



Cisza jako wsparcie zdrowia psychicznego młodzieży

Silence as a support for adolescent mental health

<https://doi.org/10.34766/631jh921>

© Autorzy (prawa autorskie) • Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio (prawa wydawnicze) • Open Access CC BY-NC-ND 4.0.

Lidia Marek^a ✉

^a Lidia Marek, <https://orcid.org/0000-0002-8705-2510>,

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński

✉ Autor korespondujący: lidia.marek@usz.edu.pl

Abstrakt: Współczesna młodzież dorasta w rzeczywistości zdominowanej przez hałas, nadmiar i przyspieszenie – zarówno w sensie technologicznym, jak i kulturowym. Hałas ten nie ogranicza się jedynie do wymiaru akustycznego, ale obejmuje przeciążenie informacyjne, emocjonalne i społeczne, które prowadzi do dezorientacji, zmęczenia oraz spadku zdolności do refleksji i uważności. Na podstawie koncepcji Byung-Chul Hana (2022) tekst przedstawia ramy analityczne społeczeństwa ekspozycji, kontroli, dopaminy i intymności, w których funkcjonuje dzisiejsza młodzież, narażona na presję nieustannej obecności, widzialności i reaktywności. Szczególna uwaga poświęcona zostaje analizie hałasu jako zjawiska nie tylko dźwiękowego, ale także informacyjnego, emocjonalnego i egzystencjalnego, które destabilizuje procesy rozwoju tożsamości i osłabia zdolność do autorefleksji. W tym kontekście cisza zostaje zaproponowana jako pedagogiczna i egzystencjalna alternatywa – przestrzeń umożliwiająca nie tylko odpoczynek od nadmiaru, lecz również głębokie doświadczenie obecności, relacji i sensu. Tekst przedstawia ciszę jako zasób rozwojowy, który może pełnić funkcję regulacyjną, wspierającą i transformacyjną – zarówno w wymiarze psychicznym, jak i edukacyjnym. W oparciu o współczesne koncepcje pedagogiczne oraz kontekst psychologiczno-kulturowy, artykuł wskazuje na potencjał ciszy w budowaniu rezylencji, ugruntowanej podmiotowości i odporności emocjonalnej. Cisza ukazana zostaje jako przestrzeń umożliwiająca zatrzymanie, wewnętrzne uporządkowanie oraz kontakt z własnym doświadczeniem, czyli jako czynnik wspierający rozwój refleksyjności, sprawczości i kompetencji emocjonalnych. Praktyki ciszy zostały opisane jako narzędzie wsparcia w edukacyjnej profilaktyce zdrowia psychicznego – nie tylko w wymiarze indywidualnym, lecz także wspólnotowym. W ujęciu pedagogicznym cisza nie jest brakiem działania, lecz świadomym środowiskiem wychowawczym, które – w świecie hałasu, nadmiaru i cyfrowej stymulacji – wspiera procesy poznawcze, emocjonalne i egzystencjalne. Umożliwia głębsze uczenie się, rozwijanie samoświadomości i tworzenie przestrzeni dla spotkania z Innym bez przemocy słów i presji komunikacyjnej. Tekst postuluje uznanie ciszy za integralny element praktyki edukacyjnej, szczególnie w kontekście profilaktyki zdrowia psychicznego młodzieży, proponując jej wdrażanie zarówno jako konkretnego działania pedagogicznego, jak i jako zmiany paradygmatu edukacji w stronę większej uważności, obecności i humanistycznej troski.

Słowa kluczowe: cisza, młodzież, praktyki ciszy, zdrowie psychiczne

Abstract: Contemporary youth is growing up in a reality shaped by noise, excess, and acceleration – both technologically and culturally. This noise is not confined to the acoustic dimension; it encompasses informational, emotional, and social overload that leads to disorientation, fatigue, and a diminished capacity for reflection and mindfulness. Drawing on Byung-Chul Han's (2022) conceptual framework, this article explores the conditions of youth within the paradigms of the society of exposure, control, dopamine, and intimacy – contexts in which young people are subjected to constant pressure to remain visible, reactive, and permanently present. Particular emphasis is placed on analyzing noise as a phenomenon that transcends sound, manifesting also as informational, emotional, and existential disturbance. Such pervasive noise destabilizes identity development and weakens the ability to engage in self-reflection. In this context, silence is proposed as both a pedagogical and existential alternative – a space that not only offers respite from overstimulation but also enables profound experiences of presence, relationality, and meaning. The text presents silence as a developmental resource that can serve regulatory, supportive, and transformative functions – psychologically as well as educationally. Drawing on contemporary pedagogical theories and a psychosocial-cultural framework, the article highlights silence's potential in cultivating resilience, grounded subjectivity, and emotional robustness. Silence is depicted as a space for pause, internal organization, and contact with personal experience – thereby supporting the development of reflectivity, agency, and emotional competence. Practices of silence are described as a tool for educational mental health prevention, not only at the individual level but also within communal dimensions. From a pedagogical standpoint, silence is not a lack of action but rather an intentional educational environment which – within a world of incessant noise, excess, and digital stimulation – facilitates cognitive, emotional, and existential processes. It enables deeper learning, the development of self-awareness, and the creation of spaces for encountering the Other without the violence of words or the pressure of constant communication. The article advocates for recognizing silence as an integral element of educational practice, particularly within the context of youth mental health promotion. It argues for the implementation of silence not only as a concrete pedagogical strategy but also as a shift in educational paradigm – towards greater attentiveness, presence, and humanistic care.

Keywords: youth, mental health, silence, silence practices

Wprowadzenie

Współczesna młodzież dorasta w rzeczywistości zdominowanej przez nadmiar bodźców, nieustanne przyspieszenie i cyfrową obecność. Jej codzienne doświadczenie kształtowane jest przez hałas i to nie tylko w sensie akustycznym, lecz także informacyjnym, emocjonalnym i społecznym. Żyjemy w epoce, w której milczenie coraz częściej traktowane jest jako zakłócenie i coś nietypowego, a cisza jako brak, który należy natychmiast wypełnić dźwiękiem, ruchem, obrazem lub interakcją. W takim świecie szczególnie młodzi ludzie doświadczają trudności z regulacją emocji, utrzymaniem uwagi i budowaniem trwałej tożsamości. Coraz częściej cierpią na stany lękowe, depresję i poczucie pustki, których źródeł nie można zredukować wyłącznie do czynników jednostkowych czy klinicznych, bo są one zakorzenione także w głębokich przemianach kulturowych, technologicznych i edukacyjnych (Haidt, 2025; Twenge, 2019).

Niniejszy tekst podejmuje próbę zrozumienia roli ciszy jako doświadczenia egzystencjalnego, zasobu psychicznego i praktyk edukacyjnych w świecie, który nieustannie wymaga reakcji, obecności i ekspozycji. Analizie poddane zostaną wyzwania, z jakimi mierzy się dzisiejsze „niespokojne pokolenie”, młodzież funkcjonująca w warunkach przeciążenia informacyjnego, uzależnienia od stymulacji i zaniku przestrzeni intymności (Haidt, 2025). Zostanie również przedstawione znaczenie ciszy w procesie kształtowania rezyliencji, tożsamości oraz relacyjnego i refleksyjnego wymiaru edukacji. W obliczu kultury dopaminy, algorytmicznej kontroli i presji ekspozycji, cisza przestaje być brakiem, a okazuje się koniecznością i aktem pedagogicznej troski.

1. Kultura hałasu, nadmiaru i dopaminy jako przestrzeń funkcjonowania młodzieży

Współczesna młodzież żyje w świecie zdominowanym przez nieustanny hałas – wielowymiarowy, natarczywy i wszechobecny. Ten hałas nie ogranicza się do fizycznych dźwięków, ale staje się egzystencjalnym doświadczeniem, które wyczerpuje, rozprasza i niszczy

zdolność do refleksji. Zmiany społeczne i kulturowe ostatnich lat odmieniły sposób relacyjnego i tożsamościowego funkcjonowania młodzieży.

Jednym z kluczowych zjawisk wpływających na opisywane doświadczenia młodzieży jest podporządkowanie życia społecznego logice przyspieszenia (Gleick, 2003; Han, 2022), co uniemożliwia głębsze doświadczenie rzeczywistości i prowadzi do chronicznego przemęczenia (Han, 2022). W takim świecie trudno o wewnętrzne wyciszenie – każda pauza wydaje się stratą, a każda przerwa – ryzykiem bycia pominiętym. Rytm życia w społeczeństwie nieustannego przyspieszenia radykalnie się zintensyfikował. Młodzież nieustannie jest w pogoni za aktualnością, nowością, obecnością w czasie rzeczywistym. Przyszłość stopniowo traci na znaczeniu jako przestrzeń planowania, liczy się przede wszystkim „tu i teraz”, ciągła reakcja i aktualizacja (Gleick, 2003).

Z nakreślonym zjawiskiem przyspieszenia ściśle związane jest również funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, w którym dominującą wartością stała się informacja, nie tyle jako treść niosąca znaczenie, lecz przede wszystkim jako impuls, bodziec, dane do natychmiastowego przetworzenia. Młodzi ludzie funkcjonują w przestrzeni przesyconej bodźcami komunikacyjnym (powiadomieniami, wiadomościami, nagłówkami), co prowadzi do „infotoksyczności” i przeciążenia poznawczego (Han 2022; Twenge, 2019; Ledzińska 2002, 2017). Ich umysły pracują w trybie ciągłego przekazywania między tematami, nieustannego reagowania, bez możliwości (i konieczności) głębszej koncentracji. Opisywane „zjawiska nadprodukcji informacji i naporu przyspieszenia mogą być ujmowane w kategoriach stresu psychologicznego” (Ledzińska, 2002, 89) i mogą stanowić istotne zagrożenie rozwoju, szczególnie dla dzieci i młodzieży, co w swoich tekstach podkreśla Maria Ledzińska (Ledzińska, 2002; Ledzińska, Postek, 2017). Stres informacyjny zakłóca nie tylko codzienne funkcjonowanie młodzieży, ale i zdecydowanie obniża jej zdolność do kontemplacji oraz budowania trwałej tożsamości (Ledzińska, 2002; Haidt, 2025). W literaturze psychologicznej coraz częściej podkreśla się, że chroniczne przebodźcowanie może prowadzić do wyczerpania zasobów uwagi i zmniejszenia zdolno-

ści do samoregulacji emocjonalnej. Zjawiska te niosą długofalowe konsekwencje rozwojowe, wpływając na jakość relacji interpersonalnych, odporność psychiczną, a także funkcjonowanie poznawcze (Ledzińska, 2002). W skrajnych przypadkach przeciążenie informacyjne może przyczyniać się do wypalenia psychicznego, stanów lękowych i depresyjnych, co zauważalne jest szczególnie w grupie młodzieży intensywnie korzystającej z technologii cyfrowych (Haidt, 2025; Twenge, 2019).

Budowaniu stałej tożsamości nie sprzyja również funkcjonowanie w przestrzeni kreowanej przez potrzebę, czy też przymus nieustannej ekspozycji, wręcz obscenicznej transparencji (Han 2022). Społeczeństwo odsłonięcia, będące radykalnym rozwinięciem społeczeństwa przejrzystości, wymaga nieustannego ujawniania siebie – fizycznie, emocjonalnie, biograficznie. Młodzież dorasta w kulturze ekspozycji, gdzie normą stało się dzielenie się każdym aspektem życia, każdym zdjęciem, opinią, nastrojem, reakcją. Brak ekspozycji oznacza nieistnienie. W tym społeczeństwie cisza – rozumiana jako nieobecność, wycofanie, prywatność – staje się podejrzana, a nawet społecznie wykluczająca. „Brakuje (...) wszelkiego przełamania, które mogłoby wywołać jakąś refleksję, zapatrzenie, zamyślenie. (...) transparenca idzie w parze z próżnią sensu, towarzyszy jej zmysłowa pustka” (Han, 2022, s.107). To właśnie dlatego hałas staje się codziennym doświadczeniem – bez niego jednostka traci kontakt z otoczeniem.

W opisywanym przez Hana (2022) społeczeństwie intymności, zanika tradycyjna granica między sferą prywatną a publiczną. Młodzież, żyjąc online, upublicznia swoje emocje, relacje i doświadczenia w przestrzeni cyfrowej, która wymusza performatywność i skraca dystans. Intymność, która kiedyś opierała się na ciszy, zaufaniu i czasie, staje się dziś powierzchowną wymianą emocjonalnych sygnałów. W tym kontekście hałas to także zewnętrzny nacisk na upublicznianie tego, co powinno pozostać wewnętrzne – emocji, przeżyć, refleksji (Han, 2022). Młodzi ludzie tracą przestrzeń do bycia sam na sam ze sobą, co skutkuje zagubieniem i lękiem egzystencjalnym.

Wreszcie, funkcjonujemy także w społeczeństwie kontroli (Han, 2022), które nie działa już poprzez zakazy i ograniczenia, lecz poprzez algorytmy, dane i „niewidzialne” mechanizmy zarządzania zachowa-

niem. Młodzież żyje pod stałym nadzorem nie w sensie tradycyjnej opresji, lecz jako uczestnik systemów, które śledzą, analizują i modelują jej aktywność. To kontrola, która pozornie oferuje wolność, ale w istocie ogranicza wybory, wzmacnia konformizm i wytwarza wewnętrzne poczucie presji (Han, 2022). Hałas tego społeczeństwa to nie tyle krzyk władzy, ile szmer danych, algorytmów i cyfrowych impulsów, które wpływają na decyzje młodego człowieka, nie dając mu przestrzeni do autonomicznej refleksji.

Przywołane przez Hana (2022) kategorie analityczne opisujące współczesne społeczności (społeczeństwo zmęczenia, społeczeństwo ekspozycji, społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo intymności, społeczeństwo kontroli) pozwalają lepiej zrozumieć, dlaczego młodzież żyje dziś w ciągłym napięciu, jest przebadczowana, zdekoncentrowana, rozproszona i zmęczona. Hałas współczesności to nie tylko efekt nowoczesnych technologii, lecz także przejaw głębokich przemian kulturowych, odejścia od narracji, rozmycia tożsamości, redefinicji prywatności oraz braku przestrzeni dla wyciszenia. Jonathan Haidt (2025) oraz Jean Twenge (2019) zwracają uwagę, że skutkiem tego stanu rzeczy jest gwałtowny wzrost lęku, depresji i samotności wśród młodzieży. W rzeczywistości nadmiaru, gdzie wszystko jest na widoku, młodzi ludzie coraz częściej czują się niewidzialni dla samych siebie.

Współczesna kultura, w której dorasta młodzież, to także kultura dopaminy – natychmiastowej nagrody, nieustannej stymulacji i kompulsywnego poszukiwania przyjemności. Aplikacje mobilne, media społecznościowe i platformy streamingowe projektowane są tak, by wywoływać szybkie wyrzuty dopaminy czyli neuroprzekaźnika odpowiedzialnego za motywację, uwagę i uczucie satysfakcji. W praktyce oznacza to, że młodzi ludzie są wystawieni na ciągłe mikronagrody, czyli polubienia, powiadomienia, scrollowanie, które utrzymują ich uwagę w stanie napięcia i przywiązania (Lembke, 2021; Alter, 2019).

Brak ciszy w takim kontekście nie jest przypadkiem, jest elementem systemowego projektowania środowiska cyfrowego. Cisza bowiem nie przynosi natychmiastowej gratyfikacji, wręcz przeciwnie, może prowokować niepokój, nudę, a nawet lęk egzystencjalny. Młodzież, której układ nerwowy funkcjonuje w ciągłej stymulacji, zaczyna odczuwać pustkę w momentach braku bodź-

ców (Twenge, 2019; Alter, 2019). Przestrzeń wolna od powiadomień, ekranów i dźwięków staje się trudna do zniesienia i to nie dlatego, że jest obiektywnie nieprzyjemna, lecz dlatego, że wymaga głębszego kontaktu z samym sobą. Młodzież, nieprzyzwyczajona do bycia „offline”, nie tylko technologicznie, ale i egzystencjalnie, unika wyciszenia, bo wymaga ono poddania refleksji własnych myśli, emocji i być może pustki, jaką maskuje hałas cyfrowego nadmiaru (Twenge, 2019).

W dopaminowej rzeczywistości to przyjemności zastępują sens, a rozproszenie – uważność. Jak zauważa Lembke (2021), współczesna młodzież funkcjonuje w stanie niemal permanentnego uzależnienia behawioralnego, gdzie każda chwila bez bodźca wywołuje rodzaj mikroabstynencji. Brak ciszy staje się więc nie tylko skutkiem przemian technologicznych, ale też skutkiem neurobiologicznym wynikającym z nieustannej potrzeby stymulacji. Mechanizmy te wzmacniają kulturę hałasu, wzmacniają mechanizmy kontroli i przyspieszenia, a zarazem osłabiają zdolność do autorefleksji i wewnętrznego ugruntowania (Han, 2022).

Cisza, która kiedyś była warunkiem zrozumienia siebie i świata, staje się dziś nieosiągalna. Życie młodzieży w hałasie to nie tylko problem jednostkowy, ale oznaka głębokiego kulturowego kryzysu. Braku przestrzeni, w której można by naprawdę być, a nie tylko „funkcjonować” i „reagować”. W tym kontekście cisza może być jedyną przestrzenią, w której człowiek, szczególnie młody, może realnie odpocząć od wymuszonego (nieustannego) performansu i nadmiaru. Jest trudna, bo wymaga wytrzymania z sobą samym bez stymulacji, ale jednocześnie może być początkiem procesu odzyskiwania siebie i swojej tożsamości. W świecie, który wymaga ciąglej aktywności, cisza staje się aktem oporu i odwagi.

2. Cisza jako zasób rozwojowy, terapeutyczny i egzystencjalny w życiu „niespokojnego pokolenia”

W dobie nieustannego szumu informacyjnego, przeciążenia bodźcami i cyfrowej obecności, cisza staje się dobrem rzadkim, a jednocześnie coraz bardziej niezbędnym dla zachowania psychicznej i egzystencjalnej równowagi. Dla tzw. „niespokojnego

pokolenia” czyli dzieci i młodzieży dorastających w epoce cyfrowej rewolucji, cisza nie tylko zanika z codziennego doświadczenia, lecz także bywa niezrozumiana, a nawet odrzucana jako coś obcego, niekomfortowego. Tymczasem, jak wskazują współczesne badania z zakresu psychologii rozwojowej, neurobiologii i psychoterapii egzystencjalnej cisza może pełnić fundamentalną rolę w kształtowaniu odporności psychicznej, pogłębieniu (skryształowaniu i utrwaleniu) tożsamości oraz wspieraniu dobrostanu psychicznego (Haidt, 2025).

Jonathan Haidt (2025) opisuje młodych ludzi jako ofiary „wielkiego przeprogramowania dzieciństwa”, czyli procesu, w którym swobodna zabawa, przestrzeń kontemplacji i realne relacje zostały zastąpione przez płytką interakcję cyfrową, ciągłą obecność online i ekspozycję na ocenę społeczną (tamże). Brak ciszy, rozumianej nie tylko jako brak dźwięku, lecz także jako stan umysłowego wyciszenia i refleksyjności, jest w tym kontekście jednym z najbardziej niedostrzeganych deficytów. W efekcie młodzi ludzie wykazują trudność w regulacji emocji, pogłębionym i krytycznym myśleniu i konstruowaniu wewnętrznej narracji, co negatywnie wpływa na ich zdolność radzenia sobie ze stresem i kryzysem (Odgers, 2024).

Cisza, w sensie psychologicznym, stwarza warunki do integracji doświadczenia, pozwala zatrzymać się, doświadczyć emocji, ułożyć myśli i odzyskać poczucie sprawczości. W tym kontekście można mówić o jej znaczeniu egzystencjalnym. Cisza umożliwia kontakt z samym sobą jako osobą myślącą, czującą, aktywną i decydującą. Jak podkreśla T. Radcliffe (2016), cisza nie jest pustką, lecz „pełnią oczekiwania” – przestrzenią, w której człowiek może odnaleźć sens, a niekiedy także doświadczyć transcendencji.

W psychologii rozwojowej podkreśla się, że młodzież potrzebuje przestrzeni umożliwiającej chwilowe wycofanie się z interakcji społecznych i cyfrowych, aby móc rozpoznać i przetworzyć własne emocje, ukształtować autonomię i tożsamość oraz wzmocnić zdolność do mentalizacji (Fonagy & Campbell, 2017). Brak dostępu do ciszy może prowadzić do chronicznego przeciążenia sensorycznego, pogłębienia lęku oraz trudności w regulacji afektu, co wiąże się z rosnącą liczbą zaburzeń depresyjnych i lękowych obserwowanych u młodych ludzi (UNICEF, 2025; NIK, 2024).

Rezyliencja, rozumiana jako zdolność jednostki do adaptacji wobec trudności i stresu, rozwija się w warunkach sprzyjających autorefleksji, poczuciu kontroli oraz wewnętrznej integracji (Masten, 2018). Cisza, jako środowisko umożliwiające dystans do przeżyć, może wspierać kształtowanie się narracyjnego rozumienia siebie oraz pozwala na budowanie konstruktywnych strategii radzenia sobie (Kinnunen et al., 2021). Badania z zakresu neurobiologii dowodzą, że praktyki wyciszenia, takie jak medytacja, uważność (*mindfulness*), praktyki refleksyjne, wpływają pozytywnie na aktywność struktur mózgowych odpowiedzialnych za samoregulację emocjonalną, pamięć i empatię (Koole et al., 2019; Siegel, 2020). Jednocześnie cisza umożliwia doświadczenie oddzielenia od presji społecznej, porównań i oceniania, co pozwala młodym ludziom odzyskać poczucie tożsamości niezależnej od zewnętrznych narracji.

W ujęciu egzystencjalnym cisza wiąże się z doświadczeniem obecności, samotności, transcendencji i sensu. Dla młodego człowieka przeżywającego kryzys tożsamości, pytania o sens, wartość życia i relacje interpersonalne nabierają szczególnego znaczenia. Cisza może tu pełnić funkcję „kontenera” (stabilizującą emocjonalnie) dla doświadczeń granicznych – takich jak lęk egzystencjalny, pustka czy żaloba – umożliwiając ich symbolizację i oswajanie (Frankl, 2009).

Jednocześnie cisza pozwala na doświadczenie głębokiego bycia, nieproduktywnego, nienarzucanego, pozbawionego presji społecznej. W takim kontekście, cisza staje się przestrzenią autentycznego spotkania z sobą i światem, co dla młodzieży w wieku intensywnego porównywania się i budowania pozycji w grupie może być doświadczeniem wyzwalającym i kształtującym (formacyjnym) (Brown & Ryan, 2015).

W sytuacjach kryzysowych, takich jak nagłe zmiany społeczne, trauma, izolacja czy przemoc rówieśniczej, to cisza może pełnić funkcję zabezpieczającą i stabilizującą, może oferować schronienie przed nadmierną stymulacją oraz stworzyć warunki do odbudowy zasobów psychicznych. Nie bez znaczenia pozostaje również aspekt wspólnotowy: praktyki ciszy w grupie (np. cisza przed zajęciami, wspólna medytacja) wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i współobecności, zupełnie bez użycia słów (Brown & Ryan, 2015).

Cisza, choć niedoceniana we współczesnym świecie cyfrowym, może być rozumiana jako zasób rozwojowy, terapeutyczny i egzystencjalny. Jej obecność w życiu młodzieży może znacząco wspierać rozwój odporności psychicznej, pogłębiać kontakt z samym sobą oraz przeciwdziałać przeciążeniom emocjonalnym. Włączanie ciszy w profilaktykę i terapię wymaga jednak nie tylko indywidualnej pracy, ale także systemowego podejścia w edukacji, zdrowiu i kulturze. Cisza w życiu „niespokojnego pokolenia” nie powinna być traktowana jako brak aktywności, lecz jako warunek rozwoju psychicznego i duchowego. Jest przestrzenią, w której możliwe staje się odzyskanie wewnętrznego balansu, integracja doświadczeń i budowanie odporności na zewnętrzne napięcia. W czasach permanentnego hałasu i przesycenia bodźcami, cisza nie jest już tylko luksusem, ona staje się koniecznością.

3. Cisza w praktykach edukacyjnych wspierających zdrowie psychiczne młodzieży

W obliczu narastającego kryzysu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, szkoła nie może być postrzegana wyłącznie jako miejsce transmisji wiedzy. Staje się coraz bardziej odpowiedzialna za wspieranie psychicznego, emocjonalnego i społecznego rozwoju oraz dobrostanu uczniów (UNICEF, 2021; Odgers, 2024). Jednym z niewykorzystanych zasobów w tym zakresie jest cisza, która w aspekcie pedagogicznym może pełnić funkcję regulacyjną, wspierającą i transformacyjną.

Z perspektywy pedagogicznej cisza nie jest wyłącznie brakiem komunikacji werbalnej, lecz jakością obecności – przestrzenią doświadczenia, uważności i spotkania. W pedagogice obecności i pedagogice refleksyjnej cisza odgrywa rolę umożliwiającą formację wewnętrzną, ugruntowanie podmiotowości oraz rozwijanie zdolności do autorefleksji. Daje uczniowi możliwość nie tylko uczenia się „o świecie”, ale przede wszystkim uczenia się „siebie w świecie”. Cisza jako doświadczenie afektywne i egzystencjalne pozwala uczniowi na budowanie dystansu do bodźców, które warunkują jego reakcje, a tym samym wspiera rozwój samoregulacji i mentalizacji (Fonagy et al., 2017).

W szkolnej rzeczywistości cisza może być traktowana jako pedagogiczna przestrzeń wytchnienia, pozwalająca uczniom na chwilowe wyjście spod presji uczenia się, ocen i ekspozycji, która umożliwia zawieszenie presji poznawczej, performatywnej i społecznej. Momenty ciszy tworzą przestrzeń „pedagogicznego zawahania”, chwili, w której nauczyciel i uczeń mogą wejść w relację nie poprzez przekaz, ale poprzez współobecność (Meiklejohn et al., 2012). Tego rodzaju cisza ma charakter relacyjny i etyczny – nie jest ciszą przymusu, lecz ciszą otwartości, akceptacji i uznania dla Innego jako autonomicznego podmiotu.

W edukacji społecznoemocjonalnej (SEL) i podejściach *mindfulness* cisza stanowi narzędzie wzmacniające dobrostan uczniów, redukując stres i wspierając kompetencje emocjonalne (Jennings, 2015; Roeser et al., 2012). Praktyki takie jak *mindful silence* i „cisza transformacyjna” są coraz częściej z sukcesem stosowane w szkołach, z potwierdzonym potencjałem wpływu na koncentrację i dobrostan (Meiklejohn et al., 2012).

Z punktu widzenia pedagogiki krytycznej cisza może być również narzędziem emancypacyjnym. W świecie, w którym młodzież nieustannie podlega zewnętrznym narracjom, ocenom i ekspozycji – cisza staje się przestrzenią oporu wobec hegemonii produktywności i widzialności. To akt przełamania konformizmu, w którym uczeń może wycofać się z roli „zawsze obecnego” i „zawsze aktywnego”, by odzyskać prawo do bycia poza narracją sukcesu, efektywności i przystosowania (Giroux, 2011). W tym kontekście cisza nie jest pedagogicznym „brakiem”, lecz strukturą umożliwiającą tworzenie sensu. Umożliwia edukację w duchu głębokiego słuchania – nie tylko innych, ale również siebie. Zawiera potencjał etyczny (relacja z Innym), poznawczy (integracja wiedzy z doświadczeniem) oraz egzystencjalny (konfrontacja z własnymi pytaniami o sens, cel i tożsamość).

Szkoła, która przyjmuje ciszę jako wartość pedagogiczną, przestaje być wyłącznie przestrzenią transmisji wiedzy, a staje się przestrzenią formowania człowieczeństwa. Uczenie się przestaje być jedynie procesem gromadzenia wiedzy, a staje się procesem ugruntowanego bycia, zakorzonego

w ciele, emocjach, czasie i relacji (Van der Maren & Tupper, 2022; Edling, 2021). Praktyczne zastosowanie ciszy w edukacyjnej profilaktyce zdrowia psychicznego może przybrać formę codziennych rytuałów milczenia (np. początek dnia w ciszy) czy też warsztatów uważności i autorefleksji (Jennings, 2015; Meiklejohn et al., 2012). Cisza może być częścią lekcji wychowawczej lub refleksyjną przerwą (Zelazo & Lyons, 2012). Można tworzyć przestrzenie ciszy w architekturze szkoły (np. strefy sensoryczne), czy też stosować wspólne milczenie jako element integracji grupy (Roeser et al., 2012).

Wdrażanie tych praktyk wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli, w tym rozwijania kompetencji emocjonalnych, uważności i umiejętności tworzenia bezpiecznych relacji edukacyjnych (Jennings, 2015). Szkoła powinna nie tylko nauczać ciszy, ale być miejscem, które ją chroni i integruje z innymi aspektami edukacji – poznawczymi, emocjonalnymi i społecznymi. Z pedagogicznego punktu widzenia cisza nie oznacza rezygnacji z działania, ale warunkuje jego jakość. Jest przestrzenią, w której edukacja staje się nie tylko skuteczna, ale głęboko humanistyczna. W czasach przebudzowania, niepokoju i dezintegracji młodzieży, cisza staje się nie alternatywą, lecz koniecznością, aktem troski, obecności i głębokiego słuchania, które umożliwia rozwój nie tylko wiedzy, ale i podmiotowości.

Zakończenie

W obliczu rosnącego przeciążenia sensorycznego, przyspieszenia kulturowego i narastającego kryzysu zdrowia psychicznego wśród młodzieży, cisza jawi się nie jako luksus, lecz jako fundamentalny zasób rozwojowy i wychowawczy. Jej pedagogiczna wartość polega nie tylko na tym, że stanowi przeciwwagę dla hałasu i nadmiaru, ale przede wszystkim na tym, że umożliwia głębsze doświadczenie siebie i świata. Cisza nie jest neutralna, niesie za sobą potencjał zmiany, oporu i regeneracji. Wprowadzenie jej do praktyki edukacyjnej może przyczynić się do przywrócenia równowagi między działaniem a refleksją, między ekspozycją a prywatnością, między impulsem a świadomością.

W perspektywie wychowawczej cisza sprzyja kształtowaniu dojrzałości emocjonalnej, wspiera procesy samoregulacji i buduje przestrzeń dialogu, który nie zawsze musi być wypełniony słowem. W świecie zdominowanym przez permanentną obecność online, cisza staje się nie tylko formą odpoczynku, lecz także formą oporu wobec dominujących narracji produktywności, efektywności i widzialności. Zaproponowane w tekście ujęcie ciszy jako narzędzia edukacji

i profilaktyki w zakresie zdrowia psychicznego oraz jako elementu zmiany paradygmatu edukacji wskazuje na potrzebę przededefiniowania roli szkoły, z miejsca transmisji wiedzy na przestrzeń uważnej obecności i formowania człowieczeństwa. Włączenie ciszy do codziennego rytmu edukacyjnego to akt pedagogicznej troski i odwagi, który może mieć głęboki wpływ na rozwój psychiczny, relacyjny i egzystencjalny młodego pokolenia.

Bibliografia

- Alter, A. (2019). *Uzależnienia 2.0. Dlaczego tak trudno się oprzeć nowym technologiom?* (M. Młynik, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. (Oryginał (2017): *Addictions 2.0: Why it is so hard to resist new technologies*).
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2015). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Edling, S. (2021). Time and the embodied other in education: A dimension of teachers' everyday judgments of student learning. *International Journal of Ethics Education*, 7, 87–100. <https://doi.org/10.1007/s40889-021-00130-6>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2017). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Routledge.
- Fonagy, P., & Campbell, C. (2017). Mentalizing, attachment and epistemic trust: how psychotherapy can promote resilience. *Psychiatria Hungarica*, 32(3), 283–287. Retrieved July 10, 2025, from: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1574378/>
- Frankl, V. E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu* (A. Wolicka, Trans.). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca. (Oryginał (1946): *Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*).
- Gleick, J. (2003). *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*. (J. Bieroń, tłum.). Poznań: Zysk i S-ka. (Oryginał (1999) *Faster: The acceleration of just about everything*).
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic.
- Haidt, J. (2025). *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie prze-programowanie dzieciństwa wywołało epidemię chorób psychicznych*. (R. Filipowski, Trans.). Poznań: Zysk i S-ka. (Original work published 2004 as *The anxious generation: How the great rewiring of childhood caused an epidemic of mental illness*).
- Han, B.-Ch. (2022.). *Spółczesność zmęczenia i inne eseje*. (M. Sutowski, R. Pokrywka, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej. (*Müdigkeitsgesellschaft. Burnoutgesellschaft, Hoch Zeit*, wydanie oryginalne 2016, *Transparenzgesellschaft* wydanie oryginalne 2017, *Agonie des eros* wydanie oryginalne 2017, *Palliativgesellschaft. Schmerzheute* wydanie oryginalne 2020)
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York: W. W. Norton & Company.
- Kinnunen, M.-L., Sairanen, L., Tolvanen, A., & Santavirta, N. (2021). Mindfulness, psychological flexibility and psychological symptoms among Finnish adolescents: A person-oriented approach. *Personality and Individual Differences*, 168, 110371. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110371>
- Koole, S. L., Schlinkert, C., Maldei, T., Baumann, N., & van Rijn, M. (2019). Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. *Journal of Personality*, 87(1), 15–36. <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Ledzińska, M. (2002). Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju. *Roczniki Psychologiczne*, 5(1), 77–97.
- Ledzińska, M., & Postek, S. (2017). Od metaforycznego nadmiaru informacji i przeciążenia do rzeczywistego stresu: podstawy teoretyczne, ustalenia empiryczne i zastosowania. *European Management Journal*, 35(6), 785–793. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2017.07.002>
- Lembke, A. (2021). *Dopamine nation: Finding balance in the age of indulgence*. New York: Dutton.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Najwyższa Izba Kontroli (NIK) (2024). *Opieka psychiatryczna nad dziećmi i młodzieżą*. Warszawa: NIK. Retrieved July 10, 2025, from: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,29673,yp,32532.pdf>
- Odgers, C. L. (2024). Growing up wired: Social media, mental health, and the next generation. *Annual Review of Clinical Psychology*, 20, 123–145. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032123-101403>
- Radcliffe, T. (2016). *Why go to church? The drama of the Eucharist*. London: Bloomsbury.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x>
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Su, F., Wood, M., & Tribe, R. (2023). "Dare to be silent": Re-conceptualising silence as a positive pedagogical approach in schools. *Research in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00345237231152604>

- Twenge J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*. (O. Dziedzic, tłum.). Warszawa: Smak Słowa. (Oryginał: Twenge J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood*. New York, NY: Atria).
- UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. Retrieved July 9, 2025, from <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- UNICEF (2025). *Childhood in a Digital world. Screen Time, Digital Skills and Mental Health*. Retrieved July 9, 2025, from: <https://www.unicef.org/innocenti/innocenti/media/11296/file/UNICEF-Innocenti-Childhood-in-a-Digital%20World-report-2025.pdf>
- Van der Maren, J., & Tupper, J. (2022). Towards an integral pedagogy in the age of “digital Gestell”: Moving beyond transmissional teaching. *European Journal of Social Theory*, 25(3), 456–472. <https://doi.org/10.1177/13505076211053871>
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154–160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>