)*, autorstwa Stanisława Cieślaka SJ.

Autorom tekstów zamieszczonych w niniejszym zeszycie dziękujemy za podzielenie się swoimi naukowymi przemyśleniami, natomiast wszystkim Czytelnikom życzymy miłej i owocnej lektury, mając jednocześnie nadzieję, że stanie się ona okazją do pogłębionej refleksji nad współpracą różnych środowisk wychowawczych.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Krzysztof Biel SJ
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

Articles and dissertations

SPI Vol. 28, 2025/1 / e-ISSN 2450-5366

Artykuły
i rozprawy

Justyna Kuształ
ORCID: 0000-0001-9493-7504
Jagiellonian University

Małgorzata Piasecka
ORCID: 0000-0001-9532-489X
Jagiellonian University

Cooperation between the Research Team of the Institute of Pedagogy and Actors in the Local Social Prevention System: A Report on the Implementation of Research Projects

Współpraca zespołu badawczego Instytutu Pedagogiki z podmiotami lokalnego systemu profilaktyki społecznej. Sprawozdanie z realizacji projektów badawczych

ABSTRACT

This article presents the experiences of collaboration between the research team from the Department of Social Prevention and Rehabilitation at the Institute of Pedagogy, Jagiellonian University, and various entities within the local social prevention system for children and young people in Krakow.

KEYWORDS

local social prevention system, Educational Counselling Center, cooperation, drug addiction, psychological safety

SŁOWA KLUCZOWE

lokalny system profilaktyki społecznej, poradnia pedagogiczna, współpraca, uzależnienie od narkotyków, bezpieczeństwo psychiczne

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.001
Submitted: 25.11.2024
Accepted: 04.03.2025

Articles and dissertations

The research, conducted between 2019 and 2023, focused on diagnosing community resources for prevention and designing and implementing prevention programs. The diagnosis formed a basis for developing educational and preventive programs for children and adolescents in Krakow schools. These programs were carried out in psychological and educational counselling centers as well as primary schools, with some undergoing evaluation.

This article is a report summarizing the research team's experiences over several years of collaboration with the local community in Krakow. The research was based on evidence-based practice and the principles of tailoring interventions to specific needs.

The study methodology involved analyzing research reports, prevention and educational programs, notes, and class registers compiled over multiple years of research into interinstitutional cooperation in Krakow. Collaboration between academic research teams, schools, and other educational institutions—particularly educational counseling centers—is an important and necessary component of the system for preventing risk behaviors among children and adolescents.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie doświadczeń współpracy zespołu badawczego Zakładu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego z podmiotami lokalnego systemu profilaktyki kierowanej do dzieci i młodzieży w Krakowie.

Badania przeprowadzono w latach 2019–2023 w Krakowie. Obejmowały one diagnozę zasobów lokalnego systemu profilaktyki oraz projektowania i wdrażania programów profilaktycznych. Diagnoza stanowiła podstawę do projektowania programów profilaktyczno-edukacyjnych dla dzieci i młodzieży w krakowskich szkołach. Programy te były wdrażane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach podstawowych, a część z nich poddano ewaluacji.

Artykuł ma charakter sprawozdawczy, referuje doświadczenia zebrane przez zespół badawczy w ciągu kilku lat współpracy ze społecznością lokalną Krakowa. Teoretyczną podstawę badań diagnostycznych i ewaluacyjnych stanowiły podejście oparte na dowodach i przyjęcie odpowiednio dopasowanych programów profilaktycznych.

Metoda badawcza obejmowała analizę raportów z badań, programów profilaktyczno-edukacyjnych, notatek i dzienników zajęć w ciągu kilku lat działalności badawczej w zakresie współpracy międzyinstytucjonalnej

w Krakowie. Współpraca zespołów naukowo-badawczych ze szkołami i innymi placówkami oświatowymi, w szczególności z poradniami edukacyjnymi, jest ważnym i niezbędnym elementem systemu profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży.

Introduction

Cooperation is an interdisciplinary concept, but in the context of social interactions, it is based on the consensual and voluntary activities of multiple entities (individuals, social groups, institutions) within the local environment, aimed at achieving common goals in teaching, education, and care (Lalak, Pilch 1999: 345–346; Szafrńska 2017: 171). In addition to teaching and educational activities, prevention efforts are also a responsibility of schools and educational institutions operating within the local community.

According to Polish educational law, schools and educational institutions are required to implement prevention and educational programs that include content and activities designed for students, teachers, and parents. These programs are developed based on the results of an annual diagnosis of students' developmental needs, taking into account protective and risk factors, with particular emphasis on threats related to the use of psychotropic substances, substitutes, and new psychoactive substances (Education Act of December 14, 2016: Art. 26). Schools and educational institutions should implement these programs in cooperation with various local entities, and these efforts may form part of a municipality's prevention strategy, which includes initiatives to combat alcoholism, drug addiction, and domestic violence. (In line with current terminology, the term *counteracting disorders related to psychoactive substance use* would be more appropriate.).

Schools and educational institutions carry out preventive actions in collaboration with non-governmental organizations and public entities such as universities and research institutes. Such cooperation facilitates the transfer of the latest scientific knowledge into educational practice. The research projects described in this paper are based on the theoretical and methodological principles of evidence-based practice (Sackett et al. 1997: 71), while also adhering to the principle

of tailoring programs to best suit the needs of their target groups and environments (Ostaszewski 2019: 39; EMCDDA 2011).

Applying this approach, the objective of the research team from the Department of Social Prevention and Rehabilitation at JU's Institute of Education was to collaborate with the local Krakow community, drawing on the latest knowledge in prevention. This was based on the understanding that "knowledge of risk and protective factors is the basis for the development (and evaluation) of successful prevention programs and strategies... The main source of knowledge on the effectiveness of prevention is methodologically sound evaluation studies of prevention programs and strategies" (Ostaszewski 2016: 4). Between 2019 and 2023, three projects were carried out in cooperation with Krakow's schools and educational institutions. The first project, titled "The Diagnosis of Resources and Needs of Krakow's Schools in Terms of Prevention," laid the groundwork for further collaboration with the Educational Counseling Center No. 3 and the Specialist Educational Counseling Center "Krakow Therapy Center."

The experience of JU's research team in working with Krakow's schools and educational institutions was analyzed using the desk research method—specifically, content analysis of research reports. This involved reviewing research reports, prevention and educational programs, interinstitutional agreements, memos, and class registers compiled over several years of research into interinstitutional activities in Krakow. Some of these research reports were published as open-access materials and were included in the research base for this paper. The main research question that this article seeks to answer is: What are the experiences of cooperation between the research team of the Institute of Pedagogy at Jagiellonian University and Krakow's local community in the field of prevention directed at schoolchildren and adolescents?

Project I

Project I, called "The Diagnosis of Resources and Needs of Krakow's Schools in Terms of Prevention," took place between 2019 and 2020. The project's main goal, focused on the local environment, was to identify research conducted in Krakow on aggression and the sense of safety among youth, as well as actions taken by schools,

educational institutions, and public organizations to reduce risk behaviors among students and increase their psychological safety. Studies of Krakow's local environment were preceded by an examination of the broader context of child and youth prevention efforts in Poland. Consequently, another goal of the research team was to identify studies conducted across Poland on school aggression and initiatives aimed at mitigating it. These research objectives allowed Krakow's situation to be viewed within the broader context of nationwide studies. Thus, the desk research provided the foundation for presenting Krakow's specific prevention needs and available resources.

The method used in the nationwide research was a systematic review (Matera, Czapska 2014) (scoping review), aimed at identifying effective and beneficial solutions in education and prevention. This approach highlighted the strengths and weaknesses of current knowledge on reducing risk behaviors, particularly aggressive behaviors that threaten children's and adolescents' sense of safety. Additionally, the diagnostic research employed document and content analysis, which allowed for the identification of how prevention programs were implemented in everyday practice and the conditions under which schools and local communities utilized these programs (Borkowska-Żebrowska et al. 2020: 76). The following inclusion/exclusion criteria for research reports were applied in the systematic review: research on children and/or youth, research conducted since 2005, research conducted in Poland, verbal aggression as a behavior occurring between children and/or youth at school, and/or the sense of psychological safety among children and/or youth at school.

The qualification criteria for the analysis of actions—i.e., programs, projects, and social campaigns—were as follows: programs/projects relating to or concerning children and/or youth; programs/projects conducted since 2010; prevention, limitation, or elimination of verbal aggression as a behavior occurring between children and/or youth at school described as either a general or specific goal; program assumptions either as a subject or goal of individual classes within the program/project; and sense of psychological safety—building or strengthening it among children and/or youth in school—described as either a general or specific goal, with program assumptions included as a subject or goal of individual classes within the program/project (Borkowska-Żebrowska et al. 2020: 91).

The research material consisted of Polish literature on the subject, including published reports from empirical studies, recommended prevention programs and projects—among others, those recommended by the Education Development Center or the National Bureau for Drug Prevention (now the National Bureau for Addiction Prevention)—as well as prevention-focused social campaigns listed in the “Recommended Programs” online database (www.programyrekomendowane.pl) and the “Safe School” online database at that time. Additionally, the research material included legislative acts regulating prevention activities in schools and educational institutions, as well as documents referenced in research—such as information sets collected by schools, educational institutions, and public institutions implementing educational goals in Krakow—related to prevention programs designed to build and strengthen the sense of safety and prevent verbal aggression between students in schools (Borkowska-Żebrowska et al. 2020: 77).

The review and desk research took several months and was completed at the end of 2019. The results led to the conclusion that there was significant diversity and varying substantive and methodological quality among the 17 research reports selected in accordance with the aforementioned criteria. Consequently, when justifying the need to implement prevention programs based on a diagnosis of the scale of the phenomenon, one should be cautious when relying on the available research reports (Borkowska-Żebrowska et al. 2020: 113–114). In principle, nationwide research often sought to determine the scale of aggression among students. Three research reports also dealt with the level of parental knowledge or awareness of the studied phenomena (two reports) and their attitudes.

The analyzed recommended prevention programs mainly focused on general developmental goals for children and youth (four programs) and addiction prevention. Additionally, four programs focused on building or strengthening safety, while one program was specifically geared towards preventing aggression (including cyberviolence), which strongly justifies the need to take action to prevent aggression (Borkowska-Żebrowska et al. 2020: 102–103). The programs were implemented mainly by NGOs (15); only two recommended initiatives were carried out by public institutions. The quality assessment of the recommended prevention programs included only process

evaluation. The programs were designed for students, teachers, and parents, with the majority targeting all three groups. This allows for the conclusion that involving all school educational entities is fundamental in the process of building a prevention system for risk behaviors.

The study of schools and educational institutions in the local Krakow environment involved collecting data via the Department of Education of the Krakow City Hall. Requests for information on prevention activities were sent to schools and institutions, including the Municipal Police Headquarters, Voivodeship Police Headquarters, Municipal Addiction Prevention Center, and educational counseling centers. In response, 138 feedback forms were received.

The results indicate that prevention activities in Krakow were conducted in 97 schools, including 73 primary schools and 24 secondary schools (10 general secondary schools and 14 vocational schools), as well as in 16 preschools, 2 dormitories for secondary education, 1 youth educational center, 8 cultural centers (including the “Krakowiak” Inter-school Folk Song and Dance Ensemble), 1 Krakow Sports Center, and 2 educational counseling centers (one of which reported that it did not conduct such activities) (Borkowska-Żebrowska et al. 2020: 128–129). In summary, prevention activities in Krakow were carried out by 150 entities, including NGOs that served as external implementers of prevention initiatives in educational institutions. This category includes, among others, the following institutions:

Four institutions at the voivodeship level: the Voivodeship Board of Education, Voivodeship Police Headquarters in Krakow, Voivodeship Sanitary and Epidemiological Station in Krakow, and Jagiellonian University’s Institute of Psychology.

Seven institutions from the Krakow Municipality: the Municipal Police Headquarters in Krakow, Krakow City Guard, Municipal Addiction Prevention Center in Krakow, Department of Security and Crisis Management of the Krakow City Hall, Municipal Fire Service Headquarters in Krakow, and two educational counseling centers (Borkowska-Żebrowska et al. 2020: 129).

The programs were conducted at all three levels of prevention: universal, selective, and indicated. They targeted children and youth/students, parents, and teachers, who participated either individually

or in groups. The programs were implemented in various formats, including one-off meetings, systematic year-round activities, or a series of sessions within a specific cycle. Some programs were proprietary initiatives incorporated into or adapted for the education-prevention campaign of an educational institution. Based on the formulated conclusions, the research team made recommendations for a comprehensive diagnosis of existing studies on school-based prevention and prevention activities in Krakow. This would help determine performance indicators for programs aimed at preventing verbal aggression and building or strengthening students' sense of psychological safety. The collected data and its analysis would enable the development of a prevention program based on the diagnosed resources of schools and educational institutions in Krakow.

The research results were presented at a conference organized by the Department of Education of the Krakow City Hall in January 2020, where the initiative for systemic support of schools and educational institutions in prevention programs was born. Unfortunately, the COVID-19 pandemic forced educational institutions to manage education under conditions of isolation. The pandemic brought all spheres of social life to a standstill, delayed the application of research findings to prevention practices and interrupted cooperation between the university and the local community.

Project II

It was not until 2021 that the project "Strengthening the Cooperation Between School Education Entities" was initiated by the Educational Counseling Center No. 3 in Krakow. The research team from the Department of Social Prevention and Rehabilitation at JU's Institute of Education became involved in response to the center's need for support in educational and prevention efforts for students and their families. The foundation for this project was the 2019 diagnostic study, supplemented by interviews and a review of documents from Educational Counseling Center No. 3 in Krakow. The goal of this in-depth supplementary diagnosis was to identify individual needs in the area of prevention as well as human and environmental resources in Krakow's Podgórze district, over which the center has

territorial competence. A report on the diagnostic research, along with recommendations, was published in 2021 (Kusztal et al. 2021).

This diagnosis was intended to lay the groundwork for designing a prevention program for students, which could be implemented online during the pandemic and later in classroom settings when students returned to school. The goal of the REWIA W (SZ)KOLE campaign was to strengthen students' psychological well-being and reduce the risk of psychosocial difficulties by developing social skills, shaping healthy normative beliefs, encouraging a class culture that promotes safety and well-being, and building a positive classroom climate. Additionally, the program aimed to enhance cooperation among school education entities (Piasecka, Kusztal 2021).

The REWIA w (SZ)KOLE program was affiliated with the Educational Counseling Center No. 3, and schools in the area could access support from the Center and the research team during the program's implementation and evaluation in primary school classrooms. The prevention campaign included a module for teachers, counselors, and school psychologists, who were to implement the program with students in the online format during the COVID-19 pandemic and in person when schools returned to in-person classes. The program was implemented and subjected to a process evaluation using questionnaires, group interviews, and document analysis. The next iteration of the program was conducted after the assessment, but due to institutional barriers (including a change in the Center's management), the program's effectiveness was not evaluated. The program ran from July 1, 2020, to November 30, 2020. All primary schools within the territorial jurisdiction of Center No. 3 in Krakow's Podgórze district were potential participants. In the end, 7 fourth-grade classes from primary schools participated, and the program was delivered by 22 teachers.

The campaign consisted of 3 modules: a teacher module with four 45-minute training sessions and one summary session; a student module with six 45-minute sessions conducted by previously trained teachers; and a parent module with two 90-minute sessions conducted by trained teachers. The topics covered in the sessions included: difficult situations—how to deal with them; online safety—ensuring student well-being, building relationships in both the real and virtual worlds, and managing one's image both online and offline (Kusztal, Piasecka, Nastazjak 2020: 3).

Project III

The next research project was also a result of the diagnosis of environmental resources and needs in the area of prevention and aimed to support the staff of the Specialist Educational Counseling Center “Krakow Therapy Center” in the preparation and evaluation of the prevention program. The goal of the initiative, created with the support of the research team from the Department of Social Prevention and Rehabilitation of the JU’s Institute of Education, was to strengthen the sense of psychological safety among fourth-grade students in Krakow by building a safe climate, developing constructive teacher-student and student-student relationships, and supporting positive interpersonal relations between students. It also aimed to increase the sense of personal competence among the fourth-graders by developing skills in understanding, naming, and expressing emotions, as well as recognizing conflict situations and reinforcing constructive conflict-resolution strategies. The KOT-WICA program was created at the Krakow Therapy Center and consisted of two 6-month editions. The program was subjected to formative and process evaluation by the research team, but for formal reasons, the evaluation of the results was not performed.

The program participants included 6 fourth-grade classes in the first edition, and a similar number in the second and third editions. Teachers, counselors, and psychologists from Krakow’s primary schools were invited to participate in the selection process. The program was implemented by class tutors, counselors, and psychologists cooperating with tutors at schools. Each team consisted of a maximum of two class tutors and either a psychologist or a counselor. One team, comprising a class tutor and a counselor or psychologist, implemented the prevention program in three fourth-grade classes at one primary school, while the remaining teams implemented it in only one fourth-grade class. The program’s implementation in each class was preceded by a diagnosis carried out by class tutors to tailor the education-prevention program to the needs and expectations of the fourth-graders who were the recipients of the prevention actions (Kusztal, Piasecka, Czaczuń 2023: 27).

The evaluation results of the program, implemented in eight fourth-grade classes of Krakow’s primary schools, were published

in 2023 (Kusztal, Piasecka, Czachuń 2023). However, the article, which formed a part of the research report, focuses only on a section of the evaluation research performed using the projection method (Kusztal, Piasecka 2023).

Summary

In this summary, it is worthwhile to briefly evaluate the cooperation between academia and Krakow's local environment in the area of optimizing activities aimed at preventing risk behaviors among students in schools and educational institutions. The cooperation took place between 2019 and 2023 and involved systematic efforts by the research team from the JU's Institute of Education for the local community, including schools and educational counseling centers.

This collaboration featured a diagnosis commissioned by the Department of Education of the Krakow City Hall to assess needs and resources in terms of prevention. It later extended to supporting the design, implementation, and evaluation of prevention programs for educational counseling centers. These centers are tasked, according to regulations, with supporting schools and educational institutions in their teaching, educational, and prevention efforts. The cooperation involved not only the centers' staff—psychologists, counselors, and other specialists—but also primary school principals, teachers, and parents. The implemented prevention programs also included actions targeting students' parents. The collaboration on evaluation encompassed designing the evaluation framework, supporting its implementation, or conducting the evaluation directly by the research team. The evaluation reports, along with recommendations for optimizing cooperation between educational entities, were presented to the centers' directors or prevention action coordinators at schools.

The challenges faced by the research team from the Department of Social Prevention and Rehabilitation at the JU's Institute of Education mainly included strengthening cooperation with the local Krakow and regional community. While the current collaboration has helped identify several needs, it also highlighted the necessity to support institutions for socially maladjusted students, care facilities, and centers for students affected by the refugee crisis or at risk of

addiction. The experience gained also allowed the identification of difficulties and barriers in interinstitutional cooperation, such as frequent changes in the management of educational institutions, financial constraints in implementing prevention actions, and frequent changes in legal regulations related to education and prevention.

Bibliography

- Borkowska-Żebrowska M., Czachuń K., Kusztal J., Piasecka M., Turczyński M. (2020). *Bezpieczny uczeń w Krakowie. Analiza zasobów środowiskowych w zakresie profilaktyki w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Education Act of 14 December 2016 (Journal of Laws 2023, item 185, art. 26, par. 1–4).
- EMCDDA – European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, *European Drug Prevention Quality Standards, a manual for prevention professionals EMCDDA Manuals 7*, Luxembourg: Publication Office for European Union, <https://www.drugsandalcohol.ie/16505/> [access: 16.02.2025].
- Kusztal J., Piasecka M. (2023). “Raport z ewaluacji programu profilaktyczno-wychowawczego KOT-WICA” [unpublished materials at the disposal of the authors].
- Kusztal J., Piasecka M., Czachuń K. (2023). “The Social Climate of the Classroom in the Context of the Diagnosis of the Needs of Students in the Field of School Prevention,” *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, vol. 42, no. 2, pp. 23–46, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_lrp_2023_42_2_23-46/c/articles-31824946.pdf.pdf [access: 28.11.2024].
- Kusztal J., Piasecka M., Nastazjak A. (2020). “Koncepcja i założenia projektu REWIA W (SZ)KOLE. Szkoła – uczeń – rodzice. Cooperation between the school education entities” [unpublished materials at the disposal of the authors].
- Kusztal J., Piasecka M., Nastazjak A., Piec M. (2021). *Wzmacnianie współpracy podmiotów edukacji w zakresie profilaktyki szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lalak D., Pilch T. (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Matera J., Czapska J. (2014). *Zarys metody przeglądu systematycznego w naukach społecznych*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ostaszewski K. (2016). *Standardy profilaktyki*, Warszawa: Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii.
- Ostaszewski K. (2019). “W kierunku profilaktyki opartej na wiedzy,” [in:] Z.B. Gaś (ed.), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce*, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, pp. 35–52.

- Piasecka M., Kuształ J. (2021). "Wzmocnienie współpracy podmiotów edukacji szkolnej. Poradnia – Szkoła – Rodzic – Uczeń. Program działań Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Krakowie" [unpublished materials at the disposal of the authors].
- Sackett D.L., Richardson S., Rosenberg W., Haynes R.B. (1997). *Evidence Based Medicine: How to Practise and Teach EBM*, New York: Churchill Livingstone.
- Szafrńska A. (2017). "Współpraca specjalnego ośrodka wychowawczego z wybranymi podmiotami środowiska lokalnego," *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, vol. 26, no. 1, pp. 171–184, <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.13> [access: 28.11.2024].
- www.programyrekomendowane.pl [access: 28.11.2024].

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE:

Justyna Kuształ
Jagiellonian University
Institute of Pedagogy
e-mail: justyna.kusztal@uj.edu.pl

Małgorzata Piasecka
Jagiellonian University
Institute of Pedagogy
e-mail: malgorzata.piasecka@uj.edu.pl

Grzegorz Gawron

ORCID: 0000-0002-7044-4489

University of Silesia in Katowice

Karina Leksy

ORCID: 0000-0001-5907-7836

University of Silesia in Katowice

Co-Production by Internal and External Stakeholders in Health-Promoting Schools: A Cross-Sectional Survey Study on Partnerships in Polish Primary and Secondary Schools

Koprodukcja wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy w działaniach szkół promujących zdrowie — badanie ankietowe przekrojowe dotyczące partnerstwa w polskich szkołach podstawowych i średnich

ABSTRACT

A whole-school approach to health relies on internal and external stakeholders as key pillars of health-promoting school (HPS) interventions. Their involvement is considered essential for improving pupils' health and well-being. Stakeholder participation in school health initiatives can be analyzed through the lens of the co-production

KEYWORDS

co-production, internal and external stakeholders, educational partnership, health-promoting school (HPS)

SŁOWA KLUCZOWE

koprodukcja, interesariusze wewnętrzni i zewnętrzni, partnerstwo edukacyjne, Szkoła Promująca Zdrowie (HPS)

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.002

Submitted: 27.11.2024

Accepted: 24.02.2025

Artykuły i rozprawy

Articles and dissertations

concept, which provides a framework for understanding the engagement of both internal and external stakeholders. This study examines co-production in HPSs based on quantitative research conducted in Polish primary and secondary schools implementing HPS programs.

An online survey was carried out among 500 school health promotion coordinators between March and June 2023 using the HPS implementation questionnaire. The findings indicate that the more frequently school-community members and external stakeholders were involved in the planning and implementation of HPS programs, the more frequently schools took action to facilitate pupils' healthy choices. These results confirm that health-promotion professionals should include internal and external stakeholders into strategic partnerships, as they are among the most crucial co-producers of school health services.

ABSTRAKT

Całościowe podejście do zdrowia obejmuje interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych jako filary interwencji szkolnych promujących zdrowie. Ich zaangażowanie jest postrzegane jako istotny element działań promujących zdrowie i dobre samopoczucie uczniów. Udział wszystkich interesariuszy w inicjatywach zdrowotnych w szkole można analizować przez pryzmat koncepcji koprodukcji, która jest perspektywą zaangażowania interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych. W związku z tym niniejsze badanie omawia koprodukcję interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych w szkołach promujących zdrowie (HPS). Opiera się ono na wynikach badań ilościowych w polskich szkołach podstawowych i średnich wdrażających programy HPS.

Ankietę online przeprowadzono wśród 500 koordynatorów promocji zdrowia w szkołach w okresie od marca do czerwca 2023 r. przy użyciu kwestionariusza wdrażania HPS. Wyniki badań pokazują, że im częściej członkowie społeczności szkolnej i interesariusze zewnętrzni byli zaangażowani w planowanie i wdrażanie programów HPS, tym częściej szkoły podejmowały działania w celu ułatwienia uczniom dokonywania zdrowych wyborów. Potwierdza to, że specjaliści ds. promocji zdrowia powinni włączać interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych do partnerstw strategicznych, ponieważ są oni jednymi z najważniejszych współtwórców usług zdrowotnych w szkołach.

Introduction

The European Commission calls for schools to become more open to their communities by integrating school, social, civil, and expert stakeholders into an “open schooling model” in which schools collaborate with both internal and external stakeholders to act as agents of community well-being (European Commission, Directorate-General for Research and Innovation 2015). It is well established that the involvement of all actors is fundamental for creating meaningful, immersive, and real learning experiences (Giamellaro 2014). The area where people live and the school’s location is not only a backdrop but also as an identity construct (Lúcio, l’Anson 2015) that helps build active citizenship among participants. Additionally, research indicates that real-world problems and school-community partnerships can function as contextual scaffolds, bridging school-based and community-based knowledge (Bouillion, Gomez 2001; Montero, Leite 2022).

A school’s climate, which includes its culture, norms, and policies, also impacts children’s health. Schools that promote inclusion, active participation, and respect for diversity tend to create a positive environment for both physical and mental well-being. Another contributing factor is support from parents and the community. Establishing strong educational partnerships can contribute to improving children’s health (Anderson 2021; Cahyadi et al. 2024). The Schools for Health in Europe (SHE) network was established in 1992 to enhance the quality of education in Europe, with a particular focus on promoting positive health outcomes and a healthy lifestyle among students. Health is approached from a positive perspective, and the network acknowledges the UN Convention on the Rights of the Child.

SHE has defined a set of core values—equity, sustainability, inclusion, empowerment, and democracy—along with a set of pillars: a whole-school approach to health, participation, school quality, evidence, and school-community interaction. These elements form the foundation of the health-promoting school (HPS) approach. A fundamental principle of an HPS is the recognition that the entire school environment represents a crucial arena for health-related action. Consequently, the emphasis is not exclusively on learning

and teaching but also on the whole-school ethos and culture, which encompasses interpersonal relationships, school management, curriculum, policies, practices, and the school's physical environment. Accordingly, both internal and external stakeholders must collaborate to support the health and development of younger generations. The principles of the HPS emphasize that health promotion programs should be based on a synergistic integration of the curriculum and teaching with the school's ethos and its connections to parents and the wider community (Buijs 2009; Cushman et al. 2011). Consequently, internal stakeholders, such as school leadership, teachers, and administrative staff, along with external stakeholders, including parents and parent committees, significantly contribute to advancing the school's educational, moral, and community objectives (IUHPE 2009; St. Leger et al. 2007).

Schools face the unique challenge of balancing diverse expectations. Here, stakeholder management goes beyond the typical interactions found in other public institutions (Chotimah et al. 2024; Del-Castillo-Feito et al. 2019). In this approach, co-production offers a valuable analytical perspective. The core argument for co-production is that it provides an effective approach to public service delivery by mobilizing local resources that are better suited to local needs. From the perspective of social innovation, co-production supports a growing, reciprocal relationship between professionals, service users, their families, and their communities (Boyle, Harris 2009; Galli et al. 2014; Gawron 2022a). Victor Pestoff (2006, 2012) and Elinor Ostrom (1996) have previously studied the application of co-production in managing stakeholder relationships within educational institutions.

The concept of co-production has a long history, dating back to the 1970s. It generated considerable interest in the 1980s, when the first attempts were made to define it (Ostrom, Ostrom 1977; Rosentraub, Sharp 1981; Whitaker 1980). Initially, co-production was understood as a service delivery model that systematically and intentionally engaged stakeholders in the process (Alford 2009; Bovaird 2007; Boyle, Harris 2009; Gawron 2022b; Ostrom, Ostrom 1977). Effective stakeholder relationship management necessitates establishing transparent communication channels, regular interaction with stakeholders, and a commitment to addressing issues promptly and

meaningfully (Berkes 2009; Bovaird 2007; Gawron 2023; Ostrom 1996).

Elinor Ostrom (1996) developed one of the most widely accepted definitions of co-production, which describes it as a process in which all parties contribute substantial resources (Galli et al. 2014; Joshi, Moore 2004). From its inception, however, co-production has often been framed in terms of institutionalized relationships as formal stakeholder engagement can be structured through comprehensive stakeholder management plans (Freeman, McVea 2005).

In this context, public service co-production, including school programs, can be seen as citizens' involvement in providing public services to achieve outcomes that depend on their engagement and behavior. This strategy helps clarify stakeholder roles and responsibilities, establishes clear communication methods, and defines expectations for participation. By embracing a co-productive approach, schools can effectively address pressing challenges while fostering trust and collaboration, ultimately strengthening their reputation (Freeman, McVea 2005). Co-production views users and the community as a "pool" of untapped resources and highlights the reciprocal relationship between service users and professionals as a means to significantly improve service effectiveness and quality (Boyle, Harris 2009; Galli et al. 2014).

The literature on education services, including health-promoting school (HPS) programs, asserts that two key areas of co-production are necessary for its full development in education. The first area involves the co-production of education services, which requires active participation from teachers (formal service providers), and students (service recipients), as well as cooperation between them. In this sense, these are internal stakeholders. The second area of co-production draws on external contributions from sources such as parents, student peers, and community organizations (Galli et al. 2014). Both internal and external stakeholders have a considerable impact on the overall functioning of the school. They provide significant contributions to instructional objectives, management strategies, and community involvement, all of which are essential for the institution's educational success and the functioning of the school community (Salamondra 2021; Vogler 2020).

At the community level, these experiences help develop better social skills, including leadership, cooperation, mutual support, valuing diversity, encouraging participation and civic engagement, and other kinds of citizenship agency (Bruyere 2010). Since 1992,¹ HPS programs have also been implemented in Poland, which makes them the country's most stable and long-term initiative in health promotion. The Center for Education Development in Warsaw² oversees the program's implementation

A key factor in the successful dissemination of this approach is the HPS structure, which operates at four levels:

- National level: The national coordinator at the Center for Education Development leads the schools in the HPS network.
- Voivodeship (province) level: 18 regional coordinators in teacher training centers and regional educational superintendent's offices support HPS schools and kindergartens.
- Regional level: Around 40 local coordinators oversee educational institutions within the Polish HPS network.
- School/kindergarten level: A school coordinator and health promotion team are responsible for implementing the HPS approach at the institutional level.

However, extensive research on HPS programs remains limited (Soares, Farias 2019), and the co-production perspective has not yet been considered in Polish studies. To better understand the challenges of involving internal and external stakeholders in the HPS framework, this study examined the perceptions of HPS coordinators in this context. As the main organizers of health interventions in schools, they offer the broadest perspective on the specific conditions of their institutions. Their work relies on collaboration with both internal (school) and external (local) communities, considering all stakeholders as key participants in the intervention. The opinions of school coordinators may provide new insights on stakeholder engagement and its impact on school health promotion. A crucial

1 "Szkoła Promująca Zdrowie w Polsce i w Europie. Kalendarium, fakty, ludzie – Ośrodek Rozwoju Edukacji," <https://ore.edu.pl/2022/12/szkola-promujaca-zdrowie-w-polsce-i-w-europie-kalendarium-fakty-ludzie/> [access: 27.10.2024].

2 "Ośrodek Rozwoju Edukacji – Strona główna," <https://ore.edu.pl/> [access: 27.10.2024].

question is whether co-productive involvement in the planning, implementation, and evaluation of HPS programs is associated with facilitating healthier choices for students and introducing additional initiatives to support their well-being.

Research methodology

Study design, data collection, and sample size

This research targeted schools belonging to the HPS network in Poland. HPS coordinators were direct respondents. The survey was conducted in collaboration with the national HPS coordinator (Center for Education Development in Warsaw), who assisted the researchers by distributing the questionnaire to regional and school coordinators.

The HPS Implementation Questionnaire, developed by Venne-goor et al. (2022), was used as the main research tool. Designed for schools at various levels, the questionnaire consists of 28 questions. After adapting it to align with the Polish educational system and context, data collection took place between March and June 2023 via the online platform LimeSurvey. Participants were informed about the study's purpose and significance and were required to provide active consent before beginning the survey. Completing the questionnaire took approximately 30 minutes. In total, 500 school health promotion coordinators participated, of whom 426 completed the entire questionnaire.

Measurements

Outcome variables

Responses to two statements from the HPS Implementation Questionnaire were analyzed as outcome variables to assess the involvement of internal and external stakeholders in school health promotion activities. These statements were:

Pupils/students at my school or school location were supported in making healthy choices regarding health and well-being.

There were specific activities or unique components in my school's "approach to health and well-being" that, in my opinion, clearly contributed to pupils'/ students' health and well-being.

Responses were measured on a 5-point Likert scale, ranging from 1 = "definitely not" to 5 = "definitely yes."

Covariates

The study examined the involvement of school-community members and external stakeholders in the planning and implementation of the "school-wide approach to health and well-being" as independent variables.

Two questions assessed co-production in the school health promotion process:

1. With which parties is the "school approach to health and well-being" planned at least once a year at your school or school location?
2. With which parties is the "school approach to health and well-being" implemented at least once a year at your school or school location?

For each question, respondents indicated (by selecting "yes" or "no") which groups of school-community members and external stakeholders were involved in planning and implementing the school's approach to health and well-being. All questions allowed for multiple-choice responses.

Data analyses

The study presents frequency distributions for the variables mentioned above. Means and standard deviations are reported for the outcome variables. Differences in variable distributions were tested for statistical significance using the Mann-Whitney U test, with Wendt's rank-biserial correlation used to estimate effect sizes. The level of statistical significance was set at $p < 0.05$ (two-tailed). All analyses were conducted using IBM SPSS version 29.0 for Windows.

Ethical approval

The study was reviewed and approved by the Research Ethics Committee of the University of Silesia in Katowice, Poland (KEUS351/02.2023).

Sample characteristics

A total of 500 school health promotion coordinators participated in the survey, with 426 completing the entire questionnaire. Regarding the duration of HPS network membership among participating schools (n=440), it was found that

- 41.4% had been members for 1 to 5 years;
- 21.6% (95 schools) had been members for between 6 and 10 years (95 schools).

Among the participating schools (n=428), 26.4% (113 schools) had obtained the HPS National Certificate:

- 38.7% had been certified for 1 to 5 years;
- 34.0% had been certified for 6 to 10 years.

The majority of HPS school coordinators in the study represented primary schools (81.5%; n=433), located in villages and small towns (65.0%). The respondents were predominantly women (91.4%), with the largest age group being 50 to 59 years (41.5%).

The characteristics of school health promotion coordinators and their schools are summarized in Table 1.

Table 1. Respondents' sociodemographic characteristics

Item	Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Duration of membership in the HPS Network (years) (n=440)	1–5	182	41.4
	6–10	95	21.6
	11–15	84	19.1
	≥16	79	18.0
Possession of HPS National Certificate (n=428)	yes	113	26.4
	no	315	73.6

Item	Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Duration of HPS National certificate possession (years) (n=106)	1–5	41	38.7
	6–10	36	34.0
	11–15	18	17.0
	≥16	11	10.4
Type of school (n=433)	Primary school	353	81.5
	Secondary school	80	18.5
School location (n=437)	Village and small town	284	65.0
	Medium-sized and large town	153	35.0
Gender of respondent (n=431)	Male	37	8.6
	Female	394	91.4
Age of respondent (n=429)	≤29	3	0.7
	30 to 39	65	15.2
	40 to 49	161	37.5
	50 to 59	178	41.5
	≥60	22	5.1

Source: Authors' research.

Research questions and hypothesis

In this study, the following research questions were formulated:

1. To what extent are internal and external stakeholders involved in planning and implementing the HPS approach in schools?
2. Are there differences in the involvement of internal and external stakeholders in planning and implementing the HPS approach in schools and in facilitating students' healthy choices?
3. Are there differences in the involvement of internal and external stakeholders in planning and implementing the HPS approach in schools and in conducting specific activities or distinctive components that contribute to the health and well-being of pupils?
4. Is there a relationship between the involvement of internal and external stakeholders in planning and implementing the HPS approach in schools and the extent to which schools engage in health promotion activities and organize specific activities

or distinctive components that contribute to students' health and well-being?

Accordingly, the study proposes the following hypotheses:

1. Internal and external stakeholders will be involved in planning and implementing the HPS approach in most of the schools studied.
2. There will be differences in the involvement of internal and external stakeholders in planning and implementing the HPS approach and in the presence of specific activities or unique components that contribute to students' health and well-being.
3. The greater the involvement of internal and external stakeholders in planning and implementing the HPS approach, the more frequently students will be supported in making healthy choices and participating in activities that promote their health and well-being.
4. There will be a relationship between stakeholder involvement in planning and implementing the HPS approach and the extent to which schools engage in actual health promotion activities, including the organization of specific initiatives that contribute to students' health and well-being.

Results

Descriptive statistics

The findings indicate that, according to respondents, school principals and PTAs (Parent-Teacher Associations) are the most active in planning and implementing health-related actions and initiatives within school communities. Surprisingly, fewer than 70% of HPS coordinators and workgroups are involved in designing and implementing the whole-school approach to health (planning—69.8%; implementing—65.4%).

Regarding pupils, the results show that in approximately two-thirds of the surveyed schools, students play an active role in planning and implementing health promotion initiatives. Parents participate slightly less in these whole-school activities (planning—59.2%; implementing—56.0%).

Further analysis reveals that external stakeholders (e.g., experts) are less frequently involved in planning school health promotion initiatives (36.8%). However, this group more often implements health-related actions and initiatives (43.7%) (Table 2).

Table 2. Involvement of internal and external stakeholders in planning and implementing the HPS approach in schools.

Answer	<i>Internal and external stakeholders' involvement in...</i>	
	Planning [%]	Implementing [%]
<i>School principal</i>		
Yes	86.8	79.4
No	13.2	20.6
<i>PTA</i>		
Yes	79.2	72.6
No	20.8	27.4
<i>HPS coordinator/workgroup</i>		
Yes	69.8	65.4
No	30.2	34.6
<i>Pupils</i>		
Yes	61.4	58.6
No	38.6	41.4
<i>Parents</i>		
Yes	59.2	56.0
No	40.8	44.0
<i>External stakeholders</i>		
Yes	36.8	43.7
No	63.2	56.3

Source: Authors' research; n=500.

Regarding the frequency of results for the selected HPS implementation indicators, HPSs most often facilitated students in making health-conscious choices (87.0%; M=4.39; SD=0.87). Moreover, in 85.5% of the surveyed schools, specific activities or distinctive components of the "school approach to health and well-being" contributed to pupils' health and well-being, either in the school or its surroundings (M=4.36; SD=0.92) (Table 3).

Table 3. Frequencies of the HPS implementation indicators

Outcome variables	n	No/ Definitely not	Neither yes nor no	Yes/ Definitely yes	Mean value	SD
<i>Pupils/students at my school or school location were supported in making healthy choices regarding health and well-being.</i>	485	4.1%	8.9%	87.0%	4.39	0.87
<i>There were specific activities or unique components in the "school approach toward health and well-being" in my school or school location that clearly contributed to the health and well-being of pupils/students.</i>	482	5.4%	9.1%	85.5%	4.36	0.92

Source: Authors' research; n=500; 1–5 Likert scale, from 1 = *definitely not* to 5 = *definitely yes*.

Differences between internal and external stakeholders' involvement in planning and implementing the whole-school approach to health promotion and outcome variables

A statistical analysis of differences in the engagement of internal and external stakeholders in the whole-school approach to health promotion and their role in facilitating pupils' healthy choices revealed significant differences across all considered groups. In other words, the more frequently internal and external stakeholders were involved in planning and implementing HPS programs, the more often schools took action to support pupils in making healthy choices. The Wendt rank-biserial correlation results indicate that the strongest associations with planning are observed for school principals ($r=0.27$; $p<0.001$), parents ($r=0.26$; $p<0.001$), pupils ($r=0.22$; $p<0.001$), and external stakeholders ($r=0.20$; $p<0.001$). A very weak yet statistically significant correlation is found for HPS coordinators and workgroups ($r=0.18$; $p<0.001$) and PTAs ($r=0.13$; $p=0.021$).

Regarding the implementation of the whole-school approach to health promotion and the facilitation of pupils' healthy choices, the statistical analysis reveals a weak association with parents' and the engagement of school principals, as well as very weak correlations for pupils ($r=0.19$; $p<0.001$), external stakeholders ($r=0.19$; $p<0.001$), HPS coordinators and workgroups ($r=0.18$; $p<0.001$), and PTAs ($r=0.14$; $p=0.009$) (Table 4).

Table 4. Internal and external stakeholders' involvement in planning and implementing the whole-school approach to health promotion and their role in supporting pupils'/ students' healthy choices concerning health and well-being

Independent variables Outcome variable	Internal and external stakeholders	Involvement in...			
		planning		implementing	
		<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>Pupils/students at my school or school location were supported in making healthy choices concerning health and well-being.</i>	School principal	<0.001	0.27	<0.001	0.23
	PTA	0.021	0.13	0.009	0.14
	HPS coordinator/workgroup	<0.001	0.18	<0.001	0.18
	Pupils	<0.001	0.22	<0.001	0.19
	Parents	<0.001	0.26	<0.001	0.24
	External stakeholders	<0.001	0.20	<0.001	0.19

Source: Authors' research. Mann-Whitney U test results; $p < 0.05$; r —Wendt rank-biserial correlation.

In examining the distinctions between the involvement of internal and external stakeholders in planning actions within the whole-school approach to health promotion and specific activities or unique components that contributed to students' health, the most notable correlation is observed for HPS coordinators and workgroups ($r=0.31$; $p<0.001$). Furthermore, a weak, but statistically significant correlation is observed for school principals ($r=0.26$; $p<0.001$), pupils ($r=0.26$; $p<0.001$), parents ($r=0.26$; $p<0.001$) and external stakeholders ($r=0.24$; $p<0.001$). With regard to PTAs, a tendency toward differences is observed ($r=0.25$; $p=0.087$). Concerning the involvement of members of the school community and external stakeholders in the implementation of the school approach to health promotion and the specific activities or unique components of the HPS approach that contributed to the health of students, the statistical analysis revealed that the most significant correlation exists in the case of HPS coordinators and workgroups ($r=0.32$; $p<0.001$). The observed associations were weak but statistically significant for external stakeholders ($r=0.26$; $p<0.001$), parents ($r=0.24$; $p<0.001$), pupils ($r=0.21$; $p<0.001$) and school principals ($r=0.21$; $p<0.001$). A very weak correlation is observed in relation to PTAs ($r=0.14$; $p=0.008$) (Table 5).

Table 5. Internal and external stakeholders' involvement in planning and implementing (the whole-school approach to health promotion) and providing specific activities or unique components that contribute to pupils/students' health and well-being

Independent variables Outcome variable	Internal and external stakeholders	Involvement in...			
		planning		implementing	
		<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<i>There were specific activities or unique components in the "school approach toward health and well-being" in my school or school location that clearly contributed to the health and well-being of pupils/students.</i>	School principal	<0.001	0.26	<0.001	0.21
	PTA	0.087	0.25	0.008	0.14
	HPS coordinator/workgroup	<0.001	0.31	<0.001	0.32
	Pupils	<0.001	0.26	<0.001	0.21
	Parents	<0.001	0.26	<0.001	0.24
	External stakeholders	<0.001	0.24	<0.001	0.26

Source: Authors' research. Results from the Mann-Whitney U test; $p < 0.05$; r —Wendt rank-biserial correlation.

Discussion

The changing paradigm of school leadership shows that nowadays schools' main tasks are not only teaching but, ideally, also building trusting relationships with parents and the community (Leksy et al. 2024; Porterfield, Carnes 2012). Many scholars (Fullan 2014; Wilcox, Cameron 2012) emphasize that maintaining a school's strong external relations—including with the general public, regulatory bodies, the community, taxpayers, and the media—is one of its primary tasks.

The presented results are in line with previous research indicating the importance of involving stakeholders in planning and implementing interventions (Hawkins et al. 2017; McConnell et al. 2018; Morrow et al. 2010; White et al. 2017). They also suggest that, according to respondents, co-production approaches engage and develop both internal and external stakeholders. Bouillion and Gomez (2001) have shown that schools focus on developing authentic activities driven by both parties, in which protagonism is encouraged. Therefore, internal stakeholders should be committed to identifying community partners who respect and support students' interests, agency, and decisions in ways that enhance their learning experiences and help achieve the

goals of both the curriculum and local communities. According to Lúcio and I'Anson (2015: 133), “access to positive, healthy and safe participation experiences potentiates autonomy, the rise of a sense of identity and an overall perception of competence.”

Further evidence suggests that collaborative efforts between schools, parents, and communities typically create an environment that supports children's health. Intervention programs designed to improve mental and physical well-being in schools, such as HPS, social skills training, and counseling, can provide significant benefits (Anderson 2021; Cahyadi et al. 2024; Chang et al. 2019; Tjaden et al. 2019). Our statistical analysis shows that the greater the frequency with which school-community members and external stakeholders were involved in the planning and implementation of HPS programs, the more frequently schools took action to facilitate pupils' healthy choices. Students often talk about the school activities that they have participated in with their parents and friends outside school settings and report feeling that their voices are heard on societal issues (Bouillion, Gomez 2001; Montero & Leite 2022).

We have evidence that, when examining the distinctions between the involvement of internal and external stakeholders in planning actions within the whole-school approach to health promotion and in specific activities or unique components that contribute to students' health, the strongest correlation is observed for HPS coordinators and workgroups. The same pattern can be seen in the implementation of the school approach to health promotion and in specific activities or unique components of the HPS approach that contribute to students' well-being.

Therefore, implementing a structured and systematic approach to stakeholder engagement—one that involves transparent communication, active participation, and cooperative decision-making—is particularly important here (Leksy 2020). By cultivating these connections and responding to the changing requirements of stakeholders, schools can continue to build a robust foundation for long-term success (Chotimah et al. 2024; Salamondra 2021). Other findings also reveal that internal stakeholders are key to fostering academic and moral development, while external stakeholders play an essential role in advocacy, community involvement, and providing feedback (Hawkins et al. 2017; McConnell et al. 2018; Morrow et al. 2010;

White et al. 2017). This collaboration can be essential for strengthening a school's reputation and supporting its mission. Therefore, it should be recognized that both internal and external stakeholder engagement is essential for fostering pupils' growth (Bryson 2004; Chotimah et al. 2024).

Conclusions

School is a multidimensional environment that is built through the involvement of many people and groups. Internal and external stakeholders have a considerable impact on the overall functioning of a school. These stakeholders make significant contributions to the school's instructional objectives, management strategies, and community engagement, all of which are essential for upholding the school's reputation within the community (Boryson 2004). Maintaining good relationships and managing the expectations of various stakeholders—such as parents, students, teachers, and the general public (Bouillion, Gomez 2001)—has thus become one of the school's critical responsibilities (Brundrett 2012) which requires skilled strategic management. Furthermore, effective school functioning is said to rely on the shared management and evolution of these target groups (Tikerperi 2023).

This research has analyzed the internal and external stakeholders involved in the planning and implementation of the HPS approach in schools. The results are compatible with previous research that emphasizes the crucial significance of stakeholder participation in educational outcomes. Researchers have recognized that co-production has the potential to be more meaningful in the research and development process through an interdisciplinary or transdisciplinary approach (Clarke et al. 2017). Co-production is a logical strategy in developing effective, complex interventions, particularly those related to health (Clarke et al. 2017; Filipe et al. 2017; Hawkins et al. 2017). Allowing internal and external stakeholders the opportunity to have their voices heard provides valuable knowledge for intervention development and increases the likelihood of achieving set goals (Filipe et al. 2017; Hawkins et al. 2017).

But there is still much room for improvement in engaging these groups. An effective way to develop a common co-productive

approach for internal and external stakeholders is to implement a systematic and intentional strategy for involving them in school life. By adopting a proactive approach to stakeholder management, a school can effectively deal with urgent concerns while establishing a strong foundation of internal and external trust and collaboration. This will ultimately enhance the school's functioning and the achievement of set goals, including those related to the health of students and other members of the school community (Freeman, McVea 2005).

Naturally, stakeholder relationship management necessitates the establishment of transparent communication channels and consistent interaction. Schools should also utilize new technology (e.g. email, social media platforms, and the school's website) to enhance communication, thus keeping stakeholders well-informed and providing them with opportunities for active involvement (Azwar et al. 2024). It must be noted that when presenting research results, certain limitations should be acknowledged. Most importantly, as this was a cross-sectional study based on respondents' self-assessments, the findings apply only to the schools that participated in the study. Moreover, further research is needed, particularly in the areas of parental involvement in school life and school-based mental health interventions, taking into account needs, strengths, values, and culture (Kern et al. 2017; Weare 2017)—understood as a potential co-production contribution. In this sense, if internal and external stakeholders are skillfully and consistently involved, their contributions can be expected to enhance the quality of educational services.

Bibliography

- Alford J. (2009). *Engaging public sector clients: from service-delivery to co-production*, New York: Palgrave Macmillan.
- Anderson J. (2021). *Climate control*, Cambridge (MA): Harvard Graduate School of Education, <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/16/12/climate-control> [access: 27.10.2024].
- Azwar A., Memon M., Alhashmi S. (2024). "The Role of Stakeholder Engagement in Islamic Schools," *Journal of Islamic Education*, vol. 12, no. 1, pp. 45–60, <https://doi.org/10.20414/sangkep.v7i2.11166>
- Berkes F. (2009). "Evolution of Co-management: Role of Knowledge Generation, Bridging Organizations and Social Learning," *Journal of Environmental Management*, vol. 90, no. 5, pp. 1692–1702, <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2008.12.001>

- Bouillion L.M., Gomez L.M. (2001). "Connecting School and Community With Science Learning: Real World Problems and School-Community Partnerships as Contextual Scaffolds," *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, vol. 38, no. 8, pp. 878-898, <https://doi.org/10.1002/tea.1037>
- Bourne L. (2016). "Targeted Communication: The Key to Effective Stakeholder Engagement," *Procelia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 226, pp. 431-438, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.06.208>
- Bovaird T. (2007). "Beyond Engagement and Participation: User and Community Coproduction of Public Services," *Public Administration Review*, vol. 67, no. 5, pp. 846-860, <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2007.00773.x>
- Boyle D., Harris M. (2009). *The Challenge of Co-production: How Equal Partnership Between Professionals and the Public Are Crucial to Improving Public Services* (discussion paper). NESTA, http://s.bsd.net/nefoundation/default/page/file/312ac8ce93a00d5973_3im6i6t0e.pdf [access: 27.12.2023].
- Brundrett M. (ed.). (2012). *Principles of School Leadership*, New York: Sage.
- Bruyere E.B. (2010). "Child Participation and Positive Youth Development," *Child Welfare*, vol. 89, no. 5, pp. 205-220, <https://www.jstor.org/stable/48623236>
- Bryson J.M. (2004). "What to Do When Stakeholders Matter," *Public Management Review*, vol. 6, no. 1, pp. 21-53, <https://doi.org/10.1080/14719030410001675722>
- Buijs G. (2009). "Better Schools Through Health: Networking for Health Promoting Schools in Europe," *European Journal of Education*, vol. 44, no. 4, pp. 507-520, <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01410.x>
- Cahyadi A.T., Sulistyaningtyas N., Hairunis M.N. (2024). "The Relationship Between School Social Environment and Mental Health of Adolescents," *Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan*, vol. 8, no. 3, <https://doi.org/10.58258/jisip.v7i1.7218>
- Chang E.C., Chang O.D., Li M., Xi Z., Liu Y., Zhang X., Chen X. (2019). "Positive Emotions, Hope, and Life Satisfaction in Chinese Adults: A test of the Broaden-and-build Model in Accounting for Subjective Well-being in Chinese College Students," *The Journal of Positive Psychology*, vol. 14, no. 6, pp. 829-835, <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1579358>
- Chotimah Ch., Wulandari M.P., Nasution Z. (2024). "Enhancing School Reputation Through Effective Stakeholder Engagement: A Qualitative Analysis at an Integrated Islamic Junior High School in Mojokerto," *Sangkep: Jurnal Kajian Sosial Keagamaan*, vol. 7, no. 2, pp. 290-308, <https://doi.org/10.20414/sangkep.v7i2.11166>

- Clarke D., Jones F., Harris R., Robert G. (2017). "What Outcomes Are Associated With Developing and Implementing Co-produced Interventions in Acute Healthcare Settings? A Rapid Evidence Synthesis," *BMJ Open*, vol. 7, no. 7, e014650, <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014650>
- Cushman P., Clelland T., Hornby G. (2011). "Health-promoting Schools and Mental Health Issues: A Survey of New Zealand Schools," *Pastoral Care in Education*, vol. 29, no. 4, pp. 247–260, <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.626066>
- Del-Castillo-Feito C., López-Valeiras E., Gomez-Conde J. (2019). "The Influence of Corporate Social Responsibility on Reputation," *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, vol. 26, no. 2, pp. 453–464, <https://doi.org/10.1002/csr.2221>
- European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. (2015). *Science Education for Responsible Citizenship: Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/12626> [access: 27.10.2024].
- Filipe A., Renedo A., Marston C. (2017). "The Co-production of What? Knowledge, Values, and Social Relations in Health Care," *PLoS Biology*, vol. 15, no. 5, e2001403, <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2001403>
- Freeman R.E., McVea J. (2005). "A Stakeholder Approach to Strategic Management," [in:] M. Hitt, E. Freeman, J. Harrison (eds.), *The Blackwell Handbook of Strategic Management* Oxford: Blackwell, pp. 189–207, <https://doi.org/10.1111/b.9780631218616.2006.00007.x>
- Fullan M. (2014). *Teacher Development and Educational Change*, London: Routledge.
- Galli F., Brunori G., Di Iacovo F., Innocenti S. (2014). "Co-producing Sustainability: Involving Parents and Civil Society in the Governance of School Meal Services. A Case Study from Pisa, Italy," *Sustainability*, vol. 6, no. 4, pp. 1643–1666, <https://doi.org/10.3390/su6041643>
- Gawron G. (2022a). "The Relationship of the Public Sector and Citizens – Co-production in Polish Local Government Units. Empirical Study on Forty-one Units Forming Metropolis GZM," *Przegląd Prawno-Ekonomiczny*, no. 4, pp. 9–36, <https://doi.org/10.31743/ppe.13465>
- Gawron G. (2022b). "Social Services Co-production as a Source of the Personal and Social Productivity Among the Older People – A Conceptual Model Proposal," *Studia Socjologiczne*, vol. 4, no. 247, pp. 129–152, <https://doi.org/10.24425/sts.2022.143585>
- Gawron G. (2023). "Co-production Practices in Public Social Services During the COVID-19 Lockdown Period: An Example from Centers for Older Adults Organized Under the Polish Government's Multiannual Program 'Senior+'," *Polish Sociological Review*, vol. 221, no. 1, pp. 85–105, <https://doi.org/10.26412/psr221.05>

- Giamellaro M. (2014). "Primary Contextualization of Science Learning Through Immersion in Content-rich Settings," *International Journal of Science Education*, vol. 36, no 17, pp. 2848–2871, <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.937787>
- Hawkins J., Madden K., Fletcher A., Midgley L., Grant A., Cox G., Moore L., Campbell R., Murphy S., Bonnell C., White J. (2017). "Development of a Framework for the Co-production and Prototyping of Public Health Interventions," *BMC Public Health*, vol. 17, no. 1, art no. 689, <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4695-8>
- International Union for Health Promotion and Education (IUHPE). (2009). *Achieving Health Promoting Schools: Guidelines for Promoting Health in Schools*, http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books_Reports/HPS_GuidelinesII_2009_English.pdf [access: 27.10.2024].
- Joshi A., Moore M. (2004). "Institutionalised Coproduction: Unorthodox Public Service Delivery in Challenging Environments," *Journal of Development Studies*, vol. 40, no 4, pp. 31–49, <https://doi.org/10.1080/00220380410001673184>
- Kern L., Mathur S.R., Albrecht S.F., Poland S., Rozalski M., Skiba R.J. (2017). "The Need for School-based Mental Health Services and Recommendations for Implementation," *School Mental Health*, vol. 9, no. 3, pp. 205–217, <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-017-9216-5>
- Leksy K. (2020). "The Significance of the Participatory Approach in Health Promotion and Cancer Prevention," *Studia Edukacyjne*, no. 56, pp. 309–321, <https://doi.org/10.14746/se.2020.56.17>
- Leksy K., Gawron G., Rosario R., Sormunen M., Velasco V., Sandmeier A., Simovska V., Wojtasik T., Dadaczynski K. (2024). "The Importance of School Leaders in School Health Promotion: A European Call for Systematic Integration of Health in Professional Development," *Frontiers in Public Health*, vol. 11, 1297970, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1297970>
- Lúcio J., l'Anson J. (2015). "Children as Members of a Community: Citizenship, Participation and Educational Development – An Introduction to the Special Issue," *European Educational Research Journal*, vol. 14, no. 2, pp. 129–137, <https://doi.org/10.1177/1474904115571794>
- McConnell T., Best P., Davidson G., McEneaney T., Cantrell C., Tully M. (2018). "Coproduction for Feasibility and Pilot Randomised Controlled Trials: Learning Outcomes for Community Partners, Service Users and the Research Team," *Research Involvement and Engagement*, vol. 4, no. 1, art. 32, <https://doi.org/10.1186/s40900-018-0116-0>
- Montero C.S., Leite L.O. (2022). "Towards Local Community Involvement in Students' Science Learning: Perspectives of Students and Teachers," *Journal of Teaching and Learning*, vol. 16, no. 3, pp. 21–43, <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i3.6961>

- Morrow E., Ross F., Grocott P., Bennett J. (2010). "A Model and Measure for Quality Service User Involvement in Health Research," *International Journal of Consumer Studies*, vol. 34, no. 5, pp. 532–539, <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2010.00901.x>
- Ostrom E. (1996). "Crossing the Great Divide: Coproduction, Synergy and Development," *World Development*, vol. 24, no. 6, pp. 1073–1087, [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(96\)00023-X](https://doi.org/10.1016/0305-750X(96)00023-X)
- Ostrom V., Ostrom E. (1977). "Public Goods and Public Choices," [in:] E. Savas (ed.), *Alternatives for Delivering Public Services: Toward Improved Performance*, Boulder (CO): Westview Press, pp. 7–49.
- Pestoff V. (2006). "Citizens and Co-production of Welfare Services: Child-care in Eight European Countries," *Public Management Review*, vol. 8, no. 4, pp. 503–519, <https://doi.org/10.1080/14719030601022882>
- Pestoff V. (2012). "New Public Governance, Co-Production and Third Sector Social Services in Europe: Crowding In and Crowding Out," [in:] V. Pestoff, T. Brandsen, B. Verschuere (eds.), *New Public Governance, the Third Sector and Co-production*, London: Routledge, pp. 361–380.
- Porterfield K., Carnes M. (2012). *Why Social Media Matters: School Communication in the Digital Age*, Bloomington (IN): Solution Tree Press.
- Rosentraub M. Sharp E.B. (1981). "Consumers as Producers of Social Services: Coproduction and the Level of Social Services," *Southern Review of Public Administration*, vol. 4, no. 4, pp. 502–539, <https://www.jstor.org/stable/40860006>
- Salamondra M. (2021). "Communication Challenges in Schools: An Analysis of Parent-school Relationships," *Journal of School Public Relations*, vol. 42, no. 2, pp. 102–123, <https://doi.org/10.20414/sangkep.v7i2.11166>
- Soares G.F., Farias J.S. (2019). "Who Can the School Count On? The Coproduction of Public Education by Students' Families," *Revista de Administração Pública*, vol. 53, no. 2, pp. 310–330, <https://doi.org/10.1590/0034-761220170301>
- St. Leger L., Kolbe L., Lee A., McCall D., Young I. (2007). "School Health Promotion: Achievements, Challenges and Priorities," [in:] D. McQueen, C. Jones (eds.), *Global Perspectives on Health Promotion Effectiveness*, New York: Springer Science & Business Media, pp. 107–124.
- Tikerperi M.-L. (2023). "From Distant Target Groups to Involved Stakeholders: Developing Dialogic School Communication," *Human, Technologies and Quality of Education*, vol. 15, pp. 210–219, <https://doi.org/10.22364/htqe.2023>
- Tjaden C.D., Mulder C.L., van Weeghel J. (2019). "The Resource Group Method in Severe Mental Illness: Study Protocol for a Randomized Controlled Trial and a Qualitative Multiple Case Study," *International Journal of Mental Health Systems*, vol. 13, art. no. 15, <https://doi.org/10.1186/s13033-019-0270-2>

- 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*, vol. 93, no. 6, pp. 450–463, <https://doi.org/10.1111/josh.13277>
- Vogler P. (2020). "Stakeholder Engagement in Schools: A Case Study," *Journal of Educational Administration*, vol. 58, no. 2, pp. 158–175.
- Weare K. (2017). "Promoting Social and Emotional Wellbeing and Responding to Mental Health Problems in Schools," [in:] S. Bährer-Köhler, F.J. Carod-Artal (eds.), *Global Mental Health*, New York: Springer International Publishing, pp. 113–125.
- Whitaker G.P. (1980). "Coproduction: Citizen Participation in Service Delivery," *Public Administration Review*, vol. 40, no. 2, pp. 240–246.
- White J., Hawkins J., Madden K., Grant A., Er V., Angel L., Pickles T., Kelson, M., Fletcher A., Murphy S., Midgley L. (2017). "Adapting the ASSIST Model of Informal Peer-led Intervention Delivery to the Talk to FRANK Drug Prevention Programme in UK Secondary Schools: Intervention Development, Refinement and a Pilot Cluster Randomised Controlled Trial," *Public Health Research*, vol. 5, no. 7, pp. 1–126, <https://doi.org/10.3310/phr05070>
- Wilcox D., Cameron G. (2012). *Public Relations Strategies and Tactics*, Glenview (IL): Pearson Education.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE:

Grzegorz Gawron
University of Silesia in Katowice
Institute of Sociology
e-mail: grzegorz.gawron@us.edu.pl

Karina Leksy
University of Silesia in Katowice
Institute of Pedagogy
e-mail: karina.leksy@us.edu.pl

Monika Zięciak
ORCID: 0000-0002-9204-1402
University of Szczecin

Students' Relationships With Peers and Teachers in the Context of Substance Use

Relacje uczniów z rówieśnikami i z nauczycielami
w kontekście używania substancji psychoaktywnych

ABSTRACT

This article examines students' relationships with their peers and teachers at school, exploring how these connections relate to adolescents' use of psychoactive substances. The research was conducted using a diagnostic survey and an original questionnaire, involving 396 students aged 13 to 19 from primary, secondary, engineering, and vocational schools. The results revealed a significant relationship between adolescents' connections with their peers and teachers and their substance use. Specifically, the greater the intensity of substance use among adolescents, the weaker their relationships with teachers and peers. Conversely, stronger relationships with school staff and peers were associated with fewer symptoms of alcohol and drug dependence. Academic performance, a mediating variable, played an important role in the study. The mean academic performance scores correlated significantly with adolescents' relationships with teachers. The findings indicate that stronger relationships with school staff were associated with higher academic achievement, whereas lower academic performance correlated with higher levels of substance use among adolescents.

KEYWORDS

school, relationships,
student, teacher,
psychoactive
substances

SŁOWA KLUCZOWE

szkoła, relacje, uczniów,
nauczyciel, substancje
psychoaktywne

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.003
Submitted: 30.11.2024
Accepted: 24.02.2025

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono wyniki badania relacji uczniów z rówieśnikami i z nauczycielami w szkole pod kątem wpływu, jaki na te relacje ma używanie substancji psychoaktywnych przez nastolatków. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego oraz oryginalnego kwestionariusza. W badaniu brało udział 396 uczniów w wieku od 13 do 19 lat ze szkół podstawowych, średnich, technicznych i zawodowych. Wyniki badania ujawniły istotny związek między relacjami nastolatków z rówieśnikami i z nauczycielami a używaniem przez nich substancji psychoaktywnych. Im większa jest intensywność używania substancji psychoaktywnych wśród nastolatków, tym słabsze są ich relacje z nauczycielami i z rówieśnikami. Z kolei silniejsze relacje z personelem szkolnym i z rówieśnikami wiązały się z mniejszą liczbą objawów uzależnienia od alkoholu i narkotyków. W badaniu ważną rolę odegrała zmienna pośrednicząca, jaką są w tym wypadku osiągnięte wyniki w nauce. Średnie wyniki dotyczące osiągnięć w nauce korelowały istotnie z relacjami nastolatków z nauczycielami. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że silniejsze relacje nastolatków z personelem szkoły były powiązane z lepszymi wynikami w nauce, podczas gdy gorsze wyniki w nauce korelowały z wyższym poziomem nadużywania przez nich substancji psychoaktywnych.

Introduction

Adolescence is a period of psychological, social, and biological changes that trigger a need for identification, independence, and autonomy. These developmental shifts may lead young people to engage in risky behaviors, such as using psychoactive substances. In today's world, substance use is one of the most serious social problems affecting young people. Research on the effects of tobacco, alcohol, and other drugs leaves no doubt about the harmful impact of these substances on adolescent development, health, and social functioning. One of the most concerning consequences is damage to the central nervous system, which can lead to addiction. Therefore, identifying key protective factors that help prevent substance use among adolescents is of utmost importance. The aim of this study was to examine the relationships between students, their peers, and their teachers in the context of psychoactive substance use.

The use of psychoactive substance among adolescents

According to the 2017 Risk Behaviour Report published by the Institute of Mother and Child, the use of psychoactive substances is among the most common hazardous behaviors among adolescents (Dzielska 2017: 5). Alcoholic beverages are the most frequently consumed stimulant, surpassing both cigarettes and drugs in popularity among young people (Malczewski, Jabłoński 2023: 11).

The prevalence of psychoactive substance use among students in Kraków-based schools ($n = 1,743$) was studied by Renata Modrzejewska and Jacek Bomba (Modrzejewska, Bomba 2010: 586–588). Their analysis revealed that 73.2% of boys and 67.9% of girls used stimulants. The largest subgroup consisted of students who consumed alcohol only (boys—45.9%, girls—41.5%). The second largest group consisted of adolescents who drank alcohol and smoked cigarettes (boys—23.6%, girls—32.1%). The third group comprised students who drank alcohol, smoked cigarettes, and used drugs (boys—18.0%, girls—13.9%).

Alcohol use

According to a 2007 study conducted among Polish adolescents ($N = 9,360$), 23% of students aged 12–17 admitted to drinking alcohol (Wojtyła, Bojar, Biliński 2010: 575). In 2021, 66% of students reported having drunk beer at least once, 62% had consumed vodka or other strong spirits, and 37% had drunk wine. The most recent poll by the CBOS Foundation in 2021 revealed that 43% of young people reported getting drunk at least once a month. Furthermore, 13% of respondents admitted to being intoxicated three or more times in the month preceding the survey. Boys were more likely to report being intoxicated (47%) compared to girls (39%). This trend was particularly evident among vocational school students with lower academic performance: 50% of two- and three-year students reported intoxication, compared to 39% of four-year students and 31% of five- and six-year students.

The 2021/2022 *International HBSC Report (Health Behaviour in School-Aged Children)* indicates that 11% of 11-year-olds had consumed alcohol in the past 30 days (7% of boys, 4% of girls). Among

15-year-old students, the figures rose to 39% of boys and 35% of girls reporting alcohol use (Charrier et al. 2024: 33–39).

Smoking

Research indicates a decline in the percentage of regular nicotine smokers. In 2018, 18% of adolescents reported smoking regularly, compared to 31% in 2003 (Malczewski 2022: 235; *ESPAD Report*). Between 2018 and 2022, the most significant decreases were observed among 13-year-old boys and 15-year-old boys and girls. However, the growing use of e-cigarettes among youth is a cause for concern. In Poland, in 2022, 7% of 11-year-old boys and 3% of girls in the same age group admitted to using e-cigarettes in the past month. Among 15-year-olds, 39% of boys and 35% of girls reported e-cigarette use (Charrier et al. 2024: 25–32).

As research suggests, the likelihood of developing a nicotine addiction largely depends on the age of initiation—the younger the age at which smoking begins, the higher the risk of addiction (Kostowski 2001). Some researchers also propose that cigarette use serves as a precursor to drug use, a phenomenon referred to as the *gateway drug effect* (Challier et al. 2000: 33–42).

The use of marijuana/hashish

According to the 2019 *European School Survey Project on Alcohol and Drugs* (ESPAD), 21% of students reported having used drugs at least once in their lives. In 2021, the CBOS survey recorded a lower figure of 13%. Research findings indicate that the most commonly used drugs are marijuana and hashish. Among 17- to 18-year-olds, 36.2% admitted to having used these substances at least once, and 9.8% reported using them in the past 30 days (Malczewski 2022: 208). The use of new psychoactive substances by adolescents is decreasing, as shown by the results of ESPAD surveys conducted in 2011 and 2015 (approximately 10%) and in 2019 (5.2%) (Sierosławski 2020: 64).

Sleeping pills and tranquilizers

The use of psychotropic drugs (e.g., sleeping pills, tranquilizers) without a doctor's prescription is relatively common among adolescents in Poland. In 2019, 15.1% of 15–16-year-olds and approximately 18.3% of 17–18-year-olds reported such use. Notably, the prevalence is twice as high among girls (Sierosławski 2020). A particularly concerning trend is the increasing use of painkillers for intoxication—substances widely available in many stores. In 2019, 6.6% of 15–16-year-olds participating in ESPAD surveys admitted to using painkillers for this purpose (Sierosławski 2020: 44).

Afterburners and inhalants

In 2019, 8.6% of 15- to 16-year-olds and approximately 6.9% of 17- to 18-year-olds reported using new psychoactive substances (Sierosławski 2020: 44). Since 2015, there has been a significant decline in their use among both age groups. New psychoactive substances, like volatile substances, are highly toxic. Inhaling petrol or sniffing adhesives poses a serious risk to human life. A 2004 study conducted by Krzysztof Ostaszewski involving 1,299 schoolchildren in Poland (63% of whom were boys) found that 41% of adolescents exhibited occasional substance use, 33% engaged in problematic use, and 26% showed symptoms of dependence (Ostaszewski 2008: 363).

The importance of adolescent interpersonal relationships in the prevention of substance use

Research on adolescents' interpersonal relationships has yielded inconclusive results. In recent years, improvements in adolescent interactions with teachers have been observed. On the one hand, the frequency of conflicts in these relationships has decreased, while on the other, the number of authority figures recognized by students has increased. Notably, 77% of students report having at least one teacher in their school environment whom they particularly value, like, and respect. Regarding peer relationships, adolescents report an average of five close friendships with classmates (Bożewicz 2019: 47–51). Most students express satisfaction with open communication with

their peers, with younger adolescents reporting the highest levels of satisfaction and older adolescents the lowest. Gender does not appear to significantly influence communication, although younger adolescents and males perceive the fewest difficulties in forming relationships (Napora 2019: 64–65). However, some findings raise concerns: one in four students does not feel accepted by their peers, and an even larger proportion believes their peers are neither friendly nor helpful (Woynarowska-Sołdan et al. 2000).

The highest percentage (approximately 9%) of students reporting a lack of close friends is found among those attending general, specialized, vocational, and engineering secondary schools (Bożewicz 2019: 47–51). Additionally, there has been a rise in the number of young people who are dissatisfied with their lives, lack confidence in their abilities, feel lonely, and experience emotional distress or physical pain (PARPA 2000). Relationships with peers play a crucial role in the transition from childhood to adulthood, as emphasized by many authors. School relationships provide a foundation for adolescent development across psychological, physical, social, and emotional dimensions (Poleszak 2004: 155–170). These interactions help fulfill psychological needs (Oleszkowicz, Senejko 2013), including role-playing, acceptance, recognition, belonging, and achievement (Brzezińska 2000), thereby fostering positive attitudes toward others (Mika 1975). Peers contribute to building a sense of security and mutual trust (Borowski 2010: 41–54; Oleszkowicz, Senejko 2013; Maryl, Korolczuk 2008: 49). The acceptance they provide ensures social status and popularity within the group (Bukowski, Hoza, Boivin 1993: 23–37). Group membership and the resulting acceptance help adolescents cope with difficulties arising from family problems (Ścibisz 2009). Positive peer relationships serve as a valuable social resource, offering essential support and assistance in challenging situations (Goldstein, Davis-Kean, Eccles 2005: 409–411; Stach-Hejz 2011: 166–176; Grygiel 2015).

Adolescents' experiences with peers significantly influence their socialization (Borowski 2010) and play a crucial role in shaping their personality (Harris 1998). These relationships also contribute to the development of self-image and the formation of global self-esteem (Black, McCartney 1997: 91–110; Fass, Tubman 2002: 561–573). Positive and supportive peer relationships foster identity

development and self-formation in adolescents (Corsano, Majorano, Champretavy 2006: 341–353; Gibson, Jefferson 2006: 111–125; Cotterel 1992: 28–42). Furthermore, they provide opportunities to develop empathy and promote the growth of prosocial behaviors (Eisenberg, Fabes 1998: 701–778; Garnefski, Diekstra 1996: 1657–1664; Coie, Dodge 1998: 779–862).

Positive relationships and friendships among students can be considered protective factors against engaging in risky behaviors. Many researchers have found that such relationships help alleviate tensions (Oleszkowicz, Senejko 2013) and reduce the risk of developing aggressive behavior and emotional problems (Eisenberg, Fabes 1998: 701–778; Garnefski, Diekstra 1996: 1657–1664; Coie, Dodge 1998: 779–862), as well as depression and a sense of alienation (Schneider, Younger 1996: 95–108; Bukowski, Newcomb, Hartup 1996). Studies by Laible and Thompson, as well as Laible et al., indicate that adolescents with positive peer relationships are better socially adjusted and exhibit lower levels of depression and aggression while being more sociable. In contrast, adolescents who are less attached to their peers tend to be less socially adjusted. Interestingly, studies by the aforementioned authors reveal that adolescents with a strong attachment to peers but a weak attachment to parents are better socially adjusted than those with a stronger bond with parents but a weaker bond with peers (Laible et al. 2004: 703–716; Thompson 2000: 285–316). This outcome is likely due to the heightened importance of peer relationships during adolescence.

Relationships with teachers hold significant importance for two main reasons. Firstly, as adolescents begin to prioritize peer relationships over those with their parents, teachers and educators play a crucial role in ensuring that the moral standards of peer groups align with those of the broader social environment. Secondly, teachers provide adolescents with the opportunity to communicate with positive adult role models. In recent decades, the role of teachers has evolved to encompass a broader educational function. Teachers are now expected not only to impart knowledge but also to shape behavior and attitudes, support personality development, correct undesirable behavior, and offer assistance in challenging situations. They are responsible for fostering relationships within the school community, acting as reliable, trustworthy, supportive, attentive, and empathetic figures.

Methodological framework of the present study

This study focused on students' perceptions of their relationships with teachers and peers, specifically in the context of substance use. The aim of the research presented in this article was to examine the connection between students' relationships with peers and teachers and their consumption of psychoactive substances, including beer, wine, vodka, nicotine, cannabis, mephedrone, amphetamines, cocaine, heroin, NPS, and other drugs. Hence, the following research questions and corresponding hypotheses were formulated:

Q1: How do students' relationships with teachers and peers at school affect the intensity of their psychoactive substance use?

- H1.1: It is likely that students' relationships with teachers are negatively correlated with the intensity of their psychoactive substance use.
- H1.2: It is presumed that the stronger the students' relationships with their peers, the lower the intensity of their psychoactive substance use.

Q2: What are the relationships between students' relationships with teachers/peers at school and their reported number of psychoactive substance abuse symptoms?

- H2.1: There is a negative correlation between students' relationships with teachers and psychoactive substance dependence symptoms reported by students.
- H2.2: It is likely that the stronger the students' relationships with their peers, the fewer psychoactive substance dependence symptoms they report.

Q3: What are the relationships between the age of students and their use of selected psychoactive substances?

- H3.1: It is assumed that there is a positive correlation between age and substance use among the surveyed adolescents.
- H3.2: It is assumed that there will be more statistically significant associations between the use of various psychoactive substances and older students.

The surveys were conducted in cooperation with school management during lessons scheduled at pre-arranged times and dates. Parents were informed in advance about the study's purpose, methods of data collection, and the topics covered in the questionnaire. They were also asked to provide consent for their children's participation.

The research employed a diagnostic survey method, designed to gather opinions from a large group of respondents. This involved a survey technique in which students completed a paper-and-pencil questionnaire. Surveys were conducted in a classroom setting with only the students and the interviewer present to ensure privacy and discretion. Measures were taken to create a comfortable environment, including seating students individually at separate desks. After completion, the research materials were securely collected, and only questionnaires without significant errors, such as unanswered questions or crossed-out responses, were selected for analysis. Participants were informed of the voluntary nature of the study and their right to withdraw at any stage without explanation.

The research used an original survey questionnaire that included:

- A scale measuring the extent of psychoactive substance use, which consisted of 18 questions assessing substance use frequency over the past six months. Students responded using a Likert scale, where 1—not at all, 2—rarely, 3—sometimes, 4—often, and 5—very often.
- An alcohol dependence scale, based on the ICD-10 dependence criteria and the CAGE and MAST screening tests. This section included 13 questions assessing the frequency of dependence symptoms over the past 12 months. It was assumed that more than four affirmative answers indicated a degree of addiction.
- A nicotine dependence scale, based on the Fagerström Nicotine Tolerance Questionnaire, consisting of eight questions. The results helped determine the degree of nicotine dependence (Woronowicz 2003: 168).
- A scale measuring relationships with teachers, consisting of 25 questions beginning with statements such as, *“How often do teachers: praise students, give students a chance to improve their behavior or grades, expect students to be humble and follow instructions, or express gratitude when something is done for them?”* Responses were structured using a Likert scale.
- A scale measuring students’ relationships with peers, consisting of 23 questions beginning with statements such as: *“How often do students in your class: treat each other with respect, help each other, engage in conflicts, pressure others into unwanted actions, or*

support others in difficult situations?” As with the evaluation of students’ relationships with teachers, responses were arranged on a Likert scale.

The research was conducted in November 2023, involving a representative sample of 396 students aged 13 to 19. Participants included adolescents from primary schools (2.3%), technical schools (10.6%), trade schools (16.2%), and general and vocational secondary schools (71.2%) in Police County, Zachodniopomorskie Province, Poland. The group comprised 48.8% boys and 51.2% girls. The age distribution of respondents was as follows: 13-year-olds (2.1%), 14-year-olds (22.1%), 15-year-olds (26.8%), 16-year-olds (21.8%), 17-year-olds (17.4%), 18-year-olds (7.2%), and 19-year-olds (3.3%). The average age of the participants was 15 years.

The findings discussed in this article are part of a broader project aimed at assessing the scope and determinants of psychoactive substance use among students from selected schools in Police County. This study was funded by the Head of Police County using funding from the Zachodniopomorskie Province budget under the “Government Programme for Reducing Crime and Antisocial Behaviour—SAFER TOGETHER 2022–2023.”

Results

The results of the empirical research reveal a statistically significant correlation between students’ interpersonal relationships with teachers and their use of most psychoactive substances (eight in total), including beer, vodka, other alcoholic beverages, nicotine, cannabis, hard drugs, and unspecified drugs. The negative value of Spearman’s rho coefficient indicates that as adolescents’ use of psychoactive substances increases, their relationships with teachers grow weaker. However, no statistically significant correlations were observed for the use of wine, amphetamines, cocaine, heroin, or NPS. Consequently, the hypothesis proposed in the study was only partially confirmed.

The analysis reveals a statistically significant correlation between students’ interpersonal relationships with peers at school and the use of six substances: beer, vodka, other types of alcohol, cannabis, NPS, and drugs. The findings suggest that as the intensity of substance use among adolescents increases, their relationships with schoolmates

tend to weaken. However, the research indicates no significant correlation between the strength of peer relationships and the use of wine, nicotine, or other drugs. Therefore, the hypothesis proposed in the methodological section is only partially confirmed based on these correlations.

Table 1. Students' interpersonal relationships at school and their use of psychoactive substances

Types of stimulants	Interpersonal relationships			
	with teachers		with peers	
	rho	p	rho	p
beer	0.177	0.001	0.169	0.001
wine	0.083	0.103	0.057	0.267
spirituous liquors	0.181	0.000	0.110	0.031
other alcoholic beverages	0.187	0.000	0.129	0.011
nicotine	0.197	0.000	0.087	0.091
cannabis	0.171	0.001	0.196	0.000
illicit drugs	0.157	0.002	0.064	0.208
• mephedrone	0.147	0.004	0.066	0.201
• amphetamines	0.040	0.436	0.077	0.131
• cocaine	0.079	0.123	0.056	0.278
• heroin	0.062	0.223	0.096	0.061
• NPS	0.077	0.131	0.105	0.041
prescription medications	0.192	0.000	0.131	0.010

Legend: rho—Spearman correlation coefficient, p—significance level.

Source: Own study.

A detailed summary of the findings, including the correlation coefficients between the dependent and independent variables, addresses the second research question (Table 2). The results reveal that relationships with teachers are significantly correlated with adolescents' addiction to alcohol, drugs, and nicotine. The negative value

of the *rho* coefficient in each case suggests that stronger relationships with teachers are associated with fewer symptoms of addiction to these substances among students. These findings support the hypothesis.

Peer relationships also show a significant correlation with adolescents' addiction to psychoactive substances. The data suggest that stronger peer relationships are associated with fewer reported symptoms of drug and alcohol dependence. However, no significant relationship was observed between peer relationships and nicotine dependence. These findings partially confirm the hypothesis.

Table 2. Relationships with teachers and peers and symptoms of addiction reported by students

Relationships at school		Addiction to	
		alcohol and drugs	nicotine
with teachers	rho	0.203	0.194
	p	0.000	0.000
with peers	rho	0.143	0.050
	p	0.006	0.320

Legend: rho—Spearman correlation coefficient, p—significance level.

Source: Own study.

The analysis of the correlation between psychoactive substance use and the age of adolescents participating in the study indicates statistically significant positive correlations between the variables. In the 13–14 age range, 43.5% of surveyed students reported consuming beer. The percentage increases with age: 45.9% among 15-year-olds, 64.1% among 16-year-olds, and 69.2% among 17-year-olds. Among 18–19-year-olds, beer consumption is even more prevalent, with 75% reporting use. The second most commonly consumed psychoactive substance among the surveyed adolescents is vodka. Notably, 37% of 13–14-year-olds reported having consumed vodka at least once. As with beer, vodka consumption increases with age: 62.1% of 17-year-olds and 77.5% of 18–19-year-olds reported drinking it.

Other alcoholic beverages rank third among the psychoactive substances studied: 34.8% of 13–14-year-olds reported consuming these beverages. The percentage rises slightly over the next three

years, reaching 42.4%, but after reaching adulthood, there is a marked increase, with 65% of 18–19-year-olds reporting consumption. Wine consumption is lower than the substances mentioned above. Nearly 30% of 13–14-year-olds reported drinking wine at some point, and this figure rises to nearly 50% among 16–17-year-olds. Interestingly, at 15 years old, wine consumption temporarily decreases to 22.4% before increasing again in later years.

Positive correlations between age and substance use are also observed with drugs: 22.2% of 13–14-year-olds reported using drugs without a doctor's recommendation. However, at 15 years old, this figure drops significantly to 9.2%. The decline is short-lived, as drug use increases again among 16- and 17-year-olds, reaching 21%, before decreasing slightly after reaching adulthood, with 2.5% of 18–19-year-olds using drugs for intoxication. Overall, these findings suggest that older adolescents consume beer, wine, vodka, and other alcoholic beverages at higher rates than younger adolescents. This trend partially confirms the hypotheses proposed in the study.

Table 3. Substance use and the age of the surveyed adolescents

Types psychoactive substances	Number	Age of youth										Total			P	T	N
		13-14		15		16		17		18-19		at all	takes	at all			
	Percent	at all	takes	at all	takes	at all	takes	at all	takes	at all	takes				at all	takes	
beer	N	52	40	53	45	28	50	20	45	10	30	163	210	,00	,000	373	
	%	56,5	43,5	54,1	45,9	35,9	64,1	30,8	69,2	25	75	43,7	56,3				
wine	N	64	27	76	22	44	38	34	32	17	23	235	142	,00	,000	377	
	%	70,3	29,7	77,6	22,4	53,7	46,3	51,5	48,5	42,5	57,5	62,3	37,7				
vodka	N	58	34	61	37	35	47	25	41	9	31	188	190	,00	,000	378	
	%	63	37	62,2	37,8	42,7	57,3	37,9	62,1	22,5	77,5	49,7	50,3				
other alcohol	N	60	32	65	33	47	34	38	28	14	26	224	153	,01	,004	377	
	%	65,2	34,8	66,3	33,7	58	42	57,6	42,4	35	65	59,4	40,6				
nicotine	N	49	43	55	42	34	48	27	39	17	23	182	195	,13	,029	377	
	%	53,3	46,7	56,7	43,3	41,5	58,5	40,9	59,1	42,5	57,5	48,3	51,7				
marihuana THC	N	79	13	85	13	63	19	47	19	31	9	305	73	,06	,012	378	
	%	85,9	14,1	86,7	13,3	76,8	23,2	71,2	28,8	77,5	22,5	80,7	19,3				
drugs	N	82	12	96	6	78	7	61	7	39	2	356	34	,41	,362	390	
	%	87,2	12,8	94,1	5,9	91,8	8,2	89,7	10,3	95,1	4,9	91,3	8,7				
medicines	N	70	20	89	9	65	17	52	14	39	1	315	61	,01	,272	376	
	%	77,8	22,2	90,8	9,2	79,3	20,7	78,8	21,2	97,5	2,5	83,8	16,2				

Legend: p—level of statistical significance, Kendall's tau—a measure of the relationship between variables, N—the number of students studied.
Source: Own study.

The study design included an additional explanatory variable: the academic performance of the surveyed students, measured by their grade point average from the previous school year. The findings related to this variable are presented in Table 3. The analysis reveals a positive correlation between students' relationships with teachers and their academic performance. Specifically, the stronger the relationship with school staff, the higher the students' academic performance. However, no statistically significant correlation was found between students' relationships with peers and their grade point averages. Therefore, the hypothesis was not supported by the data.

Table 4. Academic performance and students' relationships with teachers and peers

Learning performance		relations with teachers	relations with peers
Assessment	rho	0.128	0.022
	p	0.024	0.694
	N	311	310

Legend: rho—Spearman correlation coefficient, p—significance level, N—Number of respondents with symptoms.

Source: Own study.

The results in Table 4, along with the statistical calculations, indicate that all psychoactive substances examined in the study show a statistically significant correlation with academic performance.

Table 5. Academic performance vs. psychoactive substance use and dependence

Types of stimulants	Academic performance	
	rho	p
beer	0.249	0.000
wine	0.180	0.002
spirituous liquors	0.261	0.000
other alcoholic beverages	0.241	0.000
nicotine	0.241	0.000
cannabis	0.248	0.000
hard drugs	0.134	0.017
prescription medications	0.115	0.044

Types of stimulants	Academic performance	
	ρ	p
alcohol dependence	0.299	0.000
nicotine addiction	0.233	0.000

Legend: ρ —Spearman correlation coefficient, p —significance level.
Source: Own study.

The ρ coefficient values suggest a clear correlation: as the intensity of drug use among adolescents increases, their academic performance tends to decline.

Discussion of the results of the study

The findings highlight that psychoactive substance use and addiction among adolescents significantly weaken their social relationships within the school environment and contribute to poorer academic performance. These results align with previous research, which similarly identifies problems in social interactions and declining academic achievements as common consequences of cannabis and other drug use (Mellibruda 1997: 17–20; Wolniewicz-Grzelak, Okulicz-Kozaryn, Pisarska 1996). Other studies have also found that substance use generally impairs students' performance at school (Ostaszewski 2008: 387). However, some research suggests that positive peer relationships can increase the risk of psychoactive substance use and exacerbate the severity of problems associated with its consequences (Pisarska et al. 2019: 347).

Notably, difficulties in adolescents' interactions with parents, teachers, or adult caregivers can diminish social support and reduce appropriate adult supervision, thereby heightening their susceptibility to risk factors (Resnick et al. 1997: 823; Ary et al. 1999: 141). An unexpected finding is the absence of a link between peer relationships and both academic performance and nicotine dependence. This may be due to the fact that academic achievement does not play a crucial role in the formation of relationships among adolescents. Instead, factors such as personal interests, personality traits, recreational activities, and family circumstances may have greater significance in fostering deeper connections.

The increasing popularity of e-cigarettes among young people highlights their perception as trendy gadgets or fashionable items. According to research conducted by the Pollster Research Institute for the Children's Rights Ombudsman, published in December 2020, over 23% of teenagers in Poland use e-cigarettes, with 72% of these users engaging in this habit regularly (Pollster¹). Additionally, the market has seen a 116% surge in disposable e-cigarette use between 2018 and 2022, encompassing over 550,000 distinct products and representing 22% of the global e-cigarette market (Plesa 2022).

E-cigarettes have become a popular alternative to traditional smoking among young people. These devices are more accessible and convenient, allowing use in various settings, such as at home or school, and they come in appealing flavors with less offensive odors. Furthermore, studies show that adolescents do not perceive e-cigarettes as harmful in the same way as conventional cigarettes and tend to have a higher acceptance of these devices. This perception suggests that nicotine use via e-cigarettes does not stigmatize young individuals or hinder the development of social relationships, as adolescents continue to interact with peers regardless of this addiction.

It should also be added that young people are more likely to use psychoactive substances when they perceive these behaviors as common and socially accepted by their peers (Pisarska et al. 2016: 95; Berkowitz 2004; Borsari, Carey 2001; Borsari, Carey 2003). An important finding of the study is that as students grow older, they increasingly use a wider range of alcohol and drugs without a doctor's prescription. This may result from growing tolerance to a given substance and addiction, increased availability of these substances, or the belief that their use is socially accepted. Regarding adolescent drug use, research indicates that while substance use is prevalent, it is often not mainly for intoxication but rather as a means of coping with physical ailments or emotional distress (Ostaszewski et al. 2013).

1 "Wypaleni nastolatki... Jakie mogą być konsekwencje stosowania e-papierosów?" 4.01.2023, <https://planujedlugiezycie.pl/aktualnosci/wypaleni-nastolatki-jakie-moga-byc-konsekwencje-stosowania-e-papierosow/> [access: 20.11.2024].

Conclusions

In the prevention of psychoactive substance use among young people, relationships between pupils and teachers, as well as peer relationships, should be treated as a protective factor. Therefore, preventive interventions should prioritize activities that foster student integration and develop social competencies, including self-control, which has already been proven effective in preventing substance use (Zuckerman 1994). Initiatives supporting students' mental health are also of great importance.

The attitude of the teacher is particularly significant, as their responsibilities extend beyond merely delivering knowledge and implementing educational programs. Today, teachers are expected to be open, curious, and attentive to students. A teacher should be someone who is trustworthy and treats students with respect. In preventive and educational work, teachers should offer engaging and constructive ways for students to spend their free time, support peer groups with positive goals, and create an environment conducive to proper socialization (Pisarska et al. 2019: 347).

Additionally, it is crucial for teachers to expand and continuously update their knowledge of addictions and preventive intervention strategies to address emerging challenges, such as the misuse of painkillers (Pisarska 2023: 87). The study results indicate that educational staff often lack sufficient knowledge and skills in addressing psychoactive substance use (Pisarska et al. 2012: 381).

Bibliography

- Ary D., Duncan T., Biglan A., Meltzer C., Noell J., Smolkowski K. (1999). "Development of Adolescent Problem Behaviour," *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 27, no. 2, pp. 141–150.
- Berkowitz A.D. (2004). "The Social Norms Approach: Theory, Research and Annotated Bibliography," http://www.alanberkowitz.com/articles/social_norms.pdf [access: 20.11.2024].
- Black K.A., McCartney K. (1997). "Adolescent Females' Security With Parents Predicts the Quality of Peer Interactions," *Social Development*, vol. 6, no. 1, pp. 91–110.
- Borowski K. (2010). "Kontakty społeczne dzieci i młodzieży. Zarys problematyki," *Scripta Comeniana Lesnensia*, vol. 8, pp. 41–54.

- Borsari B., Carey K.B. (2001). "Peer Influences on College Drinking: A Review of the Research," *Journal of Substance Abuse*, vol. 13, no. 4, pp. 391–424.
- Borsari B., Carey K.B. (2003). "Descriptive and Injunctive Norms in College Drinking: A Meta-analytic Integration," *Journal of Studies on Alcohol*, vol. 64, no. 3, pp. 331–341.
- Brzezińska A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bukowski W.M., Hoza B., Boivin M. (1993). "Popularity, Friendship, and Emotional Adjustment During Early Adolescence," [in:] W. Damon, B. Laursen (eds.), *New Directions for Child Development: Close Friendships in Adolescence*, Jossey-Bass (CA): San Francisco, pp. 23–37.
- Bukowski W.M., Newcomb A.F., Hartup W.W. (eds.) (1996). *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Challier B., Chau N., Predine R., Choquet M., Legras B. (2000). "Associations of Family Environment and Individual Factors With Tobacco, Alcohol, and Illicit Drug Use in Adolescent," *European Journal of Epidemiology*, vol. 16, no. 1, pp. 33–42.
- Charrier L., van Dorsselaer S., Canale N., Baska T., Kilibarda B. et al. (2024). *A Focus on Adolescent Substance Use in Europe, Central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children International Report from the 2021/2022 Survey*, vol. 3, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, pp. 33–39, <https://iris.who.int/handle/10665/376573> [access: 22.11.2024].
- Coie J.D., Dodge K.A. (1998). "Aggression and Antisocial Behaviour," [in:] N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: *Social, Emotional, and Personality Development*, New York: Wiley, pp. 779–862.
- Corsano P., Majorano M., Champretavy L. (2006). "Psychological Well-being in Adolescence: The Contribution of Interpersonal Relations and Experience of Being Alone," *Adolescence*, vol. 41, no. 162, pp. 341–353.
- Cotterell J.L. (1992). "The Relations of Attachments and Supports to Adolescent Well-being and School Adjustment," *Journal of Adolescent Research*, vol. 7, no. 1, pp. 28–42.
- Dzielska A. (2017). *Zachowania ryzykowne*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Eisenberg N., Fabes R.A. (1998). "Prosocial Development," [in:] N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: *Social, Emotional, and Personality Development*, New York: Wiley, pp. 701–778.
- Fass M.E., Tubman J.G. (2002). "The Influence of Parental and Peer Attachment on College Students' Academic Achievement," *Psychology in the Schools*, vol. 39, no. 5, pp. 561–573.
- Garnefski N., Diekstra R.F. (1996). "Perceived Social Support from Family, School, and Peers: Relationship With Emotional and Behavioural Prob-

- lems Among Adolescents,” *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 35, no. 12, pp. 1657–1664.
- Gibson D.M., Jefferson R.N. (2006). “The Effect of Perceived Parental Involvement and the Use of Growth-fostering Relationships on Self-concept in Adolescents Participating in GEAR UP,” *Adolescence*, vol. 41, no. 161, pp. 111–125.
- Goldstein S.E., Davis-Kean P.E., Eccles J. (2005). “Parents, Peers and Problem Behavior: A Longitudinal Investigation of the Impact of Relationship Perceptions and Characteristics on the Development of Adolescent Problem Behavior,” *Developmental Psychology*, vol. 41, no. 2, pp. 409–411.
- Harris J.R. (1998). *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego*, trans. A. Polkowski, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Kostowski W. (2001). “Współczesna farmakoterapia uzależnienia od nikotyny,” *Alkoholizm i Narkomania*, vol. 14, no. 1, pp. 129–136.
- Laible D.J., Carlo G., Roesch S.C. (2004). “Pathways to Self-esteem in Late Adolescence: The Role of Parent and Peer Attachment, Empathy, and Social Behaviours,” *Journal of Adolescence*, vol. 27, no. 6, pp. 703–716.
- Malczewski A. (2022). “Młodzież a substancje psychoaktywne,” [in:] *Młodzież 2021. Raport z badania CBOS i KCPU*, Warszawa: CBOS; Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, pp. 208–223, <https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2023/01/Mlodziez-2021-raport-uzupelniony.pdf> [access: 20.11.2024].
- Malczewski A., Jabłoński P. (2023). *Raport 2023. Uzależnienia w Polsce*, Warszawa: Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, <https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2024/03/Raport-2023-wersja-Internetowa.pdf> [access: 20.11.2024].
- Maryl M., Korolczuk A. (2008). “Relacje z rodzicami i rówieśnikami – ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów,” *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, vol. 8, no. 1, pp. 46–56.
- Mellibruda J. (1997). “Profilaktyka problemowa,” *Remedium*, no. 10(56), pp. 17–20.
- Mika S. (1975). *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Modrzejewska R., Bomba J. (2010). “Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych i używania substancji psychoaktywnych w populacji 17-letniej młodzieży wielkomiejskiej,” *Psychiatria Polska*, vol. 44, no. 4, pp. 579–592.
- Napora E. (2019). “Skala komunikowania się adolescentów z rówieśnikami (SKAR) – właściwości psychometryczne narzędzia szacującego zadowolenie z relacji z rówieśnikami,” *Polskie Forum Psychologiczne*, vol. 24, no. 1, pp. 57–78.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Ostaszewski K. (2008). "Problemy nastolatków związane z używaniem substancji psychoaktywnych," *Alkoholizm i Narkomania*, vol. 21, no. 4, pp. 363–389.
- Ostaszewski K., Bobrowski K., Borucka A., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., Raduj J., Biechowska D. (2013). *Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokratowskie 2012*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie; Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej "Pro-M".
- Pisarska A. (2023). "Przyjmowanie leków przeciwbólowych przez podopiecznych młodzieżowych ośrodków socjoterapii i młodzieżowych ośrodków wychowawczych," *Pediatrics i Medycyna Rodzinna*, vol. 19, no. 2, s. 87–91.
- Pisarska A., Bobrowski K., Borucka A., Okulicz-Kozaryn, Ostaszewski K., Raduj J. (2012). "Używanie substancji psychoaktywnych oraz agresja i przemoc wśród uczniów szkół gimnazjalnych z perspektywy badań ilościowych i jakościowych," *Alkoholizm i Narkomania*, vol. 25, no. 4, s. 357–382.
- Pisarska A., Eisman A., Ostaszewski K., Zimmerman M.A. (2016). "Alcohol and Cigarette Use Among Warsaw Adolescents: Factors Associated With Risk and Resilience," *Substance Use & Misuse*, vol. 51, no. 10, pp. 83–96.
- Plesa S. (2022). "Disposable E-cigarettes: Global Market Overview," *ECigIntelligence*, 13 May, <https://ecigintelligence.com/disposable-e-cigarettes-global-market-overview-may-2022/> [access: 22.11.2024].
- Poleszak W. (2004). "Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym," [in:] Z. Gaś (ed.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Lublin: Wydawnictwo Fundacji Masz Szansę, pp. 155–170.
- Resnick M.D., Bearman P.S., Blum R.W., Bauman K.E., Harris K.M., Jones J., Tabor J., Beuhring T., Sieving R.E., Shew M., Ireland M., Bearinger L.H., Udry J.R. (1997). "Protecting Adolescents from Harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health," *Journal of the American Medical Association*, vol. 278, no. 10, pp. 823–832.
- Schneider B.H., Younger A.J. (1996). "Adolescent-Parent Attachment and Adolescent's Relations With Their Peers: A Closer Look," *Youth and Society*, vol. 28, no. 1, pp. 95–108.
- Sierosławski J. (2020). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport, prezentacja oraz informacja prasowa z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2019 r. Europejski program badań ankietowych w szkołach ESPAD*, Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii; Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych; Instytut Psychiatrii i Neurologii, <https://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545> [access: 20.11.2024].

- Stach-Hejnosz M. (2011). "Postawa religijna a relacje interpersonalne katechizowanej młodzieży gimnazjalnej," *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, vol. 44, no. 1, pp. 166–176.
- Ścibisz A. (2009). "Spostrzegane wsparcie i sympatia rówieśników, a style radzenia sobie ze stresem przez młodzież licealną," *Sztuka Leczenia*, vol. 3–4, pp. 73–91.
- Thompson B. (2000). "Canonical Correlation Analysis," [in:] L.G. Grimm, P.R. Yarnold (eds.), *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, Washington: American Psychological Association, pp. 285–316.
- Wojtyła A., Bojar I., Biliński P. (2010). "Problem spożywania alkoholu wśród młodzieży w Polsce," *Medycyna Ogólna*, vol. 16, no. 4, pp. 570–580.
- Wolniewicz-Grzelak B., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A. (1996). *Substancje uzależniające. Czym są i jak działają* (Pakiet prewencyjny: Program Zapobiegania Narkomanii „Odłot”, Zeszyt 7), Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Woronowicz B. (2003). *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Woynarowska-Sołdan M., Woynarowska B., Kokoszka I., Mazur J. (2000). *Zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce. Młodzież o szkole*, Warszawa: Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania; Wydział Pedagogiczny UW.
- "Wypaleni nastolatkwie... Jakie mogą być konsekwencje stosowania e-papierosów?" 4.01.2023, <https://planujedlugiezycie.pl/aktualnosci/wypaleni-nastolatkwie-jakie-moga-byc-konsekwencje-stosowania-e-papierosow/> [access: 20.11.2024].
- Zuckerman M. (1994). *Behavioral Expressions and Biosocial Bases of Sensation Seeking*, Cambridge: Cambridge University Press.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Monika Zięciak
University of Szczecin
Institute of Pedagogy
e-mail: monika.zieciak@usz.edu.pl

Case Reports

SPI Vol. 28, 2025/1 / e-ISSN 2450-5366

Raporty z badań

Agnieszka Kosek

ORCID:0000-0001-5900-1794

University of the National Education Commission, Krakow

Monika Kowalska

ORCID: 0000-0002-3188-6946

University of the National Education Commission, Krakow

Strategies for Supporting the Development of Abilities of Children with FASD in the Family Environment: Possibilities and Dilemmas

Strategie wspierania rozwoju zdolności
dzieci z FASD w środowisku rodzinnym —
możliwości i dylematy

ABSTRACT

Parents or guardians who have full or partial custody of a child with Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD) witness the child's complex and unique development and accompany them in acquiring competencies in various learning environments. The aim of the study was to explore the opinions of parents and guardians of children with FASD regarding the needs and possibilities for developing their children's abilities. In order to describe strategies for supporting children with

KEYWORDS

abilities, Fetal Alcohol Spectrum Disorder, parental support, predispositions, difficulties

SŁOWA KLUCZOWE

zdolności, Spektrum Alkoholowych Zaburzeń Płodu, wsparcie rodzicielskie, predyspozycje, trudności

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.004
Submitted: 16.09.2024
Accepted: 21.02.2025

FASD, opinions were collected from 39 parents or caregivers. The analysis identified several key aspects of promoting the abilities of children with FASD: the personal involvement of parents and caregivers, positive reinforcement, financial support, and the use of social and cultural resources. Respondents also highlighted a number of challenges in the care and education of children with FASD in Poland, particularly the insufficient knowledge among educational staff about both the difficulties and strengths of these children. Based on this analysis, it seems crucial to provide caregivers with appropriate support, practical guidance, and tools to help them consciously nurture the potential of the children in their care.

ABSTRAKT

Rodzice lub opiekunowie posiadający całkowite lub częściowe prawo do opieki nad dzieckiem ze Spektrum Alkoholowych Zaburzeń Płodu (FASD) są świadkami skomplikowanego i niepowtarzalnego rozwoju dziecka oraz towarzyszami zdobywania przez nie kompetencji w różnych przestrzeniach uczenia się. Celem badań było poznanie opinii tych osób na temat potrzeb i możliwości w zakresie rozwoju zdolności u ich podopiecznych. Dla opisanie strategii wspierania dzieci z FASD w rozwijaniu ich zdolności zebrano opinię od 39 rodziców lub opiekunów prawnych. Na podstawie materiału zidentyfikowano kluczowe aspekty wspierania zdolności dzieci z FASD: osobiste zaangażowanie w rozwój zdolności dziecka rodziców i opiekunów, pozytywne wzmocnienia, zapewnienie zaplecza finansowego, wykorzystanie kapitału społecznego i kulturalnego. Respondenci wskazywali także na liczne wyzwania w zakresie opieki i edukacji dzieci z FASD w Polsce, m.in. na niedostateczną wiedzę kadry pedagogicznej na temat trudności i możliwości dzieci z FASD. W perspektywie przeprowadzonej analizy kluczowe wydaje się być zapewnienie opiekunom dzieci odpowiedniego wsparcia, poradnictwa rodzinnego oraz narzędzi, aby świadomie mogli wspierać potencjał swoich wychowanków.

Introduction

The term *Fetal Alcohol Spectrum Disorders* (FASD) was introduced in 2004 by the National Organization on Fetal Alcohol Syndrome and the FASD Center of Excellence in Washington, D.C., to define the spectrum of developmental effects caused by alcohol exposure

during prenatal life. However, it is not intended for use in clinical diagnostics. This term has been recognized and adopted by international organizations and researchers worldwide (Hargrove et al. 2024; Eliason et al. 2024; Gault et al. 2023; Popova et al. 2023; Astley Hemingway et al. 2020).

In the international DSM-5 classification, FASD has been recognized as one of the *Other Specified Neurodevelopmental Disorders*. This category “specified” is used in cases where symptoms characteristic of neurodevelopmental disorders cause clinical distress or deficits in occupational, social, or other areas of life functioning but do not meet the criteria for other disorders in this group (Gałecki et al. 2018). In Poland, since 9 September 2020, following the introduction of new diagnostic standards within the FASD spectrum, diagnoses of two syndromes have been made: FAS (*Fetal Alcohol Syndrome*), coded LD2F.00 in the ICD-11 classification, and ND-PAE (*Neurodevelopmental Disorder Associated with Prenatal Alcohol Exposure*), coded 6A0Y in the ICD-11 classification (Okulicz-Kozaryn et al. 2020).

This is one of the reasons why the term *children with FASD* has been adopted in this article as an umbrella term to describe all children with neurobehavioral disorders resulting from prenatal alcohol exposure. The diversity of terminology surrounding this syndrome reflects the complexity, extent, and ambiguity of the deficits caused by the teratogenic effects of ethanol. The negative effects of prenatal alcohol exposure are observed in children across cognitive domains (e.g., problems with memory, concentration, abstract thinking, and executive function disorders), emotional domains (e.g., difficulty regulating mood, emotional immaturity in adolescence), and a wide spectrum of socially unacceptable behaviors—ranging from antisocial tendencies to withdrawal and anxiety disorders (Palicka 2023a, 2023b). As Małgorzata Stopikowska (2016: 204) emphasizes, “individuals with FASD are at greater risk of developing serious disorders in the psychosocial domain than the rest of society and therefore require a well-functioning support system.”

While working with a child with *Fetal Alcohol Spectrum Disorder* (FASD), a scaffolding strategy derived from Lev S. Vygotsky’s concept of developmental teaching is used, among other approaches. Krzysztof Liszcz adapted this strategy for working with children affected by FASD (Liszcz 2011). This specific type of interaction

consists of numerous *Joint Involvement Episodes* (Filipiak 2015), where learning is treated as a social process—a dialogic interaction with others in which support is structural and procedural, guiding the child forward with the help of a more competent *other* (a teacher, parent, or peer).

The caregiver who provides the scaffolding initiates the activity and sets the direction for the learner, while the nature and extent of support are determined by the child’s capabilities at the time (Filipiak 2011). Such structured efforts allow for a deeper insight into the child’s level of functioning, as well as the supervision and adjustment of interventions. Ewa Filipiak (2015: 17), reflecting on Vygotsky’s theory, notes that in order to work more effectively with the child, it is necessary to “base the work with the learner on their evolving developmental needs and knowledge, as well as new experiences, and take into account their potential abilities and emerging interests.”

These measures take on particular significance when working with children with specific learning difficulties, as changes in a student’s functioning, behavior, and actions are often subtle (Wiśniewska 2015). Often, within the *FASD-affected child-teacher-parent* triad, it is the parents who provide the most essential scaffolding for the child’s development (Karasowska 2006). Parents have developed strategies for handling difficult situations, are aware of their children’s needs, and are uniquely positioned to provide effective protection and support (Banach, Matejek 2016).

In the context of therapy for a child with FASD, it is the caregivers who become the experts, thus becoming informal consultants and advisors to the teachers and professionals working with the child (Liszc 2011). At the same time, individuals with FASD are often perceived primarily in terms of their difficulties, making it challenging to recognize their potential and abilities. However, studies on the subject (Kleinfeld, Wescott 1993; Duquette, Stodel 2005; Duquette et al. 2006) and research exploring parental observations and experiences (Klecka 2006; Liszc 2011) reveal that individuals with FASD, among other things, learn quickly through experience, possess musical and artistic talents, perform well in various sports, are capable of caring for children and animals, and have vivid imaginations.

Another article (in press) identified the abilities demonstrated by children with FASD, as described by their parents, along with the

behaviors and attitudes that indicate these abilities. This paper focuses on presenting strategies for fostering the development of abilities in children with FASD.

Research method

Survey studies conducted using an electronic questionnaire focused on the observations of parents or guardians of children with FASD regarding the opportunities and challenges related to developing their abilities. The aim of the exploratory research was to identify the factors that foster the development of abilities in children with FASD, as well as the limitations that accompany these processes, according to their relatives. The study sought to answer the following research question: *What strategies do parents or guardians use to support the abilities of children with FASD, and what factors hinder their development, according to the respondents?*

The research problem and objectives determined the use of purposive sampling of respondents (Konarzewski 2000; Rubacha 2011). The responses obtained through an electronic survey questionnaire constituted the analytical material. Fifty-four parents or guardians of children with FASD living in Poland participated in the study. The participants were primarily women acting as adoptive parents (61%), guardians in foster care (24.1%), or close or distant relatives with legal custody of the children (11.1%). Due to the diversity of the research group, a major challenge during the analysis of the results was adopting appropriate terminology to describe the respondents' roles in relation to the child with FASD. This raised the question of whether the respondents should be referred to as "parents" or "guardians." Considering the terms used in the respondents' statements—such as *"as a parent," "being a parent," "my son,"* and *"my daughter"*—which omit legal or biological distinctions, the term "parents and legal guardians" was chosen.

Given the quality and completeness of the data obtained from the survey questionnaires, as well as the fact that parents most frequently described strategies for supporting the development of abilities in children of early school age (9 boys and 10 girls) and in students of grades 4–8 (13 boys and 7 girls), 39 survey responses were selected for further analysis. The obtained results were systematized and analyzed

according to the division by sex and age of the children, identifying differences and similarities in the strategies declared by parents and guardians. Reaching the sample group proved to be the most difficult stage of the research. The lack of uniform diagnostic standards before 2020 (Okulicz-Kozaryn et al. 2020) and the insufficient number of facilities diagnosing individuals with FASD spectrum disorders may contribute to an underestimation of the actual number of people with this condition in Poland.

An electronic survey was sent out to groups connecting parents of children with FASD on social networks. However, in the initial phase of data collection, this strategy did not yield the expected results. Only the so-called “*negotiation with the doorkeepers*,” as referred to by Mariola Raclaw (2018: 171)¹—specialists in the field of FASD in Poland and their recommendation of the project—enabled the researchers to gain the trust of respondents and, in many cases, obtain declarations of willingness to participate in other projects concerning FASD. The research results were analyzed based on word frequency and dominant themes in the material. Factors were organized into groups, followed by data interpretation and discussion of the findings. The data obtained was illustrated with excerpts from participants’ statements presented later in this paper.

Results

Due to the wide range of difficulties and deficits, the process of raising and nurturing the abilities of a child with FASD is a path without a consistent coordinate system. Identifying abilities—along with the strategies adopted to nurture them—remains a challenge for both the home environment and education, and the outcomes of these efforts are not always in line with expectations. In seeking answers to the research question, it was found that parents or guardians of children with FASD engage in numerous activities that require personal commitment to their child’s proper development and to enhancing their potential.

1 The author defines this term as conversations with people who facilitate entry into the research environment by recommending a project or researcher, or by indicating the first respondents.

The majority of respondents (69.2%) emphasized the need for frequent involvement and full attention to the child's development, as well as ongoing efforts to improve their skills. The child's abilities can be enhanced by creating an educational atmosphere, including engaging the child in additional household activities, discussing interesting topics, or explaining surrounding phenomena and human relationships. According to parents and guardians, providing emotional support and accompanying the child to important events, such as sports competitions or music auditions, were also key factors in supporting their development. The data analysis indicates that parents were particularly involved in providing emotional support, especially for boys in grades 4–8. Accompanying children to events, such as competitions or performances, was also more prominent for boys in this age group. Respondents frequently mentioned that they acted as initiators, guides, and first teachers, introducing their children to the intricacies of various fields of knowledge.

One parent of a 13-year-old described their child's skills in mechanical skills and construction: *My son loves to make modifications, for example, to a quad, with improvements carried out under his dad's guidance. He works on it systematically, several times a week (R3).* Parents of children in early elementary education also engaged in joint exercises to enhance their child's abilities, which may have significant therapeutic and compensatory value for children with FASD. The time spent together with the child served the respondents not only to develop their abilities but also to discover them—particularly when, in addition to high ability, the child had multiple cognitive dysfunctions and concurrent disorders. In this context, abilities appeared in parents' descriptions as a form of therapy, compensation for deficits, and a way to enhance the child's self-esteem. A representative statement in this regard came from a mother describing her 9-year-old daughter:

My daughter has been diagnosed with mild intellectual disability in addition to FAS (she scores at the upper limit in tests—I think it's right on the borderline between mild disability and the lower end of the normal range). Intellectually, she develops more slowly than her peers, so I look for skills and abilities that fall within her capabilities and give her the opportunity to excel beyond other children. She has already started noticing her deficits and feels self-conscious about them, so I try to find activities she is good at, where she can feel proud of her achievements. (R32)

In the context of joint exercises, skill improvement, and motivation to take on new challenges, the data show that, in grades 4–8, parents and guardians of boys were more involved in encouraging their children to take on challenges, providing more intensive support in this area compared to parents of younger boys. These data and descriptions illustrate how parents tailor their involvement in the development of children with FASD to the individual needs and abilities of the child. They focus not only on intellectual growth, but also on emotional and social development by introducing new challenges and areas in which the child can feel competent and valued. Detailed information on how parents and guardians support the abilities of children with FASD is presented in Chart 1.

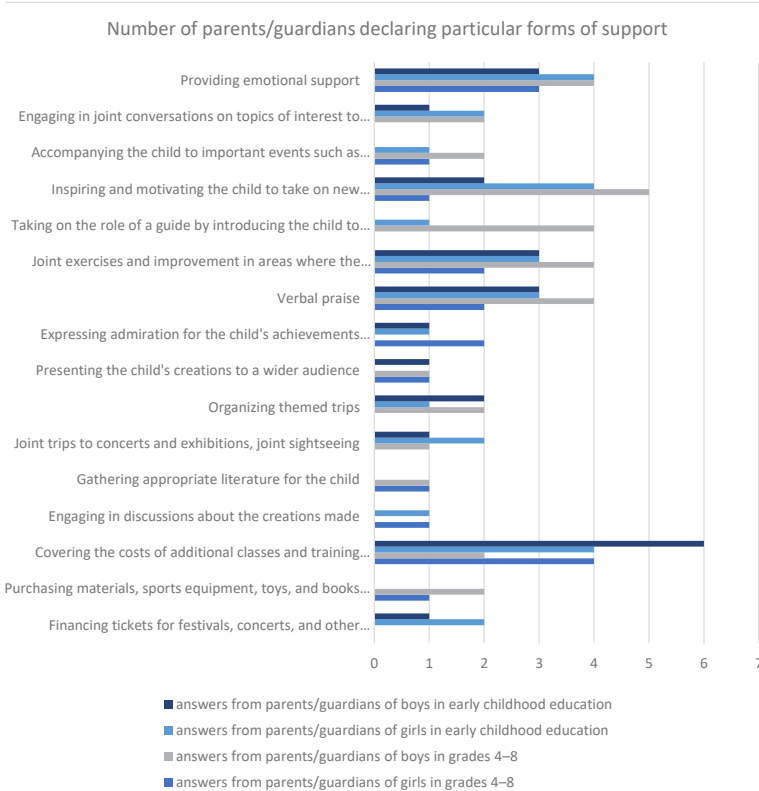
According to parents and guardians, positive reinforcement was an indispensable factor in boosting a child's abilities. The importance of positive motivation in developing the abilities of school-age children at risk of social maladjustment was also reported by Ewelina Winiańczyk-Waleniak (2023), who emphasized that situations in which children's successes are recognized and appreciated by others are key motivators for further improvement. In the study described in this article, this type of support was declared by 46.6% of respondents.

Most often, parents and guardians used verbal praise, but they also expressed admiration for the child's achievements, initiative, and engagement through messages and gestures. Verbal praise was the dominant form of reinforcement, particularly for boys in grades 4–8. In early school education, both boys and girls received similar levels of praise, which suggests equal use of this type of motivation in younger age groups. Showcasing their creations to a wider audience was another source of gratification for children. Although used less frequently, it was observed in parents of both younger and older children. Expressing admiration through nonverbal messages and gestures was another reinforcement method, more commonly directed toward girls in the older grades. The following statements exemplify the importance of positive reinforcement in nurturing a child's abilities:

noticing their work, praising and expressing admiration, providing positive reinforcement, encouraging further development, taking an interest in the child's work, activities, and in what makes them happy. (R25)

We motivate him by praising him, showing his work to others who also praise him. He attended drawing classes (though he does not go anymore because he does not want to). We even organized an exhibition of his work at the local cultural center. (R50)
despite occasional failures, I try to comfort and motivate him. (R12)

Chart 1. Types of support provided by parents and caregivers in developing the abilities of children with FASD



Source: Authors' own elaboration.

The socio-economic status of a gifted child's family may be an important factor in the support strategies they adopt (Sitek 2020). Results from the TIMSS 2019 study show that the higher the parents' education level and financial status, the better the grades achieved by students—especially in larger towns, where the availability of cultural venues and extracurricular activities allows parents to allocate more financial resources toward their children's education, thus kindling a desire to undertake various activities (Sitek 2020).

Equally important, according to respondents, was the use of the family's social and cultural capital, as noted in 20.5% of the survey responses. Parents and guardians created various opportunities to develop their child's talents, such as themed trips and explanations of everyday phenomena and interpersonal relationships. To introduce their children to the worlds of culture and science, respondents provided relevant literature, initiated outings to concerts and exhibitions, and engaged in discussions about the resulting experiences. However, this form of support was relatively less common, especially among early school-age children.

For students in grades 4–8, parents more frequently acquired books, which may indicate a greater interest in and need for developing skills through literature in a specific field. Meanwhile, activities such as attending concerts, exhibitions, and other cultural events were more common among younger children. Among older students, shared experiences like attending concerts together appeared to be more sporadic. Additionally, only a few parents or guardians reported engaging in conversations about the works their children created.

Analysis of the survey questionnaires also revealed the topic of financial investment in the development of the child's abilities, appearing in as many as 60% of the responses. Respondents described their family's financial resources as often being crucial in the decision to continue supporting the child's abilities in a particular discipline. They reported covering the costs of extracurricular activities and master classes, as well as purchasing materials, toys, and books necessary for developing their child's hobbies and skills. In addition, they paid for tickets to festivals, concerts, and other cultural and sporting events. This perspective is well reflected in the following statement: *I pay for and drive him to football classes. I create space to develop his creativity—LEGO, art supplies, origami tutorials, etc.* (R39).

Regarding expenses for developing the abilities of children with FASD, the results indicate that, in the early childhood education group, additional classes and workshops (especially for boys) and tickets for concerts and other cultural events were more frequently funded. In this same age group, there were no instances of financing the purchase of development-supporting materials. In contrast, for older students (grades 4–8), families not only covered the costs of additional classes but also purchased books, sports equipment, and

other necessary materials. Some respondents mentioned allocating significantly larger funds to support their child's abilities, such as purchasing and maintaining a horse. However, financial constraints were also reported as a barrier to a child's ability development.

At times, respondents' accounts revealed that the decision to support a child's abilities was fraught with difficulties and dilemmas. Participants stated that the biggest obstacles to developing abilities in children with FASD were the physical, social, and cognitive disorders associated with the spectrum. This concern was shared by 38.46% of respondents. The most frequently cited difficulties included cognitive deficits, poor memory, concentration issues, language difficulties, psychomotor agitation, poor fine motor skills, psychological effects of past trauma, and behavioral disorders. These challenges were reported by both parents and guardians of children in grades 1–3 and grades 4–8. Many of the aforementioned disorders persist throughout the lives of individuals affected by FASD. As a result, when deciding to nurture their child's talents, parents or guardians had to carefully consider which areas were within the child's mental and physical capabilities. This awareness is reflected in the following statement: *Unfortunately, there are domains that cannot be developed due to innate issues, such as problems with abstract thinking* (R17). Another significant theme described by respondents was the low and fluctuating motivation observed in these children. One guardian referred to this as “short-lived enthusiasm.” Similar difficulties were reported by 20.5% of respondents, who noted issues such as aversion to effort, rapid fatigue, burnout from challenges, fear of failure, and a lack of self-confidence. These struggles—characterized by giving up quickly and being afraid to fail—were more frequently observed in boys, particularly in the higher grades. This mindset made it much more difficult for children with FASD to persevere in their aspirations and improve their skills. Even with full family support, maintaining a child's interest in a particular discipline can be exceptionally difficult—and sometimes even impossible—as one parent summed up:

I sign my child up for training classes, but the longest they'll participate is six months. What follows is a categorical refusal—crying, reluctance, demanding to stay at home, and coming up with excuses to stay at home (a reluctance to engage in physical exercise and intellectual effort, keeping their head down, and a fear of drawing attention to themselves—freezing up). (R43)

From the perspective of parents and guardians, an extremely important factor correlating with the development of their children's abilities was the external environment. The responses primarily concerned the education of children with FASD. A total of 38.46% of respondents identified numerous shortcomings in the current education system and the work of school staff. One respondent described these concerns in detail:

An overly fast pace of work imposed by the system, a lack of appreciation for creativity—teachers often just want it to be exactly as it is in the textbook. There are no laboratories in schools, no work with technological tools that could help them learn faster. No reference to real-world facts. Classes are boring—just writing in a notebook and reading from a textbook. No experiments, no presentations, no teaching children how to apply knowledge in practice. Our system is outdated, stuck in the Prussian model. Education is terribly neglected. Special education is almost nonexistent in schools with integrated classes. These classes should be structured differently. In my opinion, they make no sense, at least not at the school my son attends. First of all, a profound reform is needed—among teachers, in their approach, and in their understanding of various disorders. I get the impression they don't even care. It's very sad. (R34)

This view was also shared by other respondents who questioned the effectiveness of the school environment in improving their children's abilities. More than half of these responses came from parents and guardians of boys in grades 4 to 8. In this regard, the primary concerns of parents and guardians were the level of knowledge that educators had about children with FASD and the commitment of teachers and specialists to supporting students with deficits. Some respondents even felt that school staff were reluctant to work with their child. Additionally, parents and guardians criticized the Polish education system, which, in their opinion, relies on inadequate teaching methods, ineffective work strategies, and an excessively demanding curriculum. According to the respondents, the large volume of homework and the overwhelming amount of material to be learned hindered their children's ability to develop their skills.

According to the respondents, low public awareness regarding the functioning of individuals affected by FASD also hampered their progress. However, this relationship was observed by only a small percentage of parents and guardians in both age groups (5.1%). The respondents also pointed out that professionals, sports coaches, and instructors often lacked knowledge about the mental and physical

capabilities of these children, which posed a significant barrier to nurturing their abilities. As one survey participant observed, most organizations do not adapt their extracurricular activities to be accessible to individuals with neurodevelopmental disorders.

One foster parent highlighted the many challenges faced by large families. In such situations, according to the respondent, caregivers had to divide their time, organizational efforts, and financial resources among a large number of children in their care. When children with neurobehavioral disorders were part of the household, the focus of those around them shifted toward managing behavioral difficulties, while strengthening their abilities became secondary. The statement below illustrates this perspective:

When such a restless child is in a large foster family, the entire household switches to survival mode. There is no focus on developing the child's interests, passions or abilities (even if the child has them) because these are often overshadowed by the difficulties. (R44)

The final part of the study focused on the measures that educational institutions take to support the abilities of children with FASD. According to 41.3% of respondents, such efforts do not target their dependents. Under Polish law, children diagnosed with Fetal Alcohol Spectrum Disorder are not granted a special educational needs decision, despite experiencing significant developmental deficits. Their inclusion in mainstream education presents both opportunities and challenges for children, parents or guardians, and teaching staff alike.

In most cases, parents and guardians of children on the FASD spectrum noted deficiencies in how teaching staff approached their development, as they tended to concentrate only on weaknesses. However, respondents observed a positive trend in the growing interest of educational staff in FASD, which has led to gradual improvements in teachers' skills and the tools that they use when working with children affected by neurodevelopmental disorders. A key request from parents and guardians was the opportunity to participate in school life and be actively involved in designing their child's educational environment.

Conclusions of the study

The results support the claim that parents and guardians play a crucial role as both creators and companions in the development of their children's abilities. To keep their child motivated to continue working on their skills, respondents frequently allocated time and financial resources while also seeking creative and unconventional solutions to emerging difficulties and problems. They recognized the importance of supporting their child's development, particularly given the numerous limitations associated with FASD, as well as barriers related to education, finances, and service accessibility. The strategies described in this study may serve as a guide for other parents and caregivers of children with FASD, offering possible solutions and building a sense of connection with others in similar circumstances.

Moreover, it appears that many parents and guardians see themselves as partners to their children's teachers, consultants, and special therapists, continuing and reinforcing the knowledge and skills their children acquire at school. This study is oriented around the pedagogy of development or growth (Szmidt 2013), which assumes that, alongside wisdom and creativity, abilities are among the fundamental resources of every individual and should be the foundation of educational curricula. Such a strategy allows for a more holistic perspective on people with disabilities or deficits—one that does not define them solely through their limitations. For parents and guardians of children with FASD, this approach can be valuable in designing strategies to support their child's abilities. It also helps them understand that developmental deficits and difficulties do not preclude their children from being recognized and excelling in a particular field.

Bibliography

- Astley Hemingway S.J., Davies J.K., Jirikowic T., Olson E.M. (2020). "What Proportion of the Brain Structural and Functional Abnormalities Observed among Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorder is Explained by Their Prenatal Alcohol Exposure and Their Other Prenatal and Postnatal Risks?" *Advances in Pediatric Research*, no. 7(41), pp. 1–27.
- Banach M., Matejek J. (2016). *W trosce o zdrowie dziecka i twoje. Płodowy Zespół Alkoholowy (FAS) – kompendium wiedzy*, Kraków: Scriptum.

- Duquette C., Stodel D.L. (2005). "School Experiences of Students with Fetal Alcohol Spectrum Disorder," *Exceptionality Education Canada*, vol. 15, no. 2, pp. 51–75.
- Duquette C., Stodel D.L. Fullarton S., Hagglund K. (2006). "Persistence in High School Experiences of Adolescents and Young Adults with Fetal Alcohol Spectrum Disorder," *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 31, no. 4, pp. 219–231, <https://doi.org/10.1080/13668250601031930>
- Eliason S.H.Y., Miller A.R., Gibbard W.B., Salh G., Lanphear N. (2024). "Asking Difficult Questions about Fetal Alcohol Spectrum Disorder in the Context of the Child, the Mother, and the Systems in Which They Live," *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 8, no. 11, pp. 835–842, [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(24\)00188-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(24)00188-3)
- Fetal Alcohol Spectrum Disorder: A Scoping Review of Promising Practices," *Children and Youth Services Review*, vol. 155, pp. 1–12, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107239>
- Filipiak E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2015). "Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego," [in:] E. Filipiak (ed.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, pp. 15–38.
- Gałecki P., Pilecki M., Rymaszewska J., Szulc A., Sidorowicz S., Wciórka J. (eds.) (2018). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5. American Psychiatric Association. Wydanie piąte*. Wrocław: Wydawnictwo Edra Urban & Partner.
- Gault S., McGarrity M., Star J., Chaves D., MacDonald R., Lee F., Gilbert O., Badry D., Huber K., Fischer M., Stefanon B., Morton Ninomiya M.E. (2023). "Transitions into Adulthood for People with Fetal Alcohol Spectrum Disorder: A Scoping Review of Promising Practices," *Children and Youth Services Review*, vol. 155, pp. 1–12, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107239>
- Hargrove E., Lutke C.J., Griffin K., Himmelreich M., Mitchell J., Lutke A., Choate P. (2024). "FASD: The Living Experience of People with Fetal Alcohol Spectrum Disorder—Results of an Anonymous Survey," *Disabilities*, vol. 4, no. 2, pp. 332–347, <https://doi.org/10.3390/disabilities4020022>
- Karasowska A. (2006). *Opieka pielęgnarska nad dzieckiem z FAS*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Klecka M. (2006). "Objawy i wczesne rozpoznanie FAS," *Niebieska Linia*, no. 3(44), pp. 7–9.
- Klecka M. (2009). "Poalkoholowe spektrum zaburzeń rozwojowych (FASD). Informacje podstawowe i różnicowanie," [in:] M. Klecka,

- M. Janas-Kozik (eds.), *Dziecko z FASD. Rozpoznania różnicowe i podstawy terapii*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, pp. 7–9.
- Kleinfeld J., Westcott S. (1993). *Fantastic Antone Succeeds! Experiences in Educating Children with Fetal Alcohol Syndrome*, Fairbanks: University of Alaska Press.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia badań*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Liszczyk K. (2011). *Dziecko z FAS w szkole i w domu*, Kraków: Rubikon.
- Okulicz-Kozaryn K., Szymańska K., Maryniak A., Dyląg A., Śmigiel R., Helwich E., Domin A., Borkowska M. (2020). "Rozpoznawanie spektrum płodowych zaburzeń alkoholowych. Zalecenia opracowane przez interdyscyplinarny zespół polskich ekspertów," *Medycyna Praktyczna. Pediatria*, no. 1, pp. 1–44.
- Palicka I. (2023a). "Charakterystyka zaburzeń poznawczych w FASD," [in:] K.A. Dyląg, M. Klecka, I. Palicka (eds.), *FASD. Podręcznik dla pracowników oświaty*, Warszawa: Minister Zdrowia, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, pp. 45–58.
- Palicka I. (2023b). "Charakterystyka zaburzeń emocjonalnych i zachowania w FASD," [in:] K.A. Dyląg, M. Klecka, I. Palicka (eds.), *FASD. Podręcznik dla pracowników oświaty*, Warszawa: Minister Zdrowia, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, pp. 59–72.
- Popova S., Charness M.E., Burd L., Crawford A., Hoyme H.E., Mukherjee R.A.S., Riley E. P., Elliott E.J. (2023). "Fetal Alcohol Spectrum Disorders," *Nature Reviews. Disease Primers*, art. no. 11, pp. 1–21, <https://doi.org/10.1038/s41572-023-00420-x>
- Raśław M. (2018). "Sprawny badacz wśród niepełnosprawnych badanych. Wybrane etyczne i polityczne ograniczenia procesu gromadzenia i upowszechniania danych," *Societas/Communitas*, vol. 26, no. 2, pp. 161–180.
- Rubacha K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Sitek M. (2020). "Najważniejsze fakty," [in:] M. Sitek (ed.), *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, pp. 8–13.
- Stopikowska M. (2016). "Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych (FASD): Fakty i mity," *Ateneum. Przegląd Familiologiczny*, vol. 4, no. 1, pp. 197–216.
- Szmidt K.J. (2013). "Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone," [in:] K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (eds.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 13–40.
- Winiarczyk-Waleniak E. (2023). "Rozwijanie zdolności uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym," *Państwo i Społeczeństwo*, no. 2, pp. 59–75, doi: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-004

Wiśniewska M. (2015). "Budowanie rusztowania dla myślenia i działania dzieci z trudnościami w uczeniu się: między nadmiarem a niedomiarem wsparcia," [in:] E. Filipiak (ed.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, pp. 165–179.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE:

Agnieszka Kosek
University of the National Education Commission, Krakow
Institute of Pedagogy
e-mail: agnieszka.kajdas.kosek@gmail.com

Monika Kowalska
University of the National Education Commission, Krakow
Institute of Pedagogy
e-mail: monika.kowalska.up@gmail.com

Ewa Krause
ORCID: 0000-0002-6639-2639
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

University Solutions Supporting Motherhood During Studies from the Perspective of Female Pedagogy Students

Uczelniane rozwiązania wspierające
macierzyństwo w trakcie studiów z perspektywy
studentek pedagogiki

ABSTRACT

Student motherhood is an increasingly significant phenomenon, given the growing number of women pursuing higher education. This issue requires not only social discussion but also reflection on improving conditions for women who wish to balance the roles of both student and mother. To this end, this study presents research findings on the subject from the perspective of female pedagogy students. The study employed the diagnostic survey method with a questionnaire as a research tool. A total of 199 female pedagogy students from various universities in Poland participated. The analysis focused on students' opinions regarding university-provided solutions supporting student mothers, as well as expectations in this area expressed by the vast majority of respondents. From the perspective of female pedagogy students, universities offer only a limited range of facilities from the

KEYWORDS

student motherhood,
female pedagogy
students, university,
support solutions,
research results

SŁOWA KLUCZOWE

studenckie
macierzyństwo,
studentka pedagogiki,
uczelnia, rozwiązania
wspierające, wyniki
badań

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.005

Submitted: 17.10.2024

Accepted: 25.02.2025

broad spectrum of possible support measures. The findings of this study can contribute to discussions in the academic community about student motherhood and highlight the need to create and expand support systems for pregnant and student mothers.

ABSTRAKT

Studenckie macierzyństwo to zjawisko przybierające na znaczeniu wraz z powszechnością decyzji kobiet o potrzebie zdobycia wyższego wykształcenia. Zjawisko to wymaga przede wszystkim społecznej dyskusji i refleksji nad polepszaniem warunków dla kobiet chcących jednocześnie pełnić rolę studentki i matki. Stąd też w niniejszym artykule skupiono się na uczelnianych rozwiązaniach wspierających macierzyństwo w trakcie studiów. W tym celu przedstawiono wyniki badań na ten temat, które uwzględniają perspektywę kobiet studiujących pedagogikę. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety, a narzędziami badawczym uczyniono kwestionariusze ankiety, które łącznie wypełniły 199 studentki pedagogiki różnych uczelni w Polsce. Analizę materiału badawczego prowadzono pod kątem oferowanych uczelnianych rozwiązań wspierających studenckie macierzyństwo w opinii badanych kobiet i ich oczekiwań w tym zakresie, których posiadanie deklaruje zdecydowana większość z nich. Z perspektywy studentek pedagogiki ich uczelnie zapewniają niewiele udogodnień/ułatwień z długiej listy możliwości. Rezultaty zaprezentowanych badań mogą posłużyć podejmowaniu dyskusji w środowisku akademickim na temat macierzyństwa w trakcie studiów, potrzeby tworzenia i rozwijania rozwiązań wspierających studentki-matki i studentki w ciąży.

Introduction

Motherhood, a subject of analysis by many researchers (including demographers, sociologists, psychologists, and educators), remains a relevant and widely discussed topic in both scientific discourse and social debate. The term *motherhood*, regardless of cultural context, carries a nearly universal meaning, encompassing the *mother-child* dyad (Aksamit 2019). It is generally defined as both the state of being a mother and the process of becoming one (Pryszmont-Ciesielska 2011). Women experience motherhood at various stages of life and under different circumstances—one of which is during their time as

university students. However, comprehensive and reliable statistics on how many students become pregnant or transition into motherhood are lacking, as such data is considered sensitive. Although the average age at which women become mothers (or parents in general) has risen, a significant number of university students today juggle dual roles: student and parent, with mothers making up the majority.

As Sandra Haugas notes, “One group that has become more visible in many countries is student-parents, i.e., students with dependent children to take care of alongside studies. According to EUROSTUDENT, every 10th student in Europe is a parent” (Haugas 2018: 1). This percentage remained relatively stable between the EUROSTUDENT VI and EUROSTUDENT 8 surveys (Hündlová, Šmídová 2024). Some studies suggest that as many as one in five female students either already has a child or is expecting one (Socha 2017; Rogowska 2007). The findings presented in this study confirm this trend and even indicate a higher percentage—nearly one in three female respondents is a mother.

Student motherhood is a phenomenon that gains significance alongside the increasing number of women pursuing higher education. However, it first and foremost requires social discussion and reflection on improving conditions for those who wish to balance the roles of both student and mother. Choosing motherhood during studies is facilitated by a shift in attitudes toward children, who are no longer seen as an obstacle to continuing education, as well as by the introduction and development of solutions supporting student-parents. Examples of such solutions can be found in the publication *Uczelnia Przyjazna Rodzicom. Podręcznik dobrych praktyk*. Among them are:

- individual organization of studies;
- dean’s leave and the possibility of completing some coursework while on leave;
- the ability to retain student rights during leave from classes, including the right to access certain forms of financial aid;
- social stipends and financial assistance;
- the right to request exam rescheduling (e.g., in the case of childbirth during an exam session);
- the possibility of extending the deadline for submitting a diploma thesis;

- periodic reductions in tuition fees at non-public universities or fees associated with part-time studies;
- opportunities for online study, online support (information, registration, e-consulting, etc.), and an electronic student service system (e.g., e-dean's office);
- nurseries, daycare centers for toddlers and older children, kindergartens, rooms for parents/guardians with children, designated feeding areas, and play spaces at the university;
- building adaptations (e.g., driveways, ramps, elevators, lowered curbs, ground-level entrances, wide entrance doors, and bathrooms adapted to the needs of young children);
- storage rooms for children's strollers and playgrounds;
- availability of family rooms in student housing, adapted to the needs of families;
- appointing individuals responsible for communication between the university and student-parents (e.g., a representative or spokesperson for student-parents);
- social campaigns and programs supporting student-parents;
- integrating the academic environment with students' families (e.g., trips, picnics, tournaments, workshops, balls, Children's Day celebrations, etc.);
- offering free and individualized pedagogical and psychological assistance provided by the university;
- coaching on work-life balance as a personalized form of family support (Dudka, Picuch 2014).

It is also worth mentioning the proposed solutions developed under the *Rodzice na Uniwersytecie* (Parents at the University) project, carried out at the University of Warsaw. The project identified key issues related to access to information, support during and after pregnancy, childcare assistance, and returning to studies. Regarding access to information, emphasis was placed on the need for universities to regularly update knowledge within their human resources and administration departments. This should be achieved through periodic training on the rights and obligations of student-parents. These updates should be reflected in a handbook—regularly revised and widely accessible, including an online version (e.g., as a dedicated section on the university's main website)—containing information about financial aid and leave options for student-parents.

Additionally, it is necessary to create a catalog of best practices in the treatment of student-parents, ensuring structured, standardized, and implementable principles that apply uniformly across universities. This is particularly important in decision-making processes to prevent outcomes from being influenced by subjective interpretation or individual discretion. A good practice in this regard is the appointment of a university coordinator or spokesperson for student-parents. Returning to studies can also be facilitated by introducing a priority system for selecting class schedules, allowing, for example, time for breastfeeding or spending time with children. One specific recommendation is to grant studying parents of young children early access to course registration in USOS (University Study Services System), unlocking it at least six hours before general enrollment (Wieczorek, Schreiber, Krzesicka 2019).

The recommendations developed by Ewa Krause (2023a) for Polish universities on supporting women in pursuing academic careers and balancing multiple roles—some of which may be directly relevant to student-parenthood, particularly for female students with maternity responsibilities—may also be useful. These recommendations include:

1. Assessing student needs in balancing their academic and parenting roles and implementing and developing solutions based on their expectations.
2. Introducing different support measures tailored to the stage of family development and motherhood.
3. Facilitating the exchange of best practices between universities regarding solutions for integrating parenthood with studies.
4. Creating and expanding childcare facilities on university campuses (e.g., nurseries, children's clubs/daycare centers, pre-school facilities, kindergartens, university daycare centers, and play areas);

A very useful solution is creating spaces within the university where a studying mother or parent can leave their child for a few hours. This requires a properly located room equipped with essential facilities and staffed by competent individuals who can care for students' children. Students from education faculties—particularly those specializing in early childhood care, support, and development—could be involved in running such facilities. This solution

offers at least two key benefits: children of studying parents would receive appropriate care during their absence, and students would gain practical experience within their university.

5. Institutional and architectural solutions that support the daily functioning of parents/guardians of young children at universities (e.g., university rooms for parents/guardians with children, elevators, lowered curbs, ground-level entrances, wide entrance doors, and accessible restrooms).

Being a student involves not only learning but also managing various administrative formalities at the university. Offices such as student service centers, dean's offices, and other important departments often operate with limited working days and hours. This often leads to long queues. To address this issue, it would be beneficial to introduce signage indicating priority access for students with children or pregnant students at university offices and service points. Such measures would reinforce the recognition that student-parents are an integral part of academic life and that their presence at the university is both acknowledged and expected.

6. Special/additional financial support for single parents and for children of students who require special assistance or have special educational needs.
7. Possibility of a flexible schedule and class duration depending on the stage of family development/maternity, including:
 - a. guaranteeing class times adapted to the working hours of childcare institutions;
 - b. the option to attend (some) classes remotely;
 - c. in exceptional situations, the possibility of participating in classes with a child at the university.
8. Support for returning to studies after a parental absence, including programs designed to facilitate reintegration.
9. Appointment of a university coordinator for student-parents and/or a spokesperson for student-parents' rights.
10. Implementation of an effective information policy, ensuring full and easily accessible details about student-parents' rights and available support. Ideally, such information should be proactively provided by university authorities.
11. Promotion of equality and anti-discrimination policies, affirmative actions, and positive discrimination initiatives by

university authorities to support female students, including mothers.

12. Campaigns encouraging male involvement in parenthood, including various “soft” promotional activities in the academic community to demonstrate that parenting and household responsibilities are shared by both sexes.
13. Creating an atmosphere of understanding toward pregnant students and those with parental responsibilities, promoting openness, empathy, and kindness.

The latter recommendation is closely tied to the implementation of the above-mentioned measures and is among the most anticipated by women in the academic community (Krause 2023a). Research findings (see: Krause 2019a, 2019b) indicate that the most crucial factor for studying mothers or young parents, in general, is a supportive environment—including within the university itself.

In order to properly design activities that support student motherhood, it is necessary to continuously assess students’ opinions, needs, and expectations in this area. In this context, research interest was directed toward young women studying pedagogy for several reasons: (1) Women consistently constitute the majority of Polish students (see, e.g., GUS 2022, 2023, 2024)—between 2019 and 2022, women accounted for about 63–64% of Polish university graduates (RAD-on 2022a). (2) Pedagogical faculties have the highest percentage of female students—in 2022, almost two-thirds of social sciences students were women, among whom a vast majority (93%) studied pedagogy (RAD-on 2022b). (3) Pedagogy is a branch of social sciences that focuses on education (upbringing and teaching) and activities that support human development at various stages of life. A crucial aspect of this is supporting individuals in fulfilling developmental tasks, one of which is motherhood.

The aim of this article is to present (selected) results of preliminary, pilot research on university solutions that support motherhood during studies from the perspective of women studying pedagogy. Their expectations in this regard are also significant. Janusz Reykowski distinguishes two types of expectations: receptive and functional. The first refers to anticipating or desiring certain (satisfactory) events or opportunities—that is, what an individual expects to receive from their environment. The second is related to an individual’s active

pursuit of fulfilling their desires (see Taradejna 2011). In this study, expectations are considered in the first sense. However, before presenting the research outcomes, the author will outline the study's methodological foundations and provide a profile of the respondents.

Methodological information and characteristics of the studied group

The aim of the research was to understand the perspectives of female pedagogy students on university support systems for motherhood during their studies. The research questions were: *What do female pedagogy students know about the solutions supporting motherhood at their universities, including the types of facilities offered? What expectations do they have regarding these solutions, both currently and in the event of becoming student-mothers?* These questions reflect the diagnostic-exploratory nature of the research. Therefore, research hypotheses were not formulated, as they were not deemed necessary.

The study employed the diagnostic survey method, using a survey technique. The research tools consisted of two separate questionnaires (from two studies), which were completed by a total of 199 female pedagogy students. Both questionnaires had a similar structure and contained closed and semi-open questions (with an option for detailed specification under "other") as well as open-ended questions referring to the identified research problems. The research was conducted at various universities in Poland offering pedagogy programs, making it nationwide in scope. It was carried out online as part of a master's seminar (Survey 1, conducted in 2021) by Anna Podgórska¹ (2021) and a bachelor's seminar (Survey 2, conducted in 2022) by Agata Radecka² (2022). The surveys were created using Google Forms and distributed through Internet forums of public and non-public universities, as well as their social media networks. Below are the characteristics of the studied group from these two surveys.³

1 A graduate of pedagogy (full-time second-degree studies) at the Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

2 A graduate of pedagogy (part-time first-degree studies) at the Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

3 The same characteristics of the studied group were also presented in another article by the author of this article: (see: Krause 2023b).

The first study involved 150 female pedagogy students, of whom more than one-fifth (21.3%—32 women) were mothers. The vast majority (78.7%—118 women) had not yet undertaken motherhood. Most respondents (60.7%—91 women) were aged 20–24, while almost one-fourth (24%—36 women) were 25–29 years old. The remaining participants fell into the following age groups: 30–34 (6%—9 women), 35–39 (4.7%—7 women), under 20 (3.3%—5 women), and 40+ (1.3%—2 women). The vast majority (84.7%—127 women) were enrolled at a public university, while the remaining (15.3%—23 women) attended a non-public university. The majority of respondents studied full-time (64.7%—97 women), while over one-third were part-time students (35.3%—53 women). More than half of the respondents (58.7%—88) women were professionally active. The majority lived in cities (71.3%—107 women), while over one-fourth (28.7%—43 women) lived in rural areas.

The second study involved 49 women, including 31 student-mothers (63.3% of the total female respondents in this study), i.e., more than one-third (36.7%—18 women) were childless. This is likely due to the fact that nearly three-fourths of respondents (73.5%—36 women) were enrolled in part-time studies, while a smaller group (26.5%—13 women) studied full-time. The vast majority (79.6%—39 women) attended a public university, while one-fifth (20.4%—10 women) attended a non-public university. More than one-third (36.8%—18 students) were aged 23–24, while others were 21–22 (18.4%—9 students) and 25–26 (14.3%—7 students). Smaller numbers fell into the 31–32 (8.1%—4 students), 35–36 (6.1%—3 students), and 29–30 (6.1%—3 students) age ranges. The majority (69.5%) were between the ages of 21 and 26. More than half (59.2%—29 students) reported being professionally active. Most respondents (61.2%—30 women) lived in cities, while the remaining (38.8%—19 women) lived in rural areas.

Overall, both groups were similar in terms of the characteristics analyzed. However, two key differences should be noted:

1. Mode of study—in the first study, full-time students predominated, whereas in the second study, part-time students were the majority.
2. Motherhood—in the first study, most women were childless, whereas in the second study, the majority were mothers.

The following section presents selected research findings from studies conducted by Podgórska (Survey 1) and Radecka (Survey 2), which were carried out as part of diploma theses supervised by the author of this article. The obtained results underwent statistical analysis. To characterize the study group and summarize responses to the survey questions, percentages and descriptive statistics (expressed as averages) were used.

Research Results⁴

The findings on whether female pedagogy students are aware of the solutions supporting student motherhood offered by their universities are presented in Table 1.

Table 1. Awareness of university-provided solutions supporting student motherhood among surveyed female students

Answer	Survey 1 (N=150)		Survey 2 (N=49)	
	number of answers	% of answers	number of answers	% of answers
definitely yes (I know many)	5	3.3	4	8.2
rather yes (I know some)	78	52	27	55.1
I rather don't know any	39	26	6	12.2
I definitely don't know any	21	14	2	4.1
It's difficult/hard to say	7	4.7	10	20.4

Source: Own study based on Podgórska 2021 (Survey 1) and Radecka 2022 (Survey 2).

Analyzing the results of the first survey, it can be noted that more than half of the female respondents (52%) stated that they were somewhat familiar with university solutions supporting student motherhood, while only a small percentage (3.3%) were certain they knew many of them. Overall, a majority (55.3%) responded positively. However, a significant proportion (40%) admitted to having no knowledge of available facilities for pregnant students and student-mothers, with one in seven respondents stating they were completely unaware of them.

⁴ The results of both studies are discussed separately for comparison purposes.

The second survey results similarly showed that most women confirmed awareness of such solutions (63.3%), including more than half (55.1%) who believed they had some knowledge. A key difference between the two studies was the extent of uncertainty—one in five respondents from the second survey reported a lack of knowledge or difficulty in assessing their awareness of university facilities for student-mothers. In total, across both studies, 57.3% of female pedagogy students (114 women) declared knowledge of the support solutions offered by their universities, while the remaining 42.7% (85 women) either reported being unaware or were unsure. A significant proportion of respondents were thus unaware of the support available for student-mothers and pregnant students. This highlights the need for an information campaign on the assistance already provided by universities. More than a quarter of respondents from both surveys (25.6%—51 women) did not know what specific opportunities exist for students who are also parents (see Table 2).

The pedagogy students were therefore asked to indicate the types of facilities supporting motherhood during studies that are available at their universities. The results are shown in the table below.

Table 2. Types of solutions supporting student motherhood offered by the universities of the surveyed female students

Answer	Survey 1 (N=150)		Survey 2 (N=49)	
	number of answers	% of answers	number of answers	% of answers
dean's leave	100	66.7	23	46.9
individual organization of studies	93	62	26	53.1
financial and material assistance (social scholarship, aid)	58	38.7	12	24.5
ability to postpone exam deadlines	40	26.7	22	44.9
the possibility of extending the deadlines for submitting a diploma thesis	30	23.3	17	34.7
ramps for baby strollers and elevators at the university	26	17.3	–	–
family rooms in student housing/dormitories	22	14.7	1	2.0
a designated room for parents/guardians with young children at the university	16	10.7	1	2.0
the option of flexible study, including online learning	15	10	8	16.3

Answer	Survey 1 (N=150)		Survey 2 (N=49)	
	number of answers	% of answers	number of answers	% of answers
e-dean's office/e-student services	12	8	10	20.4
psychological support	12	8	7	14.3
university nursery/daycare center	7	4.7	–	–
university preschool/kindergarten facility	6	4	–	–
a designated space for baby strollers at the university	6	4	–	–
priority signs at the university	3	2	1	2.0
I don't know	38	25.3	13	26.5

Source: Own study based on Podgórska 2021 (Survey 1) and Radecka 2022 (Survey 2). Respondents could select more than one answer.

In the first survey, the most frequently indicated responses among female students were the availability of dean's leave (66.7%) and the option for an individual organization of studies (IOS) (62%). A significant portion also mentioned the possibility of obtaining financial and material assistance (38.7%). More than one-fourth cited the option to postpone exam deadlines (26.7%) and a similar percentage selected the ability to extend the deadline for submitting a thesis (23.3%). A relatively small percentage (17.3%) confirmed that their universities provided basic facilities such as ramps for baby strollers or elevators. The results of the second study indicate that such architectural solutions are often lacking.

Institutional support appears to be available only in certain universities attended by individual respondents, or in some cases, not at all (as suggested by the second survey results). The responses from the second survey also confirmed that the most common forms of support remained the same, though at slightly lower percentages. More than half of the respondents indicated IOS (53.1%), and almost half reported the availability of dean's leave (46.9%). Compared to the first survey, a greater percentage of respondents in the second survey confirmed access to extended exam deadlines (44.9%), extended thesis submission deadlines (34.7%), and online student services (e-dean's office/e-student service office) (20.4%). Some responses varied between the two surveys in terms of percentages—detailed data are presented in Table 2.

According to female pedagogy students, the most commonly offered university support services are dean's leave (selected by 61.8%—123 women across both surveys) and individual organization of studies (IOS) (59.8%—119 women). These are followed by financial and material assistance (35.2%—70 women) and the possibility of postponing exam dates (33.2%—66 women). However, the least frequently available forms of support include priority signs at the university (2%—4 women), designated spaces for baby strollers (3%—6 women), university-affiliated preschools/kindergartens (3%—6 women), and nurseries/daycare centers (3.5%—7 women). According to the surveyed students, universities provide only a small selection of the many possible solutions that could support student parents. It is unfortunate that such basic facilities as dedicated rooms for students with children and building adaptations for baby strollers are relatively rare in the universities surveyed, let alone more extensive support systems. The research results also shed light on a significant issue: the lack of designated spaces on university campuses where students could leave their children during classes.

Before implementing new solutions, universities should first assess which options are most desirable and useful to students—those that are both in high demand and practical for student-parents to utilize. To explore this, female pedagogy students were asked whether they had expectations regarding solutions supporting student motherhood and, if so, what those expectations were. The data on this subject is presented in Tables 3 and 4.

Table 3. Expectations for solutions supporting student motherhood among surveyed female students

Answer	Survey 1 (N=150)		Survey 2 (N=49)	
	number of answers	% of answers	number of answers	% of answers
definitely yes	33	22	11	22.4
rather yes	75	50	21	42.9
rather not	20	13.3	7	14.3
definitely not	5	3.4	—	—
difficult to say	17	11.3	10	20.4

Source: Own study based on Podgórska 2021 (Survey 1) and Radecka 2022 (Survey 2).

The majority of pedagogy students expressed having expectations regarding university support for balancing student and motherhood roles—this applies to 72% of respondents in the first survey (including half who indicated they “rather” have such expectations) and 65.3% in the second survey (including 42.9% who “rather” have them). A small percentage of respondents reported having no such expectations—16.7% in the first survey (including 3.4% who definitively do not have them) and 14.3% in the second survey. The remaining respondents found it difficult to determine their stance. In total, 70.3%—140 female pedagogy students from both surveys—answered “yes” to having expectations.

The students were also asked to rank specific solutions (see Table 4) on a scale⁵ from 1 to 5, where 1 indicated that a given solution was not relevant to them, and 5 indicated that it was very important in the context of their expectations regarding university support for student motherhood.

Table 4. Expectations of the surveyed female students regarding university solutions supporting student motherhood

Answer	Survey 1 (N=150)		Survey 2 (N=49)	
	average	rank	average	rank
consent to individual organization of studies	4.22	I	3.83	V
understanding and support from academic teachers and other university staff	4.19	II	4.04	II
possibility of extending the deadline for submitting a diploma thesis	3.98	III	3.61	XI
possibility of rescheduling examinations	3.91	IV	4.02	III
option to study online	3.86	V	3.51	XII
ramps for baby strollers and elevators at the university	3.74	VI	3.82	VI–VII
possibility of psychological support	3.29	VII	3.67	IX
a designated room for baby strollers at the university	3.14	VIII	3.45	XV
a room for mothers/parents/carers with children at the university	3.09	IX	3.49	XIII
financial support	3.01	X	3.73	VIII

⁵ Scale: 1–5, where 5 means “definitely yes,” 4 means “rather yes,” 3 means “difficult to say,” 2 means “rather not,” and 1 means “definitely not.”

Answer	Survey 1 (N=150)		Survey 2 (N=49)	
	average	rank	average	rank
priority signs for pregnant students and carers with young children	2.97	XI	3.47	XIV
university pre-school/kindergarten facility	2.87	XII	3.16	XVI
university nursery/daycare center	2.85	XIII	4.53	I
possibility of taking dean's leave	no data		3.96	IV
possibility of using an e-dean's office	no data		3.82	VI
possibility of using family rooms in student housing/dormitory	no data		3.65	X

Source: Own study based on Podgórska 2021 (Survey 1) and Radecka 2022 (Survey 2).

The results of both surveys vary, likely due to differences in the characteristics of the respondents, such as their mode of study and whether they are mothers. In the first survey, the majority of respondents were full-time students who were mostly childless. Their highest expectation was for their university to allow an individual organization of studies (average: 4.22). In the second survey, where part-time students, mostly mothers, dominated, the most important expectation was access to a university nursery/daycare center (average: 4.53). However, this solution was the least expected by respondents in the first survey (average: 2.85).

Both groups ranked their second-highest expectation as the need for student motherhood to be understood and supported by lecturers, academic staff, and university personnel (average: 4.19 and 4.04, respectively). For respondents in the first survey, other highly ranked expectations included the possibility of extending the deadline for submitting a diploma thesis (average: 3.98), rescheduling exams during the session (average: 3.91), studying online (average: 3.86), and adapting university buildings by adding ramps for strollers and elevators (average: 3.74). Expectations that were rated around an average of 3—indicating some uncertainty among respondents—included access to pedagogical and psychological support (3.29), designated spaces for baby strollers at the university (3.14), family rooms for mothers/parents/guardians with children (3.09), financial support (3.01), priority signs for pregnant students and caregivers with young

children (2.97), university pre-school/kindergarten facilities (2.87), and a university nursery/daycare center (2.85).

For respondents in the second survey, additional highly ranked expectations included the possibility of extending exam dates (4.02), taking dean's leave (3.96), individual organization of studies (3.83), access to an e-dean's office (3.82), ramps and elevators for baby strollers at the university (3.65), financial support (3.73), psychological and pedagogical support (3.67), family rooms at student housing (3.82), extending the deadline for thesis completion (3.61), and studying online (3.51). Lower-ranked but still relevant expectations included access to a mother-and-child room at the university (3.49), priority signs for pregnant students and student-mothers (3.47), designated spaces for baby strollers (3.45), and university kindergarten facilities (3.16).

The results from both studies confirm that female pedagogy students have clear expectations regarding support for student motherhood. All proposed solutions were rated at an average of nearly 3 or higher, which indicates that none were considered irrelevant. Respondents also had the opportunity to provide additional suggestions regarding university support for student mothers, but no further proposals were submitted.

Discussion of results

The results of research conducted among the same group of female pedagogy students (see Krause 2023b) indicate that student motherhood is generally perceived positively at their universities. Respondents noted a prevailing favorable attitude among lecturers, academic staff, and fellow students toward both pregnant and mothering students. Despite this, more respondents believe that balancing the roles of both student and mother is difficult rather than easy. The most frequently cited reason for becoming a mother while studying was unplanned pregnancy. This further underscores the need for institutional support—making university assistance vital in this context.

A study conducted by Ewa Krause and Oliwia Herba (2020)⁶ revealed that the majority of surveyed academic youth (61%) reported being unaware of any university-provided support measures for student parents. As the authors point out, these results may reflect two issues: on the one hand, students' low awareness of available support options—leading to their failure to recognize them—and on the other hand, the actual absence or scarcity of institutional support for student parents in universities across the country (Krause, Herba 2020).

The findings presented in this study, however, are more optimistic, as the proportions have shifted: 57.3% of the surveyed female pedagogy students reported being aware of at least some support measures. Nonetheless, a significant number still do not know what solutions exist at their universities, which indicates that the problem of limited awareness persists. By contrast, in the study conducted by Krause and Herba, only 38% of students reported awareness of these options at their universities. The results also show a higher recognition of specific support measures, such as dean's leave (61.8%) and an Individual Study Organization (IOS) (59.8%). Similarly, financial support from the university was acknowledged by a comparable percentage of respondents (35.2% in this study vs. 32% in Krause and Herba's research).

The results of the presented research revealed that the majority of female pedagogy students (70.3%) report having expectations in terms of solutions that support motherhood during their studies. In contrast, studies conducted by Krause and Herba showed that the highest percentage of surveyed academic youth—almost half (44%)—had no clear expectations related to support for student-parents. This suggests that female pedagogy students express a greater need for this type of support. The project entitled: *How Could the University Support Students Having Children During Their Studies and Promote Parenthood? The Student Opinion Survey (Jak Uczelnia mogłaby wspierać studentów mających dzieci podczas studiów i promować rodzicielstwo? Badanie opinii studentów)*,⁷ explored students' opinions

6 This survey was conducted in 2019 among 100 students (aged 19 to 27) from various universities in Poland, using the diagnostic survey method. The vast majority of respondents were women (80%).

7 This research was carried out under the leadership of Emilia Paprzycka by a research team consisting of Martyna Kowalska, Piotr Klimaszewski, Maciej

regarding institutional solutions from universities that could encourage decisions about parenthood during studies. The responses, ranked by frequency, were distributed as follows:

- special dean's leave during which scholarships could be obtained and an individual course of education could be pursued (54.5%);
- nurseries and kindergartens located near or on university premises (42.4%);
- cheaper meals for mothers with children (40.9%);
- a place for preparing/heating children's meals, e.g., in canteens or other designated areas (37.9%);
- elevators and ramps for strollers at the university (34.8%);
- centers for children with babysitters caring for them during the parent's classes (34.8%);
- changing tables in toilets (31.8%);
- guaranteed free places in nurseries (30.3%);
- priority access in deaneries and student service points for young parents and pregnant women (30.3%);
- children's play areas in university buildings, where parents can leave their child in the care of friends while handling formalities (27.3%);
- a specially designated room for mothers or fathers with children (24.2%);
- common rooms for children at the university (22.7%) (Paprzycka 2014).

According to a study presented by Krause and Herba (2020), the most important solution is for the academic community to take an individual approach and consider the specific situations of studying parents (average⁸: 4.18). Nearly as important is receiving permission for an individual organization of studies (4.11) and obtaining material support from the university (4.06). Expectations toward universities regarding solutions that support combining and reconciling studies

Kowalski, and Jakub Iwański. It was conducted in 2014 using a quantitative strategy with a survey method and an online questionnaire. The analysis included responses from 66 students, the vast majority of whom (74.2%) were women.

8 Scale 1–5, where 1 means that the action/solution is not important and 5 means that it is very important.

with motherhood have also been examined individually by Krause.⁹ Student-mothers surveyed by the female author mainly point to the creation of childcare facilities at the university, such as a nursery; financial assistance; and an individual organization of studies that guarantees the possibility of not attending all classes (Krause 2019b).

However, the most important form of support for student-mothers is the ability to follow an individual organization of studies (see Krause 2019b). Studying mothers agree that without this permission, they would not be able to manage both motherhood and academic responsibilities simultaneously. The *Act of 20 July 2018 Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018, item 1668, no. 1668) already regulates this by stating that pregnant students and student-parents have the right to study according to an individual organization of studies until completion and to take leave within one year from the child's birth, granted upon request by the studying parent (Dz.U. 2018, item 1668, article 85, points 2, 3, 4).

Thus, IOS appears to be a necessary condition for combining student and parental roles, but it is certainly not sufficient support from the university (Krause 2019b). Research shows that what student-parents particularly value is the kindness and openness of lecturers, university teachers, university authorities, and administrative staff (see: Krause 2019a; Krause, Herba 2020; Bojarska 2014). This is also confirmed by the results of this study, as female pedagogy students expressed similar expectations—considering no solution insignificant.

Conclusions

To summarize the results of this study, it should be noted that the greatest inconvenience for studying mothers, and thus for potential parent-students, is the limited availability of supportive solutions and the persistent lack of awareness on this issue. Universities need to implement an appropriate information policy. A significant number of female respondents are unaware of the solutions available at

⁹ In the academic year 2017/2018, the author conducted a qualitative study of 10 student-mothers who were in the “study age” (between 19 and 27 years old) and enrolled in full-time studies.

their universities. It is not uncommon for various forms of assistance to be offered, yet students remain uninformed or are not encouraged to take advantage of them. Therefore, it would be advisable to promote such initiatives. Raising awareness among female students about their rights, privileges, and available facilities in higher education institutions would also be highly beneficial.

However, there is undoubtedly a real shortage of necessary support from universities to enable a satisfactory balance between the roles of student and mother. Universities still offer only a small fraction of the solutions needed to support motherhood during studies. Another pressing issue is the absence of designated childcare facilities or spaces on university campuses where students could leave their children during classes. This lack of infrastructure for student-parents, as well as for pregnant students, indicates that they are not recognized as an integral part of academic life, and their presence on campus is not fully accommodated. Additionally, architectural barriers, such as the need to adapt buildings to accommodate students with strollers, remain a concern.

One of the limitations of this study, which prevents the results from being fully representative, is the non-probabilistic selection of the sample—the survey included only female pedagogy students. Therefore, in the author's opinion, these findings should be treated as preliminary (pilot) research, which may serve as a basis for further studies and a starting point for discussions on university solutions supporting student motherhood in Poland. The introduction of such measures could enhance the attractiveness of universities and contribute to increasing enrollment among students who are typically in early adulthood.¹⁰ At this life stage, individuals begin to take on new social roles, one of which is parenthood. A lack of sufficient support for student mothers may lead some young women to postpone their reproductive decisions.

The issues raised are particularly important in the context of pedagogical studies, which are overwhelmingly dominated by women. According to data from GUS (2023), the number of employed pedagogues, as well as graduates and students of pedagogy, is decreasing,

10 See: theories/concepts on the implementation of developmental tasks in early adulthood by Robert J. Havighurst, Erik Erikson, and Daniel Levinson.

and some universities are closing general pedagogical faculties. In 2023, pedagogy and special pedagogy were among the least frequently chosen fields of study (OPERON 2024). During the 2022/23 academic year, students in pedagogical faculties accounted for only 5.9% of the total student population in Poland (GUS 2023). As a result, Poland is currently facing—and will continue to face—significant shortages of pedagogical staff.

Perhaps the solutions presented in this text could be one factor in encouraging more students to pursue pedagogy. The findings of this study may serve as a guide or point of reference for universities in Poland that seek to improve the conditions for students planning parenthood (although unplanned parenthood remains the most common cause of motherhood during studies—see: Krause, Herba 2020; Krause 2023b) or already experiencing it. However, as previously emphasized, it is important to encourage social discussions about student mothers (or student parents in general), conduct regular research on student parenthood, and develop solutions that support young people in fulfilling one of the natural developmental tasks—starting a family. Addressing the discourse on student motherhood and the importance of supporting it in academia is both necessary and beneficial, and the presented findings can contribute to this ongoing conversation.

Bibliography

- Aksamit D. (2019). *Kobiety-matki o macierzyństwie. Socjopedagogiczne studium narracji matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bojarska A. (2014). “Przeżywanie macierzyństwa podjętego w trakcie studiów na przykładzie studentek lubelskich uczelni,” *Roczniki Pedagogiczne*, vol. 6(42), no. 3, pp. 69–93.
- Dudka A., Piecuch J. (2014). „Uczelnia Przyjazna Rodzicom”. *Podręcznik dobrych praktyk*, Kraków: Stowarzyszenie Doradców Europejskich PLinEU.
- GUS (2022). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse 2021 r.*, Warszawa–Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2023). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse 2022 r.*, Warszawa–Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- Krause E. (2019a). “Studentki-matki o łączeniu studiów i macierzyństwa. Badania wstępne,” *Przegląd Pedagogiczny*, no. 1, pp. 113–133.

- Krause E. (2019b). "Studentki-matki o swoich doświadczeniach i oczekiwaniach. Badania wstępne," *Pedagogika Społeczna*, no. 4(74), pp. 153–173.
- Krause E. (2023a). *Kariera naukowa a macierzyństwo. Sytuacja naukowczyń w Polsce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Krause E. (2023b). "Macierzyństwo podczas studiów w opinii studentek pedagogiki – komunikat z badań," *Wychowanie w Rodzinie*, vol. 30, no. 1, pp. 213–231.
- Krause E., Herba O. (2020). "Młodzież akademicka o studenckim rodzicielstwie," *Szkola – Zawód – Praca*, no. 20, pp. 270–292.
- Podgórska A. (2021). *Macierzyństwo w opinii studentek pedagogiki* [unpublished master's thesis written under the direction of Ewa Krause], Institute of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2011). "Macierzyństwo w perspektywie kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną – trzy autonarracje," *Edukacja Dorosłych*, no. 2, pp. 163–178.
- Radecka A. (2022). *Macierzyństwo w trakcie studiów w opinii studentek kierunku pedagogika* [unpublished bachelor's thesis written under the direction of Ewa Krause], Institute of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.
- Taradejna B. (2011). "Oczekiwania motywujące nauczycieli do podjęcia pracy pedagogicznej," *Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka*, no. 12(483), pp. 24–27.
- Wieczorek M., Schreiber H., Krzesicka J. (2019). *Rodzice na uniwersytecie*, Warszawa: Wydawnictwo UW.

Netography

- Dz.U. 2018, item 1668: Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (no. 1668), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [access: 01.10.2024].
- GUS (2024). "Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024," <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html> [access: 1.10.2024].
- Haugas S. (2018). "Pursuing Higher Education and Having Children: The Growing Need to Make It More Compatible." EUROSTUDENT 1 Intelligence Brief, https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/eurostudent_ib_01_18_student_parents_population.pdf [access: 15.10.2024].
- Hündlová L., Šmídová M. (2024). "Students With Children and the Openness of Higher Education." EUROSTUDENT 8 Intelligence Brief, https://praxis.ee/uploads/2024/09/IB_Student-parents.pdf [access: 15.10.2024].

- OPERON (2024). "Czy w Polsce niedługo zabraknie nauczycieli," <https://operon.pl/Aktualnosci/Edukacja-w-Polsce/Czy-w-Polsce-niedlugo-zabraknie-nauczycieli> [access: 1.10.2024].
- Paprzycka E. (2014). "Jak Uczelnia mogłaby wspierać studentów mających dzieci podczas studiów i promować rodzicielstwo? Badanie opinii studentów," https://wsip.sggw.pl/uploads/filemanager/dokumenty/otoczenie_spoeczne/student-a-dziecko-w-kontekscie-uczelni-wyzszej.pdf [access: 1.10.2024].
- RAD-on (2022a). "Absolwenci," https://radon.nauka.gov.pl/raporty/absolwenci_2022 [access: 1.10.2024].
- RAD-on (2022b). "Studenci nauk społecznych na poszczególnych kierunkach studiów," https://radon.nauka.gov.pl/raporty/studenci_kierunki_spoeczne_2022 [access: 1.10.2024].
- Rogowska A. (2007). "Mama na studiach," *Eurostudent*, 25.05.2007, <https://www.eurostudent.pl/mama-na-studiach> [access: 1.10.2024].
- Socha J. (2017). "Cięża wśród studentek, a osiągnięcia edukacyjne," Blog: Podróże Turystyki, 31.01.2017, <https://podrozeturystyki.wordpress.com/2017/01/31/ciaza-wsrod-studentek-a-osiagniecia-edukacyjne/> [access: 1.10.2024].

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Ewa Krause
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz
Faculty of Pedagogy
e-mail: ekrause@ukw.edu.pl

Miscellanea

SPI Vol. 28, 2025/1 / e-ISSN 2450-5366

Miscellanea

Anna Murawska
ORCID: 0000-0003-0949-9541
Uniwersytet Szczeciński

Tomáš Halík, kapłan „podziemnego Kościoła”, nauczycielem nadziei

Tomáš Halík, Priest of the “Underground Church,”
Teacher of Hope

ABSTRACT

The aim of this article is to provide a preliminary reconstruction of Tomáš Halík's thoughts on hope, with the intention of applying them in pedagogical work to help individuals to cultivate and strengthen hope. The analysis focuses on hope “for all,” regardless of religiosity or lack thereof. This corresponds with both the pedagogical nature of the text and Halík's approach, as he considered the issue of the hope of non-believers to be of particular interest. The article identifies different approaches to understanding hope and, by referring to the research findings from various authors, argues for its subjective and social significance. It also highlights its dynamic nature, which demonstrates that hope can be “learned.” The choice of Tomáš Halík as a teacher of hope is justified in two ways. First, the article presents a broad understanding of what it means to be a teacher, considering three perspectives: interactional, institutional, and cultural. Second, several aspects of Halík's life are recalled as manifestations of his role as both a witness to hope and, consequently, a teacher of it. The article then outlines Halík's thoughts on hope, relating them to pedagogical practice and the teaching of hope.

KEYWORDS

hope, subjective and social meaning of hope, stimulating hope, Tomáš Halík

SŁOWA KLUCZOWE

nadzieja, podmiotowe i społeczne znaczenie nadziei, stymulowanie nadziei, Tomáš Halík

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.006
Nadesłano: 09.09.2024
Zaakceptowano: 12.02.2025

ABSTRAKT

Celem artykułu jest wstępna rekonstrukcja myśli Tomáša Halíka o nadziei z intencją wykorzystania jej przez nauczycieli, katechetów oraz wychowawców (instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych), aby wspomagać człowieka w budowaniu nadziei. Analizy koncentrują się na nadziei „dla wszystkich”, niezależnie od religijności czy też jej braku. Jest to związane z pedagogicznym charakterem tekstu, a także z podejściem Halíka, który za szczególnie interesujące uznawał zagadnienie nadziei niewierzących. W tekście wskazano podejścia do rozumienia nadziei oraz – odnosząc się do wyników badań wielu autorów – uargumentowano jej podmiotowe i społeczne znaczenie. Ukazano również jej dynamiczny charakter, co pozwala traktować ją jako „wyczuwalną”. Uzasadniono także wybór Tomáša Halíka jako nauczyciela nadziei, pokazując z jednej strony szerokie rozumienie tego, kim jest nauczyciel, uwzględniając trzy perspektywy: interakcyjną, instytucjonalną i kulturową. Z drugiej strony przywołano kilka faktów z życia Tomáša Halíka, które pozwalają traktować go jako świadka, a więc i nauczyciela nadziei. Następnie wskazano myśli Halíka o nadziei, odnosząc je do praktyki pedagogicznej i uczenia nadziei.

Dlaczego nadzieja?

Chociaż nadzieja od długiego już czasu jest przedmiotem zainteresowania myślicieli oraz badaczy z zakresu wielu dyscyplin nauki: filozofów (Tomasz z Akwinu 1967; Marcel 1984, Ricoeur 1991; Tischner 2014; Filek 2023), psychologów (Snyder 1994; Kozielecki 2006), pedagogów (Chrobak 2009; Murawska 2011), to wciąż jest traktowana marginalnie, a nawet z pewnym lekceważeniem. Zajmowanie się nią jest łączone głównie z działalnością księży i katechetów. Wydaje się zatem uzasadnione, aby odkrywanie tropów nadziei w myśli oraz aktywności duszpasterskiej Tomáša Halíka, celem implementowania ich w praktykę edukacyjną, poprzedzić wskazaniem podmiotowego i społecznego znaczenia nadziei. Zanim to zrobię, wyjaśnię, że edukację rozumiem szeroko, jako wszelkie działania wspomagające człowieka w integralnym aktualizowaniu wszystkich jego zdolności fizycznych, intelektualnych, emocjonalnych, społecznych, moralnych. Przy takim ujęciu edukację i wychowanie traktuję jako pojęcia o tożsamym znaczeniu. Edukację wiąże bowiem

z łacińskimi źródłosłowami terminu: *educare* – podnosić, uprawiać, *educere* – wydobywać, dopomagać w ukazaniu się, oraz *ex-duco* – wyprowadzać ze stanu gorszego do lepszego (por.: Marek 2017: 112; Nowak 2013: 40–41).

W tym miejscu warto też wstępnie wyjaśnić, czym jest nadzieja. Jest to zadanie trudne, nadzieja ma bowiem złożony, wielowymiarowy charakter. Syntetyzując podejścia wielu badaczy (Averill, Catlin, Chon 1990; Snyder 1994; Trzebiński, Zięba 2004; Kozielecki 2006), można powiedzieć, że nadzieja jest konceptualizowana jako wielowymiarowy konstrukt, który tworzą wymiary: poznawczy (myśli, przekonania, wyobrażenia dotyczące przyszłości), emocjonalno-motywacyjny (dominacja emocji pozytywnych), behawioralny (aktywność, sprawczość), afiliatywny (związany z relacjami z innymi ludźmi, jako tymi, z którymi można dzielić i realizować nadzieję) i temporalny (orientacja na cały horyzont czasowy: od przeszłości przez teraźniejszość do przyszłości). Wszystkie te wymiary nadziei mają charakter dynamiczny, zatem ich rozwój może być stymulowany.

Nie zapominam o tym, że w chrześcijaństwie nadzieja jest nadprzyrodzoną cnotą i jako taka udzielana jest przez Boga jako łaska. Mimo że będę odnosić się do poglądów osoby, która jest filozofem, psychologiem, a także teologiem i księdzem katolickim, ten nadprzyrodzony wymiar nadziei pozostawiam poza obszarem mego zainteresowania. Usprawiedliwienie znajduję w słowach samego Halika, który za szczególnie interesujące uznawał zagadnienie nadziei niewierzących. Traktował ją jako powszechną, dostępną i ważną również dla tych, którzy – jak pisał – „nie czytają pobożnych ksiąg”. Zajmowała go „nadzieja dla wszystkich”, „bez przymiotników”, przeznaczona i dla tych, „którzy nie chodzą z nami” (Halík 2010: 71–72, 86).

Barbara Skarga wypowiadając się na temat tego, jak pytać o nadzieję, wyraziła pogląd, że człowiek nie zrobiłby nawet jednego kroku, gdyby nie miał nadziei (Skarga 1998). To syntetyczne stwierdzenie wyrażające fundamentalne znaczenie nadziei dla człowieka wymaga uszczegółowienia. Można wskazać dwa podstawowe wymiary tego znaczenia: wymiar podmiotowy i wymiar społeczny.

W wymiarze podmiotowym nadzieja jest traktowana jako uniwersalny czynnik rozwoju i funkcjonowania człowieka, który ma wielokierunkowe znaczenie. Posiada ona charakter ochronny (zabezpiecza przebieg rozwoju i funkcjonowania: odpowiada za dobrostan

podmiotu, chroni przed sytuacyjną depresją i jej psychospołecznymi skutkami, współtworzy osobistą odporność, prężność), proaktywny (wspiera i normalizuje funkcjonowanie w sytuacjach życiowych: motywuje do działań i podtrzymuje ich kierunek) i transcendujący (wspiera mechanizmy rozwojowo-regulacyjne o szerokim zasięgu: poczucie sensu, działania twórcze, przekraczanie granic możliwości) (Stefańska-Klar 2012: 72). To ochronne, proaktywne i transcendujące działanie nadziei odnosi się do wszystkich etapów życia człowieka, także wówczas, gdy w życie wpisana jest choroba terminalna (Clayton i in. 2005; Murawska 2016).

Choć wskazane działanie nadziei przenika wszystkie obszary życia człowieka, to można również wyszczególnić te, co do których wykazano, że nadzieja ma szczególne znaczenie dla jakości funkcjonowania. Jednym z nich jest zdrowie fizyczne. Nadzieja jest istotna w promocji zdrowego stylu życia, lecz także w radzeniu sobie z bólem, z chorobami chronicznymi i nowotworowymi, a także w przebiegu i efektach rehabilitacji (Kortte i in. 2012; Rasmussen i in. 2018).

Wyniki badań empirycznych wskazują również na związek nadziei ze zdrowiem psychicznym człowieka i jego dobrostanem. Jest niezawodnym predyktorem zdrowia psychicznego. Odwrotnie koreluje z depresją (Geiger, Kwon 2010; Ritschel, Sheppard 2018), ale równocześnie może przynosić efekty w terapii tej choroby (Cheavens, Feldman, Gum 2006), będąc silnie powiązaną ze wszystkimi komponentami psychicznego dobrostanu (Gallagher, Lopez 2009). Redukuje też objawy zespołu stresu pourazowego i wypalenia zawodowego (Ho, Lo 2011).

Badania potwierdzają, że nadzieja wiąże się z lepszymi osiągnięciami szkolnymi (Dixson i in. 2017). Wykazano również jej znaczenie dla sukcesów zawodowych, a także sportowych (Lundqvist, Gustafsson 2017; Uusiautti, Määttä 2016). Wysoki poziom nadziei powiązany jest z jakością relacji społecznych człowieka. Wiąże się z ograniczeniem zachowań agresywnych, a także z pozytywnym funkcjonowaniem w relacjach rodzinnych, w tym – realizowaniem ról rodzicielskich (Stoddard i in. 2011; Kashdan i in. 2002). Obszerne zestawienie badań w tym zakresie i ich wyników przedstawili Anthony Ong, Taylor Standiford i Saarang Deshpande (2018), znacznie poszerzając zakres podmiotowego znaczenia nadziei.

Społeczne znaczenie nadziei jest ściśle związane z jej znaczeniem podmiotowym. Można nawet powiedzieć, że nadzieja ma znaczenie społeczne, gdyż wiele znaczy dla kaźdej osoby, dla podmiotu. Wspomniane wcześniej ograniczenie zachowań agresywnych czy pozytywne funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych rzutują na jakość życia społecznego, ale przecieź nie wyczerpują one społecznego znaczenia nadziei. Nie wyczerpuje go równieź fakt, że nadzieja moēe byē przeżywana zbiorowo, na przykłał tak, jak miało to miejsce w Polsce, gdy rodził się i rozwijał wielki ruch społeczny „Solidarność”. Zdaniem Ernsta Blocha, nadzieja moēe byē teē obiektywnie zawarta w świecie, dopełniając nadzieję podmiotów. Wychodząc od nadziei biorącej swój początek w człowieku i w jego wciąż odnawiającym się „głódzie” lepszego świata, Bloch zwracał uwagę, że lepszy świat i najwyższe dobro, *summum bonum*, można i trzeba budować oraz osiągać nie tylko dla siebie, lecz i dla tych, i współ z tymi, z którymi podzielamy wspólny los. Zapoczątkowany przez niego sposób myślenia o nadziei kontynuowali amerykańscy pedagodzy krytyczni (Murawska 2008: 683). O nadziei społecznej można zatem mówić wówczas, gdy w przestrzeni społecznej redukowane są takie praktyki, jak: nierówności w dostępie do dóbr materialnych, kulturowych, do wolności, ograniczane są związane z tymi praktykami: wykorzystywanie, marginalizacja, wykluczenie, kolonializm kulturowy czy przemoc pod różnymi postaciami: fizyczna, symboliczna, strukturalna. W społeczeństwach zachodnich nadzieja społeczna przeżywa aktualnie podwójny kryzys: przez jednych postrzegana jest jako niedostępna, a przez innych jako niepożądana (Huber 2024). To jeden z przykłałów na to, że nadzieja jest fenomenem złożonym i ambiwalentnym. Jako taka wymaga uwagi i refleksji.

Czy nadziei można uczyć?

Jennifer T. Pedrotti, odnosząc się do wyników badań empirycznych (głównie prowadzonych w kontekście modelu nadziei Charlesa R. Snydera), dowodziła, że nadzieję można – bez żadnych wysoce skomplikowanych zabiegów – stymulować (Pedrotti 2018: 107).

W modelu Charlesa R. Snydera określanym jako nadzieja na sukces, na osiągnięcie konkretnych celów, wyeksponowane są trzy elementy: stanowienie ważnych dla podmiotu celów, opracowywanie

dróg do ich osiągnięcia oraz motywacja do działania. Mamy tu do czynienia z wymiarami dynamicznymi, których rozwój może być skutecznie stymulowany. Wydaje się jednak, że to podejście nie oddaje całej złożoności nadziei. Tomáš Halík wyraził to w następujący sposób: „W każdej ludzkiej nadziei być może kryje się coś więcej niż tylko cel, do którego świadomie zmierza, choćby nawet cel ten był tak po ludzku drogi i wielki” (Halík 2010: 83).

Podejście genetyczne i rozwojowe do nadziei charakteryzuje koncepcję Erika Eriksona (Erikson 1964). Według niego nadzieja jest najbardziej nieodzowną witalnością wpisaną w całościowy rozwój. Rozwija się i wzmacnia poprzez rozwiązywanie kryzysów każdej z faz rozwoju. Nadzieja ma zawsze charakter dynamiczny. Pojawia się już w pierwszej fazie rozwoju jako rezultat rozwiązania kryzysu między podstawową ufnością a nieufnością. W następnych fazach, w efekcie przezwyciężania kolejnych kryzysów, dalej się rozwija, różnicuje i reintegruje, aby „zająć należne sobie miejsce w integracji całego układu” (Erikson 2002: 32), w tym przypadku – w osiągnięciu przez człowieka integralności w ostatniej fazie życia. Koncepcję Eriksona można więc określić wręcz jako program uczenia nadziei. Wspomaganie człowieka w pozytywnym rozwiązywaniu kolejnych kryzysów jest równocześnie uczeniem nadziei (por. Murawska 2011: 189–220).

Nauczyciel, czyli kto?

Złożoność, wielowymiarowość, dynamizm, zmienność, pokomplikowanie, które są emblematyczne dla współczesności, nie omijają również myślenia o nauczycielu. Na pytanie o to, kim jest nauczyciel, można zatem odpowiedzieć na wiele różnych sposobów, w zależności od przyjętej perspektywy poznawczej. Teresa Hejnicka-Bezwińska zaproponowała trzy perspektywy: interakcyjną, instytucjonalną i kulturową (Hejnicka-Bezwińska 2009: 41–43). W perspektywie interakcyjnej widzimy nauczyciela jako podmiot, który planuje, realizuje i monitoruje interakcje społeczne z uczniami, a także z innymi podmiotami zaangażowanymi w edukację, to jest rodzicami, innymi nauczycielami, przedstawicielami administracji oświatowej, władz samorządowych czy badaczami problemów edukacyjnych. W perspektywie instytucjonalnej nauczyciel jest tym, kto realizuje rolę

zawodową zgodnie z przepisami roli i przynależnymi jej zadaniami, odpowiadając za jakość ich realizacji. W perspektywie kulturowej edukacja jest traktowana jako jedna z dziedzin kultury, zatem szkoła i nauczyciel pełnią ważne zadania w zakresie inkulturacyj. Nauczyciel to nie tylko osoba, która realizuje rolę zawodową w instytucjach oświatowych. To również osoba, która pomaga kulturę poznawać, rozumieć, tworzyć, chronić, a także przyjmować wobec niej postawę krytyczną (Nowak 2000: 248–250). Bycie nauczycielem może być zatem rozumiane bardzo szeroko.

Bliskie jest mi podejście Zbigniewa Kwiecińskiego, który twierdził, że nauczyciel to ktoś, „kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawilosci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności społeczeństwa” (Kwieciński 2000: 265). To podejście jest mi bliskie przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, eksponuje ono nastawienie na sprawstwo rozwijającego się podmiotu w kierunku osiągania dobra własnego oraz podkreśla znaczenie tych, z którymi dzielany jest los czyni z tak rozumianego nauczyciela – nauczyciela nadziei. Po drugie, bardzo wysoko ustawia poprzeczkę wymagań wobec nauczyciela. Może im sprostać tylko ktoś o najwyższych standardach intelektualnych, prakseologicznych i etycznych.

Dlaczego Tomáš Halík?

Odpowiadając na pytania o to, dlaczego trzeba się uczyć nadziei oraz dlaczego przykładem na to, jak należy się nadziei uczyć, może być Tomáš Halík – warto najpierw przypomnieć, kim jest Tomáš Halík. Urodził się 1 czerwca 1948 roku w Czechosłowacji. Uzyskał niezwykle szerokie, głęboko humanistyczne wykształcenie. Studiował filozofię na Uniwersytecie Karola w Pradze, był uczniem Jana Patočki. Studia filozoficzne zakończył uzyskując stopień doktora. W Wielkiej Brytanii studiował filozofię religii i socjologię. Uzyskał też uprawnienia z zakresu psychologii klinicznej. Studiował także teologię. Najpierw tajnie w Pradze, a potem w Rzymie. Habiłitował się w zakresie socjologii w Uniwersytecie Karola w Pradze

oraz w zakresie teologii – na Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu

Wzrastał w kraju zsekularyzowanym. Sekularyzacja czeskiego społeczeństwa ma wiele korzeni. Jest m.in. skutkiem marksistowskiego przewrotu w Czechosłowacji i brutalnej walki z Kościołem. Jedyne w kraju seminarium duchowne i stowarzyszenie księży „*Pacem in terris*” były kontrolowane i manipulowane przez państwo. Z drugiej strony sekularyzacja Czechów sięga korzeniami do czasów kontrreformacji z jej triumfalizmem, przeprowadzoną siłą rekatolicyzacją, exodusu z Kościoła wykształconych warstw społeczeństwa oraz tzw. „austrokatolicyzmu” z jego formalizmem i aliansem z cesarstwem austriackim (Příhoda 2010: 10–11; Halík 2020: 25–26). W efekcie od lat Czechy należą do jednych z najbardziej zlaicyzowanych państw w Europie. Sam Halík odnośnie do stwierdzeń o ateizmie Czechów zachowywał pewną ostrożność. Pisał: „Kiedy mówimy o czeskim ateizmie, proponuję raczej pojęcie «cosizm». To jest najbardziej rozpowszechniona wiara Czechów. «W Boga wprawdzie nie wierzę, ale coś nad nami musi być». «Cosizm» ma wiele postaci” (cyt. za: Różańska 2019: 38). Wydaje się, że takie patrzenie na czeski ateizm już jest wyrazem jego nadziei.

Nic dziwnego, że środowisko Tomáša Halíka stanowili humaniści, którzy zachowywali dystans do wszystkiego, co przekracza możliwości poznawcze rozumu, a jeśli byli pobożni, to pobożnością otwartą na transcendencję, ale „nieśmiałą” (Halík 2020: 27). Bardziej intrygujące jest to, że dojrzewające w takich okolicznościach powołanie Halíka pozwoliło mu przebyć trudną, konspiracyjną drogę do kapłaństwa (poza kontrolowanym przez państwo seminarium duchownym, a w łączności ze Stolicą Apostolską). Zakończyły ją święcenia kapłańskie, które otrzymał w Erfurcie w 1978 roku podczas prywatnej, tajnej ceremonii.

Jedenaście lat sprawował kapłaństwo w „podziemnym Kościele” wykonując – podobnie jak inni księża – różne zawody, w jego przypadku – głównie psychoterapeuty. O jego kapłaństwie nie wiedziała nawet matka. Był bliskim współpracownikiem kardynała Františka Tomáška, arcybiskupa Pragi. Współpracował też z Vaclavem Havlem, również jako jego społeczny doradca, gdy ten został prezydentem Republiki Czeskiej. Od 1990 roku do dziś pracuje jako rektor uniwersyteckiego kościoła pw. Najświętszego Salvatora w Pradze, który jest znaczącym

centrum dialogu ekumenicznego i międzyreligijnego oraz dialogu świata wiary ze światem sztuki i nauki (Halík 2020).

Jest też doktorem honorowym Uniwersytetu w Oxfordzie. W 2014 roku otrzymał Nagrodę Templetona, przyznawaną osobom, których wybitne osiągnięcia wspierają filantropijną wizję Sir Johna Templetona, czyli wykorzystanie potęgi nauki do zgłębiania istotnych pytań dotyczących natury wszechświata oraz miejsca i celu ludzkości w nim, do przekraczania barier między nauką a religią. Gościnnie wyklada na wielu uniwersytetach świata. Tomáš Halík jest cenionym nauczycielem akademickim na Uniwersytecie Karola w Pradze, gdzie do chwili obecnej wyklada religioznawstwo.

W byciu nauczycielem, podobnie jak w każdej roli, możemy wskazać dwa poziomy: (1) poziom normatywny, czyli zinternalizowane przepisy roli i wynikające z nich wyobrażenie o sposobach zachowania; (2) poziom behawioralny, czyli odgrywanie roli w odniesieniu do zachowań, które są wyznaczone przez przepisy roli (Kutrowska 2008: 54). Szczególnie ważny jest poziom behawioralny, gdyż to w nim obiektywizuje się i uzewnętrznia poziom normatywny. Ujął to trafnie Paweł VI w adhortacji apostolskiej *Evangelii nuntiandi*, wskazując, że „Człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków, aniżeli nauczycieli; a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami” (1975).

Wydaje się, że takim świadkiem jest Tomáš Halík. Przez prawie dwie dekady – w czasach ciemnej nocy Kościoła i braku wolności w Czechosłowacji – budował tajną sieć naukowców, teologów, filozofów i studentów dla kultywowania intelektualnych i duchowych postaw, które pomogły Czechosłowacji przejść do demokracji po „aksamitnej rewolucji” roku 1989. I ocalić Kościół, ten instytucjonalny i ten rozumiany jako lud boży pielgrzymujący przez dzieje (Halík 2022: 275). Można zatem powiedzieć, że Tomáš Halík swoim życiem daje świadectwo nadziei, stając się nauczycielem, jakiego potrzebuje świat.

Czego uczy o nadziei Tomáš Halík?

Tomáša Halíka, który przebył drogę od ateizmu do religijnego zaangażowania (w świecie „naznaczonym” ateizmem i liberalizmem) i który w sposób daleki od radykalizmu czy triumfalizmu neofity

prowodzi dialog z ateistami, można nazwać świadkiem nadziei. Swoim życiem daje jej potwierdzenie. Nadzieja, która przenika jego myślenie o Bogu, człowieku i świecie, ujawnia się w jego życiu, ale i w tekstach książek oraz wykładów. Trudno jednak mówić tu o zwartej koncepcji nadziei. Napisał o niej ogólnie, że „skierowana ku przyszłości, będącej jej najwłaściwszym środowiskiem, jej «biosferą», uwalnia nas od ciężaru przeszłości [...], a także od trwogi i smutku z powodu ulotności i przemijalności chwili obecnej” (Halík 2010: 16). Pokazał natomiast wiele „wiązań” nadziei. Te „wiązania” przedstawię w tej części tekstu, odnosząc je równocześnie do praktyki edukacyjnej. Odniesienia będą miały charakter bardzo ogólny, z zamiarem inspirowania do namysłu nad własnymi działaniami i ich znaczeniem dla wspierania nadziei własnej i innych oraz z intencją uchronienia pracy pedagogicznej przed jej instrumentalizacją.

Halík zwraca uwagę na to, że nadzieja wymaga chronienia przed skażeniem i zafałszowaniem, przede wszystkim przed myśleniem życzeniowym i naiwnym optymizmem. Te dwa zjawiska stanowią bowiem fałszywą namiastkę nadziei (Halík 2010:17).

Myślenie życzeniowe fałszuje nadzieję, gdyż jest wyobrażaniem sobie pożądanego stanu bez faktycznego podejmowania wysiłków własnych lub innych osób, aby te stany mogłyby zaistnieć. Z kolei optymistyczne nastawienie zakłada, że sprawy potoczą się w najlepszy możliwy sposób. Optymizm może prowadzić do zaniedbywania szans i sposobności, które wymagają osobistego wysiłku, może zniechęcać do podejmowania działań lub szukania dróg do osiągnięcia pożądanego stanu, do zmiany swojej sytuacji (por. Mullin 2019: 105). Nadzieja natomiast jest siłą wytrwania również wówczas, gdy nie wszystko idzie dobrze, gdy sprawy mają się źle. Halík stwierdza bankructwo współczesnego optymizmu, który łączy z naiwną wiarą w „potęgę rozwoju naukowo-technicznego, który miał szybko i gładko usunąć wszystkie przeszkody na drodze prowadzącej niezawodnie do coraz doskonalszej i przyjemniejszej cywilizacji przyszłości” (Halík 2010: 20). Uczenie nadziei polegałoby zatem na tym, by pomagać poznawać świat oraz wspierać osoby w rozwoju procesów poznawczych, w tym krytycznego myślenia, aby rozpoznawać myślenie życzeniowe i naiwny optymizm. Nadzieja liczy się bowiem z rzeczywistością, wyrasta z wiedzy o porządku świata, pozostawiając jednak w tej wiedzy miejsce dla niepewności i dla ludzkiego „nie wiem”.

Halík zauważa i podkreśla różnicę pomiędzy nadzieją a bezczynnym oczekiwaniem na to, co uznajemy za dobro. Równocześnie przestrzega, że jeśli człowiek lokuje całą swoją nadzieję wyłącznie we własnym działaniu, to sytuuje się po stronie beznadziei (Halík 2010: 67). Ujawnia się tutaj paradoksalność nadziei. Z jednej strony wymaga ona, aby nie czekać na nią bezczynnie, aby dawać ją sobie. Z drugiej zaś strony Halík formułuje przestrożę, aby nie pokładać całej swojej nadziei w sobie samym. Zwraca uwagę na znaczenie praufności (*basic trust*), wiary w sens, która poprzedza własne poszukiwanie sensu przez podmiot. Prafność chroni przed poczuciem bycia pozostawionym samemu sobie i urzędnemu, wytworzenia czy opanowania wszystkiego przez siebie, aż do przemienienia siebie we własny produkt.

Warto tu podkreślić, że nadzieja jest czymś innym niż przekonanie o własnej skuteczności. Poczucie własnej skuteczności jest ważne, gdyż współdecyduje o podejmowaniu określonych działań, o wysiłku wkładanym w ich realizację, o wytrwałości w działaniu i radzeniu sobie z przeszkodami. Istotne jest zatem, aby w edukacji stwarzać warunki do doświadczania własnej skuteczności. Poczucie skuteczności jest jednak węższe niż nadzieja, dotyczy ono bowiem tego, co można osiągnąć tylko dzięki własnym działaniom. Nadzieja zaś obejmuje również uznanie znaczenia okoliczności i ludzi poza kontrolą podmiotu jako czynników niezbędnych do osiągnięcia celów czy pożądanych stanów rzeczy (Mullin 2019: 191–192). W praktyce edukacyjnej sprzyjanie otwartości na nieznane i nieprzewidywalne może realizować się choćby poprzez język, którym posługują się nauczyciele (wychowawcy). Poczuciu, że świat jest otwarty na nieznane podmiotowi możliwości, może sprzyjać język pytań i zadań otwartych, o wielu możliwościach odpowiedzi i rozwiązań, język, który daleki jest od schematyzmu i konwencjonalizmu, który podważa poczucie oczywistości, skłania do refleksji i poszukiwania rozwiązań tam, gdzie ich obecności wcześniej nawet nie podejrzewano.

Odniesienie nadziei do innych ludzi przywołuje na myśl poglądy Gabriela Marcela. Według filozofa nadzieja może istnieć jedynie na poziomie MY, w żadnym razie na poziomie samotnego JA (Marcel 1984: 9). Nie dziwi zatem stwierdzenie Halíka, że nadzieja jest miejscem dialogu (Halík 2010: 79).

Jakkolwiek Halík akcentuje znaczenie dialogu człowieka z Bogiem, to przecież dialogiczność nadziei ma uniwersalny charakter i nie wyklucza relacji międzyludzkich. Wręcz przeciwnie, uczyć nadziei można wyłącznie w dialogu. Niektórzy myśliciele uważają wręcz, że poza wspólnotą nadzieja człowieka nie istnieje, gdyż ma ona charakter dialogiczny (por.: Marcel 1984; Tischner 2014: 363–373). Wojciech Zalewski wprost interpretuje filozofię dialogu jako filozofię nadziei (Zalewski 2023). Szczególnego znaczenia nabiera zatem edukacja realizowana jako dialog, w której istotne jest budowanie relacji człowieka z człowiekiem, relacji opartych na wzajemnym szacunku, na zainteresowaniu drugim i gotowości do uwzględnienia jego perspektywy, a nawet do patrzenia na sprawy z jego pozycji.

W dialogu z innym i z samym sobą istotna jest cierpliwość (Halík 2011: 193). To ona pozwala odrzucić pokusę ucieczki czy wejście na drogę zbyt łatwych rozwiązań. Halík uznaje, że cierpliwość jest cechą i owocem nadziei, a jako motto do jednej ze swych książek zacytował myśl Adel Bestavros: „cierpliwość wobec siebie samego jest nadzieją” (Halík 2011: 5). Uczenie nadziei powinno być zatem również uczeniem cierpliwości. W kulturze szybkości czy tyranii niecierpliwości, jak bywa określana terażniejszość, stanowi to duże wyzwanie. Cierpliwość wymaga unikania pośpiesznych rozwiązań obliczonych na szybki efekt, bez doceniania ich jakości oraz dróg do nich prowadzących. Potrzebuje uważności i wrażliwości na świat, na siebie i na innych, a także gratyfikowania refleksyjności, odraczania przyjemności czy opierania się „tyranii chwili”.

Nadzieja wymaga również odwagi i ryzyka „zakotwiczenia się w przyszłości” (Halík 2010: 121). Halík zwraca jednak uwagę na to, że nadzieja nie żyje wyłącznie w przyszłości, ale „rzuca światło na terażniejszość” i pozwala w innym świetle zobaczyć przeszłość. Daje siłę dokonania zwrotu od przeszłości, przez terażniejszość, do przyszłości. Jednym z jej owoców jest przebaczenie, w którym przyszłość świętuje zwycięstwo nad przeszłością (Halík 2010: 127–128). Zarówno „zakotwiczenie się w przyszłości”, jak i przebaczenie wymagają odwagi. Józef Tischner, z którym Halík zapewne zgodziłby się w tej kwestii, zalecał tym, którzy „pracują wokół ludzkiej nadziei”, wręcz kuszenie do heroizmu, uznając, że zdolność do heroizmu jest wyrazem dojrzałości nadziei. I nie chodzi tu o heroizm męczeńskiej

śmierci, ale o heroizm sprostania codziennym obowiązkom, heroizm walki o wiedzę czy znoszenia bólu (por. Tischner 2014: 301).

Halík uczy również, że nadzieja nie jest cukierkowa, dekoracyjna, lecz rodzi się z ciemnej nocy kryzysu (Halík 2010: 83). Może to być kryzys religijny, ale również każdy inny. W obliczu zagrożenia, upadku, rozpacz może się rodzić i dojrzewać nadzieja głęboka, trwała i pozbawiona złudzeń. Uzupełnia również, że im większy kryzys, z tym „większej głębi może trysnąć źródło nadziei”, jakościowo zupełnie innej niż ta, która dotąd dawała kierunek i siłę (Halík 2010: 95). Sugeruje zatem, aby z każdą ludzką nadzieją postępować delikatnie i z szacunkiem, gdyż w każdej może się kryć coś więcej niż tylko cel, nawet jeśli ów cel jest tak cenny, jak własne lub najbliższych zdrowie i życie. Zwraca też uwagę, że nadziei, podobnie jak wierze, towarzyszy niepewność. Nadzieja i niepewność są jak dwie siostry, które potrzebują siebie nawzajem. W przeciwnym razie nadzieja wpadnie w przepaść cynizmu, zgorzknienia czy rozpacz (Halík 2022: 250). W odniesieniu do wiary zwraca uwagę, że jest zraniona bólem świata, że poznajemy ją po ranach (Halík 2011: 112). Wydaje się, że to samo można powiedzieć o nadziei. Istotne jest zatem, aby nie kamuflować ran i nie znieczulać bólu, ale pomagać odkrywać ich źródło i dodawać odwagi do mierzenia się z bólem i do świadomego przeżywania własnego życia. Skoro kryzys jest szansą dla nadziei, warto też uczyć, że kryzys jest nie tylko zagrożeniem, lecz także otwiera przestrzeń dla wzrastania, w tym również wzrastania ludzkiej nadziei, takiej, która nie będzie przykrojona wyłącznie do tego, co znamy i potrafimy sobie wyobrazić, ale też będzie pozbawiona nierealnych oczekiwań „nieba na ziemi”. To wzrastanie będzie możliwe wówczas, gdy stworzymy środowisko, w którym uczniowie/podopieczni będą czuć się bezpiecznie. Będą mogli mówić o swoich problemach i emocjach bez narażania się na lekceważenie, bagatelizowanie, moralizowanie czy pośpiesznie udzielane rady. Otrzymają pomoc w zakresie zrozumienia problemu, a także znalezienia i zaplanowania sposobów rozwiązania oraz ich realizowania.

Prawdziwa nadzieja, jak ją określa Halík, pojawia się wówczas, gdy w ruinę obróć się codzienne nadzieje. Są to nadzieje, „aby to czy owo nastąpiło, to czy owo przybrało dla nas pomyślny obrót, aby to czy owo ze świata przypadło nam w udziale”. Mają „zawsze

jeden cel, o jasnych zarysach i dokładnych wymiarach” i jako takie mają nieco iluzoryczny charakter (Halík 2010: 84–85).

Prawdziwa nadzieja (może trafniej byłoby określić ją jako głęboką) rodzi się z utraty zwyczajnej, powszedniej nadziei. Jej kształt jest nieokreślony, mglisty, bez wyraźnych konturów. Jest doświadczeniem transcendowania egzystencji. Halík przestrzega przed „ograniczaniem” i „przycinaniem” nadziei do rozmiarów znanego sobie świata. Eksponuje transcendentalny charakter nadziei i zachęca do pozostawiania „otwartego okna”, do otwartości „na to, co nasze życie i świat, taki, jaki jest tu i teraz, przekracza, pogłębia i poszerza” (Halík 2022: 266–267).

Odwołując się do analiz Herberta Plüggego (Halík 2010: 84–85), lekarza i filozofa, opartych na jego bogatym doświadczeniu w pracy z osobami chorymi i umierającymi, Halík zwraca uwagę, że nadzieja jest zawsze oczekiwaniem wyzwolenia, przy czym kształt owego wyzwolenia jest nieokreślony, mglisty i zależy od wyjściowego zagrożenia. Nadzieja jest odpowiedzią na to zagrożenie i pozwala człowiekowi ochronić i zachować swą ludzką twarz. To w niej ma wyraz godność człowieka jako tego, który pokonuje lęk i którego ostatecznie, poza nim samym, nic zniszczyć nie może. Ważne jest zatem, aby godność traktować jako jedną z fundamentalnych wartości edukacji, by regulowała ona sposób odnoszenia się do drugiego człowieka oraz by wspomagany był jej rozwój u uczniów/wychowanków. To wspomaganie jest wieloetapowym procesem wymagającym rozpoznawania godności w sytuacjach życiowych, jej rozumienia, akceptacji, internalizacji i wreszcie postępowania zgodnie z nią. Wówczas nadzieja będzie dawała odpór zagrożeniom wartości, jaką jest człowiek.

Ogromna siła tkwi w nadziei i w świadectwie Tomáša Halíka o nadziei. W ostatniej, wydanej w Polsce książce napisał: „Licznym «wyobrażeniami religijnymi» na pewno pozwoliłbym przemiąć, ale nigdy nie wyrzekłbym się nadziei, również tej na życie przekraczające śmierć” (Halík 2022: 264–265).

Bibliografia

- Averill J.R., Catlin G., Chon K.K. (1990). *Rules of Hope*, New York: Springer Verlag.
- Cheavens, J.S., Feldman, D.B., Gum A., Michael S.T., Snyder C.R. (2006). *Hope Therapy in a Community Sample: A Pilot Investigation*, „Social Indicators Research”, t. 77, s. 61–78, <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5553-0>
- Chrobak S. (2009). *Pedagogika nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Clayton J.M., Butow P.N., Arnold R.M., Tattersall M.H.N. (2005). *Fostering Coping and Nurturing Hope When Discussing the Future With Terminally Ill Cancer Patients and Their Caregivers*, „Cancer”, t. 103, nr 9, s. 1966–1975, <https://doi.org/10.1002/cncr.21011>
- Dixon D.D., Keltner D., Worrell F.C., Mello Z. (2017). *The Magic of Hope: Hope Mediates the Relationship Between Socioeconomic Status and Academic Achievement*, „The Journal of Educational Research”, t. 111, nr 4, s. 507–515, <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Erikson E. (1964). *Insight and Responsibility*, New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson E. (2002). *Dopełniony cykl życia*, przeł. A. Gomola, Poznań: Rebis.
- Filek J. (2023). *O nadziei. Historyczne i analityczne wprowadzenie do fenomenologii nadziei*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gallagher M.W., Lopez S.J. (2009). *Positive Expectancies and Mental Health: Identifying the Unique Contributions of Hope and Optimism*, „The Journal of Positive Psychology”, t. 4, nr 6, s. 548–556, <https://doi.org/10.1080/17439760903157166>
- Geiger K.A., Kwon P. (2010). *Rumination and Depressive Symptoms: Evidence for the Moderating Role of Hope*, „Personality and Individual Differences”, t. 49, nr 5, s. 391–395, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.004>
- Halik T. (2010). *Drzewo ma jeszcze nadzieję. Kryzys jako szansa*, przeł. A. Babuchowski, Kraków: Znak.
- Halik T. (2011). *Cierpliwość wobec Boga. Spotkanie wiary z niewiarą*, przeł. A. Babuchowski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Halik T. (2020). *Od „podziemnego Kościoła” do labiryntu wolności. Autobiografia*, przeł. J. Illg, Kraków: Znak.
- Halik T. (2022). *Popołudnie chrześcijaństwa. Odwaga zmiany*, przeł. T. Maćkowiak, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2009). *Nauczyciel jako podmiot zmian w oświacie*, „Debata Edukacyjna”, nr 2, s. 40–44.
- Ho S.M.Y., Lo R.S.Y. (2011). *Dispositional Hope as a Protective Factor Among Medical Emergency Professionals: A Preliminary Investigation*, „Traumatology”, t. 17, nr 4, s. 3–9, <https://doi.org/10.1177/1534765611426786>

- Huber J. (2024). *Introduction: The Political Philosophy of Hope*, „Critical Review of International Social and Political Philosophy”, t. 27, nr 6, s. 877–886, <https://doi.org/10.1080/13698230.2024.2344380>
- Kashdan T.B., Pelham W.E., Lang A.R., Hoza B., Jacob R.G., Jennings J.R., Blumenthal J.D., Gnagy E.M. (2002). *Hope and Optimism as Human Strengths in Parents of Children With Externalizing Disorders: Stress is in the Eye of the Beholder*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, t. 21, nr 4, s. 441–468, <https://doi.org/10.1521/jscp.21.4.441.22597>
- Kortte K.B., Stevenson J.E., Hosey M.M., Castillo R., Wegener S.T. (2012). *Hope Predicts Positive Functional Role Outcomes in Acute Rehabilitation Populations*, „Rehabilitation Psychology”, t. 57, nr 3, s. 248–255, <https://doi.org/10.1037/a0029004>
- Kozielecki J. (2006). *Psychologia nadziei*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kutrowska B. (2008). *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel. Misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 49–60.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński Z. (1998). *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 15–50.
- Kwieciński Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn: Edytor.
- Lundqvist C., Gustafsson H. (2017). *Hope and Optimism in Sport*, [w:] A. Brady, B. Grenville-Cleave (red.), *Positive Psychology in Sport and Physical Activity*, London: Routledge, s. 78–91.
- Marcel G. (1984). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, przeł. P. Lubicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mullin A. (2019). *Nurturing Hope to Support Autonomy: The Role of Early Childhood Educators*, [w:] R. Langford (red.), *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, London: Bloomsbury Academic, s. 185–202.
- Murawska A. (2008). *Edukacja w trosce o nadzieję człowieka*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 679–700.
- Murawska A. (2011). *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Murawska A. (2016). *Nadzieja jako dominanta pomocy osobom terminalnie chorym*, „Świat i Słowo”, nr 1(26), s. 127–139.
- Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nowak M. (2013). *Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, t. 31, nr 1, s. 25–44.
- Ong A.D., Standiford T., Deshpande S. (2018). *Hope and Stress Resilience*, [w:] M.W. Gallagher, S.J. Lopez (red.), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press, s. 255–284.
- Paweł VI (1975). *Adhortacja apostolska „Evangelii nuntiandi”. O ewangelizacji w świecie współczesnym*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/adhortacje/evangelii_nuntiandi.html [dostęp: 1.09.2024].
- Pedrotti J.T. (2018). *The Will and the Ways in School: Hope as a Factor in Academic Success*, [w:] M.W. Gallagher, S.J. Lopez (red.), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press, s. 107–115.
- Příhoda P. (2010). *Czeši i Polacy, ich wiara, pobożność i wzajemne relacje*, cz. II, przeł. T. Dostatni, „Tanew”, nr 7(265), s. 10–12.
- Rasmussen H.N., O’Byrne K.K., Vandament M., Cole B.P. (2018). *Hope and Physical Health*, [w:] M.W. Gallagher, S.J. Lopez (red.), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press, s. 159–168.
- Ricoeur P. (1991). *Podług nadziei*, przeł. S. Cichowicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Ritschel L.A., Sheppard C.S. (2018). *Hope and Depression*, [w:] M.W. Gallagher, S.J. Lopez (red.), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press, s. 209–219.
- Różańska A. (2019). *(A)religijność po czesku – ateizm, analfabetyzm religijny czy coś więcej?* „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1(10), s. 38–54, doi: 10.15804/em.2019.01.02
- Skarga B. (1998). *Jak pytać o nadzieję?*, „Kontrapunkt. Magazyn Kulturalny Tygodnika Powszechnego”, nr 3.
- Snyder Ch.R. (1994). *The Psychology of Hope: You Can Get There From Here*, New York: Free Press.
- Stefańska-Klar R. (2012). *Nadzieja i jej znaczenie u dzieci i młodzieży. Między psychicznym dobrostanem a rezylencją*, [w:] M. Fula, M. Martinek, I. Bienkowska (red.), *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohroženou mládeží*, Praha: Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, s. 69–78.
- Stoddard S.A., McMorris B.J., Sieving R.E. (2011). *Do Social Connections and Hope Matter in Predicting Early Adolescent Violence?*, „American Journal of Community Psychology”, t. 48, nr 3–4, s. 247–256, <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9387-9>
- Tischner J. (2014). *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Znak.
- Tomasz z Akwinu (1967). *Suma teologiczna*, t. 10: *Uczucia*, przeł. F. Bednarski, Londyn: Veritas.

- Trzebiński J., Zięba M. (2004). *Basic Hope as a World-view: An Outline of Concept*, „Polish Psychological Bulletin”, t. 35, nr 33, s. 173–182.
- Uusiautti S., Määttä K. (2016). *Success at Work is about Engagement and Hope*, [w:] S. Uusiautti, K. Määttä (red.), *The Basics of Caring Research: Bold Visions in Educational Research*, Rotterdam: SensePublishers, s. 33–44.
- Zalewski W. (2023). *W poszukiwaniu nadziei. Szkice filozoficzne*, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Anna Murawska, prof. US
Uniwersytet Szczeciński
Instytut Pedagogiki
mail: anna.murawska@usz.edu.pl

K s . P a w e ł M a c i a s z e k

ORCID: 0000-0003-2713-4968

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Kultura wykluczenia i zapobieganie jej przez edukację i wychowanie w świetle nauczania papieża Franciszka

The Culture of Exclusion and Its Prevention through Education and Upbringing in Pope Francis' Teaching

ABSTRACT

This text presents Pope Francis' teaching on the culture of exclusion, which in the modern world is not only becoming increasingly visible but also covers many areas of human activity. In his view, the way to counter attitudes of judgment and rejection is through education and upbringing that promote a culture of solidarity and care. He envisions future educational programs through the lens of a culture of mercy, which he sees as necessary for a dignified life. In this way, a kind of re-education of all humanity—one that the world urgently needs—should take place.

In discussing the social problem of the culture of exclusion and its prevention through education and upbringing, a qualitative method will be used to describe these issues in light of available studies. The teaching of Pope Francis, which constitutes the source material for this analysis, will be examined. Both hermeneutical and pragmatic interpretations of his texts will provide a more precise understanding of the Pope's call to educate for an attitude of openness toward

KEYWORDS

pope Francis, exclusion, education, upbringing, culture

SŁOWA KLUCZOWE

papież Franciszek, wykluczenie, edukacja, wychowanie, kultura

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.007
Nadesłano: 16.10.2024
Zaakceptowano: 03.02.2025

every human being. Encouraging resistance to the culture of rejection and the promotion of a culture of mercy, the Pope argues that the full development of both individuals and society depends on this effort. He warns of the threats to this process and emphasizes that only young people who are convinced of the need to build interpersonal solidarity will be able to change the reality around them in the future. Through their choices and decisions, they will pass on to the world the values they have acquired.

ABSTRAKT

W tekście przedstawione zostało nauczanie papieża Franciszka na temat kultury wykluczenia, która we współczesnym świecie staje się nie tylko coraz wyraźniej dostrzegalna, lecz także obejmuje wielkie obszary ludzkiego działania. Jego zdaniem, sposobem przeciwdziałania postawom oceniania i odrzucania człowieka jest kształcenie i wychowanie do kultury solidarności i troskliwości. Na przyszłe programy edukacyjne papież spogląda przez pryzmat koniecznej do godnego życia kultury miłosierdzia. W ten sposób powinna dokonać się potrzebna światu swego rodzaju reedukacja całej ludzkości.

W prezentacji społecznego problemu tworzenia kultury wykluczenia, zapobieganiu jej przez edukację i wychowanie, wykorzystana zostanie metoda jakościowa opisu tych zagadnień w świetle dostępnych opracowań. Poddane analizie będzie nauczanie Franciszka, które stanowi materiał źródłowy niniejszej prezentacji. Zarówno hermeneutyczna, jak i pragmatyczna interpretacja tekstów pozwoli na dokładniejsze poznanie kierowanego do świata papieskiego wołania o wychowanie do postawy otwartości względem każdego człowieka. Zachęcając do walki z kulturą odrzucenia i do wdrażania kultury miłosierdzia, papież wskazuje, w jaki sposób dokonuje się pełny rozwój człowieka i społeczeństwa oraz co zagraża temu procesowi. Tylko ludzie młodzi – tłumaczy papież – przekonani do budowania międzyludzkiej solidarności, będą mogli w przyszłości zmieniać otaczającą ich rzeczywistość. Poprzez swoje wybory i decyzje będą przekazywać światu nabyte wartości.

Wprowadzenie

Kultura to jeden z wielu tematów podejmowanych przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki, którzy stworzyli szereg definicji tego terminu. Najczęściej rozumiana jest jako całościowy kształt duchowego

i materialnego dorobku społeczeństwa. W określaniu jej akcentowany jest fakt, że kultura sama w sobie „nie jest celem, lecz środkiem – celem jest człowiek” (Majka 1989: 353; por. Bartnik 1989: 363). On sam – jak stwierdził Karol Wojtyła – jest w pewnym sensie „najwyższym dziełem kultury, nie żadne z jego dzieł i wytworów” (Wojtyła 1979: 458; Marlewski 1986: 41); człowiek nieustannie podlega jej oddziaływaniu. „Kultura w swej istocie jest to tworzenie się osoby ludzkiej, indywidualnej i zbiorowej, jako centrum świata. [...] Nie ogranicza się tylko do jakiegoś wąskiego działu działalności czy wytwórczości, lecz obejmuje wszelkie możliwe odniesienia człowieka: do siebie samego jako osoby, do drugiego człowieka, do społeczeństwa, do świata przyrody i do wszelkiej rzeczywistości, łącznie z Bogiem” (Bartnik 1989: 363). Kultura jest ściśle powiązana z edukacją i wychowaniem, to właśnie do niej wychowuje się przyszłe pokolenia.

Przedstawione powyżej treści można odnaleźć również w nauczaniu papieża Franciszka. Do współcześnie żyjących społeczeństw kieruje on słowa, w których temat kultury jest często przedstawiany jako ważny dla wzrostu i pełnego rozwoju człowieka. Powinien zatem stanowić istotny element edukacji i wychowania, dzięki którym dokonuje się proces kształtowania istoty ludzkiej. Stojący na czele Kościoła katolickiego hierarcha, będący autorytetem nie tylko dla katolików, mówiąc wyjątkowo często o kulturze, skupia uwagę świata na obecnej w nim kulturze wykluczenia, czyli zbiorze postaw i decyzji, w myśl których „przesądza się o człowieku i wyklucza go” (Franciszek 2014b: 41). Kultura ta, stając się w świecie coraz bardziej dostrzegana, obejmuje szerokie przestrzenie ludzkiego działania. Takie wysiłki papież nie tylko ocenia negatywnie, lecz także apeluje o ich powstrzymanie. Wskazuje jednocześnie – przemawiając do członków Kongregacji ds. Edukacji Katolickiej – że jednym ze sposobów zapobiegania wykluczeniu jest wychowanie do otwartości. Otwartość bowiem jest przeciwieństwem postawy odrzucania braterstwa, które obecnie jawi się jako konstytutywny element ludzkości (Franciszek 2020b: 9–10).

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie potrzeby włączenia przesłania Franciszka do procesu kształcenia i wychowania. W jego nauczaniu bowiem wskazywane są sposoby przeciwdziałania kulturze wykluczenia. Papieski głos stanowi „wezwanie do swego rodzaju reedukacji całej ludzkości. Dla Franciszka cały świat [...]

jest jedną wielką szkołą, wymagającą ponownej edukacji, gdyż ludzkość doświadcza nie tylko «epoki zmian, ale zmiany epoki», w której «zmiany nie są już linearne, lecz epokowe» (Kozubek 2020: 26). W tym opracowaniu przedstawiona zostanie kultura wykluczenia, obejmująca swym zasięgiem liczne grupy społeczne, będąca skutkiem odrzucenia kultury miłosierdzia, kultury solidarności i kultury troskliwości. Przez pryzmat kultury miłosierdzia ukazane zostanie również spojrzenie papieża Franciszka na przyszłe programy edukacyjne, które są wielkim wyzwaniem dla światowej pedagogiki.

W prezentacji społecznego problemu, jakim jest kultura wykluczenia i jej zapobieganie przez edukację i wychowanie, wykorzystana zostanie metoda jakościowa opisu zagadnienia w świetle dostępnych opracowań. Poddane analizie będzie nauczanie papieża Franciszka, które stanowi materiał źródłowy niniejszej prezentacji. Zarówno hermeneutyczna, jak i pragmatyczna interpretacja tekstów pozwoli na dokładniejsze poznanie kierowanego do świata papieskiego przesłania.

Grupy społeczne doświadczające odrzucenia

Przedstawiając obraz życia społeczeństwa, a szczególnie grup społecznych uznawanych za wykluczone, papież uważa, że to człowiek dał początek kulturze wykluczenia, którą zamiennie nazywa też kulturą odrzucenia. Dodaje, że we współczesnym świecie nawet się ją promuje. Nie jest to tylko obserwowana praktyka wyzyskiwania i uciskania, ale wykorzenianie ze społeczeństwa. Człowiek znajduje się wówczas nie tylko na jego peryferiach czy w najniższych warstwach społecznych, ale jest poza nim. Zdaniem papieża, wykluczeni „nie są «wyzyskiwani», ale są odrzuceni, są «niepotrzebnymi resztkami»” (Franciszek 2013a: 53)¹.

Ważnym i zarazem najtragiczniejszym skutkiem kultury wykluczenia jest to, że jej ofiary – choć mimowolne – doświadczają kompleksu niższości; charakteryzuje je nieustanne poczucie wstydu, przyjmują postawę wycofania, noszą stygmat bycia kimś gorszym, nie podejmują walki o własną podmiotowość, nie są zdolne upominać

1 W dokumentach papieskich, encyklikach i adhortacjach, podawana będzie numeracja tekstu.

się o swoje prawa. Bycie w grupie odsuniętej przez społeczeństwo często powoduje bezsilność i bezczynność (Witkowski 2005: 19–22). Życiu ludzi wykluczonych towarzyszą naciski i przejawy przemocy ze strony osób i grup uznawanych oraz cenionych w nowoczesnym społeczeństwie, co powoduje, że ludzie ci w ostateczności sami rezygnują z angażowania się w życie społeczne (Dyczewski 2005: 29).

Opisując obraz świata XXI wieku, papież wskazuje wyraźnie, jakby przez szkło powiększające, konkretne osoby, które są ofiarami kultury wykluczenia i wołają o pomoc w swoim cierpieniu. Nieustannie przypomina o migrantach i uchodźcach, kobietach i niewolnikach, dzieciach i starcach, chorych i niepełnosprawnych, ubogich i ludziach żyjących w środowisku zanieczyszczonym odpadami. Franciszek, podobnie jak Jan Paweł II (1996: 82) w adhortacji o życiu konsekrowanym, nazywa ludzi potrzebujących „ostatnimi” – są nimi „oszukani i zostawieni na pewną śmierć na pustyni; są to ostatni, torturowani, wykorzystywani i gwałceni w obozach detencyjnych; ostatni, którzy narażają życie w falach bezlitosnego morza; ostatni, przebywający w obozach zbyt długo, by mówić o pobycie czasowym” (Franciszek 2019b: 25).

Dla przedstawianego obrazu społeczeństwa ważne jest zatem twierdzenie, że wszędzie tam, gdzie zanika świadomość, że zarówno bogactwo, jak i przydatność nie są miarą wartości człowieka, gdzie posiadanie i pieniądz wyznaczają miejsce w społeczeństwie, tam można nieodwołalnie wykluczyć człowieka, odmawiając mu przyjęcia do społeczności czy pozbawić go prawa do życia. W społeczeństwie, w którym promuje się kulturę odrzucenia, nie ma miejsca dla „dziecka, starca, niepełnosprawnego, alkoholika, dla każdego, kto nie przynosi bezpośrednich zysków. Taka kultura zawsze prowadzi do nowych form barbarzyństwa” (Rabiej 2017: 68–69).

Migranci i uchodźcy

W swoim nauczaniu papież często posługuje się obrazami biblijnymi. Również mówiąc o migrantach i uchodźcach odsyła swoich słuchaczy do wydarzeń z życia Świętej Rodziny (por. Mt 2,13–15.19–23), która uciekając do Egiptu doświadczyła losu wysiedleńców i uchodźców, naznaczonego strachem, niepewnością, trudnościami. W obecnych czasach miliony rodzin znajdują się w podobnej sytuacji.

Uciekają przed głodem, wojną i innymi poważnymi zagrożeniami, szukając bezpieczeństwa i godnego życia dla swoich rodzin. Za tym wszystkim kryje się wiele „rozdartych istnień ludzkich” (Franciszek 2020c: 37). Znaczna część uciekających to ludzie pociągnięci kulturą zachodnią z ekranów telewizora, z nierealistycznymi oczekiwaniami, które narażają ich na poważne rozczarowania. Ich słabość jest często wykorzystywana przez handlarzy ludźmi, kartele narkotykowe czy handlarzy bronią.

Migranci są poddawani ogromnym cierpieniom, którym towarzyszy wyzysk psychologiczny i fizyczny, przemoc, traktowanie ich jak przedmioty, którymi można handlować; są oddzielani od środowiska, z którego pochodzą, i często doświadczają wykorzenienia kulturowego oraz religijnego. Są też tacy, którzy uciekają przed skutkami degradacji środowiska naturalnego, w którym żyli, a które im odebrano. Ponadto w wyniku złych działań ekonomicznych i kolonizatorskich niszczy się również piękne zakątki ziemi, wykrada się tereny zielone i rzeki, co powoduje przymusową migrację mieszkańców na peryferia wielkich miast. niesprawiedliwe działania krajowych czy międzynarodowych korporacji, nastawione na zysk, niszczą naturalne zasoby, przynosząc nowe zniewolenia (Franciszek 2020d: 9–10).

Kobiety

We współczesnym społeczeństwie papież Franciszek dostrzega także problem dyskryminacji kobiet. Mówi o organizacjach społecznych na świecie, które nadal są dalekie od uznania, że kobiety mają tę samą godność i takie same prawa jak mężczyźni. Pokazuje, że w dzisiejszym świecie wciąż są kultury, kraje i miasta, gdzie kobiety nadal są „przedmiotami”, nie mogą robić wielu rzeczy, a ich ciała i twarze wykorzystuje się do sprzedaży towarów. One same, często obnażone, wykorzystywane są w reklamach jako obiekt pożądania. To zło widoczne jest w programach telewizyjnych, w czasopiśmie czy na przydrożnych reklamach. Papież dzieli się swoim doświadczeniem z podróży do Iraku, podczas której przedstawiono mu wprowadzony przez fundamentalistów z tzw. Państwa Islamskiego cennik za sprzedawane na targu chrześcijanki i jazydki (Franciszek 2021b). Papież zaznacza też, że istnieje pewnego rodzaju sposób znęcania się nad kobietami. Często dzieje się tak, że dla otrzymania pracy w urzędach

czy przedsiębiorstwach kobiety muszą się sprzedawać niczym przedmiot jednorazowego użytku. Stają się one wówczas materiałem do wyrzucenia – poniża się je, wykorzystuje i odrzuca – tylko dlatego, że są kobietami (Franciszek 2018a). Takie podejście do niewiast odbiera im należną godność, sprawia, że nie są traktowane jako osoby. W swoim nauczaniu Franciszek nieustannie zabiega o prawa kobiet. Stosowaną wobec nich przemoc – psychologiczną, słowną, fizyczną, seksualną – nazywa „nikczemnością i upadkiem” ludzkości (PAP 2021).

Niewolnicy

Na obraz dzisiejszego świata składa się również zjawisko niewolnictwa, które polega na traktowaniu człowieka jako przedmiotu – pozbawianiu go wolności. Papież dostrzegając ten problem wskazuje na nieustannie podejmowane przez organizacje międzynarodowe próby zaprzestania wykorzystywania ludzi jako niewolników. Niestety, przyjęte strategie działania wciąż okazują się nieskuteczne. Nadal miliony osób, dzieci, mężczyzn i kobiet w każdym wieku, są pozbawiane wolności i zmuszane do życia w warunkach zbliżonych do niewolnictwa. W szeroko pojętej kulturze ludzkiej człowiek jest celem, w kulturze odrzucenia niewolnik traktowany jest jako środek, staje się towarem i czyjąś własnością (Franciszek 2020c: 24). Jest zmuszany do niewolnictwa podstępem czy nawet przymusem fizycznym lub psychicznym. Przerażającym zjawiskiem jest porywanie ludzi w celu zmuszania ich do pracy przymusowej, prostytucji czy też handel ich organami.

Przedstawiając rzeczony problem, papież wskazuje na niekontrolowaną praktykę wyzyskiwania człowieka przez człowieka. Ma na myśli kobiety i mężczyzn, dzieci i młodzież – pracowników zniewalanych do pracy zarówno formalnie, jak i nieformalnie. Dotyczy to zajęć domowych, uprawiania roli, pracy w przemyśle ciężkim i lekkim. Istnieją także kraje, w których prawo pracy nie jest zgodne z minimalnymi normami i standardami międzynarodowymi. Są również takie miejsca, gdzie istniejące prawo, chroniące pracownika, jest łamane (Franciszek 2014a: 6). Papież wspomina też o formie niewolnictwa, jaką jest zmuszanie ludzi do pracy w niedzielę (pch24.pl/KAI). Następnie widzi potrzebę nieustannego pogłębiania świadomości, że to „nowe zło” usiłuje się ukryć w zglobalizowanym świecie, ponieważ

jest skandaliczne i uwikłane politycznie. „Nikt nie chce przyznać, że w jego mieście, nawet w jego dzielnicy, w jego regionie czy narodzie istnieją nowe formy niewolnictwa, tymczasem wiemy, że ta plaga dotyczy niemal wszystkich krajów” (Franciszek 2015b). Niestety często jest tak, że niewolnictwo jest kryte i wspierane przez te same służby, które powinny chronić obywateli przed przestępczością.

Ludzie żyjący w środowisku zanieczyszczonym odpadami

W dokumencie poświęconym trosce o świat Franciszek zwraca uwagę na jeszcze inny rodzaj odrzucenia człowieka. Mówi o niszczeniu środowiska i gromadzeniu odpadów, które bezpośrednio wpływają na ludzkie życie. Zanieczyszczone powietrze powoduje liczne choroby i przedwczesne zgony. Ludzie chorują nie tylko z powodu wdychania spalin pochodzących z paliw używanych do celów kuchennych lub ogrzewania, lecz także z powodu zanieczyszczeń wywołanych transportem i spalinami przemysłowymi, przez magazynowanie substancji powodujących zakwaszanie gleby i wody, przez stosowanie w rolnictwie środków chemicznych – nawozów, środków owadobójczych, grzybobójczych i pestycydów (Franciszek 2015a: 20).

Kolejnym problemem są zanieczyszczenia spowodowane przez gromadzone odpady, w tym także te niebezpieczne. „Co roku wytwarzane są setki milionów ton śmieci, z których wiele nie ulega biodegradacji: odpady domowe i komercyjne, odpady rozbiórkowe, medyczne, odpady elektroniczne i przemysłowe, odpady bardzo toksyczne i radioaktywne” (Franciszek 2015a: 21). Poważnym problemem jest również zła jakość wody dostępnej dla ubogich, co powoduje ich choroby i nawet śmierć wielu z nich. Na skutek takich chorób, jak czerwonka i cholera, umierają szczególnie niemowlęta. Podobne skutki wywołują stosowane przez mieszkańców w wielu częściach świata ścieki fabryczne i środki chemiczne, które spływają do rzek, jezior i mórz (Franciszek 2015a: 28–29). Chociaż negatywny wpływ tych zanieczyszczeń na zdrowie ludzi jest niepodważalny, to zapobieganie im podejmowane jest dopiero wtedy, kiedy pojawiają się ofiary śmiertelne czy też liczne zachorowania.

Warto też przywołać treści papieskiego nauczania tłumaczące związek kultury odrzucenia z zanieczyszczeniem środowiska. Współcześnie żyjący ludzie stracili wrażliwość na niemarnowanie

i wyrzucanie żywności. Niszczą ją, nie zważając na to, jak wielu mieszkańców świata cierpi przez głód i niedożywienie. Taka praktyka jest niedopuszczalna. Franciszek określa tych ludzi jako skażonych przez kulturę odrzucenia (Franciszek 2013c: 48–49; Nęcek 2016: 108).

Ubodzy

W nauczaniu papieża Franciszka widoczna jest także jego troska o ubogich. Współczesnemu światu zarzuca, że pomaga biednym tylko pozornie – w praktyce pozostawieni są samym sobie. W jednej z homilii wyraźnie opisuje nie do końca właściwą sytuację dotyczącą zbiorów pieniędzy dla ubogich. Pozyskiwane przez organizacje dobroczynne fundusze co najwyżej w połowie są przeznaczane dla potrzebujących, pozostała część trafia do pracowników instytucji charytatywnych jako ich wynagrodzenie (Franciszek 2020f: 40). Kolejnym niewłaściwym podejściem do ubogich jest uleganie kulturze obojętności, czyli przyjmowanie postawy niedostrzegania takich osób. Często zdarza się, że wpisywani są oni w krajobraz miasta jak „posągi” i traktowani jak „rzecz normalna”, która nie wymaga podjęcia działania. Papież przypomina o wypływającej z Ewangelii powinności dotyczącej otwarcia się na biednych, a wręcz szukania ich, ponieważ jest ich wielu i często są w ukryciu. Nie ujawniają się, ponieważ odczuwają wstyd, doświadczają obojętności i odrzucenia.

Z papieskiego nauczania wypływa zachęta, aby czerpać radość i szczęście z bycia wrażliwym na ludzką biedę i reagowania na nią współczuciem, miłosierdziem i czułością. Franciszek uważa, że taka postawa sprawia, iż serce człowieka szlachetnieje (Franciszek 2023a: 40). Motywacją do zanegowania kultury odrzucenia jest świadomość tego, że ludzie są dla siebie braćmi i siostrami: „Biedni to nie są numery, dzięki którym możemy pochwalić się działaniami i projektami”. Ich bowiem łatwo zamknąć w statystykach i liczbach. Tymczasem są oni ludźmi, którzy mają „twarze, historie, serca i dusze” (Franciszek 2023c: 9; por. Franciszek 2019c: 9–12). Czekają na uśmiech i przyjacielską rozmowę – gesty przywracające nadzieję.

Obecna we współczesnym świecie kultura wykluczenia przejawia się także w niewłaściwym traktowaniu dzieci nienarodzonych i starców. W krajobrazie społeczeństwa Franciszek dostrzega praktykę odrzucania poczętego życia, pozostawiania starszych w bolesnej samotności i szukania rozwiązań problemów w eutanazji. Jego zdaniem częstą przyczyną aborcji jest lęk, który świadczy o tym, że dopuszczający się jej potrzebują bliskości i solidarności. Jednak zamiast wsparcia nierzadko otrzymują pomoc w przerwaniu ciąży. To nie jest wyjście z trudnej sytuacji. Papież wskazuje, że rozwiązaniem problemu nie jest odrzucenie, ale przyjęcie daru życia. Nawet chore dziecko trzeba kochać i otoczyć troską. Przykładem takiej postawy są lekarze, którzy znajdując się w łonie matki dziecka nie traktują jedynie jako pacjenta (i stawiają diagnozę), ale także jako osobę, o której życie trzeba walczyć, lecząc ją (Bronk 2019). Kolejnym powodem nieposzanowania życia jest dostrzeganie większej wartości w bogactwie materialnym, posiadaniu władzy czy robieniu kariery (Franciszek 2018b; Franciszek 2020e: 21–22).

Podobnie bywa z ludźmi starszymi, których papież nazywa ofiarami kultury odrzucenia. Potrzebują oni pomocy w postaci niezbędnej opieki i obecności najbliższych. Nigdy nie powinni w samotności przeżywać starości i ostatnich chwil życia. Franciszek zwraca uwagę na dwa aspekty obecności starszych w społeczeństwie: pierwszym z nich jest budowanie i ubogacanie rodziny oraz przekazywanie swojego doświadczenia i życiowej mądrości (zwłaszcza młodym); drugi stanowi proces ich wychodzenia z choroby samotności, który dokonuje się przez otaczanie bliskością i duchowe wsparcie. Doprowadzanie do takich sytuacji sprawia, że przestają oni być „ukrytymi wygnańcami” i ciężarem „niewygodnej obecności”, nie dopuszczają do „demograficznej zimy” i, przechowując ukryte w tradycji wartości, przyczyniają się do lepszej przyszłości świata (Franciszek 2019a: 36–37; Zajączkowska 2019; KAI/Radio Watykańskie 2015; Franciszek 2020g).

Papież opowiada się przeciwko kulturze wykluczenia podejmując także problem eutanazji. Mówi, że prawem człowieka jest życie, a nie śmierć (Vatican News 2022). Śmierć należy godnie przyjmować i nie wolno jej nikomu zadawać. Z kolei „postępującą eutanazją”

nazywa taką, gdy z powodów ekonomicznych starsi nie otrzymują koniecznych dla nich lekarstw (Wysocka 2023). Naucza, że pozbawianie życia osoby nie jest wyborem wolności człowieka, lecz przejawem utylitarного podejścia do życia. Powyższe treści zawierają się w stwierdzeniu papieża, że „każde nieurodzone dziecko, skazane niesprawiedliwie na aborcję [...] i każdy człowiek w podeszłym wieku, choć chory bądź u kresu swoich dni, ma w sobie oblicze Chrystusa. Nie wolno ich wyrzucać” (IAR 2013).

Chorzy i niepełnosprawni

We współczesnym społeczeństwie papież Franciszek dostrzega również takich, których określa „ukrytymi uchodźcami”, traktowanymi jak „ciała obce”, wykluczonymi bez członkostwa i uczestnictwa, „niepełnymi obywatelami” (Franciszek 2020c: 98). Mówi tak o chorych i niepełnosprawnych. U słuchaczy papieskiego nauczania rodzi się pytanie, dlaczego używa takich określeń. W ten sposób uświadamia społeczeństwu spoczywającą na człowieku powinność nie tylko opieki nad chorymi, lecz także umożliwiania im aktywnego udziału w życiu wspólnoty. Papież używa takich określeń, ponieważ jest przekonany, że pomimo dokonującego się nieustannie postępu w dziedzinie medycyny „wciąż króluje kultura odrzucenia” (Zajączkowska 2019). Przeciwdziałanie jej mogłoby pomóc chorym i niepełnosprawnym poczuć się wyjątkowymi i niepowtarzalnymi, jednocześnie uwolnić ich od postrzegania siebie jako będących ciężarem i od, jak im się często wydaje, niechcianego angażowania się. Promowanie praw włączających niepełnosprawnych w życie społeczne staje się ważne we współczesnym świecie – jest zapobieganiem ich dyskryminacji. Franciszek przypomina prawdę, że nawet osoby wymagające stałej opieki przyczyniają się do rozwoju społeczeństwa przez swoją niepowtarzalną historię. Stąd też należy pokonywać promowaną kulturę wykluczania najsłabszych, która uniemożliwia im aktywne życie.

Papież namawia do pracy w służbie osób niepełnosprawnych, gdyż – jak zaznacza – ich zaakceptowanie w społeczeństwie unocznia poziom kultury narodu. Wygląda to niestety tak, że najsłabsi, którzy „nie są w stanie się bronić, nie mając siły intelektualnej i możliwości praktycznych, by domagać się uznania wartości własnego cierpienia, swoich praw i swojego życia” (sw/jo/je 2013), są odrzucani,

bo to jest najprostsze. Niestety, współczesne społeczeństwo jest skażone kulturą wykluczenia, będącą zaprzeczeniem kultury przyjęcia. Ofiarami jej „są właśnie osoby najsłabsze, najbardziej kruche; a to jest okrucieństwem” (Radio Watykańskie 2016).

Edukacyjny i wychowawczy wymiar kultury miłosierdzia

Przedstawione powyżej sytuacje codziennego życia wielu ludzi, w których doświadczają oni odrzucenia, rodzą pytania o możliwość skutecznego im zapobiegania. Odpowiedzi znajdują się w nauczaniu papieża Franciszka, który nie tylko odważnie opisuje rozpowszechnioną w świecie kulturę wykluczenia, lecz także wskazuje sposoby jej przezwycięzania. Są nimi zachowania określone mianem kultury miłosierdzia (kultury solidarności, kultury troskliwości), która stanowi przeciwdziałanie wszelkiemu odrzuceniu człowieka. Papieskie nauczanie przyczynia się do integralnego kształtowania ludzkiej osoby, dzięki któremu może ona wzrastać w człowieczeństwie. Rozwój ten opiera się na poznaniu (przekazywaniu wiedzy) i formacji (życiu według zasad moralnych). W podjętej przez Franciszka analizie obszarów wykluczenia obecne jest stwierdzenie, że podmiotem inkluzji społecznej powinien być każdy wykluczony. Uwagę odbiorców swojego nauczania konsekwentnie kieruje na obrzeża ludzkiej egzystencji. Zachęca nauczycieli, wychowawców i rodziców do kształtowania w sobie wyższego poziomu odczuwania i rozumienia sytuacji odrzuconych. W ten sposób będą oni mogli prowadzić swoich wychowanków do życia odznaczającego się gotowością udzielania pomocy. Codzienność każdego młodego człowieka będzie wysiłkiem zmierzającym do niezamykania się w sobie i we własnych potrzebach, ale otwierania się na problemy drugiego człowieka (*Discorso del Santo Padre...* 2015). Kiedy ludzie poświęcają się dla innych, są gotowi do ofiarności, to nie tylko przekraczają samych siebie i realizują się, lecz także zdobywają poczucie głębokiego sensu życia i prawdziwego szczęścia (Nęcek 2021: 53).

Wspomniane postawy papież określa jako kulturę miłosierdzia, jednocześnie wzywając do wcielania ich w życie. W świadczeniu miłosierdzia bowiem dostrzega drogę inkluzji odrzuconych w społeczeństwo. Jest przekonany o tym, że miłosierdzie posiada istotne znaczenie w procesie wychowania – warunkuje właściwe zrozumienie godności drugiego człowieka i tłumaczy potrzebę obecności wykluczonych

w grupie społecznej (Kozubek 2020: 26). Mówiąc o jego roli w wychowaniu, warto wskazać na praktykowanie miłosierdzia w trzech obszarach: „jako zasadę wzajemnego współżycia międzyludzkiego, jako postawę osób sprawujących funkcję wychowawczą i jako postawę samych podmiotów wychowania” (Kornas-Biela 2017: 10).

W przekazywanej przez papieża nauce o człowieku szczególnie miejsce zajmuje ludzka godność. Jej poznanie i odczuwanie dokonuje się wtedy, kiedy nie pozwala się na to, aby ktokolwiek pozostawał na peryferiach życia i – przekraczając barierę własnego spokoju – okazuje się wrażliwość na ludzkie cierpienie. Doświadczają jej zarówno okazujący miłosierdzie, jak i sami obdarowani. Godnymi czują się ludzie, którymi ktoś się zaopiekował, poświęcił im swój czas i swoją uwagę (Franciszek 2020c: 63, 68). Nauczając papież wymienia tych, którzy często nie otrzymują należnego zrozumienia i pomocy: niepotrzebnych i zakłócających normalne życie starców, zaniedbane dzieci, kobiety zniechęcane do rodzenia i wychowania potomstwa, niechcianych emigrantów. W edukacji nie może zabraknąć spojrzenia, które pozwala dostrzec w tych grupach społecznych skarb i obietnicę przyszłości (Franciszek 2019a: 36–37). Przygotowując młodych do budowania nowego świata, w którym nie będzie odrzuconych, nie wolno pominąć nauki o godności każdego człowieka, której należy strzec.

W zrozumieniu zalecanej przez papieża edukacji przyszłych pokoleń w oparciu o kulturę miłosierdzia pomaga (i przekonuje do niej) proponowany nowy styl życia i wdrażanie właściwej polityki. Fundamentem tego stylu są solidarność i sprawiedliwość, a podstawą skutecznej polityki – służba ludziom. Wszystkie te wartości niosą z sobą uczciwy podział obowiązków, szczerą ocenę istniejących problemów, roztropne zarządzanie, gwarancję bezpieczeństwa, respektowanie praw i godności każdego człowieka, przyjazne stosunki międzynarodowe. W kulturze miłosierdzia, działając zawsze na rzecz człowieka, porzuca się prywatne interesy biznesowych bossów, obojętność, wygodnictwo, łamanie prawa (Franciszek 2018c).

Papież podkreśla również, że wychowując wolne od uprzedzeń i egoistycznych postaw pokolenia, nie można pominąć nauki o solidarności, mimo że słowo to jest często zapominane, przemilczane bądź niewygodne. Praca na rzecz świata coraz bardziej sprawiedliwego i solidarnego jest koniecznością. Jedyne taka praca niweluje niesprawiedliwości społeczne i tworzy go bardziej ludzkim.

Chodzi o to, aby w drugim człowieku nie dostrzegać tylko konkurenta, lecz brata czy siostrę. Miejsc na ziemi, gdzie ludzie mogą mieszkać razem i być szczęśliwymi, nie tworzy kultura egoizmu i indywidualizmu, ale kultura solidarności (Franciszek 2013b: 6). W przyjęciu postawy solidarności pomaga moralnie uporządkowana aktywność ludzka, czyli zawsze zmierzająca do wspólnego dobra. Z osiągnięcia takiego celu nikt nie może być zwolniony; każdy, kto go odrzuca, pracuje na rzecz kultury odrzucenia. Jednocześnie warto dopowiedzieć, że wypełnianie tego zadania nie jest łatwe, wymaga czujnego przeciwstawiania się popularnemu dziś wykluczeniu. Strzec solidarności – oznacza dla Franciszka mocną i trwałą wolę zaangażowania się dla dobra wszystkich i każdego, czyli wzięcie za nich odpowiedzialności (DoRzeczy.pl 2020).

Sprawdzianem przyswojenia treści o solidarności i umiejętności ich wykorzystania był czas pandemii, w którym unaoczniała się ogólnoludzka współzależność. Dla świata, który postrzegany jest jako globalna wioska, zależność ta odczytana powinna być jako wezwanie do przekształcania jej w solidarność. Ważne jest jednak, jak tłumaczy papież Franciszek, aby nie rozumieć jej jedynie jako sporadycznego wspierania jednych przez drugich, ale jako pomnażanie wspólnego dobra i kierowanie się zawsze sprawiedliwością. Do takiej postawy prowadzi wychowywanie ludzi z nową mentalnością, którzy zamiast dzielących murów budować będą łączące mosty – wspierać ludzki, solidarny rozwój (Ołdakowski 2020).

W podejmowanym przez Franciszka trudzie wychowywania młodzieży nie można pominąć przygotowywania jej do przezwycięzania tzw. zjawiska trybalizmu. Obecne w społeczeństwach narodowe podziały zastępować należy dążeniem do jedności. Budowanie solidarności międzyludzkiej, tłumaczy papież, dokonuje się przez „dzieło ucha” – cierpliwe wysłuchiwanie innych, „dzieło serca” – gotowość służby drugiemu człowiekowi i „dzieło ręki” – wzajemne wyciąganie dłoni (Olczyk 2023: 45). Młodzi bowiem są tymi, którzy – dostrzegając niszczenie marzeń o wspólnotcie narodów przez „zastarzałe i wojownicze nacjonalizmy” – uczynią ze świata miejsce spotkania krajów i różnych rzeczywistości. Fundamentem tych spotkań powinno być wspólne wszystkim ludziom człowieczeństwo, a nie przeciwstawiające się sobie ideologie (Franciszek 2023b: 19).

Kolejnym zadaniem wychowawców jest kształtowanie u młodych postaw braterstwa, które papież rozumie jako przeciwstawienie się kulturze odrzucenia. Braterstwo decyduje o międzyludzkich relacjach we wszystkich obszarach ludzkiego życia; odnosi się to nie tylko do pomocy społecznej, lecz także do politycznych wyborów i decyzji ekonomicznych, współpracy osób i narodów. Ten aspekt kształtowania przyszłych pokoleń ma stanowić drogę przywracania pierwszeństwa ludzkiej osobie, której zagrażają systemy techniczno-gospodarcze. W nich centralne miejsce przyznaje się nie człowiekowi, lecz temu, co on wytwarza. Postawa, do jakiej wzywa Franciszek, nie może być postrzegana jako „automatyczny mechanizm”, ale jako wybór będący głosem serca wolnego człowieka. Do takich życiowych decyzji mają przygotować młodych ich pedagodzy i opiekunowie (kg (KAI/ACIPrensa) / Watykan, sg 2017).

W edukacyjno-wychowawczy proces zapobiegania kulturze wykluczenia papież włącza również ukształtowanie w człowieku kultury troskliwości. Obejmuje ona promowanie godności człowieka i należnych mu praw, wyrażających się między innymi w relacjach do bliźnich. Zwierzchnik Kościoła katolickiego podkreśla, że wychowywać do kultury troskliwości ma zarówno środowisko rodziny, szkoły, jak i Kościoła (Turkson 2021: 15). Troszczący się o znajdującego się w potrzebie człowieka ludzie niosą pomoc migrantom i uchodźcom, kobietom i dzieciom, chorym i starszym, ubogim i niewolnikom. Kresloną przez papieża wizję świata charakteryzuje takie postrzeganie ludzkości, która płynie jedną łodzią, a wskazującym jej drogę kompasem jest kultura troskliwości. Taki kompas zasad społecznych zapewniać może wzajemny szacunek, eliminowanie nierówności społecznych, respektowanie międzynarodowego prawa, skuteczna walka z ubóstwem, zapewnienie podstawowej opieki zdrowotnej, pokój na świecie oraz integralny rozwój ludzkości. Realizację wskazanej przez papieża propozycji ma ułatwić pomysł utworzenia „Globalnego Funduszu” na rzecz wyeliminowania głodu na świecie i umożliwienia rozwoju krajów ubogich. Fundusz ten miałyby stanowić pieniądze przeznaczane dotychczas na zbrojenia i szkolenia wojskowe. Podstawą wskazywanej przez papieża koncepcji przemiany świata jest fakt, że w ostatnim czasie ogranicza się w skali globalnej środki pieniężne przeznaczane na kształcenie; edukacja postrzegana jest bowiem jako

wydatki, a nie jako inwestycja w przyszłość. Zwiększane są natomiast budżety na cele militarne (Rajewski 2022).

Dopełnieniem nauczania papieża Franciszka o kulturze wykluczenia jest zainicjowany przez niego „Globalny Pakt Edukacyjny”, przez który podkreśla on rolę edukacji w walce z „kulturą indywidualizmu, obojętności, podziałów i wykluczenia” (Zajączkowska 2020). Pokonanie „pandemii kultury odrzucenia” winno zaowocować taką edukacją, która skutkować będzie: a) postawieniem w centrum każdego procesu edukacyjnego osoby ludzkiej – jest to sposób dostrzeżenia w człowieku jego wyjątkowości i piękna, pomagania w tworzeniu międzyosobowych relacji, przeciwdziałania kulturze wykluczenia (Franciszek 2020c: 187–188); b) wsłuchaniem się w głos dzieci – one bowiem, przez swoją niewinność, poruszają serca dorosłych, przynagляjąc ich do zastanawiania się nad podejmowanym działaniem na rzecz przyszłości planety (*Dzieci i papież...* 2023); c) większym włączeniem dziewczynek w edukację – aby przyczynić się do likwidowania przemocy, nierówności, niesprawiedliwości i złego traktowania kobiet dla tworzenia lepszych społeczeństw (KAI/pk 2024); d) uznaniem rodziny za pierwszy i nieodzowny czynnik wychowawczy – we wspólnocie małżeńskiej i rodzinnej realizuje się projekt budowania kultury spotkania oraz mostów między pokoleniami, aby przekazywać wartości, które kształtują człowieczeństwo (Franciszek 2021a); e) przekonaniem o konieczności wychowywania do gościnności i otwarcia na najbardziej potrzebujących – postawy te nie tylko należą do tradycji wspólnot i rodzin chrześcijańskich, lecz także wyrażają otwarcie się na dobro każdego człowieka, które jest sposobem pokonywania międzyludzkich podziałów (Franciszek 2020a: 14–15); f) wypracowaniem nowych sposobów rozumienia gospodarki, polityki, rozwoju i postępu, tak by zawsze pozostawały one w służbie człowieka – doprowadzi to do lepszego traktowania świata i ludzi, zwłaszcza odrzuconych; g) przekonaniem o konieczności troszczenia się wspólny dom – „Ziemia domaga się pracy i troski, uprawiania i chronienia. Nie możemy nadal wyciskać jej jak pomarańczy” (KAI/JH 2020). „Globalny Pakt Edukacyjny” ma na celu włączenie osób oraz instytucji odpowiedzialnych za wychowanie i edukację w proces tworzenia kultury miłosierdzia.

Zakończenie

Świat początku XXI wieku obfituje w wiele dóbr, jest pochłonięty rozkwitem nauki i techniki. Chociaż wkracza w erę sztucznej inteligencji, prowadzi badania nad genetyką i coraz bardziej eksploruje kosmos, to wciąż jeszcze zmagą się z wieloma problemami, wśród których wymienić należy m.in.: wojny, ryzyko międzynarodowych konfliktów z użyciem broni jądrowej, epidemie, stale pogarszający się stan środowiska naturalnego, obszary nędzy i głodu. Na obraz życia współczesnego człowieka składa się także to, że każdy człowiek ma prawo do życia, poczucia bezpieczeństwa, wykonywania pracy, posiadania własności, uczestnictwa w życiu publicznym, podejmowania nauki, ochrony zdrowia, uczestnictwa w życiu kulturalnym, wolności myśli, sumienia i wyznania. Niestety, pomimo obowiązującej Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (dokumentu ONZ z 1948 roku), prawa te są często łamane. Wynikające z tego problemy dostrzega papież Franciszek i w swoim nauczaniu podkreśla, że w centrum ludzkich działań zawsze powinien być człowiek i jego dobro. Już rok po wybraniu go zwierzchnikiem Kościoła katolickiego mówiono o tak zwanym „efekcie Franciszka”, określano go jako papieża zatroskanego o „rany świata”, skupiającego się zwłaszcza na tych, którzy są zapomniani, niezrozumiani i odrzuceni (Sosnowski 2013; Cho Ilo 2023). W wielu jego wypowiedziach i nauczaniu pojawia się wyraźna zachęta do walki z kulturą odrzucenia. Sposobem tej walki ma być odpowiednia edukacja i wychowanie młodego pokolenia zmierzające do kultury miłosierdzia.

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę przybliżenia grup społecznych objętych powszechnym wykluczeniem oraz wskazano nauczanie papieża jako zamysł i receptę na walkę ze społecznym wykluczeniem. Autorytet Franciszka oraz jego dobra współpraca z mediami mogą się przyczynić do tego, aby głoszona nauka przenikała do struktur rządzących państwami, a także do serc wielu ludzi, którzy w pogoni za własnym szczęściem często nie dostrzegają rozprzestrzeniającej się kultury wykluczenia. W artykule podjęto próbę wskazania szczególnego adresata papieskiego przesłania, jakim jest każdy wychowawca i nauczyciel, rodzice i opiekunowie, jakim powinna być współczesna szkoła i instytucje odpowiedzialne za wychowanie przyszłych pokoleń. Tylko ludzie młodzi – tłumaczy

papież – przekonani do potrzeby wdrażania kultury miłosierdzia, będą mogli w przyszłości, poprzez swoje wybory i decyzje, zmieniać otaczającą ich rzeczywistość. Od nich zależeć będzie bowiem przekazywanie światu nabytych wartości.

W myśl nauczania Franciszka ludzie powinni odwrócić kolejność priorytetów i zamiast bogactwa materialnego postawić w centrum człowieka. Inwestowanie w zbrojenia zamienić na inwestowanie w edukację. W miejsce konsumpcjonizmu i szerzącego się egoizmu postawić solidarność i sprawiedliwy podział dóbr. Zamiast promować tylko młodość, zdrowie i wygodę – zatroszczyć się o starszych i chorych. Tam, gdzie głównie mężczyźni rządzą światem, dać większe szanse kobietom – zadbać o ich dostęp do edukacji od najmłodszych lat, przekazać ich wrażliwym sercom miejsca w rządach i organizacjach międzynarodowych. Zamiast niszczyć przyrodę – chronić ją i mądrze oraz odpowiedzialnie czerpać z jej zasobów.

Lepszy świat – bez wykluczenia, które powodują wojny, wyzysk i bieda – jest możliwy. W myśl przesłania papieża Franciszka o potrzebie angażowania się w edukację i wychowanie należy zapraszać młodych ludzi do tego, aby stawali się „siewcami nadziei” w życiu nie tylko swoich przyjaciół, lecz także wszystkich potrzebujących pomocy. Wysiłek ten podejmowany jest najpierw na drodze poznawania kultury miłosierdzia, w której respektowane są prawa każdego człowieka.

Bibliografia

- Bartnik C.S. (1989). *Z teologii kultury*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 3, s. 354–365.
- Dyczewski L. (2005). *Grupy marginalne*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Kultura grup mniejszościowych i marginalnych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 29–48.
- Franciszek (2013a). *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium” o głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie*, Kraków: Wydawnictwo M.
- Franciszek (2013b). *Nikogo nie wolno odrzucać*, „L'Osservatore Romano”, nr 8–9, s. 6–7.
- Franciszek (2013c). *Skażeni przez kulturę odrzucenia*, „L'Osservatore Romano”, nr 8–9, s. 48–49.
- Franciszek (2014a). *Już nie niewolnicy, lecz bracia. Orędzie na Światowy Dzień Pokoju 2015 r.*, „L'Osservatore Romano”, nr 12, s. 4–8.

- Franciszek (2014b). *Od kultury wykluczenia do kultury spotkania*, „L'Osservatore Romano”, nr 3–4, s. 40–41.
- Franciszek (2015a). *Encyklika „Laudato si” poświęcona trosce o wspólny dom*, Poznań: Pallottinum.
- Franciszek (2019a). *Kultura nadziei*, „L'Osservatore Romano”, nr 11, s. 36–37.
- Franciszek (2019b). *Migranci są symbolem wszystkich odrzuconych*, „L'Osservatore Romano”, nr 9, s. 24–25.
- Franciszek (2019c). *Ufność nieszczęśliwych nigdy ich nie zawiedzie. Orędzie na III Światowy Dzień Ubogich*, „L'Osservatore Romano”, nr 7–8, s. 9–12.
- Franciszek (2020a). *Bóg przekazuje swoje przesłania za pośrednictwem małych i ubogich*, „L'Osservatore Romano”, nr 2–3, s. 14–15.
- Franciszek (2020b). *Edukacja prowadzi osoby do światła*, „L'Osservatore Romano”, nr 4, s. 9–10.
- Franciszek (2020c). *Encyklika „Fratelli tutti” o braterstwie i przyjaźni społecznej*, Poznań: Pallottinum.
- Franciszek (2020d). *Posynodalna adhortacja apostolska „Querida Amazonia”*, Kraków: Wydawnictwo M.
- Franciszek (2020e). *Sekret szczęśliwego życia*, „L'Osservatore Romano”, nr 7–8, s. 21–22.
- Franciszek (2020f). *Trzeba szukać Jezusa w ubogim*, „L'Osservatore Romano”, nr 5, s. 40–41.
- Franciszek (2023a). *Na sądzie ostatecznym będziemy sądzeni z miłości*, „L'Osservatore Romano”, nr 12, s. 39–40.
- Franciszek (2023b). *Niech Morze Śródziemne znów stanie się laboratorium pokoju*, „L'Osservatore Romano”, nr 10, s. 17–23.
- Franciszek (2023c). *Orędzie na 7. Światowy Dzień Ubogich (19 listopada 2023 r.). W każdym ubogim jest obecny Chrystus*, „L'Osservatore Romano”, nr 7, s. 6–10.
- Jan Paweł II (1996). *Posynodalna adhortacja apostolska „Vita consecrata” o życiu konsekrowanym i jego misji w Kościele i świecie*, Poznań: Pallottinum.
- Kornas-Biela D. (2017). *Miłosierdzie jako wartość wychowawcza. Perspektywa pedagogiki chrześcijańskiej*, „Rozprawy Społeczne”, nr 1, s. 5–15.
- Kozubek M.T. (2020). *Inkluzja w ujęciu papieża Franciszka inspiracją dla edukacji włączającej*, „Rozprawy Społeczne”, nr 4, s. 17–33.
- Majka J. (1989). *Kościół – kultura – kultury*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 3, s. 341–353.
- Marlewski J. (1986). *Kultura jest walką o podmiotowość człowieka. Refleksje o nauczaniu społecznym Jana Pawła II w dziedzinie kultury*, „Życie Katolickie”, nr 10, s. 41–48.
- Nęcek R. (2016). *Edukacja medialna w nauczaniu społecznym papieża Franciszka*, Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Nęcek R. (2021). *Kultura spotkania podstarwą komunikacji międzyludzkiej. Na kanwie encykliki społecznej „Fratelli tutti” papieża Franciszka*,

- „Społeczeństwo. Studia, prace badawcze i dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła”, nr 1, s. 47–57.
- Rabiej S. (2017). *Krytyka „kultury wykluczenia” w nauczaniu papieża Franciszka*, [w:] M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 64–76.
- Turkson P.K.A. (2021). *O orędie na Światowy Dzień Pokoju. Kompas wskazujący wspólny kurs*, „L'Osservatore Romano”, nr 1, s. 14–15.
- Witkowski L. (2005). *O paradoksach marginalizacji*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 17–31.
- Wojtyła K. (1979). *Chrześcijanin a kultura*, [w:] K. Wojtyła (red.), *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Kraków: Znak, s. 457–461.

Netografia

- Bronk K. (2019). *Papież: rodzice chorych dzieci nie potrzebują aborcji, ale pomocy*, <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2019-05/papiez-aborcja-eugeniczna.html> [dostęp: 12.09.2024].
- Cho Ilo S. (2023). *Papież Franciszek jak prorok przebudowuje współczesny katolicyzm*, przeł. P. Olivier, <https://www.onet.pl/informacje/magazynkontakt/papiez-franciszek-jak-prorok-przebudowuje-wspolczesny-katolicyzm/zlnb27z,30bc1058> [dostęp: 12.09.2024].
- Discorso del Santo Padre Francesco al partecipanti al Congresso mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (degli Istituti di Studi)* (2015), https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121-congresso-educazione-cattolica.html [dostęp: 12.09.2024].
- DoRzeczy.pl (2020). *Franciszek: Nauka społeczna Kościoła to kultura troskliwości*, <https://dorzeczy.pl/religia/165466/franciszek-nauka-spoeczna-kosciola-to-kultura-troskliwosci.html> [dostęp: 12.09.2024].
- Dzieci i papież Franciszek: spotkanie, dialog, święto pokoju i troski o stworzenie* (2023), <https://www.santegidio.org/pageID/30284/langID/pl/itemID/55341/Dzieci-i-papie%C5%BC-Franciszek-spotkanie-dialog-%C5%9Bwi%C4%99to-pokoju-i-troski-o-stworzenie.html> [dostęp: 12.04.2024].
- Franciszek (2015b), *Współczesne formy niewolnictwa. Przemówienie do uczestników sesji plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/przemowienia/pans_18042015.html [dostęp: 12.09.2024].

- Franciszek (2018a), *Nauczanie Jezusa na temat kobiety zmienia historię*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/homilie/swmar-ta_15062018 [dostęp: 12.09.2024]
- Franciszek (2018b). *Nie można pozbawić życia, żeby rozwiązać problem. Audycja generalna 10 października 2018 r.*, https://www.vatican.va/content/francesco/pl/audiences/2018/documents/papa-francesco_20181010_udienza-generale.html [dostęp: 12.09.2024].
- Franciszek (2018c). *Solidarność jest jedyną odpowiedzią*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/homilie/migranci_06072018 [dostęp: 12.04.2024].
- Franciszek (2020g). *Starość nie jest chorobą. Przemówienie do uczestników międzynarodowego kongresu poświęconego duszpasterstwu osób w podeszłym wieku, 31.01.2020*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/przemowienia/starsi_31012020.html [dostęp: 12.09.2024].
- Franciszek (2021a). *List do małżonków na Rok „Rodzina Amoris Laetitia”*, <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2021-12/list-papieza-franciszka-do-malzonkow-tekst.html> [dostęp: 12.09.2024].
- Franciszek (2021b). *Papież opowiada dziennikarzom o podróży do Iraku*, <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2021-03/papiez-opowiada-dziennikarzom-o-podrozy-do-iraku.html> [dostęp: 12.09.2024]
- IAR (2013). *Papież Franciszek przeciwko aborcji i eutanazji*, <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/733695,papiez-franciszek-przeciwko-aborcji-i-eutanazji.html> [dostęp: 5.04.2024].
- KAI/JH (2020). *Troska o ziemię jest prawem człowieka. Franciszek w TED*, <https://wiesz.pl/2020/10/13/troska-o-ziemie-jest-prawem-czlowieka-franciszek-w-ted/> [dostęp: 19.04.2024].
- KAI/pk (2024). *Papież Franciszek apeluje o docenienie roli kobiet: są współpracowniczkami Stwórcy w służbie życiu*, <https://deon.pl/kosciol/papiez-franciszek-apeluje-o-docenienie-roli-kobiet-sa-wspolpracowniczkami-stworcy-w-sluzbie-zyciu,2760845> [dostęp: 12.04.2024].
- KAI/Radio Watykańskie (2015). *Starsi to ofiary kultury odrzucenia*, <https://www.gosc.pl/doc/2555377.Starsi-to-ofiary-kultury-odrzucenia> [dostęp: 12.09.2024].
- kg (KAI/ACIPrensa) / Watykan, sg (2017). *Franciszek: mógłbym być wśród „odrzuconych”*, <http://idziemy.pl/kosciol/franciszek-moglby-byc-wsrod-odrzuconych-> [dostęp: 12.09.2024].
- Olczyk S. (2023). *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Jorge Mario Bergoglio – papieża Franciszka*, <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/1af5da7d-4566-4840-870d-5406a97a6f3d/content> [dostęp: 12.09.2024].
- Ołdakowski K. (2020). *Papież: potrzebna jest różnorodność i solidarność w harmonii*, <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2020-09/papiez-audycja-2-wrzesnia.html> [dostęp: 12.09.2024].

- PAP (2021). *Papież: Przemoc wobec kobiet to nikczemność i upadek całej ludzkości*, <https://www.gosc.pl/doc/6714324.Papiez-Przemoc-wobec-kobiet-to-nikczemnosc-i-upadek-calej> [dostęp: 12.09.2024].
- pch24.pl/KAI (2017). *Papież Franciszek o handlu w niedzielę: to niewolnictwo!*, <https://medianarodowe.com/2017/12/17/papiez-franciszek-o-handlu-niedziele-niewolnictwo/> [dostęp: 12.09.2024].
- Radio Watykańskie (2016). *Papież w szpitalu: kulturę odrzucenia zastąpmy kulturą przyjęcia*, <https://zakony-zenskie.pl/papiez-w-szpitalu-kulture-odrzucenia-zastapmy-kultura-przyjecia/> [dostęp: 12.09.2024].
- Rajewski B. (2022). *Kultura troskliwości 2022*, <https://deon.pl/wiara/kultura-troskliwosci-2022-,1777766> [dostęp: 12.09.2024].
- Sosnowski J. (2013). *Efekt Franciszka*, <https://deon.pl/wiara/wiara-i-spolenczenstwo/efekt-franciszka,253752> [dostęp: 12.09.2024].
- sw/jo/je (2013). *Papież: najslabsi padają ofiarami dominującej „kultury odrzucenia”*, https://www.money.pl/archiwum/wiadomosci_agencyjne/pap/artukul/papiez;najslabsi;padaja;ofiarami;dominujacej;kultury;odrzu-cenia,224,0,1437664.html [dostęp: 12.09.2024].
- Vatican News (2022). *Papież: to życie jest prawem, a nie śmierć*, <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2022-03/papiez-to-zycie-jest-prawem-a-nie-smierc.html> [dostęp: 12.09.2024].
- Wysocka S. (2023). *Papież: odmawianie ludziom starszym lekarstw, by zaoszczędzić, to ukryta eutanazja*, <https://m.przemysl.niedziela.pl/artukul/90684/Papiez-odmawianie-ludziom-starszym> [dostęp: 5.04.2024].
- Zajączkowska B. (2019). *Franciszek: dyskryminacja niepełnosprawnych grzechem społecznym*, <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2019-12/list-niepelnosprawni-franciszek.html> [dostęp: 12.09.2024].
- Zajączkowska B. (2020). *Franciszek inicjuje Globalny Pakt Edukacyjny*, <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2020-10/globalny-pakt-edukacyjny.html> [dostęp: 12.09.2024].

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Ks. dr hab. Paweł Maciaszek
 Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
 Wydział Nauk Społecznych
 e-mail: p.maciaszek@ujd.edu.pl

Renata Zubrzycka
ORCID: 0000-0003-3816-0790
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Anna Wojnarska
ORCID: 0000-0003-4096-8940
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu

Podjęcie kategorialne w pedagogice specjalnej i psychologii klinicznej

Categorical Approach in Special Pedagogy and Clinical Psychology

ABSTRACT

The aim of the article is to analyze the possibilities and limitations of applying the categorical approach in diagnosis and research in the fields of special pedagogy and clinical psychology. Based on a literature review, the essence of the categorical approach is examined. John S. Rolland's concept is cited as an example of this approach in psychology, which assumes that specific biological health dysfunctions, particularly chronic diseases, impose distinct psychosocial demands on both individuals experiencing them and their families. The article explores the historical context of the emergence of this paradigm in the study of individuals with health disorders, as well as current trends based on modified diagnostic systems. It defines the paradigmatic shifts that have influenced the definition of special education and the dual nature of its development, expressed in the coexistence of two theoretical perspectives: medical and social. Both the limitations—such as difficulties in researching individuals with

KEYWORDS

research subject in special pedagogy and clinical psychology research, categorical perspective, J.S. Rolland's concept, diagnostic systems

SŁOWA KLUCZOWE

przedmiot pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej, perspektywa kategorialna, koncepcja Johna S. Rollanda, systemy diagnostyczne

SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.1.008
Nadesłano: 18.10.2024
Zaakceptowano: 04.03.2025

rare diseases or the risk of stigmatization—and the advantages—such as the precision in selecting study groups and the increased objectivity of clinical measurements—of the categorical approach in special pedagogy and clinical psychology are discussed.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza możliwości i ograniczeń zastosowania podejścia kategorialnego w diagnozie i badaniach naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej. Na podstawie przeglądu literatury dokonano analizy istoty podejścia kategorialnego. Jako przykład implementacji wspomnianego podejścia w psychologii wskazano koncepcję Johna S. Rollanda, zakładającą, że określone biologiczne parametry dysfunkcji zdrowotnych, zwłaszcza chorób przewlekłych, stwarzają swoiste psychospołeczne wymagania dla jednostki, która ich doświadcza, oraz dla członków jej rodziny. Przedstawiono kontekst historyczny wyłaniania się paradygmatu kategorialnego w badaniach osób z zaburzeniami zdrowia oraz aktualne tendencje w tym zakresie bazujące na zmodyfikowanych systemach diagnostycznych. Wskazano na zmiany paradygmatyczne w określaniu podmiotu pedagogiki specjalnej oraz dualność w rozwoju wspomnianej dyscypliny, wyrażoną w koegzystencji przyjmowanych perspektyw teoretycznych: medycznej i społecznej. Zwrócono uwagę zarówno na ograniczenia (m.in. trudności w zastosowaniu w badaniach osób z chorobami rzadkimi, ryzyko stygmatyzacji osób badanych), jak i zalety (m.in. precyzja doboru grupy badanej, większy obiektywizm pomiaru realizowanego w toku badań klinicznych) podejścia kategorialnego w pedagogice specjalnej i psychologii klinicznej.

Wprowadzenie

Celem artykułu jest analiza możliwości i ograniczeń zastosowania podejścia kategorialnego w diagnozie i badaniach naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej oraz metodologicznych konsekwencji przyjęcia w badaniach paradygmatu kategorialnego *versus* niekategorialnego, w kontekście powiązań wspomnianych dyscyplin z naukami medycznymi. Artykuł stanowi też próbę odpowiedzi na pytanie, czy kategorialna perspektywa badawcza, utożsamiana z modelem medycznym, może być aktualnie postrzegana jako pozytywny zasób w naukach społecznych.

Podjęcie kategoryjne reprezentuje koncepcja badacza z Uniwersytetu w Yale – Johna S. Rollanda (1984: 245–262), niekategoryjne zaś opisane zostało przez Ruth E.K. Stein i Dorothy J. Jessop (1982: 354–362). Punktem wyjścia pierwszej koncepcji jest założenie interakcyjnego charakteru relacji czynników biologicznych i psychospołecznych w życiu osoby doświadczającej dysfunkcji zdrowotnych. Zdaniem Rollanda (1984; 2012: 452–482), choroby przewlekłe powinny być konceptualizowane w sposób uwzględniający podobieństwa i różnice zachodzące między nimi tak, aby skategoryzować je w sposób umożliwiający projektowanie badań psychologicznych. Autor sugeruje wyróżnienie typów chorób i poziomów wymagań w oparciu o jasne biologiczne kryteria, uwzględniające wymagania stawiane przez nauki medyczne. Według prekursorów niekategoryjnego podejścia Ivana Plessa i Philipa Pinkertona (1975, za: Stein, Jessop 1982: 354–262), to chroniczność choroby i wpływ, jaki ma ona na dziecko, jego rodziców oraz rodzeństwo mają bardziej istotne znaczenie niż specyficzny charakter określonych zaburzeń (np. cukrzycy, porażenia mózgowego, hemofilii itp.), stąd też „istnieją pewne problemy wspólne dla wszystkich chorób przewlekłych, które przeważają nad szczegółowymi wyzwaniami wpływającymi z indywidualnych potrzeb” (Stein, Jessop 1982: 354).

Podjęcie kategoryjne – terminologia i charakterystyka

Sięgając do greckiego źródłosłowa pojęcia „kategoria”, należy odwołać się do filozofii i wskazać na dwa terminy: *κατηγορία* (skarża, oskarżenie, akt oskarżenia), *κατηγορεῖν* (wypowiadać, wyjaśniać, twierdzić). Pierwsze ze słów: *κατηγορία* jest w istocie określeniem odnoszącym się do sposobów orzekania o dowolnym podmiocie. Arystoteles, twórca pierwszej teorii kategoryzacji, „wyróżnił takie kategorie, jak: substancja, ilość, jakość, stosunek, miejsce, czas, stan, działanie oraz doznawanie. Przynależność podmiotu do danej kategorii określany był w oparciu o posiadany przez niego zestaw cech koniecznych i wystarczających” (Gonigroszek, Pietraszko 2012: 75). Arystotelesowska koncepcja kategoryzacji, oparta na binarnej ocenie przynależności określonych cech (bądź ich braku) do danego obiektu, została zakwestionowana przez Ludwiga Wittgensteina, który wskazał na podobieństwa między obiektami istniejącymi

w świecie. Powyższa teza znalazła potwierdzenie w badaniach psychologii poznawczej, głównie Eleanor Rosch (Gemel 2015: 137; Kleiber 2003: 27, za: Falana-Jafra 2019: 100). Współcześnie teoria kategoryzacji przez prototyp dominuje w obszarach takich nauk, jak: kognitywistyka i psychologia poznawcza; zbiory rozmyte stosowane są w takich naukach ścisłych, jak matematyka i informatyka.

Nominalne podejście do kategoryzacji przedmiotów znalazło powszechne zastosowanie w naukach przyrodniczych, zwłaszcza w medycynie. Diagnostyka medyczna opiera się na systemach klasyfikacyjnych (International Classification of Diseases: ICD-10 i aktualnie wdrażanym ICD-11), definiujących jednostki nozologiczne w oparciu o zestaw mierzalnych empirycznie kryteriów, tj. wskaźników anatomicznych, fizjologicznych i biochemicznych. Postęp w zakresie nauk medycznych, w tym informatyzacja procesu diagnostycznego i udział AI w tym procesie skutkuje stałym wzrostem trafności diagnostycznej, pogłębieniem efektywności diagnostyki różnicowej czy też poszerzeniem liczby dostępnych wskaźników empirycznych o biomarkery. Kategorialne podejście w diagnozie znajduje także swoje odzwierciedlenie w procedurze metodologicznej doboru próby w empirycznych badaniach w medycynie.

Kryterialne systemy diagnostyczne

Ze względu na bliskie związki badań z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej w podejściu kategorialnym ważne jest jednoznaczne zdefiniowanie kategorii, co umożliwi właściwe rozpoznanie problemu, a także trafne zaplanowanie procesu leczenia i usprawniania. Służą temu międzynarodowe dokumenty regulujące nazewnictwo chorób i zaburzeń oraz kryteria diagnostyczne, takie jak:

- ICD – International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych);
- DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Podręcznik diagnostyczny i statystyczny zaburzeń psychicznych, opracowany przez APA, Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne);

- ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, zastąpiony przez ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health opracowane pod egidą Światowej Organizacji Zdrowia (WHO).

Wymienione systemy zoperacjonalizowanej klasyfikacji/diagnostyki poprawiły precyzję rozpoznań zaburzeń. W chwili obecnej obowiązującymi są systemy DSM-5 (Möller 2018) i ICD-11 (<https://icd.who.int/en>). Wersja najnowsza ICD zaczęła obowiązywać od 1 stycznia 2022 roku; według WHO jest ona wykorzystywana w 35 krajach. Prace nad polską wersją wciąż trwają, a całkowite przejście na ICD-11 planowane jest do końca 2026 roku. Dokumenty powyższe mają pomóc w swoich założeniach w określeniu przyczyn występowania zaburzenia i/lub choroby, prognozowania jej przebiegu, dobrania adekwatnego leczenia (Cierpiałkowska 2020). Porównując stosowane obecnie w Polsce systemy ICD-10 (od 1994 roku do chwili obecnej) i DSM-5, można dostrzec szereg podobieństw wyrażających się w opisowym, ateoretycznym charakterze tych systemów, operacjonalizacji kryteriów diagnostycznych, rozważeniu możliwości współwystępowania zaburzeń. Różnice dotyczą głównie systemu kodowania, kryteriów szczegółowych, ich liczby i czasu pojawiania się (Jastrzębowska 2019). Należy podkreślić, że systemem obowiązującym w praktyce klinicznej jest ICD, natomiast system DSM funkcjonuje głównie w opracowaniach naukowych i amerykańskiej praktyce klinicznej. Pojawiają się głosy specjalistów sugerujące potrzebę zintegrowania obu systemów diagnostycznych „w jeden system osiowy, tak aby DSM-V oferował zestawy kryteriów, a ICD-11 zapewniała łatwiejsze do wykorzystania prototypy diagnostyczne” (Frances 2010: 69).

Kierunki zmian w systemach diagnostycznych DSM dotyczyły uwzględnienia dodatkowych kryteriów diagnostycznych, takich jak: czynniki genetyczne, występowanie rodzinne, wczesne niekorzystne czynniki środowiskowe, podłoże neuronalne, biomarkery, procesy poznawcze i emocjonalne, różnice i podobieństwa w symptomatologii, współchorobowość, przebieg leczenia. W efekcie uproszczenia klasyfikacji (Goldberg 2010) zredukowano liczbę kategorii diagnostycznych w DSM do 16, a w ICD do 10. Niestety, do chwili obecnej nie udało się opracować testów biologicznych, które pozwalałyby rozpoznać w etiologii zaburzeń specyficzne biomarkery. Allen

Frances (2010: 68) zauważa, że dotychczasowy stan badań nad tym tematem nie daje podstaw do wytypowania parametrów biologicznych o odpowiedniej czułości czy swoistości. Posługiwanie się wymienionymi systemami diagnostycznymi w rozpoznawaniu zaburzeń psychicznych opiera się na trzech modelach: pierwszy zakłada istnienie odrębnych elementów, które składają się na całość syndromu, drugi zakłada hierarchię, czyli rozpoznanie wyższego rzędu oznacza spełnienie kryteriów zaburzeń niższego rzędu, i trzeci zakładający wewnętrzną strukturę zaburzeń, którą można opisać wymiarowo. Ostatni model jest obiecujący, chociaż posiada pewne słabości w postaci braku prostych narzędzi diagnostycznych, standardów orzekania o normie i zaburzeniu i zwiększenia wymagań wobec lekarzy (Frances 2010; Goldberg 2010; Möller 2018).

Tego typu diagnoza reprezentuje model klinicznej diagnozy nozologicznej pozwalającej dokonać klasyfikacji przypadku do danego typu lub gatunku. Diagnoza ta nazywana także objawową, typologiczną, klasyfikacyjną jest realizowana na wzór diagnozy medycznej i polega na rozpoznaniu symptomów i zakwalifikowaniu ich do określonego syndromu zgodnie z obowiązującą systematyzacją chorób i zaburzeń (Brzeziński, Kowalik 1995). Wprawdzie ten model nadal jest obecny w różnych obszarach zastosowań psychologii i pedagogiki (np. badania osobopoznawcze w resocjalizacji), to jednak posiada szereg istotnych słabości. Przede wszystkim zarzuca się, że osoby badane są traktowane przedmiotowo ze względu na dominację twardych technik psychometrycznych (Brzeziński, Kowalik 1995). Nie pozwala dokonać holistycznej oceny funkcjonowania psychospołecznego człowieka w różnych kontekstach ekologicznych. Brak uwzględnienia złożonych mechanizmów zaburzenia nie stwarza solidnych podstaw dla procesu leczenia/terapii, wychowania i nauczania. Ponadto model ten nadmiernie koncentruje się na patomechanizmach zaburzenia, co nie pozwala na sformułowanie diagnozy pozytywnej, która byłaby użyteczna dla praktyki psychopedagogicznej.

Perspektywa kategoryalna w koncepcji Johna S. Rollanda

Przykładem implementacji kategoryalnego podejścia w psychologii jest przedstawiona w 1984 roku koncepcja Johna S. Rollanda, badacza z Uniwersytetu w Yale. Zakłada ona, że określone biologiczne

parametry dysfunkcji zdrowotnych, zwłaszcza chorób przewlekłych, stwarzają swoiste psychospołeczne wymagania dla jednostki, która ich doświadcza, oraz dla członków jej rodziny (por. Rolland 1984). Zaproponowany przez badacza model odnosi się do dwóch wymen-
sji: 1) zróżnicowania chorób, które pogrupowane są według klucza biologicznych podobieństw i różnic oraz 2) faz czasowych (*time phasis*): kryzysowej, chronicznej/przewlekłej i terminalnej, znajdujących swoje odzwierciedlenie w naturalnej ewolucji choroby. Każda z wymienionych faz stawia przed osobą chorą i członkami rodziny specyficzne zadania, wymagające odmiennych zasobów siły, postaw i zmian. Współczesne badania nad efektywnością radzenia sobie ze stresem w chorobie przewlekłej potwierdzają zróżnicowany charakter adaptacyjności strategii zaprzeczania w zależności od fazy (czasu trwania) choroby. Warto dodać, że w późniejszych publikacjach Rolland (2012) wskazywał na konieczność poszerzenia zakresu faz czasowych w związku z postępem genetyki oraz pojawieniem się testów prognostycznych i możliwością ustalenia ryzyka wystąpienia chorób na wiele lat przed ich zaistnieniem. Biorąc pod uwagę dwa wymienione wyżej kluczowe wymiary: zróżnicowania chorób i kontekstu czasowego, autor modelu utworzył matrycę umożliwiającą porównywanie i kontrastowanie danych, a także generowanie hipotez odnoszących się do dwukierunkowo ujmowanych zależności między czynnikami biologicznymi i psychospołecznymi (Rolland 1984, 1987). Kategoryzacja dysfunkcji zdrowotnych, obejmująca 32 jednostki (por. tabela 1), została przeprowadzona w oparciu o takie kryteria podziału, jak:

1. początek (*onset*), który może być nagły lub stopniowy. Choć konieczność przeformułowania ról rodzinnych, struktury, a także strategii radzenia sobie może być w obu przypadkach podobna, to jednak nagły początek choroby wiąże się z większym obciążeniem, gdyż powyższe zmiany muszą się zadziać w krótszej perspektywie czasowej;
2. przebieg (*course*), który może być: progresywny (gwałtowny lub powolny), wymagający od rodziny dużej elastyczności i otwarcia na zewnętrzne źródła wsparcia; stabilny (m.in. stan po amputacji, udarze, urazie rdzenia kręgowego, zaburzenia poznawcze, utrata mowy), gdzie potencjalnym problemem może być wyczerpanie i doświadczanie trwałych oraz

częściowych deficytów, oraz nawracający/epizodyczny (m.in. astma, stwardnienie rozsiane, choroby nowotworowe w remisji). Chory i członkowie jego rodziny żyją w dwóch schematach: względnie normalnego biegu życia i kryzysowych okresach zaostrzeń objawów;

3. rokowanie (*outcome*): wyróżnia się choroby zasadniczo niewpływające na długość życia (zapalenie stawów, choroba krążka lędźwiowo-krzyżowego); schorzenia o jednoznacznie złym rokowaniu (nowotwór z przerzutami, AIDS) oraz choroby skracające życie (choroby sercowo-naczyniowe) i przebiegające z ryzykiem nagłej śmierci (hemofilia);
4. ubezwłasnowolnienie (*incapacitation*) doświadczane (bądź nie) przez osobę z określonym statusem zdrowotnym.

Tabela 1. Kategoryzacja przewlekłych zaburzeń według typu psychospołecznego

		Ubezwłasnowolniające		Nieubezwłasnowolniające	
		Początek nagły	Początek stopniowy	Początek nagły	Początek stopniowy
Progresywne	Śmiertelne		Rak płuc, Przerzuty do OUN, Niewydolność szpiku kostnego, Stwardnienie zanikowe boczne	Rak trzustki, Rak z przerzutami (np. piersi, płuc, wątroby)	
Progresywne	Potencjalnie śmiertelne, skracające długość życia		Choroba Parkinsona, Rozedma, Choroba Alzheimera, Ołężenie wielozawałowe, AIDS, Stwardnienie rozsiane, Przewlekły alkoholizm, Choroba Huntingtona, Twardzica skóry		Cukrzyca typu I, Nadciśnienie złośliwe, Insulinozależna cukrzyca typu II
Nawracające		Dusznicza	Wczesne stwardnienie rozsiane, Epizodyczny, alkoholizm	Anemia sierpowata, Hemofilia	Układowy toczeń rumieniowaty

		Ubezpiewłasnowolniające		Nieubezwłasnowolniające	
		Początek nagły	Początek stopniowy	Początek nagły	Początek stopniowy
Stabilne		Udar, Umiarkowany/ ciężki zawał mięśnia sercowego	PKU i inne wrodzone wady metaboliczne	Łagodny zawał mięśnia sercowego, Arytmia serca	Niewydolność nerek wymagająca dializowania, Choroba Hodgkina
Progresywne	Niezwiązane z ryzykiem śmierci		Reumatoidalne zapalenie stawów, Zapalenie kości i stawów		Insulinoniezależna cukrzyca typu II
Nawracające		Choroba dysku lędźwiowo- krzyżowego		Kamienie nerkowe, Dna, Migreny, Sezonowa alergia, Asthma epilepsja	Wrzód trawienny, Wrzodziejące zapalenie okrężnicy, Przewlekłe zapalenie oskrzeli, Inne zapalne choroby jelit, Łuszczyca
Stabilne		Wrodzone wady rozwojowe, Uraz rdzenia kręgowego, Ostra ślepota, Ostra głuchota, Przebyte ciężkie urazy i poparzenia, Zespół nie- dotlenienia (Posthypoxic syndrome)	Niepostępująca niepełnosprawność intelektualna, Mózgowe porażenie dziecięce	Łagodna arytmia, Wrodzona wada serca (łagodna)	Zespoły złego wchłaniania, Nadczynność/ niedoczynność tarczycy, Niedokrwistość złotliwa, Kontrolowane nadciśnienie, Kontrolowana astma

Źródło: Rolland 1984, 1987, 2012.

Zasadniczo, co podkreśla Rolland, zaproponowana typologia nie została opracowana dla celów *stricte* medycznych, takich jak: leczenie i prognoza, ale dla celów analizy relacji między dynamiką indywidualną chorego lub jego rodziny a samą chorobą. Kluczowym pojęciem w zaproponowanej koncepcji jest interakcja (Rolland 2012).

Niewątpliwą zaletą koncepcji Rollanda jest wielowymiarowe ujęcie biologicznych charakterystyk jednostek nozologicznych i zaburzeń rozwojowych tak, by były możliwe do zinterpretowania w kluczu

psychospołecznych wyzwań diagnozy i terapii. Opisany model ma także istotny potencjał w obszarze eksploracyjnym, zwłaszcza uwzględnienie faz choroby daje podstawy do projektowania badań longitudinalnych. Choć zdecydowaną większość wymienionych w tabeli dysfunkcji zdrowotnych stanowią choroby przewlekłe, będące w obszarze zainteresowań jednej z subdyscyplin pedagogiki specjalnej – pedagogiki leczniczej, to uwzględniono w niej także niepełnosprawności sensoryczne, wrodzone wady rozwojowe, mózgowie porażenie dziecięce czy też niepełnosprawność intelektualną, analizowane w ramach innych subdyscyplin (tyflopedagogiki, oligofrenopedagogiki, pedagogiki osób z niepełnosprawnością sprzężoną) oraz psychologii klinicznej.

Przedmiot badań pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej w zmieniającej się perspektywie

W przypadku pedagogiki specjalnej w centrum zainteresowania badaczy znajdują się przede wszystkim osoby z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą oraz ich funkcjonowanie psychospołeczne, ze szczególnym uwzględnieniem sfery edukacyjnej. W ujęciach klasycznych przyjmowano, że głównym obszarem eksploracji pedagogiki specjalnej jest teoria i praktyka wychowania i nauczania jednostek z zaburzeniami psychicznymi i fizycznymi wymagających specjalnej pomocy. Z czasem dołączono problematykę opieki i terapii, określając ten szeroki zakres oddziaływań oryginalnie polskim terminem rewalidacja, współcześnie zastąpionym terminem rehabilitacja. Rozwój naukowych podstaw pedagogiki specjalnej w obszarze rehabilitacji nie byłby możliwy bez osadzenia omawianej dyscypliny w interdyscyplinarnym kontekście. Pojęcie interdyscyplinarności „wskazuje na współzależność (kooperację) badań prowadzonych na styku różnych dyscyplin (teorii) naukowych, przyporządkowanych rozwiązaniu dobrze określonego problemu badawczego (zaliczanego do klasy problemów interdyscyplinarnych)” (Poczobut 2012: 41).

Już Maria Grzegorzewska, inicjując pedagogikę specjalną jako naukę o wychowaniu, nauczaniu i rewalidacji dzieci z odchyleniami od normy, zakładała wykorzystanie dorobku takich nauk, jak: fizjologia, patologia ogólna, pediatria, psychiatria, neurologia, psychologia,

socjologia, pedagogika ogólna i higiena (Zielińska 2014). Pedagogikę specjalną od początku cechowało ściśle osadzenie na doświadczalnych podstawach, z zaznaczeniem „istotnej roli czynników biologicznych jako współczynników w rozwoju i wychowaniu dziecka” (Tomasik 1997: 69). Akcentując pionierskie, jak na ówczesne czasy, znaczenie pozytywnych dominant emocjonalnych osób z niepełnosprawnością, swą wiedzę o ich psychospołecznym funkcjonowaniu Grzegorzewska osadzała na bazie podstaw biomedycznych. Prace badawcze jej samej oraz uczniów i współpracowników (Doroszewska, Sękowska, Lipkowski) cechowała pogłębiona analiza biopsychospołecznej charakterystyki poszczególnych grup dzieci z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą, opracowywana dla celów organizacji specjalistycznej edukacji realizowanej w ramach szkolnictwa specjalnego.

Istotnym przełomem w omawianym nurcie eksploracyjnym, opartym na wąsko dookreślonych subpopulacjach, było opublikowanie przez Aleksandra Hulka (1988) pracy na temat wspólnych i swoistych cech osób z niepełnosprawnością, w której autor zmodyfikował optykę postrzegania tychże osób na tle populacji osób neurotypowych. Nie zgadzał się on z tezą Janiny Doroszewskiej, że choroba przewlekła deformuje prawidłowe funkcjonowanie w sposób charakterystyczny dla danego rodzaju choroby (Chrzanowska 2015). Podobnie Aleksandra Maciarz (2001), opowiadając się za koncepcją Hulka, była zdania, że osoby przewlekle chore w obszarze dyspozycji osobowościowych nie różnią się istotnie od osób zdrowych. Ujawnianie się wielu różnorodnych cech osobowych, decydujących o dobrej bądź utrudnionej adaptacji, jest efektem relacji interpersonalnych ze środowiskiem społecznym i obecnych w nim stereotypów oraz przesądów (Chrzanowska 2015). Rozwój emancypacyjnych i normalizacyjnych idei w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością w teorii i praktyce społecznej wyraźnie przesunął punkt ciężkości zainteresowań badawczych pedagogiki specjalnej w kierunku perspektywy niekategorialnej. W obszarze edukacji zaś nastąpiło dynamiczne przeorientowanie zainteresowań najpierw w kierunku integracji edukacyjnej i społecznej, później zaś – inkluzji i edukacji włączającej. Zmiany paradygmatyczne w określaniu podmiotu pedagogiki specjalnej opisują w swoich pracach teoretycznych współcześni badacze (Krause 2010; Chrzanowska 2015). Iwona Chrzanowska (2015) zwraca uwagę, że w ICF wyróżniono dwa rozbieżne podejścia

badawcze: medyczne i społeczne. Model medyczny podkreślał znaczenie leczenia i rehabilitacji, traktując niepełnosprawność jako problem osobisty jednostki. Model społeczny natomiast koncentrował się na roli społeczeństwa w procesie integracji osób niepełnosprawnych. Kompromisem pomiędzy tymi podejściami jest przyjęcie modelu biopsychosocjalnego łączącego oba wcześniejsze i dzięki temu realizującego założenia pedagogiki humanistycznej. Amadeusz Krause (2010) podkreśla, że w paradygmacie emancypacyjnym dominujące znaczenie ma motywacja i wolność wyboru osób z niepełnosprawnością, podczas gdy w podejściu rehabilitacyjnym akcentowana jest rola rehabilitacji/rewalidacji i reaktywności tych osób. Dualność w rozwoju pedagogiki specjalnej, wyrażoną w koegzystencji przyjmowanych perspektyw teoretycznych: medycznej i społecznej, stanowi także przedmiot interesujących rozważań autorstwa Zenona Gajdzicy, który w konkluzji postrzega ją jako szansę wieloparadygmatycznego rozwoju omawianej dyscypliny (Gajdzica 2018).

Psychologia kliniczna jest działem psychologii stosowanej przyjmującej za przedmiot zaburzenia czynności ludzkich oraz ich przyczyny i skutki. O zaburzeniach można mówić wówczas, gdy czynności tracą swoje ukierunkowanie na cel i ulegają dezorganizacji, co powoduje trudności w regulowaniu stosunków człowieka z otoczeniem. Obszary eksploracji obejmują wyjaśnianie mechanizmów zdrowia oraz patomechanizmów zaburzeń psychicznych i zachowania, procedury diagnostyczne oraz procedury pomocy psychologicznej (poradnictwa i terapii) stosowane wobec osób z zaburzeniami. W wielu obszarach powyższe cele są realizowane wobec osób z chorobami somatycznymi, które w świetle badań psychologicznych posiadają złożone uwarunkowania psychosomatyczne (m.in. nowotwory, alergie, choroby serca, udary, choroby układu pokarmowego). Przedmiotem analiz psychologii klinicznej są także konsekwencje niepełnosprawności percepcyjno-motorycznych (niepełnosprawność intelektualna, wzrokowa, słuchowa, motoryczna), zespołów zaburzonego rozwoju (spektrum autyzmu, zespół Downa i inne), uszkodzeń organicznych mózgu, zaburzeń psychicznych w zakresie funkcjonowania intelektualnego i psychospołecznego. Celem jest zdefiniowanie warunków życia i działania ludzi umożliwiających im realizowanie potencjału rozwojowego i ochronę przed zagrożeniami zdrowia psychicznego (higiena psychiczna) oraz opracowanie najbardziej

skutecznych metod postępowania korekcyjnego wobec już zaistniałych zaburzeń (terapia i psychoterapia) (Sęk 2005; Cierpiałkowska, Sęk 2016).

Podsumowując, przedmiot badań pedagogiki specjalnej oraz psychologii klinicznej w pewnych zakresach się pokrywa, zbieżność ta wynika z bliskich związków obu nauk z medycyną. Dominujące w badaniach medycznych podejście nozologiczne, oparte na ściśle sprecyzowanych kategoriach diagnostycznych, ma swoje odzwierciedlenie w podejmowanych współcześnie badaniach interdyscyplinarnych, m.in. biomedyczo-psychopedagogicznych. Pomimo dużych zmian w zakresie metodologii i metodyki badań w naukach humanistycznych i społecznych nadal preferowany jest model pozytywistyczny, kładący nacisk na wnioskowanie oparte na dowodach (*evidence-based*) (Krause 2010; Chrzanowska 2015; Gajdzica 2018). Współcześnie obserwuje się zarówno w pedagogice specjalnej, jak i psychologii klinicznej przenikanie problematyki z zakresu m.in. takich dziedzin, jak: socjologia, teologia, etyka, a nawet antropologia, politologia i ekonomia (Bauman 2008: 58–59) oraz filozofia, historia, sztuka i literatura (Wlazło 2016: 68). Podejście przyjmujące tezę o krzyżującym się przedmiocie badań wymienionych dyscyplin dzięki różnorodnej metodologii pozwala uzyskać pogłębiony obraz funkcjonowania osób z zaburzeniami zdrowia. Stanowisko niekategorialne staje się bardzo popularne ze względu na zmiany paradygmatyczne w podejściu do osób z niepełnosprawnością, gdyż według założeń humanistycznych w psychologii klinicznej i pedagogice specjalnej duże znaczenie w powstawaniu problemów adaptacyjnych takich osób odgrywają czynniki społeczne i kulturowe, które mają charakter uniwersalny. Nie kwestionując zasadności przyjęcia modelu niekategorialnego w badaniach i postrzeganiu osób z niepełnosprawnością, autorki opracowania stawiają jednak pytanie, czy właściwe jest marginalizowanie perspektywy kategorialnej, zwłaszcza w kontekście jej potencjału w odniesieniu do interdyscyplinarnych badań z udziałem badaczy reprezentujących nauki medyczne.

Zalety i wady podejścia kategorialnego w badaniach psychopedagogicznych

Zaletami przemawiającymi za wykorzystywaniem podejścia kategorialnego w diagnozie i badaniach naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej są:

- precyzja doboru grupy badanej, możliwość uwzględnienia stopnia ciężkości choroby/niepełnosprawności, co ma istotne znaczenie w przypadku chorób przewlekłych, uszkodzeń CUN (epilepsja), niepełnosprawności sensorycznych, zaburzeń psychicznych (depresja, schizofrenia), zaburzeń rozwojowych (ADHD);
- większy obiektywizm pomiaru, w związku z faktem, że realizowany on jest w toku badań klinicznych;
- możliwość dostrzeżenia wpływu czynników somatycznych na funkcjonowanie psychospołeczne (Miller, Rosenbaum 2016);
- umożliwienie realizacji badań interdyscyplinarnych, np. dotyczących wpływu farmakoterapii na procesy poznawcze i uczenie się (Judd i in. 2014);
- lepsza komunikacja specjalistów, a także pełniejsze wykorzystanie badań naukowych w praktyce klinicznej dzięki precyzyjnie zdefiniowanym kryteriom;
- uwzględnienie dążenia przez osoby z dysfunkcjami zdrowotnymi do uzyskania diagnozy medycznej oraz adekwatnej, biomedycznej interpretacji doświadczanego cierpienia, przy jednoczesnej dezawuacji interpretacji psychologicznych jako utrudniających dostęp do roli chorego i związanych z nią przywilejów (Skrzypek 2013).

Przyjęcie podejścia kategorialnego w badaniach niesie także ze sobą swoiste ograniczenia:

- jest mniej uzasadnione w badaniach osób z chorobami rzadkimi, osób niezdiagnozowanych (Arim i in. 2015);
- wiąże się z formalnymi utrudnieniami w uzyskaniu dostępności do niezbędnych informacji medycznych w procesie gromadzenia danych;
- jest związane z niebezpieczeństwem stygmatyzacji osób i jej negatywnego wpływu na rozwój psychospołeczny osób z doświadczeniem różnego typu schorzeń i niepełnosprawności.

Zarzuty jakie są formułowane wobec podejścia kategorialnego skłaniają badaczy do poszukiwania alternatywnych metod definiowania grupy badanej. Bartosz Grabski i Józef K. Gierowski (2012) zwracają uwagę, że wadami dotychczasowych typologii kryterialnych stosowanych w diagnozie zaburzeń osobowości są: ograniczona trafność i rzetelność kategorii, arbitralność i ekstremalność ocen (jest objaw lub go nie ma), poliftetyczność kryteriów (różne symptomy mogą dać to samo rozpoznanie), niestabilność diagnoz, ograniczona użyteczność dla praktyki klinicznej, zarówno w zakresie diagnozy, jak i terapii. Ponadto ujęcie kryterialne jest statyczne, ponieważ określa stan tylko w chwili aktualnej i nie daje podstaw do jakiegokolwiek prognozy. Nie ma wskazówek dotyczących rozpoznania mieszanych kategorii zaburzeń (sprzężeń) oraz ich potencjalnej dynamiki dotyczącej przechodzenia jednego problemu klinicznego w drugi. Systemy te pozwalają określić występowanie patologii, natomiast nie dają narzędzi do charakteryzowania osobowości niezaburzonych, które obejmują cechy w nasileniu łagodnym i przeciętnym, zakładając, że ten aspekt będzie obiektem ocen niekategorialnych.

Rozwiązaniem problemu różnicowania normy i patologii jest wprowadzenie w systemie DSM-V dymensji w obrębie kategorii diagnostycznych, co pozwala na rozpoznanie zaburzeń podprogowych i stanów przedchorobowych. Umożliwia to wczesne identyfikowanie zaburzeń i wprowadzenie leczenia łagodnych symptomów. Jednocześnie takie podejście może zwiększyć liczbę fałszywie pozytywnych diagnoz i skłonić do przyjmowania leków osoby tego niepotrzebujące, czym zainteresowane są koncerny farmaceutyczne (Frances 2010).

Pomimo tak licznych zarzutów wobec podejścia kryterialnego i systemów diagnostycznych są one nadal cenione w praktyce klinicznej oraz badaniach naukowych, zwłaszcza tych prowadzonych w interdyscyplinarnych zespołach (klinicznych). Do niewątpliwych zalet podejścia kategorialnego należą kwestie dotyczące trafności diagnozy zaburzeń zdrowia w świetle wyników najnowszych badań naukowych i klinicznych oraz postępowania terapeutycznego i leczenia.

Systemy klasyfikacji kategorialnej pozwoliły na precyzyjną operacjonalizację zaburzeń przy uwzględnieniu najnowszych wyników badań. Umożliwia to dobrą komunikację specjalistów zajmujących się badaniami naukowymi i praktyką kliniczną. Warto podkreślić, że istniejące systemy diagnostyczne stale są udoskonalane i modyfikowane

tak, aby jak najlepiej odpowiadały potrzebom lekarzy, psychologów oraz pedagogów specjalnych.

Podsumowanie

Wybór określonego paradygmatu badawczego wymaga dużej świadomości w zakresie zastosowania procedury metodologicznej.

Pierwszy aspekt dotyczy przedmiotu badań, który w dużym stopniu determinuje kolejne kroki w eksploracji. W przypadku analizy funkcjonowania intelektualnego sugerowane jest podejście kategoryjne ze względu na fakt, że zaburzenia zdrowia somatycznego i psychicznego mogą wynikać z objawów (np. ADHD) oraz procesu leczenia (konsekwencje stosowania leków, w szczególności objawy uboczne). Te same grupy osób mogą być rekrutowane do analizy funkcjonowania psychospołecznego i wówczas należałoby skorzystać z podejścia niekategoryjnego, zgodnie z którym problemy adaptacyjne osób z zaburzeniami wynikają z ich interakcji z otoczeniem społecznym. Należy podkreślić, że subiektywna percepcja ograniczeń i możliwości tych osób również wynika z postaw społecznych osób znaczących. Takie podejście wymaga wnikliwej analizy działania interakcyjnego czynników.

Kolejną konsekwencją wyboru podejścia badawczego jest zdefiniowanie populacji i ustalenie kryteriów doboru osób badanych. Skorzystanie z systemów kryterialnych gwarantuje precyzję i czystość grupy badanej, natomiast w podejściu niekategoryjnym grupa może być wewnętrznie zróżnicowana. To z kolei będzie wiązało się z trafnością zewnętrzną badań, czyli możliwością generalizacji wniosków na określoną populację. Precyzja podejścia kategoryjnego powoduje, że wnioski dotyczą węższego zakresu badanych – w przeciwieństwie do podejścia niekategoryjnego.

Z wyborem określonego podejścia jest powiązane także stosowanie określonych technik diagnostycznych. Podejście kategoryjne, ze względu na zakładaną precyzję pomiaru, wykorzystuje techniki dedykowane konkretnej populacji (np. testy inteligencji dla osób niewidomych), natomiast w podejściu niekategoryjnym, w którym problematyka badawcza dotyczy funkcjonowania psychospołecznego, mogą być wykorzystane techniki uniwersalne, np. skale postaw wobec niepełnosprawności, skale jakości życia czy wsparcia społecznego.

Analizując specyfikę obu podejść, można uznać, że reprezentują one różne modele diagnozy klinicznej. Podejście kategoriale przede wszystkim koncentruje się na rozpoznaniu zaburzenia i zakwalifikowaniu go do określonej jednostki, czyli jest to diagnoza nozologiczna. Natomiast podejście niekategoriale jest interdyscyplinarną diagnozą ekologiczną, w której problemy w funkcjonowaniu pacjenta są funkcją deficytów środowiska społecznego (Sęk 2005).

Obydwa podejścia wymagają uwzględnienia interdyscyplinarnego analizowania problemu. Badanymi zagadnieniami interdyscyplinarnymi są np.: promocja autonomii osób z niepełnosprawnością, ich inkluzja społeczna, normalizacja, problemy wsparcia psychospołecznego oraz określenie efektywności oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych wobec osób z zaburzeniami. W podejściu kategoriale uwzględnia się specyfikę zaburzenia jako podstawę do poprawy funkcjonowania poznawczego ucznia, pomocy edukacyjnej i dostosowania metodyki nauczania do możliwości ucznia (np. dla ucznia z niepełnosprawnością wzrokową lub słuchową), natomiast w podejściu niekategoriale analizuje się uwarunkowania inkluzji społecznej. Wskazane jest połączenie obu podejść w celu optymalizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Wybór podejścia to także decyzja dotycząca wyboru paradygmatu teoretycznego. Pomimo istnienia konkurencyjnych modeli badawczych nadal preferowany jest model oparty na empiryzmie, nawiązujący do podejścia pozytywistycznego, które zdaniem Robina S. Ushera (1996 za: Oleniacz 2009: 158) jest deterministyczne, racjonalistyczne, apersonalne i refleksyjne. Pomimo niewątpliwych zalet tego podejścia w tworzeniu nauki zarzuca mu się zbyt przedmiotowe traktowanie spraw osób z zaburzeniami. Podejście to gwarantuje jednak wiedzę pewną i obiektywną, podczas gdy pozostałe paradygmaty (hermeneutyczno-interpretatywny, krytyczny i postmodernistyczny) zakładają dużą subiektywność i dowolność interpretacji. Być może przekraczanie granic i integracja treści różnych dyscyplin nauki, takich jak medycyna, pedagogika specjalna, psychologia kliniczna, uzasadnia również mniej ortodoksyjne podejście do doboru osób do badań. Decyzja dotycząca wyboru paradygmatu jest przede wszystkim podyktowana preferencjami badacza oraz jego kompetencjami i powinna mieć uzasadnienie w odpowiednim zapleczu merytorycznym.

Bibliografia

- Arim R.G., Kohen D.E., Brehaut J.C. [...] Rosenbaum P.L. (2015). *Developing a Non-categorical Measure of Child Health Using Administrative Data*, „Health Reports”, t. 26, nr 2, s. 9–16, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25692939/> [dostęp: 15.11.2023].
- Bauman T. (2008). *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 57–72.
- Brzeziński J., Kowalik S. (1995). *Diagnoza kliniczna w kontekście praktyki społecznej*, [w:] H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 187–212.
- Cierpiałkowska L. (2020). *Psychopatologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cierpiałowska L., Sęk H. (2016). *Psychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska J. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Falana-Jafra A. (2019). *Zarys problematyki kategoryzacji prawnej na przykładzie wybranych przepisów polskiej ustawy karnej*, „Konteksty Społeczne”, t. 7, nr 1(13), s. 99–108, <https://journals.umcs.pl/ks/article/view/11135> [dostęp: 15.11.2023].
- Frances A. (2010). *Dokąd zmierza DSM-V?*, „Psychiatria po Dyplomie”, t. 7, nr 4, s. 68–70, <https://podyplomie.pl/publish/system/articles/pdfarticles/000/010/282/original/68-70.pdf?1472726176> [dostęp: 15.11.2023].
- Gajdzica Z. (2018). *Perspektywa rozwoju pedagogiki specjalnej w tygłu jej dualnego i dwoistego charakteru*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 6, nr 1, s. 51–63, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.06.06>
- Goldberg D. (2010). *The Classification of Mental Disorder: A Simpler System for DSM-V and ICD-11*, „Advances in Psychiatric Treatment”, t. 16, nr 1, s. 14–19, <https://doi.org/10.1192/apt.bp.109.007120>
- Gonigroszek D., Pietraszko M. (2012). *Proces kategoryzacji a nauczanie języków obcych*, [w:] O. Majchrzak (red.), *PLEJ czyli Psycholingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 73–84.
- Grabski B., Gierowski J.K. (2012). *Zaburzenia osobowości – różne spojrzenia i próby ich integracji*, „Psychiatria Polska”, t. 46, nr 5, s. 829–844.
- Hulek A. (1988). *Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji różnych grup osób z odchyleniami od normy*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 462–477.
- ICD-10 International Classification of Diseases Version 2019, <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/I>
- ICD-11 International Classification of Diseases 11 th Revision. Global standards for diagnostic health information, <https://icd.who.int/en>

- Jastrzębowska G. (2019). *Zaburzenia neurorozwojowe. Zmiany w podejściu teoretycznym i diagnostycznym*, „Logopedia”, t. 48, nr 1, s. 27–46, <https://www.logopedia-ptl.pl/index.php/logopedia/article/view/14> [dostęp: 15.11.2023].
- Judd L.L., Schettler P.J., Brown E.S. [...] & Singh G. (2014). *Adverse Consequences of Glucocorticoid Medication: Psychological, Cognitive, and Behavioral Effects*, „American Journal of Psychiatry”, t. 171, nr 10, s. 1045–1051, <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13091264>
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciarz A. (2001). *Pedagogika lecznicza i jej przemiany. Wybrane problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”.
- Miller A.R., Rosenbaum P. (2016). *Perspectives on “Disease” and “Disability” in Child Health: The Case of Childhood Neurodisability*, „Frontiers in Public Health”, t. 4, art. 226. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00226>
- Möller H.J. (2018). *Możliwości i ograniczenia DSM-5 w polepszeniu klasyfikacji i diagnozy zaburzeń psychicznych*, „Psychiatria Polska”, t. 52, nr 4, s. 611–628, <https://doi.org/10.12740/PP/91040>
- Oleniacz M. (2009). *Kierunki metodologiczne w pedagogice specjalnej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 1, s. 157–165.
- Poczobut R. (2012). *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 39–62.
- Rolland J.S. (1984). *Toward a Psychosocial Typology of Chronic and Life-Threatening Illness*, „Family Systems Medicine”, t. 2, nr 3, s. 245–262, <https://doi.org/10.1037/h0091663>
- Rolland J.S. (1987). *Chronic Illness and the Life Cycle: A Conceptual Framework*, „Family Process”, t. 26, nr 2, s. 203–221, doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00203.x
- Rolland J.S. (2012), *Mastering Family Challenges in Serious Illness and Disability*, [w:] N. Walsh (red.), *Normal Family Processes*, 4th edition, New York: Guilford Press, s. 452–482.
- Sęk H. (2005). *Psychologia kliniczna*, t. 1–2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skrzypek M. (2013). *W stronę socjologii diagnozy. Społeczne funkcje diagnozy medycznej w kontekście doświadczenia choroby*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, t. 45, s. 51–64.
- Stein R.E.K., Jessop D.J. (1982). *A Noncategorical Approach to Chronic Childhood Illness*, „Public Health Report”, t. 97, nr 4, s. 354–362.
- Tomasik E. (1997). *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

- Torres C., Farley C.A., Cook B.G. (2012). *A Special Educator's Guide to Successfully Implementing Evidence-Based Practices*, „Teaching Exceptional Children”, t. 45, nr 1, s. 64–73, <https://doi.org/10.1177/0040059914553209>
- Wlazło M. (2016). *Interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością – sprzymierzeniec czy wróg pedagogiki specjalnej?*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 2, nr 23, s. 65–74.
- Zielińska J. (2014). *Maria Grzegorzewska i jej interdyscyplinarna wizja pedagogiki specjalnej a czasy współczesne*, [w:] E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 193–201.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Renata Zubrzycka
 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
 Katedra Metodologii Nauk Pedagogicznych
 e-mail: renata.zubrzycka@mail.umcs.pl

Dr hab. Anna Wojnarska
 Państwowa Akademia Nauk Stosowanych
 im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu
 Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych
 e-mail: anna.wojnarska@gmail.com

Reviews

SPI Vol. 28, 2025/1 / e-ISSN 2450-5366

Recenzje

Stanisław Cieślak SJ

ORCID: 0000-0002-9079-4793

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wizja człowieka w publikacjach Stanisława Podoleńskiego SJ

The Vision of Man in the Writings
of Stanisław Podoleński SJ

Janina Kostkiewicz, *Z wrażliwości serca...*

*Spółeczno-personalistyczna pedagogika Stanisława
Podoleńskiego SJ (1887–1945)* (Seria: Polska Myśl Peda-
gogiczna), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego,
Kraków 2024, ss. 222

Stanisław Podoleński SJ (1887–1945) należy do grona wybitnych polskich jezuitów okresu międzywojennego. Dzięki studiom filozoficzno-teologicznym w Towarzystwie Jezusowym oraz z zakresu pedagogiki i socjologii na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego zdobył rozległe i bogate wykształcenie humanistyczne. W 1918 roku zamieszkał w kolegium przy ul. Kopernika 26 w Krakowie, gdzie należał do wspólnoty pisarzy Wydawnictwa Apostolstwa Modlitwy. Rozpoczął wówczas owocną współpracę m.in. z „Przeglądem Powszechnym”, renomowanym czasopiśmie krakowskich jezuitów. Pozostawił po sobie okazały dorobek naukowy. Opublikował 13 książek oraz ponad 300 artykułów, głównie z zakresu spraw etyczno-społecznych, małżeństwa, rodziny, szkoły i państwa. Tę wartościową i pożyteczną działalność



SPI Vol. 28, 2025/1
e-ISSN 2450-5366

Recenzje

Reviews

naukowo-badawczą dla odrodzonej po 123 latach niewoli Rzeczypospolitej, której towarzyszyła m.in. posługa kapelana w Klinice Dziecięcej św. Ludwika w Krakowie, przerwał gwałtownie wybuch II wojny światowej. 10 listopada 1939 roku, w ramach wcześniej zaplanowanej i prowadzonej konsekwentnie akcji likwidacji polskiej inteligencji, ks. Podoleński wraz z 24 jezuitami z krakowskiego kolegium został aresztowany przez Niemców i osadzony w więzieniu przy ul. Montelupich w Krakowie. Następnie był przetrzymywany w karnym obozie pracy w Nowym Wiśniczu, a od 20 czerwca 1940 roku więziony w niemieckim nazistowskim obozie koncentracyjnym w Auschwitz. 12 grudnia 1940 roku trafił do niemieckiego nazistowskiego obozu koncentracyjnego w Dachau k. Monachium, gdzie – niecałe cztery miesiące przed wyzwoleniem obozu przez amerykańskich żołnierzy – zmarł 13 stycznia 1945 roku.

Profesor Janina Kostkiewicz (Uniwersytet Jagielloński) nie od dziś skupia swoje zainteresowania badawcze na bogatym dorobku naukowym ks. Podoleńskiego, który w okresie międzywojennym stanowił ważny głos w debacie publicznej na temat wychowania. Jej książka pt. *Z wrażliwości serca... Społeczno-personalistyczna pedagogika Stanisława Podoleńskiego SJ (1887–1945)* stanowi wnikliwie, szerokie i wieloaspektowe studium różnych zagadnień podejmowanych przez ks. Podoleńskiego na kartach ogłoszonych drukiem publikacji, które – w sposób kompetentny i rzetelny – poddała szczegółowej analizie i obiektywnej ocenie. Zarówno temat pracy, jak i jej kompozycja ujawniają głęboką znajomość naukowej spuścizny ks. Podoleńskiego oraz umiejętność jej ujęcia w zwartym, przejrzystym, logicznym i dobrze skonstruowanym planie oraz prezentacji w płynnym toku narracji. Publikacja nie tylko spełnia wymogi stawiane pracom naukowym, ale także ma wymiar popularyzatorski, jest skierowana zarówno do naukowców, jak i szerokiego grona czytelników, osób zainteresowanych pedagogiką.

Stanisław Podoleński SJ, bohater omawianej publikacji, należy do reprezentantów katolickiego nurtu pedagogiki. Otrzymał solidne wykształcenie humanistyczne, ale także – na co warto zwrócić uwagę – został uformowany w szkole duchowości założyciela Towarzystwa Jezusowego św. Ignacego Loyoli (1491–1556). Była mu także znana jezuicka pedagogika, której zasady są zapisane m.in. w słynnej *Ratio studiorum* z 1598 roku. Nic zatem dziwnego, że ks. Podoleński

prezentuje integralne spojrzenie na człowieka, wypływające z chrześcijańskiej wizji człowieka, postrzeganego jako osoba stworzona na obraz i podobieństwo Boże (Rdz 1,27). W jego personalistycznej wizji człowieka istotne były: godność osoby ludzkiej, jej podmiotowość oraz wolność. Jezuita był przekonany, że powołaniem człowieka jest dążenie do pełnego, integralnego rozwoju swego człowieczeństwa oraz osiągnięcie dojrzałej osobowości. Uważał, że do tego celu człowiek dochodzi poprzez otwarcie się na transcendentalia, czyli na triadę prawdy, dobra i piękna.

Autorka uwydatniła w swojej publikacji fakt – być może wciąż mało znany wśród badaczy historii pedagogiki – że „prace pedagogiczne Podoleńskiego w większości podejmowanych tematów posiadają interdyscyplinarny charakter, tworzą jeden z najszerszych i najoryginalniej wyrażonych w warunkach dwudziestolecia międzywojennego obszar pedagogiki społecznej” (s. 22). Zwróciła też uwagę na prospołeczny i wspólnotowy wymiar jego pracy naukowej: „zaangażowanie ks. S. Podoleńskiego we wdrażanie katolickiej nauki społecznej i moralności katolickiej było przede wszystkim wynikiem osobistych decyzji w kwestiach pracy dla dobra wspólnego” (s. 22–23). Nadto dostrzegła, że reprezentowany przez ks. Podoleńskiego nurt pedagogiki katolickiej współbrzmiał z filozoficznymi przemyśleniami Karola Wojtyły, który również opowiadał się za personalistyczną wizją człowieka.

Praca Janiny Kostkiewicz wyróżnia się na tle innych dzieł podejmujących naukową ewaluację twórczości ks. Podoleńskiego. Autorka wytyczyła sobie bowiem szeroki zakres badań. Przeprowadziła w zasadzie cały ogłoszony drukiem dorobek pedagogiczny ks. Podoleńskiego. Zebrany okazały materiał źródłowy poddała – według przyjętej metodologii badawczej, którą konsekwentnie stosowała w pracy – gruntownej analizie. Wyodrębniła w nim motywy przewodnie badawczych zainteresowań tego jezuitę oraz dokonała ich rzeczowej oceny. Wskazała także na te elementy pedagogiki ks. Podoleńskiego, które zdefiniowały go jako niezmordowanego obrońcę godności człowieka oraz katolickiego modelu wychowania. Podkreśliła, że ks. Podoleński opowiadał się zdecydowanie za chrześcijańską wizją człowieka, rodziny i społeczeństwa oraz zwalczał ideologie komunizmu i faszyzmu, uznając je za z gruntu błędne, fałszywe, złudne i iluzoryczne propozycje, mające prowadzić do osiągnięcia szczęścia

i budowania wspólnoty narodowej lub państwowej. Nic zatem dziwnego, że po II wojnie światowej społeczno-personalistyczna pedagogika ks. Podoleńskiego, w której była zawarta krytyczna ocena antyhumanistycznego, materialistycznego i ateistycznego modelu wychowania w Rosji sowieckiej, była w Polsce marginalizowana lub pomijana i przemilczana.

Autorka w swojej pracy formułuje poprawne wnioski, wyraża trafne opinie, komentarze, uwagi i spostrzeżenia oraz wykazuje się fachowym i zarazem przystępnym sposobem ich prezentacji. Zwraca uwagę, że dokonania ks. Podoleńskiego na polu pedagogiki nie uległy procesowi dezaktualizacji, a jego społeczno-personalistyczna pedagogika wpisuje się także dzisiaj w spór o człowieka i jego godność, dotyczy celu i ideału wychowania (obywatelskiego, czyli państwowego, narodowego, społecznego i rodzinnego), problematyki hierarchii wartości czy też relacji jednostki do społeczeństwa i państwa. Ponadto autorka wskazuje na inne ważne kwestie i zagadnienia podejmowane przez ks. Podoleńskiego w jego publikacjach, m.in.: rodzina jako podstawowa komórka społeczna, wychowanie proro-dzinne w różnych aspektach (fizycznym, zdrowotnym, rodzinnym, moralno-religijnym), rola kobiety w społeczeństwie, edukacja kobiet i dziewcząt, macierzyństwo, rozwody, aborcja, rozwój człowieka, zwalczanie handlu żywym towarem, głównie kobiet i dzieci. Autorka zdołała wychwycić w pedagogicznych pracach ks. Podoleńskiego jego autorskie poglądy.

Książka Janiny Kostkiewicz pojawia się we właściwym czasie, albowiem w obecnych dyskusjach na temat szkolnictwa i jego treści programowych, programów wychowawczych dzieci i młodzieży oraz ważnych i palących kwestii etycznych, nie powinno zabraknąć integralnej wizji człowieka, której niestrudzonym propagatorem był ks. Stanisław Podoleński SJ, kapłan, humanista, naukowiec oraz obrońca godności człowieka i jego niezbywalnych praw. Bezbłędnie dostrzegł on fałszywe i całkowicie antychrześcijańskie ideologiczne podstawy obu totalitaryzmów (komunizmu i faszyzmu) i ostrzegał przed nimi w swoich licznych publikacjach. Do rangi niezwykle wymownego symbolu urasta fakt, że stał się on jedną z wielu milionów ofiar totalitarnego system ideologicznego i politycznego stworzonego w Niemczech przez Hitlera.

Śmierć ks. Podoleńskiego i jej okoliczności mogą być odczytane jako próba wymazania z przestrzeni publicznej jego chrześcijańskiej wizji człowieka. Książka Janiny Kostkiewicz przywraca pamięć o tym katolickim pedagogu. Nie powinna zatem umknąć uwadze naukowców i badaczy zajmujących się szeroko rozumianą pedagogiką. Warto, aby sięgnęli po nią pedagodzy oraz ci wszyscy, którym zależy na wychowaniu młodego pokolenia Polaków. W tym kontekście można przywołać wciąż aktualne i znane słowa kanclerza Jana Zamoyskiego, wielkiego hetmana koronnego Rzeczypospolitej Obojga Narodów, który nie miał wątpliwości, że „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Wyrazem tej troski i odpowiedzialności za Polskę i jej obywateli jest społeczno-personalistyczna pedagogika ks. Stanisława Podoleńskiego SJ, która mieści się w nurcie katolickiej pedagogiki.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Stanisław Cieślak SJ, prof. UIK
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Kulturoznawstwa i Dziennikarstwa
 e-mail: stanislaw.cieslak@ignatianum.edu.pl

Dofinansowano ze środków Ministra Nauki w ramach programu „Regionalna inicjatywa doskonałości”. Umowa nr RID/SN/0016/2024/01



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Regionalna
Inicjatywa
Doskonałości

EDITORIAL ADDRESS:

Studia Paedagogica Ignatiana
Quarterly of the Faculty of Education
Ignatianum University in Cracow
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
Poland
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

EDITOR-IN-CHIEF:

Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF:

Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK
e-mail: beata.topij@ignatianum.edu.pl

SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD:

Dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

PUBLISHER ADDRESS:

Ignatianum University Press
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
Poland
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Editorial plans

- 2025, vol. 28, no. 2: Religia i wychowanie.
Koncepcje pedagogiczne XX wieku
[Religion and Education: Pedagogical Concepts
of the 20th Century]
Papers submission deadline: 28.02.2025
- 2025, vol. 28, no. 3: Transmisja kultury w rodzinie,
szkole i innych grupach odniesienia
[Transmission of Culture in the Family, School
and Other Reference Groups]
Papers submission deadline: 31.03.2025
- 2025, vol. 28, no. 4: Change in the Individual
and Institutional Context
[Zmiana w kontekście indywidualnym
i instytucjonalnym] – issue in English
Papers submission deadline: 31.08.2025

