



Dyskursy	Adult
Młodych	Education
Andragogów	Discourses

22 / 2021

ROCZNIK | YEARBOOK

Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2021

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Ingela Bergmo-Prvulovic, Agnieszka Bron, Rob Evans, Wiltrud Gieseke, Larissa Jögi, Alicja Jurgiel-Aleksander,
Józef Kargul, Mirosław Kowalski, Mieczysław Malewski, Steffi Robak, Ewa Solarczyk-Ambrozik,
Hanna Solarczyk-Szwec, Camilla Thunborg



ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL TEAM

Redaktorzy / Editors – Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz
Redaktorzy działów / Section Editors – Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska, Emilia Paprzycka, Katarzyna Walentynowicz-Moryl
Sekretarz redakcji / Editorial Assistant – Katarzyna Walentynowicz-Moryl
Redaktor statystyczny / Statistic Editor – Edyta Mianowska
Redaktor językowy (j.angielski) / Language Editor (English) – Kaja Thiele

LISTA RECENZENTÓW / LIST OF REVIEWERS

www.dma.wpps.uz.zgora.pl

REDAKCJA JĘZYKOWA / LANGUAGE EDITING

Beata Szczeszek

KOREKTA / PROOFREADING

Kinga Dolczewska

TŁUMACZENIE, REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA TEKSTÓW ORAZ STRESZCZEŃ W JĘZYKU ANGIELSKIM / TRANSLATION, LANGUAGE EDITING AND THE REVISION OF ENGLISH TEXTS AND SUMMARIES

Kaja Thiele

REDAKCJA TECHNICZNA / LAYOUT, DTP

Anna Strzyżewska

PROJEKT OKŁADKI / COVER DESIGN

Gracjan Majchrzak

Wersja papierowa rocznika jest wersją pierwotną. Elektroniczna wersja czasopisma dostępna jest na stronie: /
The printed version of the journal is the initial version. The publication is available in electronic form on:

www.dma.wpps.uz.zgora.pl



Uniwersytet Zielonogórski / University of Zielona Góra

Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki / Faculty of Social Science, Institute of Pedagogy
Zielona Góra 2021

ISSN 2084-2740
e-ISSN 2719-9312

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel. (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

DYSKURS KULTUROWY

red. Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz

Silvia Luraschi	
<i>Exploring the space of conviviality with newcomers and host communities</i>	9
Anna Nørholm Lundin	
<i>Why bother getting involved? Commitment and mobilisation within current climate and environmental movements</i>	23
Samantha Broadhead	
<i>Exploring adult learning and its impact on wider communities through arts-based methods: an evaluation of narrative inquiry through filmmaking</i>	41
Sylwia Słowińska	
<i>Aktywność kulturalna i edukacyjna starszych mężczyzn – obszar nierozpoznany?</i>	61
Ewelina Konieczna	
<i>Seriale i ich odbiór jako odbicie zmian społeczno-kulturowych</i>	85

DYSKURS BIOGRAFICZNY

red. Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska

Przemysław Szczygieł	
<i>Squats, squares, universities. About significant places in the biographies of rebels</i>	101
Peter Alheit	
<i>The transitional potential of 'biographicity'</i>	113
Paweł Seroka	
<i>Psychoterapia jako refleksyjna „wielka rewolucja” w doświadczeniu biograficznego uczenia się dorosłego dziecka alkoholika</i>	125
Dorota Sieroń	
<i>Akceptacja starości i akceptacja w starości – badania z wykorzystaniem literatury dokumentu osobistego</i>	145

DYSKURS EDUKACJI W SZKOLE WYŻSZEJ

red. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Peter Alheit	
<i>'Non-traditional students' at European universities.</i>	
<i>A special problem of social inequality</i>	159
Lidia Marek, Stefano Polenta, Tomasz Warzocha	
<i>Academic education during the COVID-19 pandemic – Polish and Italian experience</i>	171
Anna Babicka-Wirkus, Aleksander Cywiński, Stephen Muoki Joshua, Wojciech Walat	
<i>Gaps in online education in the times of a pandemic in the opinion of Polish and Kenyan students</i>	183
Krzysztof Łuszczek, Chen Chen, Waldemar Lib	
<i>Academic teaching in the era of COVID-19. Selected problems of academic teachers' work in Poland against the background of the world situation</i>	197

Elżbieta Perzycka, Jarek Janio

How do higher education faculty adapt to the demands of online teaching? Reaction of higher education to COVID-19 in Poland and the United States – a snapshot 209

Małgorzata Rosalska, Jakub Wierzbicki

Proactivity of students – between diagnostic assumptions and methodical solutions 217

DYSKURS PROFESJONALIZACJI

red. Małgorzata Olejarz

Antje Rothe, Gaia Del Negro, Linden West

The professional is personal, the personal is professional? Towards re-conceptualising professionalism: a scientific and personal dialogue..... 231

Susan Colverd, Adam Jagiełło-Rusiłowski

Teachers' concepts of a 'no penalty zone'. Drama-based learning for inclusive and co-designed classrooms 247

Jacek Jędryczkowski

Samouctwo informacyjne nauczycieli w dobie epidemii COVID-19..... 267

Artur Aleksandrowicz

Tyfłoinformatyka, tyflointernet – nowy czynnik edukacji osób z niepełnosprawnością wzroku 281

Ernest Magda

Działalność edukacyjno-profilaktyczna policji a wiktymologiczne aspekty funkcjonowania społecznego osób starszych. Kazus lubuski..... 299

DYSKURS PŁCI

red. Emilia Paprzycka

Franciszek Kampka

Franciszek i feminizm – inność i paralele 315

Adriana Savu

'They had lived for nothing in this world': Linguistic and socio-demographic considerations on a historically stigmatised marital status 327

Mariola Bieńko

Społeczne tworzenie tożsamości seksualnej w heteronormatywnej praktyce językowej 343

Joanna Wróblewska-Skrzek

„Samiec alfa”? Socjologiczne narracje męskiej atrakcyjności..... 357

Katarzyna Walentynowicz-Moryl, Anna Gąsiorek

Typy kobiecości a cele życiowe młodych bezdzietnych studentek Uniwersytetu Zielonogórskiego 367

CONTENTS

CULTURAL DISCOURSE

eds. Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz

Silvia Luraschi	
<i>Exploring the space of conviviality with newcomers and host communities</i>	9
Anna Nørholm Lundin	
<i>Why bother getting involved? Commitment and mobilisation within current climate and environmental movements</i>	23
Samantha Broadhead	
<i>Exploring adult learning and its impact on wider communities through arts-based methods: an evaluation of narrative inquiry through filmmaking</i>	41
Sylwia Słowińska	
<i>Cultural and educational activities of older men – uncharted territory?</i>	61
Ewelina Konieczna	
<i>Television series and their reception as a reflection of socio-cultural changes</i>	85

BIOGRAPHICAL DISCOURSE

eds. Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska

Przemysław Szczygieł	
<i>Squats, squares, universities. About significant places in the biographies of rebels</i>	101
Peter Alheit	
<i>The transitional potential of 'biographicity'</i>	113
Paweł Seroka	
<i>Psychotherapy as a reflexive 'great revolution' in the experience of the biographical learning of an adult child of an alcoholic</i>	125
Dorota Sieroń	
<i>The acceptance of senility in old age – research on the literature of personal documents</i>	145

THE DISCOURSE OF HIGHER EDUCATION

ed. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Peter Alheit	
<i>'Non-traditional students' at European universities. A special problem of social inequality</i>	159
Lidia Marek, Stefano Polenta, Tomasz Warzocha	
<i>Academic education during the COVID-19 pandemic – Polish and Italian experience</i>	171
Anna Babicka-Wirkus, Aleksander Cywiński, Stephen Muoki Joshua, Wojciech Walat	
<i>Gaps in online education in the times of a pandemic in the opinion of Polish and Kenyan students</i>	183
Krzysztof Łuszczek, Chen Chen, Waldemar Lib	
<i>Academic teaching in the era of COVID-19. Selected problems of academic teachers' work in Poland against the background of the world situation</i>	197

Elżbieta Perzycka, Jarek Janio

How do higher education faculty adapt to the demands of online teaching? Reaction of higher education to COVID-19 in Poland and the United States – a snapshot 209

Małgorzata Rosalska, Jakub Wierzbicki

Proactivity of students – between diagnostic assumptions and methodical solutions 217

PROFESSIONALISATION DISCOURSE

ed. Małgorzata Olejarz

Antje Rothe, Gaia Del Negro, Linden West

The professional is personal, the personal is professional? Towards re-conceptualising professionalism: a scientific and personal dialogue 231

Susan Colverd, Adam Jagiełło-Rusiłowski

Teachers' concepts of a 'no penalty zone'. Drama-based learning for inclusive and co-designed classrooms 247

Jacek Jędryczkowski

Teachers' self-study of information technology during the COVID-19 epidemic. 267

Artur Aleksandrowicz

Typhlo-informatics, typhlointernet – new factors in the education of people with visual impairment 281

Ernest Magda

Educational and preventive activities of the police and victimological aspects of the social functioning of the elderly. The case of Lubusz voivodeship 299

GENDER DISCOURSE

ed. Emilia Paprzycka

Franciszek Kampka

Francis and feminism – otherness and parallels 315

Adriana Savu

'They had lived for nothing in this world': Linguistic and socio-demographic considerations on a historically stigmatised marital status 327

Mariola Bieńko

The social construction of sexual identity in heteronormative linguistic practice 343

Joanna Wróblewska-Skrzek

'Alpha male'? Sociological narrations of male attractiveness. 357

Katarzyna Walentynowicz-Moryl, Anna Gąsiorek

Types of femininity and the life goals of young childless students at the University of Zielona Góra 367

Dyskurs kulturowy

Cultural discourse

red./eds. Sylwia Słowińska,
Małgorzata Olejarz

Silvia Luraschi*

EXPLORING THE SPACE OF CONVIVIALITY WITH NEWCOMERS AND HOST COMMUNITIES

ABSTRACT: This paper explores the space of conviviality between newcomers and host communities exemplifying the author's way as a researcher to be at the same time an activist in Italy. The author investigates her position as an adult educator and researcher to focus on how the informal process of research on adult education has a 'transformative' effect at the meso (social) level dimension of interaction. Group experience is life experience and food is one of the most powerful connective tools humans have: it stimulates all of the senses, evokes deep memories and connects one with the wider system of interaction and complexity. In this meso-level dimension newcomers and native citizens interconnected their senses through sharing food. The paper includes different languages and styles: autoethnographic field notes of informal conversations between migrants and Italians involved in the research, transcriptions of dialogues and correspondence with research participants and photos taken during the field of research. All texts and images are analyzed to imagine new forms of embodied research in adult education.

KEYWORDS: migrants, conviviality, embodied narratives.

Beyond pure research

Life-histories and auto/biographies can act as an occasion for innovation, for transformative learning, for community and political action in diverse settings (Formenti & West 2018). Telling stories from different perspectives, as Laura Formenti and Linden West (2018) suggest, might also be deeply agentic and political in nature. In this regard stories may go far beyond 'pure research' – or a detached view of academic study in the ivory tower (Denzin & Giardina 2014) – towards creating a new quality of space for social and collective action and change, as well as work at an individual level (Formenti & West 2016a). Thus, narratives in adult education research are concerned with creating the circumstances to produce knowledge through inquiry-laden processes. This article explores, out of my experience as a woman and a researcher, the conditions in which conviviality can initiate conversation and tell stories with migrants and host communities. My research interest in conviviality began in 2019 during an annual conference of the ESREA Life History and Biography Network (LHBN) in Bergen, Norway¹. For over two decades, the LHBN has been an inclusive forum of researchers, including doctoral students, who draw on different epistemological, methodological and disciplinary traditions. One of the presuppositions of the network is about the relationality of learning:

* **Silvia Luraschi** – Department of Human Science for Education, University of Milano Bicocca Italy; e-mail: silvia.luraschi@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8761-9134>.

¹ Conference website: <https://www.hvl.no/en/research/conference/esrea2019/>, 24.06.2021.

As researchers, they encourage people to share their life stories and experiences in order to make better sense of the world in which they live; telling such stories sometimes triggers the urge to go out and change lives. Narrative research is an interactive process. It uses words, images, activities or artefacts to ask people – either individually or collectively within their social groupings – to examine, discuss, portray or otherwise make public their place in the world, their sense of belonging to and identity within the physical and cultural space they inhabit. [...] Prompted by our focus on ‘narratives, discourses, biography’, they analyse their work to find the factors that influence how people view their worlds, the embedded values and practices that underpin the way people think and act (often without even realizing why); in short, the ‘discourses by which they live’ (Høyen & Wright 2020, pp. 1-2).

The concept of discourse is central in the network because a discourse is a web of statements, categories and beliefs, habits and practices in human lives. I have taken part in the Network since 2014 when I was starting my PhD and, over the years, I have learned that to be able to investigate and understand lives, a good enough relational space is needed in the relationship between researchers and participants, as well as within the community of researchers (Formenti & West 2016b). At the Bergen conference, all delegates, including myself, were invited in groups to different local homes (not restaurants!) for dinner and for a sharing of stories. This exciting experience was first of all completely new to me: speaking with local people and researchers from different countries and backgrounds in a convivial space (in a foreign country!) and sharing our uniqueness, not only as researchers, but as humans over a delicious meal cooked with care for ‘us’, a diverse group of strangers. This inspired me to go back to my research field with a new sensibility towards the space of conviviality in adult education.

I am going to share autoethnographic reflections (Ellis & Bochner 2016) about my way of being an activist in a larger research project involving newcomers, native citizens, social workers and researchers (Formenti & Luraschi 2020). Briefly the research was a qualitative participatory study on the integration of asylum seekers and refugees hosted in the Province of Lecco, Northern Italy. According to Amnesty International Italy, in Northern Italy, where I live and work as a researcher and adult educator, migrants and social actors contributing to their integration have been targeted in hate-fueled discourses (Report *Barometro dell’Odio* 2019). The aim of my research project, entitled ‘Unexpected Subjects’², was to explore the experience, narratives, and discourses of the place and space of refugees and asylum seekers, using an embodied narrative methodology not only to ‘gather data’ about their experience, but to generate something new, enhancing a dialogue with natives and generating a deeper understanding, for everybody, of their human experience. This research was essentially aimed at ‘making a difference’, opening possibilities and imagining new forms of educational and social intervention to foster the inclusion of new migrants in the local community. If we

² Prof. Laura Formenti is the supervisor of the project ‘Unexpected Subject’.

want to know anything about migrants, we must talk and share a space of dialogue, which is problematic and not guaranteed (Grzymala-Kazłowska & Phillimore 2018). Literature on adult education demonstrates that being accepted, seen, talked to, considered, respected and recognized, are fundamental experiences for any newcomer to find their place (Wildemeersch 2017) – literally and symbolically – in the new society (Morrice, Shan & Sprung 2017). Integration is not only about finding a job or speaking the language, or the outcome of an individual effort of adaptation: it is a relational process towards harmonic coexistence (Formenti & Luraschi 2020).

Between activism and research: a disorienting dilemma for an early activist researcher

‘Unexpected Subjects’ was part of a national program for studying the potential role of ‘Migration and Migrants in Italy’ and exploring places and practices of coexistence in the construction of new forms of social interaction (Formenti & Luraschi 2020). The program was funded by a private organization called ‘Fondazione Alsos’³ from the beginning of October 2018 to the end of March 2020. During these 18 months I had the possibility to collaborate with 14 Italian researchers among whom were sociologists, anthropologists, psychologists, linguists, a philosopher and myself, the only pedagogue. In this period, we developed 14 different independent projects through collaborative work; we had time for discussions and opportunities for formal face-to-face meetings every two months at the headquarters of Fondazione Alsos, as well as constant informal contact via a WhatsApp chat called ‘Fellow Alsos’. During this time, we became aware that in our country the attitude towards immigration is traditionally ambiguous about the impact of the foreigners’ presence (Colucci 2018) and, in recent years, ‘nativist’ resentment is palpable in our daily lives (Luraschi, Massena & Pitzalis 2019). This awareness motivates us to examine the complexity of co-existence as a concrete process that happens in material spaces and as an informal one that generates unexpected and original possibilities of co-existence, through reciprocal relationships and spaces of resistance (Formenti & Luraschi 2020). The question as to what constitutes activist research has been an issue for researchers, especially for feminists, for over a decade and there is now a considerable literature addressing the topic (Maynard & Purvis 1994). The word ‘activism’ attracted me, as it seemed to give a name to the actions and ways of positioning that I had been working with for a while, in the struggle to connect my own life, experiences, feelings, body, values and imagination with my work, to make research more meaningful (Formenti, Luraschi & Del Negro 2020).

³ Fondazione Alsos: <https://www.fondazionealsos.org/en/competition>, 24.06.2021.

On an October afternoon, after some months, I returned from Bergen to Italy with a new sensibility for the space of conviviality in adult education. A fellow sociologist shared in our WhatsApp group an article written by one of her friends (Portelli 2019) where the author reflects on his way of doing research and shares his struggle to fill the gap between activism and research in his experience as a researcher in Italy. The following two extracts are ones that I feel best reflect the Italian experience and that I would like to reproduce here in order to express what I perceive as a dilemma with no solution yet:

What we write turns out to be inaccessible for the 'common people'. The university grants us a wage for some years and lets us study our own topics, almost without limiting our activism. But university life does not only fill our time, as other jobs do, it also has some consequences. Books and articles that we write in academia are inaccessible to the audience. We learn to write for journals which are only read by those who write in them.

[...]

How can we share our thoughts with the civil movements we come from? Except in very rare cases, the higher you move in your career, the less you manage to do research and keep in touch with the rest of the world. This is clear when we look at our acquaintances at university, at the spiral of self-exploitation and precariousness which forces them to write articles that no one will read and learn a language not for communicating, but for legitimating themselves, if not for financing their universities. They often write articles that will remain in the hands of big publishing houses, and they don't even have the liberty of sharing them. All these intellectual energies fuel the publishing associations and empty the networks of friendship and solidarity. They should return to the movements that they belong to, which are instead sucked up in activism and urgency, where it is often hard to develop complex, long term analysis (Portelli 2019, my translation).

Portelli is a sociologist, so he speaks from a sociological perspective and describes, from his biographical point of view, the following two levels of observation:

- macro-level (social context): academia in Italy seems to practice a (neo)liberal approach to the creation of knowledge where researchers must be highly productive at the expense of their activism and social engagement;
- micro-level (individual as context): researchers are struggling in academia because 'production' changes from a social system to a state of being of an individual, so it becomes a matter of 'individual responsibility' where there is no time for being an activist.

Portelli's analysis is shareable with precarious researchers in Italy. Certainly, I perceive my position as an early researcher to be highly precarious and I feel the entanglement of the macro and micro levels as a dilemma. I know, too, that my perception is in alignment with the feeling of my group of colleagues. We are in a disorienting dilemma (Mezirow 1991). Dilemmas usually occur when people have experiences that do not fit their expectations or make sense to them and they cannot resolve the situations without some change in their views of the world. Starting to move from my habitual point of view where I feel my precarity as a vulnerability which is not sustainable, I found

a way through the dilemma of doing research or being an activist. In fact, I realized that Portelli's analysis doesn't consider the meso-level which means the relational and communicational spaces where real people meet, develop, transform their actions, ideas and perspectives within an ongoing dynamic context – in other words, in this analysis conviviality finds no consideration. We are not separated individuals and the inter-active context is still alive, even when we do not pay any attention to that context. Today, research-as-activism seems to require a combination of experience, relationships, and writing about, – and maybe studying – subjects that deserve our attention. From my different point of view, I think it is possible to fill the gap between activism and research, so I chose to follow the invitation of the Life History and Biography Network, that I described above, to explore the space of conviviality. In my view, a difference is not made by the publications which permit us to share our thoughts with society, but more importantly by the way in which we expose ourselves in the relationship with the participants in our research. I recognize myself in the idea of feminism according to which the sensitive body is a place of knowledge and what is personal is also political (Hanisch 1970). In this view of things, it's not conceivable, nor desirable, to divide body, mind and research from the engagement of activism (Formenti, Luraschi & Del Negro 2019).

Conviviality as contact through food

Being an activist means engaging myself in forms of conviviality, which can include the role of food-sharing practiced in informal spaces with newcomers and host communities. The literature on adult education (Guo 2010; Webb et al. 2016) explores the danger that migrants learn to adapt and reposition themselves only in response to the employment market in host communities. In particular Sue Webb (2015), framing her analysis with Mezirow's transformative learning theory, draws attention to how social networks and learning communities are integral to how migrants manage themselves in order to become accepted by others and accepted into the workforce. Webb's work identifies the important role of learning communities, which enables opportunities for two-way intercultural learning and where relationships are more equal and voluntary in comparison to learning communities in the workplace, where a hierarchy of the value of experiences/skills from different cultural contexts is established and where migrants are often expected to relinquish previous identities and practices. In my study, different participants – asylum seekers and refugees, native citizens, researchers, and social workers – were involved as insiders of experience in a dynamic and dialogic learning community where conviviality happens unpredictably and spontaneously. In fact, conviviality, Ivan Illich argued, involves 'autonomous and creative intercourse

among people, and the intercourse of people with their environment,' Illich continued: 'I consider conviviality to be individual freedom realized in personal interdependence and, as such, an intrinsic ethical value' (Illich 1973, p. 24). During this year and a half of research, I've been invited more than once, mostly by newcomers living in host communities, to take part in convivial moments of the sharing of food and drink. On these occasions, food was the element that created the chance for contact among us. Food can be much more than what we eat; it is a relationship, a mediator of one's culture and a gesture of care. Food is a living, active substance, which makes us exist together with others. Italy has one of the richest culinary traditions in the world, with deep roots in embodied narratives (Montanari 2004). To be part of an informal learning community is a life experience. Food is one of the most powerful connective tools we have: it stimulates all of our senses, evokes deep memories and connects us within wider systems of interaction and complexity.

The stories I chose for the following section are drawn from the second phase of 'Unexpected Subjects'. This phase represents the first experience with sensobiographic walks (Järviluoma 2021) in Italy involving new migrants and natives (Formenti & Luraschi 2021). The participants were:

- 6 refugees from Guinea, Mali, Morocco, Somalia and Pakistan, living in Lecco at the Protection System for Asylum Seekers and Refugees (average age – 27).
- 6 young Italians, 2 with migratory background, members of a youth cultural association, (average age – 22).

I invited Italians into the project after field observation in the first phase of the research, to fill the gap of interaction between refugees and same-age natives (Formenti & Luraschi 2020). The method is very simple: I created six pairs made up of refugees and native to walk together in a place of choice called the 'place of the heart'. Natives led the first walk, telling their story of past and present sensations in the place; the refugee and myself as researcher listened, commented and asked questions (Formenti & Luraschi 2021). In the second sensobiographic walk, the newcomer chose his place of the heart and became the teller. According to the walking methodology, walking and thinking with others is a celebration of the 'unpredictability of opening ourselves to possibility' (Springgay & Truman 2017, p. 1) and sounds, smells and other sensuous perceptions were the core of both conversations. During these experiences of research-action, conviviality happened unpredictably and spontaneously as a gesture of sharing food between the young newcomers and the natives and it represents the potential of informal education among adults (Formenti & Luraschi 2021). Following Wildemeersch (2017), I use the word 'newcomers' to indicate 'migrants' in order to bypass normative categorisations and generalisations, and to suggest a feature of experience, i.e. action in relation to a (new) environment (Formenti & Luraschi 2020).

1. *The scent of coffee: unexpected breakfast with Moussa and Giulia*

Moussa and Giulia are two young participants in the sensobiographic walks. Moussa is a 29 year-old refugee from Morocco and Giulia is a 20 year-old student of law who works part-time at a pizzeria to pay for her university studies. We met for the first time together last summer at 10 in the morning. From my field notes:

With Giulia I ring the doorbell to the flat of the Reception System Network located in Brianza where Moussa is living and we realize he thought we were meeting in the afternoon. Judging from his voice, he has just woken up. Without hesitating, Moussa insists on inviting us upstairs for breakfast. He opens the door in boxer shorts and a coloured t-shirt and, as if we were family, welcomes us into the kitchen. Here he brews some spicy, Moroccan style coffee for us. Giulia says she doesn't like coffee, but Moussa won't listen and tells her to try it (Figure 1).

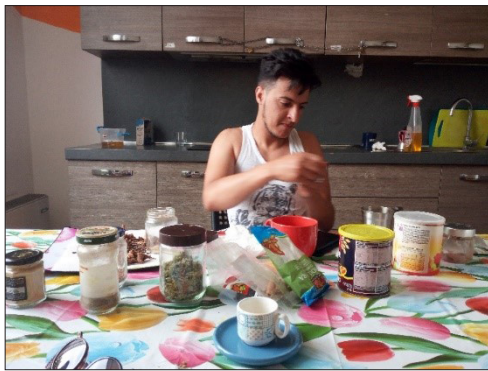


Figure 1. Moussa preparing Moroccan coffee
Source: Photograph taken by the author.

In Morocco as in Italy, coffee has a long tradition and when you are a guest, you must enjoy the coffee prepared by your host. Italians invented the 'espresso' prepared in coffee houses in the first half of the 20th century, and by now it has become almost an icon of the country itself (Morris 2008), but coffee is still made at home when someone comes to see you. This cultural habit evokes our common roots: Italians and Moroccans are Mediterranean people and we have in common the value of

commensality – the pleasure of eating together, characteristic of the Mediterranean diet – recognized as the intangible cultural heritage of Spain, Greece, Italy and Morocco in 2013 by UNESCO (Phull et al. 2015). Luckily for Giulia who doesn't like Italian coffee, the taste of Moroccan spiced coffee is really very different to a traditional Italian coffee because it is a fragrant blend of dark coffee and warm spices.

This example illuminates the unpredictable opportunities that participatory research can offer, where a misunderstanding can become a moment of connection between participants that initially seem so different. Before starting their sensobiographic walks together, Moussa and Giulia communicate by artefact and cultural gestures. This way of communication is spontaneous, unconscious and happens through their bodies. After a few days, Giulia wrote an email to me. This is a reflexive, beautiful passage, where she makes explicit connections between her perceptions and feelings to Moussa's daily life experience:

Because of the little misunderstanding as to the time of our meeting with Moussa, I found myself catapulted into his daily life. Welcoming a stranger in your own house, inviting her to sit at your table while you start your day is something very intimate. I was afraid I would not be at ease, and instead I immediately felt in sync with Moussa and his environment. I never felt uncomfortable and the conversation came very naturally, despite Moussa's occasional difficulty in expressing complex ideas in Italian (Giulia, my translation).

Research offers a chance for the unexpected creation of spaces for improvisation where the participants, through the mediation of food, can share a moment of conviviality where sharing your daily routine creates an environment of intimacy and mutual harmony (Cottino & Luraschi 2021). The analyses of my field data show the learning potential of sensobiographic walks and their capacity to create unprecedented relationships and conversations, fuelling a sense of friendship, familiarity and curiosity, far beyond the rhetoric of agency and empowerment that seem to narrow down adult education to compensate vulnerability (Formenti & Luraschi 2021).

2. Asad's apple: an unexpected gift for Matteo

If conviviality as contact through food happened with Moussa and Giulia before our walking, it will happen with other participants during the walking together. This is the case with Asad, a 37 year-old man from Pakistan, who has been living in Lecco for 4 years and who is a refugee for religious reasons, and Matteo, a 20 year-old civil servant in a library, living in Brianza since his birth. For our first walk, Matteo brings us to his special place on the hills in Brianza. Asad communicates with Matteo using a lot of gestures, to make up for his Italian which still needs improvement. About this walk, I wrote in my notes:

As we get to the top of the hill and I am breathless from the walk and the summer heat, Asad asks Matteo to find a place to sit down for a bit. Matteo decides therefore to change his route in order to satisfy our friend's request and leads us to the town park, where we sit at a table not far from a drinking fountain. Here, Asad takes out two apples from his backpack, washes them at the fountain and offers them to us to take a bite. Matteo is astonished by the unexpected gift and after a long silence he thanks Asad (Figure 2).

Later Matteo, in a WhatsApp message, describes his surprise at Asad's gesture saying:

I must admit, I was very surprised by the fact that he cared enough to bring us a snack for the walk (something which I honestly hadn't thought of). Asad looked pleased and at ease, and he partly conveyed this feeling to me, thus making it easier for both of us to open up in our conversation (Matteo, my translation).

As Matteo says, before our break sitting at the table, I noticed that Matteo didn't speak a lot because he was embarrassed to walk with two strangers and, at the same time, Asad used non-verbal communication to tell his stories. During the time we



Figure 2. Asad and Matteo taking a bite
Source: Photograph taken by the author.

were sitting at the table together, we created an affective and emotional space in which Matteo was able to become more familiar with Asad, so Asad felt free to tell him some episodes from his life in Islamabad and in Italy. In this period, he was looking for a job as a kitchen assistant and was trying to improve his still poor Italian, with the desire, in the future, to live in Lecco with his family. Also, in this case, as with the breakfast with Moussa and Giulia, conviviality facilitated the dialogue: they spoke

with silence and with gestures, while walking and talking are characterized by an interactive process of movements and rest.

The participants in embodied narrative research are communicating ‘talking bodies’, deploying the ‘interactional qualities and language of the body’ (Coffey 1999, p. 270). My notes embrace ‘the theoretical standpoint which understands language and linguistic work in biography research as rooted in bodily learning, bodily perception and interaction’ (Evans 2014, p. 85). According to Springgay and Thuman *walking-with* is a form of solidarity, unlearning, and critical engagement with situated knowledges (2017, p. 11). Movements and rest are central concepts in walking as in narrative research because their combinations create the sound of footsteps and the rhythm of language. Deleuze and Guattari (1987) write:

Movement has an essential relation to the imperceptible; it is by nature imperceptible. Perception can grasp movements only as a displacement of a moving body or the development of a form. Movements, becoming, in other words, pure relation of speed and slowness, pure effects, and below and above the threshold of perception (p. 280).

Matteo led us to a table where Asad could offer his gift for him. It is a form of imperceptible communication, where their bodies react and move in relation to other decisional movements. The term decisional is complicated due to our common usage of the term, but in embodied research, decisional movement is unconscious, intuitive and non-neurotypical movement (Manning 2016). In adult education, we need different ways to conceive and understand participation because, as I discussed earlier, we are immersed in particular neoliberal accounts of discourse where participation is denotative of conscious choice and volitional movements. For example, when we think of inclusion as the freedom to choose to participate, participation then becomes the human power to act (Springgay & Truman 2017, p. 76). Being an activist researcher sensible to the rule of conviviality means, in this experience with Asad and Matteo,

to be aware that participation 'is never reducible to the intentional act of individual human actors. Participation takes place through relational assemblages of bodies, materials, concepts, and affect: participation in these terms is always a co-fabrication, a co-production that involves more than individual human participants' (McCormack 2014, p. 188). This episode shows how an encounter happens through relational combinations and how conviviality, manifested through non-verbal communication, is part of our being. I wish here to insist on the importance of engaging with concrete aspects of everyday life; I focused on food sharing and walking together, and the role these play in telling stories.

I present fragments of fieldnotes, pictures and transcriptions, and I suggest that this embodied approach to the narratives can open new possibilities for researchers on migration, and for people concerned with adult education, thus enabling a better recognition of the interconnections between bodies and beyond words in the learning process.

Food sharing with Samakè and Chiara

Another crucial dimension of this method inspired by adult education theories, is the emergence of (hints of) transformation in the migrant's experience, from being 'the passive, needing and vulnerable subject' – which is the dominant discourse in educators' so called 'inclusive' programs (Però 2007) – to acting as an expert, an active and unexpected 'guide' or 'agent' (Formenti & Luraschi 2021). As an adult educator and researcher, my role in the sensobiographic walk is to create a good enough learning space (Winnicott 1971); if the participants build up an atmosphere of friendship (Tillmann-Healy 2003), as I showed above, something new will happen (Formenti & Luraschi 2020). This is also the story of the encounter of Chiara, a 22 year-old student with a BA in Philosophy and Samakè. Samakè is a 27 year-old young man from Mali who, during his sensorial-biographical walks with her, tells us that his experience as guest of the host community is about to end, and for the first time after 4 years in Italy, he is looking for a flat to share with a friend of his from Guinea, whom he met at an institution years ago. As we walk on a sunny afternoon, Samakè makes us promise to come over for dinner as soon as he is done moving, so he can cook for us. From my field notes:

Samakè guided Chiara into the woods close to a reception centre; here, he remembered a difficult approach to food on his arrival in Italy five years ago:

'I was afraid of eating pasta. I didn't know Italian food and wanted to cook Tcheké (fish with platano)'. Later, he invited me and Chiara for dinner at his home:

'I ask you to dinner to taste Riz au gras (rice with vegetables), Naboulou (meat with nuts), Tcheké.

Samakè told his stories in relation to food and his struggling to enter into contact with Italian food because the Italian reception center didn't give him the possibility to cook his dishes for himself. I want to stress this point because this is one example of the institutional discrimination that newcomers have to endure (Luraschi 2020). The importance of conviviality emerged indirectly with his invitation to a dinner and this then took place four months later, and we ate at his home. Here, Samakè cooked Tcheké for us.

I wrote in my notes:

Chiara and I know his friend Moussa and, while we tasted the different dishes of Malian cuisine, we listen to a number of stories of labour exploitation. Moussa picked tomatoes in Southern Italy for a few months: he slept in a shed and worked more than 10 hours a day for very little money. Now his work situation has become much better, he is a stock man in a warehouse supermarket, but he still has to work a lot of overtime which does not get paid as such.



Figure 3. A Malian dish cooked by Samakè

Source: Photograph taken by the author.

Conviviality allows for the surfacing of social topics that engage me first of all as a citizen: the fight against labour exploitation and for the right to organize. Carlo Petrini, the leader of Slow Food – a movement that advocates and undertakes programs of ‘sensory education’ (see Pink 2009, p. 56) in Italy – proposes that ‘Reappropriating the senses is the first step towards imagining a different system capable of respecting humans as a worker of the land, as a producer, as a consumer of food and resources, and as a political and moral entity’ and ‘to reappropriate one’s senses is to reappropriate one’s own life’ (2007, p. 99).

Reflective Conclusions

Exploring the space of conviviality with newcomers and host communities is my way as a researcher to be at the same time an activist. In conclusion, I suggest that sensory participation is a form of reflection through which the researcher engages with her/his own sensory experiences produced through research encounters and how these may assist her/him in understanding those of others (Formenti & Luraschi 2021). In particular, I stressed the meso-level dimension where newcomers and native citizens

interconnected their senses through sharing food. In this way, the process of research provides space for dialogue and connectivity in diversity. Such spaces can help the researcher and adult educator to create a context for unprecedented encounters and conversations, fuelling a sense of friendship, familiarity, curiosity, to deal with the common challenges (Formenti & Luraschi 2020; 2021) caused by differences in language, customs, and norms which are potentially compounded by the specific manifestations of racism in each given situation.

Acknowledgment

I am deeply grateful to Rob Evans, who helped me find the proper language for what I am trying to say. I would also like to thank Laura Formenti for the scientific supervision of the research.

References

- Amnesty International Italia (2019), *Barometro dell'odio*, <https://d21zrvtkxtd6ae.cloudfront.net/public/uploads/2019/05/29202706/Amnesty-barometro-odio-2019.pdf>, 20.07.2020.
- Coffey A. (1999), *The embodied self. Fieldwork and the representation of identity*, Sage, London.
- Colucci M. (2018) (under review), *Storia dell'immigrazione straniera in Italia*, Carocci, Roma.
- Cottino G. & Luraschi S. (2021), (In publishing) *Farsi casa attraverso le pratiche alimentari. Voci di richiedenti asilo e operatori nelle province di Cuneo e Lecco*, "Mondi Migranti".
- Deleuze G. & Guattari F. (1987), *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, trans. by B. Massumi, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Denzin N.K. & Giardina M.D. (2014), *Qualitative inquiry outside the academy*, Left Coast Press, Walnut Creek.
- Ellis C. & Bochner A.P. (2016), *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*, Routledge, New York.
- Evans R. (2014), *A body of words: body, language and meaning in biographical research*, in: *Embodied narratives. Connecting stories, bodies, cultures, and ecologies*, Formenti L. West & Horsdal M. (eds.), University Press of Southern Denmark, Odense, pp. 83-104.
- Formenti L. & Luraschi S. (2020), *Migration, culture contact and the complexity of coexistence: a systemic imagination*, "European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", vol. 11, no. 3, pp. 349-365, <https://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.ojs1711>.
- Formenti L. & Luraschi S. (2021) (under review), *Building the 'here' and 'there' in different sensescales: embodied dialogues among refugees and natives*, in: *Learning in a post-migration society*, C. Hogan & T. Kloubert (eds.), Routledge, London.
- Formenti L., Luraschi S. & Del Negro G. (2019), *Relational aesthetics: a duoethnographic research on feminism*, "European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", Vol. 10(2), pp. 123-141, <http://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9144>.
- Formenti L., Luraschi S. & Del Negro G. (2020), *Signs images words from 1968: from duoethnographic enquiry to a dialogic pedagogy*, in: *Feminist critique and the museum. Educating for*

- a critical consciousness*, K. Sanford, D. Clover, N. Taber & S. Williamson (eds.), Brill Sense, Leida, pp. 115-134, https://doi.org/10.1163/9789004440180_007.
- Formenti L. & West L. (eds.) (2016a), *Stories that make a difference. Exploring the collective. social and political potential of narratives in adult education research*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Formenti L. & West L. (2016b), *Introduction*, in: *Before, beside and after (beyond) the biographical narratives*, R. Evans (ed.), Nisaba Verlag, Duisburg, pp. 15-18.
- Formenti L. & West L. (2018), *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue*, Palgrave Macmillan, London, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-96388-4>.
- Grzymala-Kazłowska A. & Phillimore J. (2018), *Introduction: rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity*, "Journal of Ethnic and Migration Studies", Vol. 44(2), pp. 179-196, <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1341706>.
- Guo S. (2010), *Migration and communities: Challenges and opportunities for lifelong learning*, "International Journal of Lifelong Education", Vol. 29, pp. 437-447, <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.488806>.
- Hanisch C. (1970), *The personal is political: The Women's Liberation Movement classic with a new explanatory introduction*, <http://www.carolhanisch.org>, 10.07.2020.
- Høyen M. & Wright H.R. (2020), *Narrative, discourse, and biography: An introductory story*, in: *Discourses we live. Narratives of educational and social endeavour*, M. Høyen & H.R. Wright (eds.), Open Book Publishers, <https://doi.org/10.11647/OBP.0203>.
- Illich I. (1973), *Deschooling society*, Penguin, Harmondsworth.
- Järviluoma H. (2021) (In print), *Sensobiographic walking and ethnographic approach of the Finnish school of soundscape studies*, in: *The Bloomsbury handbook of popular music and place*, G. Stahl & P. Mark (eds.), Bloomsbury, London.
- Luraschi S. (2020), *Il gelsomino e la mora selvatica. Le passeggiate sensobiografiche in una ricerca pedagogica con giovani rifugiati/richiedenti a Lecco*, in: *Oggetti contesi. Le cose nella migrazione*, P. Ascari (ed.), Mimesis, Milano, pp. 37-52.
- Luraschi S., Massena M., & Pitzalis S. (2019), *Come cambia l'accoglienza un anno dopo il "decreto sicurezza"*, Welforum.it, <https://welforum.it/come-cambia-laccoglienza-un-anno-dopo-il-decreto-sicurezza/>, 20.07.2020.
- Manning E. (2016), *The minor gesture*, Duke University Press, Durham, NC.
- Maynard M. & Purvis J. (1994), *Researching women's lives from a feminist perspective*, Taylor & Francis, London.
- McCornack D. (2014), *Refrains for moving bodies: Experience and experiment in affective spaces*, Duke University Press, Durham, NC.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Montanari M. (2004), *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Morrice J. (2018), *A short history of espresso in Italy and the world*, English language post-print of *Storia dell'espresso nell'Italia e nel mondo*, in: *100% Espresso Italiano*, M. Cociancich (ed.), Antorami, Trieste, pp. 4-32.
- Morrice L., Shan H. & Sprung A. (2017), *Migration, adult education and learning*, "Studies in the Education of Adults", Vol. 49 (2), pp. 129-135, <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1470280>.
- Però D. (2007), *Inclusionary rhetoric / Exclusionary practices. Left-wing politics and migrants in Italy*, Berghahn Books, New York.
- Petrini C. (2007), *Slow Food Nation: why our food should be good, clean and fair*, Rizzoli Ex Libris, New York.

- Phull S., Wills W.J. & Dickinson A. (2015), *Is it a pleasure to eat together? Theoretical reflections on conviviality and the Mediterranean diet*, "Sociology Compass", Vol. 9(11), pp. 977-986, <https://doi.org/10.1111/soc4.12307>.
- Pink S. (2009), *Doing sensory ethnography*, Sage, London.
- Portelli S. (2019), *Fare politica o fare ricerca*, In *Lo stato della città*, 3, <https://napolimonitor.it/lo-stato-delle-citta-n3/>, 15.03.2020.
- Tillmann-Healy L.M. (2003), *Friendship as method*, "Qualitative Inquiry", Vol. 9(5), pp. 729-749, <https://doi.org/10.1177/1077800403254894>.
- Webb S. (2015), *Learning to be through migration: Transformation learning and the role of learning communities*, "International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning", Vol. 8, pp. 62-84.
- Webb S., Hodge S., Holford J., Milana M. & Waller R. (2016), *Refugee migration, lifelong education and forms of integration*, "International Journal of Lifelong Education", Vol. 35 (3), pp. 213-215, <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1208502>.
- Springgay S. & Truman S.E. (2017), *Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab*, Routledge, New York.
- Wildemeersch D. (2017), *Opening spaces of conversation: Citizen education for newcomers as a democratic practice*, "International Journal of Lifelong Education", Vol. 36(1-2), pp. 112-127, <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1254435>.

Anna Nørholm Lundin*

WHY BOTHER GETTING INVOLVED? COMMITMENT AND MOBILISATION WITHIN CURRENT CLIMATE AND ENVIRONMENTAL MOVEMENTS

ABSTRACT: The present article analyses mobilisation in climate and environmental movements as a social practice. The research questions concern why people take part in said movements, and how this makes sense to them, in relation to the specific context. The study aims to understand participation on several levels, thus filling knowledge gaps regarding the cross-section of civil society, social movements and Bourdieu's theory of social practices. The empirical study consists of two cases of current climate and environmental movements. The first case concerns local groups and networks mobilised to preserve forests and parks. The second case concerns local and global climate strikes and manifestations. The reasons for taking part in such movements are found on several levels. Firstly, the explicit concerns and cares, as well as frustrations, trigger the commitment. Taking part is a way to handle the crisis in a way that makes sense personally. Secondly, previous experiences, education and professional life enable a sense of belonging and a sense of being able to take part. Thirdly, the socialisation that takes part within the social practice contributes to an increased commitment. In the stories about previous and coming actions, values and traditions – of the right ways of doing and being – a practical sense/habitus for this social practice is reproduced. The conveying of concerns in public is understood and explained as a ritualised practice, contributing to the commitment, as a key resource.

KEYWORDS: climate- and environmental movements, climate-strikes, local groups and networks, social practice, commitment.

Introduction

Since the extreme heat waves and forest fires of the summer of 2018, around the world, as well as in Sweden, the focus on climate change and environmental issues has increased. Children, youths, adults and elderly people – with various backgrounds and experiences – have been taking part in demonstrations in streets and squares, expressing their concerns through actions such as 'school-strikes' and *Fridays for Future*¹. There is a trend towards a sustainable lifestyle and of wanting to *do* something for the sake of future generations. In Sweden, new words such as 'flight-shame', 'climate-anxiety' and 'Greta-effect' have been established as a token of this trend².

New groups, networks and movements have evolved in relation to this. For example, climate strikes such as *Fridays for Future* and *Global Strikes for Future* follow the protests

* **Anna Nørholm Lundin** – Department of Education, Stockholm University, Sweden; e-mail: anna.norholm.lundin@edu.su.se; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4360-988X>.

¹ <https://fridaysforfuture.org/what-we-do/strike-statistics/>, 5.06.2020.

² <https://www.isof.se/sprak/nyord/nyord/aktuellt-nyord-2019/2019-05-03-gretaeffekten.html>, <https://www.svd.se/statsvetare-om-greta-effekten-unik-rorelse>, 28.04.2020.

of Swedish teenager *Greta Thunberg* outside of the Swedish parliament³. Also, there is the global network *Extinction Rebellion*, known for its dramatised manifestations and occupations⁴. Other examples are local groups and networks, which act together to preserve valuable nature areas, forests and parks. Of course, climate- and environmental movements are not a new phenomena. However, what seems to be unique is the rapid growth and heterogeneity of the participants (de Moor et al. 2020).

In an article in the Swedish paper *Dagens Nyheter*, the historian of ideas, Anders Nyström points out, in relation to climate change, that ‘the disasters show that we all live in the same state of vulnerability’⁵. The threat of climate change is experienced as more urgent the closer it comes. Nyström’s article raises questions as to why some people are getting involved, and how this makes sense to them. It is vital to understand the potential meaning or function of getting involved as a way of dealing with climate anxiety or feelings of frustration, together with other people. Thus, the societal as well as practical relevance of the study is shown.

Additionally, there is a scientific relevance to the study. Researchers at the cross-section between social movements and civil society-research, oriented by Bourdieu’s theoretical perspective, have pointed out the relevance of understanding mobilisation as a social practice, with its own beliefs and ritualised practices (Crossley 2003; Bourdieu 1990). In addition, the understanding of crises, risks and threats, as part of, or central in, a social practice, is an area of research of vital interest (Bourdieu 1996; Crossley 2003; Schmitt 2016; Ollis & Hamel-Green 2015). In this article a relatively original theoretical framework for understanding mobilisation as a social practice is constructed. The empirical data from two cases of current climate and environmental movements are described and analysed, showing some of the common traits as well as the heterogeneous and manifold character of mobilisation. The study is explorative, reconstructing the social and symbolic significance of local engagement and activism (Callewaert 2014; Bourdieu et al. 1999).

Aim, research questions and the cases

The aim of this article is to understand the act of mobilisation in climate and environmental movements as a social practice, with its own beliefs and ritualised practices. The research questions are: Why are participants getting involved in mobilisation, and how does this make sense to them? How is the mobilisation organised, and what kind

³ <https://fridaysforfuture.org/what-we-do/strike-statistics/>; globalclimatestrike.net/; 5.06.2020.

⁴ <https://rebellion.earth/the-truth/>, 5.06.2020.

⁵ “Katastroferna visar att vi alla lever i samma tillstånd av utsatthet” av Anders Nyström, *Dagens Nyheter*, 5.04.2019.

of strategies are used? How can mobilisation be understood as a social practice, with its own beliefs and ritualised practices?

Two cases are used in the study. The first case is an example of local groups and networks mobilising to preserve local forests and parks in a Swedish city. The second case concerns local and global climate strikes and actions, arranged by *Fridays for Future*, *Global Climate Strikes for Future* and *Extinction Rebellion*. These two, somewhat different cases, are presented in an attempt to capture some of the common traits as well as the heterogeneous and manifold character of new social movements (see Jonsson 2017). Within these cases, both formal and informal strategies are used, ranging from some form of 'light activism' to legal processing and civil disobedience.

Civil society and social movements – context, implications, conditions

Previous research provides a background regarding the context as well as the various implications of mobilisation. Of particular interest here are studies that contribute to a sociological understanding of why people are taking part in social mobilisation, and how this makes sense to them.

The two cases of current climate and environmental movements take place within civil society. The civil society consists of arenas for engagement and shared interests, outside of state, market and domestic life (Jonsson 2017). These arenas have different implications, for instance a civic/radical implication that challenges some kind of prevailing order, or a citizen-democratic implication that activates the rights-responsibilities of democracy (von Essen & Sundgren 2012). The radical implication is perhaps most obvious when it comes to climate and environmental movements. However, the citizen-democratic implication might be worth problematising, due to different meanings about what democracy should be (being able to make an actual impact or mainly having the right to vote) (Larsson 2013). A third implication is a personal sense of meaning, without having a radical agenda (von Essen & Sundgren 2012). In previous research there is a tendency to categorise movements and participants as being either collective/radical or individual (Nørholm Lundin 2016). From a sociological perspective, though, it is more likely that various implications are intertwined, so that the collective/radical 'cause' contributes to the personal sense of meaning, and vice versa.

Social movements in Sweden and worldwide are considered vital for social and political transformation as well as citizenship, both historically and today (Laginder, Nordvall & Crowther 2013). Social movements can function as arenas for the formation of opinions, learning and community (Jonsson 2017; Boström 2000; Larsson 2013). The two cases, in focus of this article, seem to build on these kinds of traditions. However,

the conditions for mobilisation need to be problematised. Apart from the various implications, described in the previous section, there is a mobilisation in social movements that aims at facing specific risks (Gougoulakis & Christie 2012). In this article the meaning of risks as a trigger for getting involved is of vital interest. On the other hand, risks might be something used strategically to evoke commitment.

In anti-consumerist and animal-rights movements threats (to the climate, society, animals etc.) function as driving forces for commitment, together with (other) personal and moral motives (Portwood-Stacer 2012; Jacobsson & Lindblom 2012). The concept of 'circumstantial' activists enables an understanding of commitment as being motivated by a problem or impending crisis (Ollis & Hamel-Green 2015). Svedberg and von Essen (2016) state that volunteering in Sweden is extensive and stable 'despite crises and significant changes in society' (p. 23). In this article the focus is somewhat reversed, focusing on the ways that crisis can lead to or enhance commitment.

However, not all people see participation in mobilisation as an option or as being accessible to them. Participation in civil society has been described as unevenly distributed among the Swedish population, so that some people are very active while others are not active at all (Svedberg & von Essen 2016). The participation seems to build upon, and at the same time increase, social and organisational capitals etc. (Harding 2012; Svedberg & von Essen 2016; Broady 1998). Here, the notion of capital is used in Bourdieu's sense, as resources of various kinds, enabling a sense of belonging in a certain context (Muel-Dreyfus 1985; Flisbäck 2006). However, the rapid increase in people taking part in climate movements as well as heterogeneous groups of participants in current mobilisation, call for further studies (de Moor et al. 2020).

Within social movements there is a tradition of strategically utilising knowledge and learning⁶ as tools for pushing the cause forward (Gougoulakis & Christie 2012). This is central to being able to make strong arguments and to evoking commitment, as well as in the training and socialising of new activists (Haluza-Delay 2008; Ollis & Hamel-Green 2015; Crossley 2003). The strategic use of heterogeneous groups of participants and their varying access to knowledge, genres and networks have also been described (Ollis & Hamel-Green 2015; Anshelm et al. 2018). The concept of discourse coalitions describes this kind of strategy (Anshelm et al. 2018). There are various strategies for either preventing or creating change, ranging from political influence and participation in decision-making processes, to activist methods like civil disobedience (Jonsson 2017).

Of particular interest here is what keeps the often loosely organised social movements together as a community. One suggestion is the shared belief in the necessity of a sustainable behavior and lifestyle, and that this is essential for the planet's survival

⁶ The knowledge is related to the area of interest as well as related to mobilisation (organisation, strategies, methods).

(Boström 2000; Jonsson 2017; Anshelm et al. 2018). Additionally, there is a common readiness among activists to convey their knowledge and concerns in public (Horton 2003). Shared beliefs and rituals might contribute to the commitment of the activists as a vital resource. To be able to engage others and to maintain one's own commitment, is described as an important know-how within social movements (Haluza-Delay 2008). In professional practices, a commitment or 'calling' is something that is socialised and reproduced (Bengtsson & Flisbäck 2016; Nørholm Lundin 2019; 2020).

There is a proud history of social movements, as a potential arena for societal and personal growth etc. (see Jonsson 2017). However, it is important to problematise the conditions for mobilisation. While at times institutional arrangements have enabled movements to have an impact, at other times they have contributed to excluding the movements (Jonsson 2017; Fischer 2010). What characterises mobilisation might as well be struggles between different interests, rather than mutual processes of understanding (Anshelm et al. 2018; Polanska & Richards 2018; Nørholm 2020).

A perspective on mobilisation and commitment setting out from Bourdieu

A social practice is an established social and symbolic dynamic of relations of actions in a given context (Bourdieu 1995). The practice consists of not only what is being done or said, but also of the social and symbolic significance of this, generated by the practical sense, with habitus as an underlying generative principle (Callewaert 2014).

The practical sense functions as a feel for the game, what is 'right' or 'natural' to do in a specific context (Bourdieu 1995; 1990). The members of the practice are being socialised into this feel for the game, its beliefs and ritualised practices (see Nørholm 2008)⁷. Habitus is the embodied history enabling a person to act with the proper 'feel' for the game. Also, habitus works as a horizon of possibilities, which explains why and how the social practice is reproduced (Bourdieu 1999; Muel-Dreyfus 1985; Hodgkinson & Sparkes 1997). With this perspective, the researcher assumes that there is a social structure that is being reproduced.

To understand what a social practice is, and how it can reproduce itself, the concept of *illusio* is vital. *Illusio* is the socially constructed belief in what is being done in the practice, a belief that this makes sense (Bourdieu 1996). *Illusio* plays an important role in social movements, as a driving force for commitment (Crossley 2003). Beliefs in the 'cause', also in relation to how the mobilisation should be done, is at the core of mobilisation (see Haluza-DeLay 2008). In this article it is vital to try to understand

⁷ The concept 'ritualised practice' (from Bell and Bourdieu etc) places the ritual in the social practice (not only a ritual, not only having an immediate meaning) (Nørholm 2008, p. 23).

the content as well as the ritualised practices where *illusio* is reproduced (through, for example, the recognition of the 'right' ways of doing things, the 'right' way to be).

Doxa is another key concept for understanding social practices. *Doxa* is the most sacred agreement in a social practice, operating at an unspoken and taken-for-granted level (Bourdieu 1996; 2004). *Doxa* is related to *illusio*, in the sense that the core of the commitment or calling (the belief) cannot be questioned, and if it is questioned, it makes no sense to take part. *Doxa* even points out that there is a social order, so that the beliefs and ritualised practices are not random but structured. *Doxa* is usually conservative and silent, and it is only when the *doxa* is challenged that it is visible as such. Therefore, the concept enables an understanding of conflicts. Bourdieu and some of his followers have pointed to social movements, as for example the 68-movement, as an expression of a social order being challenged (Bourdieu 1996; Crossley 2003). On another level protests can be understood as a way of dealing with social crises (Schmitt 2016) or as an effect of a mismatch between *habitus* and *field/position* (Crossley 2003; Muel-Dreyfus 1985). This is a relatively undeveloped research-area, with potential for understanding why and how people are getting involved in mobilisation.

In his article about social movements, Crossley (2003) asks why (some) people bother getting involved when they might as well refrain and still benefit from the protests. A possible answer is that a radical or activist *habitus* enables participants to take part (Crossley 2003; Ivanou & Flores 2018). Still, the heterogeneity of participants in new social movements calls for knowledge about what enables new activists to take part. One suggestion is beliefs and ritualised practices, that contribute to the commitment and the practical sense/*habitus* as an activist.

There are knowledge gaps in relation to previous research about social movements and civil society. The previous research on climate and environmental movements has mainly emphasised political macro-processes, while qualitative studies are more uncommon (Cassengård et al. 2017; Horton 2003; Portwood-Stacer 2012). As presented above, there are researchers who have asked sociological questions about why people are getting involved and how this makes sense to them. Still, the area is relatively undeveloped. There are studies about the strategic use of knowledge and learning in social movements (see Haluza-DeLay 2008). What is missing though, is a clearer understanding of how learning might contribute to commitment, as well as to a social cohesion and personal sense of meaning. In relation to a Bourdieu perspective, commitment and calling, in relation to mobilisation, is a potential research area that is still relatively undeveloped.

Research Design

Methodologically this study is inspired by Bourdieu's reconstructive approach, which can be understood as abductive (see Bourdieu et al. 1999; Bourdieu 2004; Callewaert 2014). Within this approach the social and symbolic significance of mobilisation, its beliefs and rituals, are reconstructed. The empirical study consists of data regarding two cases of (1) local groups and networks mobilising to preserve local forests and parks in a residential area in a Swedish town, and (2) climate strikes and actions of *Fridays for Future*, *Global Climate Strikes for Future* and *Extinction Rebellion*. These cases are considered relevant as examples of current climate- and environmental movements, with both common traits and variations (e.g., strategies). They are both active and influential within their various contexts, attracting quite a lot of participants as well as attention and sympathy. It is interesting, in relation to the purpose and aim of the study, to try to understand why this is the case.

Nine in-depth interviews were conducted, with key players in the local groups and networks (case 1). The key players represent a core of activists, being particularly active. The interviews, from 2019, focused on goals, strategies, concerns, commitment, experiences and backgrounds. Regarding the climate strikes and manifestations (case 2), mainly the homepages of *Fridays for Future*, *Global Climate Strikes for Future* and *Extinction Rebellion* were analysed⁸. The documents were studied, with a focus on the descriptions of goals, strategies, concerns, commitment, experiences as well as the participants' backgrounds. The homepages were studied in the first half of 2020, making the COVID-19 pandemic part of the picture. The documents used are referred to in footnotes. The data, from both cases, was analysed to understand the social and symbolic significance of what is said about mobilisation (see Bourdieu et al. 1999).

Using two kinds of empirical data, i.e. interviews and websites, is challenging, due to the different characteristics of the data. The interviews are constructed to suit the study at hand, while in terms of official documents, the researcher had to work with preexisting ones. The interviews allow for the interviewees to be better known, while the public data provides a more general picture. Still, both types of data are considered relevant due to the similar content.

During the research process, ethical rules and recommendations were considered.⁹ The interviews were conducted with informed consent, treated confidentially and with fictional names. The websites used were public sources, which require no consent. However, the use of official documents requires that the researcher carefully

⁸ <https://fridaysforfuture.org/>; <https://globalclimateshrike.net/>; <https://extinctionrebellion.uk/>, 19.08.2020.

⁹ <http://www.codex.vr.se/index.shtml>, 26.11.2019.

distinguish between what can be regarded as public and private communication respectively (Henricsson et al. 2017; Bryman 2012). Therefore, only homepages with public/general ‘messages’, for the networks, were used (and not social media). A high level of confidentiality was aimed for. Greta Thunberg is mentioned, but only as an inspiration for the networks (and not as part of the study). She is a public person, mentioned by name in previous research (see de Moor et al. 2020). The article is fully a result of the researchers’ interpretation.

Two cases of current climate- and environmental movements

The first case, of *local groups and networks mobilising to preserve forests and parks*, stems from a Swedish middle-sized town. The municipality is planning to sell forest and park areas for building purposes, and to densify the already existing residential area of about 7.150 residents. The plan is to build approximately 2.300 new apartments, in between and around existing houses as well as in forest and park areas. This plan has been opposed to for years, more intensely since 2017, due to massive protests from local residents and interest groups. Several new local groups and networks were established, mobilising actively to prevent or alter the plans. The groups, based on local blocks, are also connected in a network. The resistance has become well-known in the city, being both extensive and relatively successful.

The majority of the most active key players in the groups and network were interviewed for this study. The key players consist of eight women and one man. Four of them are retired or partially retired, and five of them are middle-aged or younger – still working. As a group, they are well-educated, with professions in healthcare, education, research, official administration, politics, culture and business. Most of them have previous experiences of mobilisation, for example in social movements, networks, associations, unions and politics. However, as will be problematised later, they invest a lot of time and energy in the mobilisation, sometimes near the limit of what they can manage. It would be too simple to say that these persons are just privileged. The conditions for mobilisation are complex when it comes to such things as transparency, deadlines and workload.

The second case of *climate strikes and manifestations* started in 2018 with Greta Thunberg’s ‘School strike for climate’ on Fridays, outside of the Swedish parliament¹⁰. Apart from the strikes, she has been an often-invited speaker at top summits. Several

¹⁰ She is still striking every Friday. <https://www.britannica.com/biography/Greta-Thunberg>, 24.08.2020.

local and global networks/movements¹¹ have evolved rapidly, inspired by the school strikes. In 2019, millions of people, worldwide, participated in *Fridays for Future* (FF) and *Global Climate Strikes for Future* (GCSF)¹². The participants included children, youth, adults and the elderly. Parallel to this, the global network *Extinction Rebellion* (ER) was established in 2018, with demonstrations against climate change¹³. Since then, ER has received a lot of attention for its dramatic demonstrations and occupations, sometimes leading to arrests. A common goal for the networks, is to influence world leaders and governments to start treating the climate crisis *as* a crisis and to act accordingly. On the network's websites there is rich material, describing goals, strategies and participants' experiences etc.

Mobilising to preserve local forests and parks – broad strategies, dealing with challenges

The mobilisation of the local groups and network (case 1) used both informal and formal methods (see Jonsson 2017). A central strategy is to evoke commitment with strong arguments and passion. Various informal events had been arranged, e.g. demonstrations, guided tours, exhibitions and social events. The key players who were interviewed expressed an explicit pedagogical aim, to concretise the effects of the plan. The formal statements and legal processing (appeal in court) are based on facts, knowledge, laws and regulations – and critical analysis of the municipal decision-making process (plans, decisions etc).

The municipality conducted a public audit of the plan. Statements from residents and citizens were summarised and discussed in a municipal report. This process, however, has been widely criticised for not considering the approximately 420 incoming statements¹⁴ seriously enough. The key players express major challenges in mobilisation, which are caused by a lack of transparency and uncertainty (e.g. long periods of waiting, followed by short deadlines). Also, the amount of expert knowledge needed for the critical review of the plans is extensive. 'Liv' says: 'If it is *this* difficult for me, someone used to reading complicated texts, how difficult is it for people in general?'

The key players describe strategies for making use of knowledge and experiences and for learning what is needed in relation to the municipal decision-making processes. There is extensive learning about a wide range of topics. For example, the learning

¹¹ The concepts are used synonymously, as the networks are also social movements or part of social movement/s.

¹² <https://fridaysforfuture.org/>; <https://globalclimateshrike.net/>, 24.08.2020.

¹³ <https://rebellion.earth/>, 25.05.2020.

¹⁴ Apart from name-lists, debate articles etc.

processes are about the preservation and protection of species and nature, the municipal decision-making process and related laws/regulations. Additionally, the learning is about *handling* the challenging municipal decision-making process and mobilisation¹⁵. Strategies are about finding formal faults to be able to ‘win’, as well as activism to put pressure on politicians.

Mobilisation is described as intense, consuming a lot of time and energy. At the same time, dealing with the challenges seems to actually *strengthen* commitment. Both positive feelings (goals, achievements) and negative feelings (frustrations) function as ‘fuel to the fire’ (‘Birgitta’). What is striking, are the effects that come from handling the challenges, contributing to a sense of being *able* to be persistent and learn. This contributes to an almost self-generating commitment, which operates as an embodied practical sense (see Bourdieu 1995; 1999).

However, this needs to be contrasted by the many residents who are not active in the mobilisation. It can be observed in the municipality’s audit process, that fewer people are sending in statements etc. over time. They act as if there is no point in trying, given the signals of minor revisions and a lack of transparency. When it comes to activating one’s citizen-democratic rights/responsibilities to have a say in common matters, these variations are of course problematic.

Local activists being persistent, critical and learning

Here, I shall try to explain why and how the key players (case 1) are *able* to maintain their commitment, despite the described challenges. What motivates them, when it comes to both explicit concerns and cares, and when it comes to the ‘effects’ of being part of a community, are explored. The key players express strong feelings of sorrow, sadness, fear, worry, anger and frustration when presented with the municipality’s plan. ‘Liv’ expresses it like this: ‘But not here, in our forest!’. There is a common love for, and need of, the forest and park areas for recreation and a general care for the residential area. Also, there is a sense of moral obligation to make use of one’s own knowledge and resources for the sake of others. These concerns and cares are intertwined and function as triggers for the commitment.

This mobilisation is not only about these concerns and cares. It is also about resistance and challenging the social order at hand (the municipality, exploitation). As mentioned, the frustration can function as a trigger, even more than the initial cause. ‘Birgitta’ talks about a ‘holy wrath’, in relation to the municipality’s way of handling the process in relation to being ‘run over’ (lack of democracy). Part of the groups’ and

¹⁵ As well as being able to critically review the process and decisions, as well as being able to do actual inventories of protected species etc.

key players' strength seem to be the ability to handle this, to use the frustration as 'fuel to the fire' ('Birgitta').

The key players talk about being surprised or even astonished by the municipality's plan and process. According to 'Liv', they are not used to being met like this. They *expect* more. What a person expects, can be understood as part of their horizon of possibilities (Hodkinson & Sparkes 1997). To take part in the mobilisation is described in the interviews as 'natural' and 'necessary'. This kind of practical activist sense/habitus can be explained by the key players' previous experiences of mobilisation, which are generally extensive (see Crossley 2003). Furthermore, this can be an effect of a broader socialisation, from education and professional life. In relation to the past (and present), there seems to be a sense of one's own abilities – as for example 'always' being engaged or previously being able to organise and motivate others. There is a sense of one's abilities to learn new things: 'we had no idea, but we are learning' ('Lars', 'Helena').

The fact that the challenges are handled and how this is done, can be understood as part of a practical sense/habitus. Key players describe a 'readiness' to act fast and flexibly and to re-organise and adapt strategies to what is happening in the process. This seem to be a recognised strategy, as well as a practical sense of being *able* to persist (being critical, learning). This is cultivated in the stories told, for example about the achievements of the group, the skills and attitudes of participants etc.

There is a positive sense for the other key players as colleagues too. In the groups and network repeated stories about achievements, a practical sense/habitus for mobilisation (how to do, how to be) are reproduced. The members even seem to function as role models for each other. One person, in particular, has the status of an informal leader and is recognised for her knowledge, work ethics, structure and constructive attitude etc. This makes sense, in relation to traditional values in mobilisation where the *conveying* of concerns is ideally based on knowledge as well as true concerns (see Gougoulakis & Christie 2012; Haluza-Delay 2008; Ollis & Hamel-Green 2015; Crossley 2003). This could be related to the second case, where Greta Thunberg is a central inspiration for many activists. She has been described as a role model or even an icon, for new activists in particular (de Moor et al 2020). Sociologically, the recognition of Thunberg can be explained by her *uncompromising* style, in speeches etc. Challenging world leaders with passion and knowledge, based on true concern and commitment, is something that is recognised by others¹⁶.

Local mobilisation is both collective and individual. It is for a cause and it takes part in a community. It makes personal sense, as a way of *dealing* with the crisis. 'Magda' says that 'getting involved is better than sitting at home grieving and feeling anxious'.

¹⁶ <https://www.isof.se/sprak/nyord/nyord/aktuellt-nyord-2019/2019-05-03-gretaeffekten.html>, <https://www.svd.se/statsvetare-om-greta-effekten-unik-rorelse>, 28.04.2020.

There are positive effects of being part of a community: ‘when you are down, there is always someone who is positive, who can lift you up’ (‘Magda’). The various implications of taking part are intertwined. It is ‘functional’ to take part, dealing with the crisis, as well as sharing and strengthening one’s resources in the community (see Schmitt 2016).

Informal strategies and civil disobedience

For *Fridays for Future* (FF), *Global Climate Strikes for Future* (GCSF) and *Extinction Rebellion* (ER), the main activities are demonstrations and communication on webpages etc.¹⁷ Unlike the activists in the first case, no formal methods are used. The two cases also differ as to whether or not there is a clear counterpart or process at stake.

Greta Thunberg is a clear influence for the FF and GCSF, or even part of the same movement – based on the grassroot level and with an informal global coordination (see de Moor et al. 2020). The common goal is to put pressure on world leaders to start treating climate change *as* a crisis. For ER, the aim is also to disturb the economy, to ‘shake’ the current political system and to use civil disruption to raise awareness¹⁸. Also, ER uses more radical and dramatised forms, for example ‘grief-trains’, ‘die-ins’ and ‘the-blood-of-our-children’¹⁹. Together, the three networks, as well as the two cases, can be understood as part of the same social practice. Mobilising for the climate and environment, which also includes issues of democracy, is a common focus. There is a relational dynamic between the ways of doing and being within the social practice (see Bourdieu 1995).

The webpages of FF, GCSF and ER are extensive – with adverts for upcoming events, documentation of previous events (statistics, maps, pictures, films) as well as reading materials etc. for inspiration²⁰. The repetition of stories (about goals, achievements and role models) online, can be understood as part of a practice, to evoke and maintain commitment as a key resource. In 2020, demonstrations are mainly online (e.g. ‘shoe-strikes’) or in small groups²¹. The webpages seem to be more extensive in 2020, which is understood as a way of handling the challenges of Covid-19, which prevents large gatherings of people.

¹⁷ <https://fridaysforfuture.org/>, <https://globalclimateshrike.net/training/>; <https://extinctionrebellion.uk/>, 22.08.2020.

¹⁸ <https://extinctionrebellion.uk/the-truth/about-us/>, 14.08.2020.

¹⁹ <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/oct/07/extinction-rebellion-climate-change-deniers>, 26.05.2020, 25.11.2019.

²⁰ <https://fridaysforfuture.org/>, <https://globalclimateshrike.net/training/>; <https://extinctionrebellion.uk/>, 22.08.2020.

²¹ https://www.youtube.com/watch?v=CE5Gywq7r_o, 11.06.2020.

Offering to be a social arena to handle the crisis (within the crisis) seems to be stressed even more in the events of Covid-19 (see Jonsson 2017; Schmitt 2016). For example, ER presents the pamphlet #AloneTogether, as part of a 'regenerative' strategy²². This is another example of the status of persistence within this social practice. There is a sense of being able to persist that is cultivated in the repeated stories and activities of mobilisation. Also, to always keeping up with the struggle is a way to show others, and oneself, that one is truly committed (to belong, be worthy).

Climate strikers as part of something 'big'

On the homepages of the three networks (case 2), there are descriptions of climate strikers' motives to take part, often based on a concern and a wish to *do* something actively²³. In both cases, there seems to be pride, or positive self-esteem, in relation to taking part – and of being persistent, critical and learning. This positive sense, of being *able*, is also related to the community, and the mutual resources of the group (e.g. the 'Greta-effect').

Additionally, there is a feeling of being part of something *big* which seems to contribute to the commitment. There is also the feeling of being part of a local *and* global movement, of being successful and strong, which is notable in the 'Greta-effect'. As an ER-activist said, about a demonstration where a couple of hundred participants were expected, but 1500 came: 'the energy was contagious!'²⁴. In relation to ER, the sense of being part of something big is also related to being part of something 'dramatic' – due to both the dramatised actions and the risk of being arrested²⁵. This adds to the aspect of being *courageous*, as part of the practical sense of the right ways to act and be an activist.

The risk of being arrested is addressed on the webpage of ER, in, for example, stories about 'Humans of XR'²⁶. Personal stories contribute to the credibility, as they show that the activist is truly concerned. This seems to be the case with, for instance, Greta Thunberg telling her personal story of true concern, in, for example, her first book (Ernman et al. 2018). On the homepages of FF, GCSF and ER, there is an increased use of personal stories (when comparing 2018-2020)²⁷. This is understood as central to the

²² <https://rebellion.earth/2020/03/23/alonetogether-regenerative-rebellion-in-the-time-of-coronavirus/>, 16.06.2020.

²³ <https://fridaysforfuture.org/>, <https://globalclimatestrike.net/training/>; <https://extinctionrebellion.uk/>, 22.08.2020.

²⁴ <https://rebellion.earth/the-truth/about-us/>, 16.06.2020.

²⁵ Due to occupations, civil disobedience.

²⁶ <https://extinctionrebellion.uk/?s=humans+of+xr>; <https://rebellion.earth/the-truth/about-us/>, 22.08.2020.

²⁷ <https://fridaysforfuture.org/what-we-do/activist-speeches/>, <https://globalclimatestrike.net/stories/>, 4.06.2020.

practice, as a signal of being legitimate, inclusive and open. For example, ER presents heterogeneous groups of participants, such as grandparents, ex-careerists, parents and youth. ER also seems to use personal stories as a response to arrests²⁸. This is another example of the practical sense of dealing with the challenges that are so central in this social practice.

Discussion

This article is about mobilisation in climate and environmental movements as understood as a social practice. The empirical study consists of two cases, with common causes – climate, environment and democracy. Strategies are traditional, using facts and knowledge to make strong arguments, as well as using pedagogical and dramatised methods to evoke commitment (see Gougoulakis & Christie 2012; Haluza-Delay 2008; Ollis & Hamel-Green 2015; Crossley 2003). Additionally, the strategies are common for new social movements, building fast, flexible and productive networks – based on the grassroots level and coordinated by local/global networks (see Ollis & Hamel-Green 2015; Anshelm et al. 2018; Jonsson 2017).

The research questions are about why people take part and how this makes sense to them, in relation to this specific context. This study contributes to an understanding of this, at several levels. Filling knowledge gaps at the cross-section of civil society, social movements and Bourdieu's theory of social practices (1995, 1990). What motivates activists to take part in mobilisation are their (explicit) concerns and cares. Frustrations might also trigger commitment to a cause, acting as 'fuel to the fire'. Taking part is a way to *handle* the crisis in a way that makes personal sense. This is considered as 'right' or 'natural' for the activists, it is within their horizon of possibilities (see Hodgkinson & Sparkes 1997). There is also a sense of moral obligation, for the future and others – and in relation to the efforts made by the co-activists and role models as, for example, Greta Thunberg.

However, for *other* people taking part might seem 'wrong' or 'pointless'. Conveying one's concerns in public and challenging the order of things might seem unheard of (see Muel-Dreyfus 1985). In relation to the local case, there are signs of a decreased interest in mobilising to preserve forests and parks. While the groups and network are still active, the activities of *un-organised* residents, in, for example, statements and debate articles, have decreased. There is a sense that it is sad and 'pointless' to try, thinking that the municipality has already made up its mind (given the signals of lack of impact).

²⁸ In 2018–2019 this was not so present. <https://rebellion.earth/the-truth/about-us/>, 4.06.2020.

This study contributes with perspectives on why some people are very active in civil society, while some are not active at all (see Svedberg & von Essen 2016). The socialisation that takes part, from a lifelong and lifewide perspective, contributes to a sense of one's possibilities (see Callewaert 2014). It is a problem for democracy and society that participation is socially selected, as participation adds vital resources e.g. social and organisational capital to the often already privileged (see Harding 2012; Svedberg & von Essen 2016; Broady 1998).

The problem gets even more complex, if a broad definition of participation is used, with implications that are both radical, citizen-democratic and related to a personal sense of meaning (see von Essen & Sundgren 2012). As one of the local activists stressed, having a say in the municipal decision-process is a matter of simply using one's citizen-democratic rights/responsibilities to have a say in common matters. This is interesting, as activism is often seen as being radical, perhaps illegitimate. While it might just as well be reclaimed as something 'natural' to do – as citizens.

This study contributes with perspectives on the challenges in mobilisation and in having a say in common matters. It is a problem, if the citizens' commitment is being discouraged by institutional arrangements etc. (see Jonsson 2017). A related issue is the potential over-use of a few activists' efforts (c.f. Crossley 2003). Among local activists, there are expressions about being on the verge of what they can manage. There is a call for more people getting involved and having a say in common matters – not only as a symbolic support (for example, to follow, like, sympathize).

This study shows that getting involved can be a way of handling a crisis, as well as a source of learning and community (see Schmitt 2016; Jonsson 2017). This contributes to a positive sense of one's abilities, as well as a know-how when it comes to 'getting things done'. Within climate and environmental movements there are traditions of being fast, flexible and of learning – as well as of inclusivity (see Ollis & Hamel-Green 2015; Anshelm et al. 2018). To gather around a common cause of personal relevance, can be the starting point for creating strong co-operation – where heterogeneity is strategically used as a resource (see Anshelm et al. 2018). Challenges are handled, as self-evident and with the approach that one is never to give up. These ideals and norms function as central beliefs (*illusio*) and as taken-for-granted rules (*doxa*) (Bourdieu 1990; 1995).

The participants, who are *able* to take part, who choose to take part, have some type of access, key or 'way in', for example, by being invited in by friends and family (de Moor et al. 2020). Apart from that, the reasons for taking part can be found on several levels. The first are previous experiences, education and professional life, which enable participation (as a way in, a possibility). This also contributes to a sense of being able, critical and of learning. When being inside, the commitment seems to increase. This

study contributes with perspectives on the socialisation that takes place on a practical level (see Callewaert 2014; Bourdieu 1999). This means that what is done and said along with how it is done and said and the traditions, norms and values that are embedded in this have a *socialising* effect.

The stories told about the achievements, challenges overcome, resources used, constructive attitudes and role models, have a socialising effect. Also, the activities of the practice have a socialising effect (see Horton 2003). For example, in the conveying of concerns in public. In these stories and activities, the central beliefs of the social practice, of how this 'game' should be played, is reproduced²⁹. Therefore, the stories told and activities conducted, are also understood as ritualised practices (see Nørholm 2008). This means that they are understood in relation to their symbolic and social significance (see Callewaert 2014; Nørholm 2008). This might be called an identity or a know-how (see Haluza-Delay 2008). Following Bourdieu, however, this is understood as a practical sense – working at a quasi-embodied³⁰ level – as a way of doing, being and believing. Being persistent, critical, learning, uncompromising, challenging and courageous are examples of values, norms and self-esteems that are cultivated.

A part of being persistent is finding ways to maintain the commitment as a vital resource (Haluza-DeLay 2008). In the two cases, there are examples of an almost self-generating commitment, of never giving up and always handling the challenges. Only time can tell if and for how long this can last. The local activists are challenged by the very lengthy municipal decision-making process, stretching over many years. The climate strikers are very much challenged by the pandemic COVID-19, preventing huge gatherings of people as well as focus being elsewhere.

References

- Anshelm J., Haikola S. & Wallsten B. (2018), *Politicizing environmental governance – a case study of heterogeneous alliances and juridical struggles around the Ojnare Forest, Sweden*, "Geoforum", Vol. 91, pp. 206-215.
- Bengtsson M. & Flisbäck M. (2016), *När kallet ställs på sin spets: Pensionering ur ett existens-sociologiskt perspektiv*, "Sociologisk Forskning", Vol. 53(2), pp. 127-150.
- Boström M. (2000), *Om relationen mellan stat och civilsamhälle: miljöorganisationers interaktion mellan statliga och politiska organisationer*, SCORE, Stockholm.
- Bourdieu P. (1990), *The logic of practice*, Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu P. (1995), *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, Daidalos, Göteborg.
- Bourdieu P. (1996), *The rules of art. Genesis and structure of the literary field*, Polity Press, London.
- Bourdieu P. (1999), *Den manliga dominansen*, Daidalos, Göteborg.

²⁹ Formed, strengthened, maintained.

³⁰ The concept points at the complexity of the practical sense as a bodily – but also emotional/ cognitive etc, and as being both unaware – but also aware (see Bourdieu 1999).

- Bourdieu P. et al. (1999), *Weight of the world. Social suffering in contemporary society*, Stanford University Press.
- Bourdieu P. (2004), *Science of science*, Polity Press, Oxford.
- Broadly D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, "Skeptronhäftan/ Skeptron Occasional Papers", Vol. 15, ILU, Uppsala universitet.
- Bryman A. (2012), *Samhällsvetenskapliga metoder*, Liber, Malmö.
- Callewaert S. (2014), *Habitus*, in: *Ny pædagogisk opslagsbog*, L.B. Brønsted, V. Jørgensen, M. Mottelsen & L.J. Muchinsky (eds.), Hans Reitzels Forlag, pp. 165-170.
- Cassengård C., Soneryd L., Thörn H. & Wettergren Å. (2017), *Climate action in a globalizing world: comparative perspectives on environmental movements in the global North*, Routledge, New York.
- Crossley N. (2003), *From reproduction to transformation. Social movement fields and the radical habitus*, "Theory, Culture & Society", Vol. 20(6), pp. 43-68.
- Ernman M., Ernman B., Thunberg G. & Thunberg S. (2018), *Scener ur hjärtat*, Polaris, Stockholm.
- von Essen J. & Sundgren G. (2012), *En mosaik av mening: om studieförbund och civilsamhälle*, Daidalos förlag, Göteborg.
- Fischer D.R. (2010), *COP-15 in Copenhagen: How the merging of movements left civil society out in the cold*, "Environmental Politics", Vol. 10(2), pp. 11-17.
- Flisbäck M. (2006), *Att lära sig konstens regler. En sociologisk studie av osäkra framtidsinvesteringar*, Doctoral thesis, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Gougoulakis P. & Christie M. (2012), *Popular education in times of societal transformation. A swedish perspective*, "Australian Journal of Adult Education", Vol. 52(2), pp. 237-256.
- Haluza-DeLay R. (2008), *A Theory of practice for social movements. Environmentalists and ecological habitus*, "Mobilization: The International Quarterly", Vol. 13(2), pp. 205-221.
- Harding T. (2012), *Framtidens civilsamhälle. Underlagsrapport 3 till Framtidskommissionen* Tryckt av Elanders Sverige AB, Stockholm.
- Henricsson M. (eds.) (2017), *Vetenskaplig teori och metod*, Studentlitteratur, Lund.
- Hodkinson P. & Sparkes A.C. (1997), *Careership: a sociological theory of career decision making*, "British Journal of Sociology of Education", Vol. 18(1), pp. 29-44.
- Horton D. (2003), *Green distinctions: the performance of identities among green activists*, "Sociological Review", Vol. 51(2), pp. 63-77.
- Ivanou A. & Flores R. (2018), *Routes into activism in post-Soviet Russia: habitus, homology, hysteresis*, "Social Movements Studies", Vol. 17(2), pp. 59-174.
- Jacobsson K. & Lindblom J. (2012), *Moral reflexivity and dramaturgical action in social movements: the Case of Plowshares and Animal Rights Sweden*, "Social Movement Studies", Vol. 35(2), pp. 133-151.
- Jonsson J. (2017), *Det civila samhället och miljö- och naturvård*, Forskningsöversikt MUCF.
- Laginder A.-M., Nordvall H. & Crowther J. (2013), *Introduction*, in: *Popular education, power and democracy. Swedish experiences and contributions*, A.-M. Laginder, H. Nordvall & J. Crowther (eds.), National Institute of Adult Continuing Education.
- Larsson S. (2013), *En folkbildningsdidaktik för mobilisering?* in: *Folkbildning för förändring: Dilemman i politiskt mobiliserande didaktik*, S. Larsson, N. Lundberg, H. Nordvall & L. Eriksson (eds.), Linköpings universitet, Linköping.
- Lundin A. (2008), *Folkbildningsforskning som fält – från framväxt till konsolidering*, Doctoral thesis, Linköpings universitet, Linköping.
- de Moor J., Uba K., Wahlstrom M., Wennerhag M. & De Vydt M. (2020), *Protests for a future II. Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests*

- on 20-22 September, 2019, in 19 cities around the world. <https://gup.ub.gu.se/file/208059>, 1.06.2020.
- Muel-Dreyfus F. (1985), *Utbildning, yrkesförväntningar och grusade förhoppningar*, in *Kultur och utbildning – om Pierre Bourdieus sociologi*, D. Broady (ed.), UHÅ FoU Skriftserie, Stockholm, pp. 121-209.
- Nørholm M. (2008), *Om den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer*. Forlaget Hexis, København.
- Nørholm M. (2020), *Bostadens pris – om den pedagogiska funktionen av en granskningsprocess, om informellt lärande i civilsamhället och om möjligheten att yttra sig*, "Praxeologi – Et kritisk reflektivt blick på sosiale praktikker", Vol. 2, pp. 1-30.
- Nørholm Lundin A. (2016), *Det civila samhället och folkbildningen*, Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor, Stockholm.
- Nørholm Lundin A. (2019), "Practice and all is coming" – trosföreställningar och socialiserande ritualer i yogans sociala praktik, "Af Praktiske Grunde. Nordisk tidskrift for kultur- og samfundsvidenenskap", Vol. 1-2, pp. 1-28.
- Nørholm Lundin A. (2020), *Att bli och att vara framgångsrik musiker: socialisation och sortering genom livet*, "Educare", Vol. 1, pp. 82-108.
- Ollis T. & Hamel-Green M. (2015), *Adult education and radical habitus in an environmental campaign: Learning in the coal seam gas protests in Australia*, "Australian Journal of Adult Learning", Vol. 55(2), pp. 204-221.
- Polanska D.V. & Richard Å. (2018), *Bortträngning pågår. Renovering som kulturellt trauma*, "Sociologisk Forskning", Vol. 55(2-3), pp. 415-439.
- Portwood-Stacer "L. (2012), *Anti- consumption as tactical resistance: Anarchists, subculture and activist strategy*, Journal of Consumer Culture", Vol. 12(1), pp. 87-105.
- Schmitt L. (2016), *Bourdieu meets social movements*, in: *Social theory and movements. mutual inspirations*, J. Roose & H. Dietz (eds.), Springer VS, Wiesbaden, pp. 57-74.
- Svedberg L. & von Essen J. (2016), *Folkbildningen – en medborgaraktivitet bland andra. Folkbildningens frihet och värde. Metaperspektiv på folkhögskolor och studieförbund*, in: *Folkbildningens frihet och värde: Metaperspektiv på folkhögskolor och studieförbund*, Folkbildningsrådet, Stockholm, pp. 23-53.

Samantha Broadhead*

EXPLORING ADULT LEARNING AND ITS IMPACT ON WIDER COMMUNITIES THROUGH ARTS-BASED METHODS: AN EVALUATION OF NARRATIVE INQUIRY THROUGH FILMMAKING

ABSTRACT: This article reports on a project that employed narrative inquiry captured on film to explore the creative practices of five mature graduates. They had previously been mature students and continued to work within their various communities after they had left formal education.

The participants were asked to describe their creative practice and its impact on other people through interviews and presentations. A researcher with help from a professional filmmaker carried out the project. From the initial footage, three polished, edited versions of the films were made. The participants could use the films to promote their own work if they so wished.

Narrative inquiry is a means of seeing the connections between significant incidents and longer-term impact beyond formal education. The film footage was able to capture the connectivity between formal education, the participants and the people who had been touched by their creative practices. It successfully gave a narrative coherence to the participants' stories. Where appropriate, the visual aspects of creativity were captured, in this case, the participants all had a creative practice, and the visual realm was an important part of their stories.

The findings of the project were that the participants had some shared values about the importance of creative education. They all developed portfolio careers in order to carry on their creative work. All the participants were able to give examples of particular instances where their creative practice had had an impact on other people. In other words, adult learning does not just influence the individual but can have a wider and longer-term impact on others.

KEYWORDS: Arts-based research methods, art and design, adult education, learning journeys, portfolio careers.

Introduction

This article reports on a project that made use of arts-based methods to investigate possible links between adult education and the impact five mature graduates had on their communities after they had graduated and left formal education in the United Kingdom. The participants had studied art and design through Access to HE (an enabling course) as well as undergraduate and postgraduate education. They were asked to tell their stories about their learning journeys and what they were doing post-graduation. Their narratives were captured on three films. A researcher with help from a professional filmmaker carried out the project. From the initial footage, three polished, edited versions of the films were made. The participants could use their film

* **Samantha Broadhead** – Leeds Arts University, United Kingdom; e-mail: sam.broadhead@leeds-art.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9469-1233>.

to promote their own work if they so wished. This added an aspect of mutual benefit to the research process.

An approach was employed that had its roots in narrative inquiry, where story-telling and filmmaking were brought together. Narrative inquiry as used here is a means of seeing the connections between significant incidents and longer-term impacts beyond formal education. (Broadhead & Gregson 2018; Andrews 2014; Butler-Kisber 2010; Clandinin & Connelly 2000). The characteristics of narrative inquiry are that they are a way of understanding experience. It is also a collaboration between researcher and participants over time and in social interaction with milieu. The terms of narrative inquiry are based on Dewey's concept of situation, continuity and interaction. Narrative inquiry weaves together the personal and social (interaction) with the past, present and future (continuity) in a particular place (situation). This means that a three-dimensional narrative inquiry space is constructed (Clandinin & Connelly 2000, p. 50). The film format attempts to represent this narrative space where the participants can tell their stories. Where appropriate, the visual aspects of creativity were captured through presentations; in this case, the participants all had a creative practice, and the visual realm was an important element of their stories. Arts-based research is 'an effort to utilise the forms of thinking and forms of representation that the arts provide as a means through which the world can be better understood and through such understanding comes the enlargement of mind' (Barone & Eisner 2011, p. x). This was seen as appropriate because the five participants were all creative practitioners and had received an art and design education. The visual language shared by the practitioners could enhance their narratives.

There were challenges when using this method. The researcher chose to analyse raw footage because editing can dramatically change a story. As with other forms of narrative inquiry such as verbal or written accounts, edited films are prone to pitfalls, such as narrative smoothing and adaptation through exaggeration for dramatic effect. However, it must be noted that the dissemination of the inquiry inevitably entails selection and editing. All stories are co-constructed by those who tell and those who retell them. They emerge in interaction with present or absent others. The editing and selection are consequently a further element of construction in which the narrators themselves are normally excluded. Clandinin et al. (2009) have talked about the ethical responsibility of the researcher to tell an authentic story and to make processes of the story's creation transparent. The researcher was mindful of the need to represent their stories with integrity when analysing and presenting the participants' narratives. The use of film also led to other ethical dilemmas around anonymity of the participants.

The purpose of this research project was firstly to evaluate the usefulness of filmmaking as a means of recording and analysing adults' learning stories. Secondly the

project aimed to find out what impact adult education had on communities while recognising the benefits gained by the individuals. The theoretical context considered the research previously undertaken on mature graduate outcomes and how often mature graduates showed a concern for creative practice, civic participation and community engagement, alongside paid employment. It could be seen that the participants had constructed portfolio careers, appropriate to their personal aspirations and altruistic concerns for others (Cawsey, Deszca & Mazerolle 1995; Bryan 2012).

The film footage was able to capture the connectivity between formal education, the participants and the people who had been touched by their creative practices. It successfully gave a narrative coherence to the participants' stories.

The findings of the project were that the participants had some shared values about the importance of creative education (person-centred, community based, social justice, democratic education, widening access to the arts). In two examples, the participants noticed a particular social need that their work could help meet. All the participants were able to give examples of particular instances where their creative practice had had an impact on other people. The importance of their own life experiences, including their previous learning journeys was seen to be an important factor of their continued creative practice. In other words, adult learning does not just influence the individual but can have a longer-term impact on wider communities.

Theoretical Context

Universities in the United Kingdom currently collect data about what undergraduate students do when they have achieved their degrees through the *Destinations of Leavers from Higher Education* (DLHE) survey. There has been little focus on mature students and the relationship between age and post-degree employment (Woodfield 2011). The dominant discourses about graduate outcomes are around the extent to which they have secured part- or full-time, paid graduate-level work and the extent to which they have gained a higher salary. There is evidence that there are wider benefits for individuals, families and communities (Broadhead, Davies & Hudson 2019). Participation in adult learning can lead to self-fulfilment, better health, family role models, and civic participation (Smith & Saunders 1991; Woodley 1995; Feinstein & Hammond 2004; Schuller et al. 2004; Hammond & Feinstein 2005; 2006; Woodfield 2011). However, the focus of this article is the outcome for those mature graduates who chose to use their skills to develop their creative practices and those of other people. They have not sought to get a 'better' job in the traditional sense, but wish to pursue a portfolio career, where they may take part in an assemblage of part-time work, community engagement activities and creative practice (Cawsey, Deszca & Mazerolle 1995). One way of dealing

with the precariousness of the creative professions has been for artists and designers to construct 'portfolio' careers where a person undertakes many kinds of freelance and part-time jobs concurrently and consecutively (Bryan 2012). The physical, material and emotional investment adult students put into their education can lead to very different work patterns and ways of living than they had previously experienced; indeed, being an artist or designer could be very different from what they imagined or expected.

Different ways of working may not have been uppermost among the mature graduates' original reasons for studying art and design, however motivations are complex and fluid depending on the changing contexts of education and work (Kember et al. 2008). Although these choices may not lead to job and financial security, they would enable the mature graduates to pursue activities that they saw as important. Kenny et al. (2010, p. 11) undertook research in Ireland on mature, disadvantaged students and found that 'Many students were focused on using their qualification to escape from low-status, unstimulating and low-paid work. A degree was a bridge to finding work that was more meaningful'. They went on to argue that 'The graduates repositioned themselves in jobs in which they could envisage a future and that entailed greater levels of commitment and autonomy. Most notably graduates have chosen to work in the educational sector, very often in their own communities' (Kenny et al. 2010, pp. 116-117). This suggests that some mature students see the wider social purpose of their education rather than the narrow lens of functionalism and the utilitarianism that drives much of the discourse about lifelong learning and higher education.

The importance to mature learners of community and working with others has been identified by other researchers. For example, Reay et al. (2002) have suggested that non-traditional students undertaking an Access course placed value on community and cooperation rather than on more individualistic approaches to decision-making. In their research findings, altruistic motivations for learning seem to have been ascribed to female mature students in particular. Skeggs (1997) identified a 'respectable' working-class femininity, associated with strong morality including codes of (hetero) sexuality, domesticity and motherhood, often based on a high regard for the family and the local community. Other working-class femininities may include the 'community stalwart', the woman wishing 'to give something back', a motivation that goes beyond that of the individual or family (Maguire 2001).

Stone and O'Shea (2012) have argued that learning on enabling courses can lead to 'more active citizenship' (McGivney 1999, p. vi). This is where students become more interested and involved in community, social and political interests and activities, there is also an increase in 'intellectual interests, social liberalism, altruism, feminism and life satisfaction' (West et al. 1986, p. 64).

To summarise, the state discourse about graduate outcomes is focused on paid graduate-level employment. However, the DLHE survey does not capture the nuanced employment and professional practices within the creative industries. Nor does the DLHE reflect the complex motivations of mature graduates and the choices they make in terms of continuing their creative practices after graduation. There is some research to suggest that these students study their subject for many complex reasons and going forward they sometimes choose to 'give something back' to people in their communities as part of their portfolio careers.

Research approach

The research approach can be best described as arts-based research which comprises two elements, narrative inquiry and filmmaking as a means of documenting and disseminating that inquiry. Art-based research comprises a range of strategies or approaches that draw upon one or more of the arts in the inquiry (Butler-Kisber 2010). They are centred in the belief that experience, understanding and meaning are multifaceted (Rolling 2010). The arts offer ways of knowing derived from sensory perception leading to emotional, aesthetic and intellectual responses to the world. These different way of knowing can potentially enhance a researcher's comprehension of complex human interactions.

Butler-Kisber (2010) places narrative inquiry within a qualitative, arts-based paradigm. The associated processes of reflection on past events, telling, listening and retelling are suitable for those inquiries that wish to capture experience (Clandinin & Connelly 2000; Butler-Kisber 2010; Rolling 2010; Farenga 2018). As this project was investigating mature graduates' learning journeys and post-graduation experiences this approach was seen as relevant because it is, 'research that uses the arts, in the broadest sense, to explore, understand, represent and even challenge human action and experience' (Savin Baden & Wimpenny 2014, p. 1).

Given the nature of the data collection method used here – narratives collected on film – it is imperative to establish the ontological reality that is being investigated and the epistemological consequences of that decision. Piantanida, McMahon and Garman (2003) provide a useful framework for evaluating the 'appropriateness' of the chosen method in relation to a research topic.

They propose making methodological decisions clear and transparent by applying a 'logic-of-justification' to the selection of the research approach where it is asked, 'What is the nature of social and educational reality? What is the relationship of the investigator to what is investigated? and, How is truth to be defined?' (Smith & Heshusius 1986, p. 8).

What is the nature of social and educational reality?

In this case arts-based research is appropriate for researching social realities that are complex and contingent on particular contexts. For example, the intersections of inclusive, creative and educational practices that are carried out in local communities by individuals who themselves have been previously marginalised within formal learning sites. Therefore, Lincoln and Guba (1985) argue that it is not possible to isolate cause from effect, 'because there are multiple causes for every effect and all variables are understood to shape one another across time and space, either subsequently, simultaneously, or recursively' (Rolling 2010). These social realities can also be interpreted from many perspectives, including those held by participants and researchers that privilege the emotional and aesthetic aspects of their stories, practices and experiences. Arts-based approaches are able to explore this diversity of meaning and interpretation (Butler-Kisber et al. 2003; Rolling 2010; Sinner, Irwin & Adams 2019). In the case of film, expression can come from the words the participants say, the tone of their voices and the way they move their bodies. Furthermore, audio-visuals can also communicate meaning through colour, light, pace and framing. Layers of meaning can be explored that may not be accessible through other forms of data and analysis.

What is the relationship of the investigator to what is investigated?

As a researcher, I occupy a position of both insider and outsider (Dwyer & Buckle 2009). I have worked with mature students in a professional capacity. I have also been involved in participatory arts as a practitioner. Therefore, I have had some common experiences and understandings shared by the participants. However, I do not share the creative practices of these particular artists and have not experienced graduating as a mature student. This leads to a critical but empathic distance between myself, the inquirer and the participants. Piantanida, McMahon and Garman (2003, p. 188) argue that, 'Art and aesthetic expression were valued for their power to cultivate one's own sensibilities, engender empathy toward others, evoke or provoke responses from others, offer catharsis for troubling experiences, celebrate the human spirit, and/or foster awareness of and sensitivity toward marginalized or disenfranchised groups'. The shared values, empathies and understandings around creative practice suggest that an arts-based approach facilitates narratives that are constructed between researcher and participants.

How is truth to be defined?

Notions of validity, significance and exportable generalisations can be problematic when using arts-based research methods and may be irrelevant in some contexts (Sinner,

Irwin & Adams 2019). Within the field of education there is a dominance of science-based research, therefore indicators of research quality (e.g., validity, reliability, replicability, generalizability) are assumed (Rolling 2010). There is also an implication that there are ‘truths’ or generalisations that can be inferred from the research. In contrast, Piantanida, McMahon and Garman (2003, p. 187) argue, ‘that a culture of arts-based research in education is still evolving, and any consensus on the hallmarks for judging such studies has yet to emerge’.

The outcomes from the research appear not to fit the quality tests of validity, reliability and generalisation. However, Butler-Kisber et al. (2003) argue that experimenting with art-based approaches enhances the validity/trustworthiness of the work. They were able to disseminate their findings in new ways, and from different points of view. This led to more focus and transparency when explaining the work to others.

Lincoln and Guba (1985) propose the notion of trustworthiness as an alternative to validity of the research, where, ‘the findings of an inquiry are worth paying attention to, worth taking account of’ (p. 209). Rolling (2010, p. 110) proposes that, ‘the indirect sources of arts-based outcomes may require a kind of interpretive validity. Interpretive validity in arts-based research might invoke each of the multiple readings within a research study to serve as a criterion for trustworthiness’.

Bassey (1999) also argues that notions of trustworthiness were very suitable for research in educational settings due to the complex nature of the context and interactions of people within the educational process. The outcomes of research could be described as ‘fuzzy’ generalisations in that rather than seeking to find an absolute truth or law, the research aimed to say this happened within this context and it could happen within another one. In other words, claims derived from case study research referred to what is possible, likely or unlikely (Bassey 1999). The constructing of a detailed and rich description and a coherent and chronological narrative account was seen as an important test of trustworthiness.

Method of narrative inquiry through filmmaking

The method was partly informed by the project, *UK Further Education Transforming Lives* project (Duckworth & Smith 2018) where people were filmed telling their stories about the impact education had on their lives. It also had similarities to the work of Mumtaz (2015) and Walsh, Rutherford and Crough (2013) where multimedia art forms combine storytelling with digital media revealing personal stories that enhance our understanding of human experiences. Mature graduates from the previous seven years were asked if they would like to be part of a research project that would involve being filmed.

The five consenting participants were contacted through email so they could be informed about the aims and objectives of the research and told that it would contribute to a greater understanding of the motivations and achievements of mature students. Before the filming took place the five were asked to prepare themselves for talking about their experiences and about the projects they were currently undertaking. They were given some open questions to consider: Can you describe your creative practice? What are you currently working on? Do you think your previous experiences have had an impact on what you are doing now? If so, can you explain in what way?

A professional film maker was employed to shoot and edit the films. They were able to set up a first and second camera which would help with editing and capturing the speaker from different angles to make the film more visually interesting. The participants were asked to talk in response to the questions. They also gave visual presentations about their work, that were recorded and edited into the films. The participants created the presentations independently with no direction from the researchers.

This led to two hours of 'raw footage' that provided a type of field data that could be used for analysis. This raw footage was also edited into three films that the participants could use to promote their own projects if they so wished. This provided an element of reciprocity to the project, that was not used as an inducement to take part but suggested later on in the project. Duckworth and Smith (2018) have proposed that reciprocity is important; it can mediate against objectifying and/or exploiting the participants.

The participants were sent copies of the films so they could check that they were happy with the content. Any concerns raised by them would be dealt with through the editing process.

Ethics of narrative inquiry through filmmaking

The project raised some ethical dilemmas and Duckworth and Smith's (2018) research was a useful guide in deciding how best to act. The project had been reviewed and approved by the University's ethics committee; however, a more reflective approach was used throughout the project to ensure the work was ethically produced. A tension arose between the convention in educational research of keeping the participants' identities anonymous and the need to acknowledge those participants as authors of original creative works. Clandinin and Connelly (2000) have noted that this is a common issue in narrative inquiry, especially when narratives become so detailed that individuals can be recognised from the text. Additionally, if the films were made public as an output of the project the participants would be recognisable. The approach taken by Duckworth and Smith (2018) was, 'We adhered closely to the BERA ethical guidelines (2011) throughout the project offering all participants anonymisation at the recruitment stage, but as the

focus was on the transformative qualities of their educational experiences, most wanted their real names to be used. Each video was edited and then shared with the participant prior to publication. Re-edits were undertaken at the participant's request.' (p. x).

This project used the participants' names in the films in a similar fashion because it was important to recognise their intellectual property as authors and artists. However, in the written analysis of the project alternative names were used to provide some protection from any unanticipated repercussions from the research. The analysis was not based on making judgments about the participants' creative works, even though they were part of their stories.

The relationship between participant, researcher and filmmaker in this form of narrative inquiry created the data; researchers cannot stand outside the research (Clandinin et al. 2009). The data comprised a number of interlocking narratives: the images filmed; the images edited in (and those left out); the words spoken in the films; written accounts by the authors, artists, researcher; records of interviews or discussions; the presentation of the research results. Narrative inquiry does not necessarily end with the dissemination of the stories but can carry on through post-presentation interaction and beyond. Thus, the ethical consideration of the research outcomes was involved and long-term. Narrative inquiry was research, but it was also the relationships between people which made ethical questions of how to act well with others central to the inquiry (Caine et al. 2013). The tensions in these relationships needed to be acknowledged and seen as a source of ethical reflection (Clandinin et al. 2009; Caine et al. 2013). The researcher was mindful that their words and stories could have unsettling impacts once they were shared with others (Caine et al. 2013).

Ethical considerations were central to the decision to tell the stories that were told in this study. The dignity of the participants was preserved and the long-term impact of the stories was considered. These considerations were not only related to the interactions that produced a joint narrative. Thought was given to where and when the stories were heard, read and seen.

Analysis of film footage and related field notes

The analysis was undertaken in two main stages. The first, descriptive stage, was where the stories found in the raw film footage were teased out and represented in written form; the importance of this was that themes in the data could be understood in context. The second, conceptual and interpretive stage, was where the stories were broken down into themes. The result of this process was that some elements of the stories became decontextualized. At this point the researcher drew upon reflective practice and interpretation in order to identify important themes that ran across the stories.

The analysis was then fine-tuned in the writeup where the researcher aimed to provide an account that comprised, 'transparency, inclusion of participant voice, aesthetic qualities, verisimilitude and utility' (Butler-Kisber 2010, p. 31). Through writing the article and making the edited version of the films, the themes became distilled and recontextualised into the outcomes of the project.

Butler-Kisber (2010) comments that the research process appears to be linear and in clearly defined stages, for example, collecting field notes, analysing the data and then writing up the report or article. However, within arts-based research the process can be much more fluid and iterative. In some senses the analysis goes on throughout all the stages depending on what the researcher brings to the process. The analysis of the themes developed through a de-contextualising and re-contextualising cycle which was much more iterative in practice (Duckworth & Smith 2018). The raw film footage, which was studied for common themes, proved to be really useful because it could be revisited and reviewed.

Description of findings

The analysis began with a description of the three projects undertaken by the participants. *Sew for Change* was created by Eliza. Jake and his partner originated *Art School/Ilkley*. Karen, Mandy and Angela were all members of TCL Collective, which they started with two other artists. All the projects engaged with local communities to promote the participation in creative practice.

Sew for Change

Eliza was in her late 50s and had studied most, if not all, of her post-compulsory education part-time which had brought many challenges (Broadhead & Gregson 2018). While undertaking her own studies Eliza was also running sewing classes for other people in her community. She had previously studied on an Access course which led her to her undergraduate education in textiles. Finally, she went on to postgraduate study where she seized an opportunity to take part in an international residency as part of an Erasmus+ project with a social design collective (Brave New Alps 2019). This seemed to be an important turning point in Eliza's story, leading her to make the courageous decision to take time off from her paid work to develop her own creative practice outside the United Kingdom.

Eliza set up a sewing project in Rovereto, a city and commune in Trentino in northern Italy. Once she had established herself there, she set up sewing workshops for refugees and migrants. Using her textile skills Eliza aimed to, 'find out what their future is, e.g.,

stay in country or return if possible, what they want their future to be and how they can make this happen?’

Eliza sought to,

‘capture these questions/thoughts through the visual – by writing, mark-making or drawing on fabric. This would then be embroidered and eventually ‘gifted’ back to the women.’

After working on her project for three months Eliza returned to the United Kingdom and graduated from her postgraduate course. She then began developing more work that used sewing as a catalyst for social change and self-reflection.

During Eliza’s film and visual presentation, it was revealed how she continued to work with many community groups in the United Kingdom. She taught dressmaking skills, and at the same time was able to use this to gather stories from her learners. For example, she worked with a student-led initiative to tackle Period Poverty internationally by running workshops where people could sew, assemble and distribute reusable, washable ‘Days for Girls’ sanitary kits (Freedom for Girls 2019). Eliza claimed there were,

‘Two principal goals of helping: manage problems in living more effectively and develop valued outcomes/ utilising opportunities. [Participants] become better problem solvers going forward. Sewing is just another way!’

Eliza saw a need and that her skills could meet that need; she did not do this for financial gain. Although she was supported on her trip to Italy and this was an opportunity for her to travel, she did have to contribute a lot to the project herself. She also risked the stability of her day-to-day existence by taking three months off work. Eliza was doing this work for different communities of sewers alongside her part-time employment and her own creative practice. She created a form of portfolio career that was appropriate and unique to her particular circumstances.

Art School/Ilkley

Jake who was in his 50s had previously studied on a part-time Access course in art and design and then, because of his previous experiential learning, was able to undertake postgraduate study, achieving his master’s in 2016. After graduating he created Art School/Ilkley with his partner. Art School/Ilkley taught art workshops for young people after school and creative courses for adults in the evening. The courses were non-formal and not accredited. The Art School also delivered weekend day courses that explored drawing through stitch, printmaking and life drawing. Jake explained in his presentation and film that, ‘My sense is that the arts in schools are at an all-time low but there is a sea change. Access and undergraduate study need to be defended... the only available route for many at the moment’. He continued,

'I have worked on two collaborative projects, which involved residency, response and exhibitions. I am also project managing new studio and exhibition space as part of the new project. This space will also house Art School, of which I am a joint founder, which runs workshops and classes for the community, working with 11-18-year olds after school, and adult classes in the evening. This month, under the Art School banner we have facilitated a Bradford School Trust to celebrate creativity in education. This involves nine schools coming together for a single day of celebration, music, visual arts, performance and dance'.

Even though the Art School currently was not focussed on accreditation, Jake explained how some of his learners had used the sessions to prepare a portfolio of artwork so they too could attend an Access course. Thus, a progression route had been made into formal education for those who needed it. Jake talked about the importance of his learning journey and previous employment,

'My life experience has given me entrepreneurial skills, which helped me set up a project that would pay its way. From the confidence I have gained from Access and my master's I have been able to pass it on to other people. I treat them like professional artists'.

Jake founded Art School/Ilkley in order to provide art education for those who could not access it formally. He is currently working through sharing his skills and knowledge with a wide range of traditional and 'non-traditional' learners who wish to be creative practitioners. Jake's film and presentation also indicated that Art School/Ilkley gave opportunities to other mature graduates to teach and deliver creative workshops. This extended the reach of the work to other practitioners and developed a rich community of practice.

TCL Collective

There were five members of TCL Collective who had met in higher education and decided that they would set up an exhibiting group after they completed their master's course in Creative Practice. At least three of the TCL Collective had similar learning journeys to Eliza and Jake in that they had studied on Access courses prior to undergraduate and postgraduate art and design education. Karen, Mandy and Angela had worked with the other members of the collective on various exhibiting and art activities in Ireland and the United Kingdom. They had worked together to make a visually exciting presentation that documented all their different activities. The three artists were filmed individually so each could tell their own story. Karen commented that the, 'TCL Collective are preparing for their forthcoming trip to Southern Ireland, Kinvara. Fellow artists will be joining us. Our mission is to respond to place and generate work

that will culminate in a pop-up exhibition at the KAVA (Kinvara Area Visual Arts) at the end of the week’.

Mandy explained that, ‘My work is community orientated, I exhibit in cafes, community centres, art trails.’ She continued to talk about the impact her work had on other people,

‘Through the arts trail, I have worked with other people. I have given some of them confidence. Broken down barriers and fears. If I can do it, you can do it! It can be overwhelming, for example, I was working in a community hall where someone had seen my work on Instagram and came rushing over with enthusiasm, wanting to buy it!’ Mandy also talked about her part-time teaching role on an Access to HE courses that she did to supplement her art practice.

Interpretation of findings

The second stage of the analysis was to consider some interpretations of the findings. Seven themes were identified from the film footage that captured the participants’ stories. These were: risk and sacrifice; helping others in local communities; the value of art and design; the significance of previous learning; portfolio careers; emotion and showing the work of other people.

Risk and sacrifice

The mature graduates were able to take various risks when leaving their education and also made sacrifices in order to perpetuate their creative practices. For example, Eliza took a risk with her employment by giving up three months to go to Italy, without knowing who her future students would be or what it would be like working in another country. She also sacrificed her own time in all the community sewing activities. Jake and his partner sacrificed financial security in order to set up the Art School/Ilkley, without knowing what the response would be from the local communities. They also worked long hours to ensure the success of the project.

Helping others in local communities

There were aspects of everyone’s stories which were about using their creative skills to help other people. Eliza’s work around period poverty was aimed at improving the lives of young girls through sewing. Jake wanted to give opportunities for mature graduates to get teaching experience; he also wanted to provide an opportunity for people in his community to study art and design. Mandy and Angela talked about the pleasure their work had given other people, recounting the responses they had received from their audiences and how they had made them feel.

Value of art and design

All the mature students valued art and design education. This was very explicit in the example of Jake who recreated an art and design pedagogy because he believed it would benefit other people. Eliza used her participatory sewing workshops as a means of exploring issues and stories with others. Mandy brought art and design skills to others through various interventions in community centres and arts trails.

Significance of previous learning

Within the participants' narratives it can be seen that their creative activities were part of their wider stories in which their previous education experiences play a significant role. Eliza took part in the international residency to Italy through her engagement in her master's course. Jake was inspired by the art and design pedagogies he had experienced himself, and these were the basis of his own teaching practice. The connections Jake made when he was studying were utilised when he was looking for artist-teachers to teach in his art school. The TCL arts group met each other during their previous education. In other words, their education appears to have not only developed skills and knowledge but also social capital (Johnson et al. 2020).

Portfolio careers

The participants combined their work with local communities with other activities and were all engaged in developing their portfolio careers. Eliza worked part-time, continued her own sewing practice and her sewing workshops. Jake continued his own part-time self-employment, his own creative practice alongside managing and teaching, with his partner, at Art School/Ilkley. Mandy undertook various teaching and community roles as well as continuing her own photography practice and being part of the TCL Collective. Karen and Angela worked in jobs they had done for many years while at the same time continuing their own creative practices and taking part in many TCL Collective exhibitions.

Emotion

The emotional aspects of the participants' stories such as pride, passion, sentiment and joy were apparent in the film footage and at certain points have seeped out into this article. For example, Angela talked about the impact her Access education had on her life. It was not just the content of the story that was meaningful, but also the manner in which she told the audience about her experiences. Angela's film footage was very moving and evoked feelings in the researcher that were beyond 'disinterested' academic

study. This is important because the participant's visible emotional response to her own story indicates the value and purpose she places on educational opportunities.

Showing the work of other people

The participants showed images of the work they had done with other people in their presentations which formed part of the film footage. They were clearly really proud of what their own students and tutees had achieved by being part of the workshops and community activities. Art School/Ilkley in particular show-cased the work of their students to a great extent. Broadhead (2020) has argued that critical review and exhibition is an important aspect of informal learning associated with community arts education.

When looking at the themes identified in the film footage and the participants' stories it can be seen that they contribute towards a wider picture where creatives appear to hold some common values. These are related to a belief in the importance of creative education and that it should be person-centred, community-based and driven by social justice and democratic values in order to promote widening access to the arts.

Reflective evaluation

There were benefits and disadvantages in using film making to inform narrative enquiry. The participants' stories were told by themselves in the first instance. They were able to communicate by the tone of their voice and stance of their own bodies what was important to them. Emotion was conveyed and gave the film footage a feeling of authenticity. The film could also capture the participants' own presentations about the visual imagery created by themselves and the people in their learning communities.

However, Pink (2007) has pointed out that filming may actually interfere with the relationship between researcher and participant. The awareness of 'being filmed' may be off-putting to some people, influencing how they come across on camera. The knowledge that participants were going to be filmed may have discouraged some people from taking part in the project.

Working with a professional film-maker could also have disrupted the relationship between the researcher and participants. However, their technical skills were very helpful and allowed the researcher to focus on the content of the narratives. The researcher's lack of technical expertise did not impede the research process because they could rely on the film-maker's knowledge and skills in filming and editing. When making the three finished films, the dangers of editing became very apparent to the researcher. The aesthetics of the films were hard to separate from the research findings because context and form are always integrated in the final outcome. Edited films are prone to pitfalls,

such as narrative smoothing and adaptation through exaggeration for dramatic effect. This influenced the decision to analyse the unedited footage that comprised uncut responses to questions and the participants' presentations of visual work.

The three edited films stand on their own as outcomes from the project. But writing this article has been another vehicle for analysing the raw film footage and reflecting on the findings and method. By interpreting the raw footage in order to identify the themes, the researcher was able to construct yet another narrative within a written account that may reach a different audience.

Summary

The project led to an evaluation of the method which combined narrative inquiry with film making. It was seen that the method enabled the participants to talk about their own experiences and show the visual materials that were important to them. This method represented the emotional aspects of the stories. It seemed that the medium served as a potential channel for the emotional aspects of the emerging narratives. The aesthetics of the whole created further emotional elements, whether of the narrator's making, of the filmmaker's, of the researcher-editor's, or of the watching audience.

The film footage was also able to capture the connectivity between formal education, the participants and the people who had been touched by their creative practices. It gave a narrative coherence to the participants' stories. However, it could be argued that while coherence may aid communication with an audience, narrative incoherence may actually be more authentic as a reflection of the 'messiness' of lived experience.

The findings of the project were that the participants had some shared values about the importance of creative education (person-centred, community-based, social justice, democratic education, widening access to the arts). The stories the participants told were an opportunity to reflect on their own achievements and to think about the impact of their own work on other people. In two examples Eliza and Jake noticed a particular social need that their creative work could help meet. All the participants were able to give examples of particular instances where their creative practice had had an impact on other people. The importance of their own life experiences, including their previous learning journeys, was seen to be an important factor of their continued creative practice. In other words, adult learning does not just influence the individual but can have a longer-term impact on wider communities.

The outcomes for mature graduates seemed to involve the development of portfolio careers as a means of coping with the precariousness of the creative industries. But the portfolio also enabled the mature graduates to engage with many different activities so they could continue to do the work they believed was important for themselves and

others. These participants were able to continue developing their own creative practices after they had left formal education. The transition from education to being an independent creative practitioner can be a challenging time for new artists. This is because access to resources, technical support and critical review is usually diminished when people leave their art and design courses. Eliza, Jake, Mandy, Angela and Karen were able to draw upon their own community-based projects for similar forms of support.

References

- Andrews M. (2014), *Narrative imagination and everyday life*, Oxford University Press, Oxford.
- Barone T. & Eisner E. (2011), *Arts based research*, Sage, London.
- Bassey M. (1999), *Case study research in educational settings*, McGraw-Hill Education, New York.
- BERA British Education Research Association (2011), Ethical guidelines for educational research, <https://www.bera.ac.uk/publication/bera-ethical-guidelines-for-educational-research-2011>, 15.10.2020.
- Brave New Alps. (2019), *About*, <https://www.brave-new-alps.com/about/>, 5.06.2019.
- Bridgstock R. (2005), *Australian artists, starving and well nourished: what can we learn from the prototypical protean career?*, "Australian Journal of Career Development", Vol. 14 (3), pp. 40-48.
- Broadhead S. (2020), *Mature students matter in art and design education*, in: *Proceedings of Adult Education in Global Times*, J. Egan (ed.), University of British Columbia, Vancouver, pp. 75-81.
- Broadhead S., Davies R. & Hudson A. (2019), *Perspectives on access: practice and research*, Emerald Publishing, Bingley.
- Broadhead S. & Gregson M. (2018), *Practical wisdom and democratic education: phronesis, art and non-traditional students*, Palgrave Macmillan, London.
- Bryan C. (2012), *Preparing for a portfolio career in performing arts*, The Higher Education Academy, York, <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/disciplines/ddm/HEADDM-Bryan%282012%29Portfolio-Career-Report.pdf>, 15.10.2020.
- Butler-Kisber L. (2010), *Qualitative inquiry: thematic, narrative and arts-informed perspectives*, Sage, London.
- Butler-Kisber L., Allnutt, S., Furlini L., Kronish N., Markus P., Poldma T. & Stewart M., (2003), *Insight and voice: artful analysis in qualitative inquiry*, "Arts and Learning Research Journal", Vol. 19(1), pp. 127-165.
- Caine V., Estefan A. & Clandinin J. (2013), *A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry*, "Scandinavian Journal of Educational Research", Vol. 57(6), pp. 574-586.
- Cawsey T., Deszga G. & Mazerolle M. (1995), *The portfolio career as a response to a changing job market*, "Journal of Career Planning and Employment", Vol. 56(1), pp. 41-47.
- Clandinin J. & Connelly F. (2000), *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Clandinin J., Murphy M. Huber & Orr A. (2009), *Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst*, "The Journal of Educational Research", Vol. 103(2), pp. 81-90.
- Duckworth V. & Smith R. (2018), *Breaking the triple lock: further education and transformative teaching and learning*, "Education + Training", Vol. 60(6), pp. 529-543. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2018-0111>.
- Dwyer S. & Buckle J. (2009), *The space between: on being an insider-outsider in qualitative research*, "International Journal of Qualitative Methods", Vol. 8(1), pp. 54-63.

- Farenga S. (2018), *Early struggles, peer groups and eventual success: an artful inquiry into unpacking transitions into university of widening participation students*, "Widening Participation and Lifelong Learning", Vol. 20(1), pp. 60-78.
- Feinstein L. & Hammond C. (2004), *The contribution of adult learning to health and social capital*, "Oxford Review of Education", Vol. 30(2), pp. 199-221.
- Freedom for Girls (2019), *Freedom 4 girls: helping girls, every day*, <https://www.freedom4girls.co.uk/>, 15.10.2020.
- Hammond C. & Feinstein L. (2005), *The effects of adult learning on self-efficacy*, "London Review of Education", Vol 3(3), pp. 265-287.
- Hammond C. & Feinstein L. (2006), *Are those who flourished at school healthier adults? what role for adult education?* [Wider Benefits of Learning Research Report No. 17], Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Kent.
- Johnson M., Bowden G. & Alonso G. (2020), *Rethinking disadvantage: a social capital approach to widening participation*, "Widening Participation and Lifelong Learning", Vol. 22(1), pp. 55-78.
- Kember D., Ho A. & Hong C. (2008), *The importance of establishing relevance in motivating student learning*, "Active Learning in Higher Education", Vol. 9(3), pp. 249-263.
- Kenny A., Fleming T., Loxley A. & Finnegan F. (2010), *Where next? a study of work and life experiences of mature students (incl. disadvantaged) in three higher education institutions*. Combat Poverty Agency, Working Paper 10/02, Ireland.
- Lincoln Y. & Guba E. (1985), *Naturalistic inquiry*, Sage Publications, London.
- Maguire M. (2001), *Tracing the class(ed) teacher: Inclusion and exclusion in the teaching profession*, presented at British Education Research Association annual conference, Leeds, UK.
- McGivney V. (1999), *Informal learning in the community*, NIACE, Leicester.
- Mumtaz N. (2015), *Participatory action-based design research*, in: *Creating Together: Participatory, Community-Based, and Collaborative Arts Practices and Scholarship across Canada*, Wilfrid Laurier University Press, D. Conard, A. Sinner (eds) Waterloo, Ontario, pp. 51-68.
- Piantanida M., McMahon P. & Garman N. (2003), *Sculpting the contours of arts-based educational research within a discourse community*, "Qualitative Inquiry", Vol. 9(2), pp. 182-191.
- Pink S. (2007), *Walking with video*, "Visual Studies", Vol. 22 (3), pp. 240-252.
- Reay D., Ball S. & David M. (2002), *'It's taking me a long time but I'll get there in the end': mature students on access courses and higher education choice*, "British Educational Research Journal", Vol. 28(1), pp. 5-19.
- Rolling Jr. J. (2010), *A paradigm analysis of arts-based research and implications for education*, "Studies in Art Education", Vol. 51(2), pp. 102-114.
- Savin Baden M. & Wimpenny K. (2014), *A practical guide to arts-related research*, Springer, Cham.
- Schuller T., Preston J., Hammond C., Brassett-Grundy A. & Bynner J. (2004), *The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital*, Routledge, London.
- Sinner A., Irwin R. & Adams J. (eds.), (2019), *Provoking the field: international perspectives on visual arts PhDs in education*. Intellect Books, London.
- Skeggs B. (1997), *Formations of class & gender: becoming respectable*, Sage, London.
- Smith D. & Saunders M. (1991), *Other routes: part-time higher education policy*, Open University Press, Milton Keynes.
- Smith J. & Heshusius L. (1986), *Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers*, "Educational Researcher", Vol. 15(1), pp. 4-12.
- Stone C. & O'Shea S. (2012), *Transformations and self-discovery: Stories of women returning to education*, Common Ground Publishing, Champaign.
- Walsh C., Rutherford G. & Crough M. (2013), *Arts-based research: creating social change for incarcerated women*, "Creative Approaches to Research", Vol. 6 (1), pp. 119-139.

- West L., Hore T., Eaton E. & Kermond B. (1986), *The impact of higher education on mature age students*, Higher Education Advisory and Research Unit, Monash University, Commonwealth Tertiary Education Commission, Melbourne.
- Woodfield R. (2011), *Age and first destination employment from UK universities: are mature students disadvantaged?*, "Studies in Higher Education", Vol. 36 (4), pp. 409-425.
- Woodley A. (1995), *The experience of older graduates from the British Open University*, "International Journal of University Adult Education", Vol. 34 (1), pp. 37-48.

Sylwia Słowińska*

AKTYWNOŚĆ KULTURALNA I EDUKACYJNA STARSZYCH MĘŻCZYZN – OBSZAR NIEROZPOZNANY?

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF OLDER MEN – UNCHARTERED TERRITORY?

ABSTRACT: The aim of the article is to identify the current state of knowledge on cultural and educational activities of older men, based on a review of research on this sphere of social practice over the last 15 years. The author shows that studies carried out in Poland on elderly people's activity do not expose the importance of seniors' gender experiences. Women's issues are more frequently being addressed, however, researchers' interest in men's old age and their activity is scarce, so this problem remains unrecognised in Poland. A review of national and foreign studies has made it possible to reconstruct some features of the cultural and educational activities of older men, their characteristic phenomena and partly their determinants.

Research has shown that older men make up the minority of participants in institutionalised activities aimed at old people. This is conditioned, among other things, by the feminisation of ageing, the mismatch between what is on offer and men's needs and interests, the later retirement of men and the way they experience it, men's instrumental approach to education, their negative attitude to school-based forms of learning and the influence of cultural patterns, mainly that of dominant masculinity. The research review, however, argues that older men should not be seen as 'passive' or less active than women. They are active differently and in other areas. Men's cultural and educational activities are situated in everyday life, informal arrangements, and social organisations. Since there is little research focused on this issue, the outlined picture is not complete and reveals areas which should be subject to empirical studies, e.g., there is a lack of knowledge on the cultural activity of older men. Above all, the results of the review could be an important inspiration for research in Poland.

KEYWORDS: older men, adult education, informal learning, non-formal education, cultural activities, Poland.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest rozpoznanie aktualnego stanu wiedzy na temat aktywności kulturalnej i edukacyjnej starszych mężczyzn na podstawie przeglądu badań tej sfery praktyki społecznej z ostatnich 15 lat. Autorka pokazuje, że realizowane w Polsce studia nad aktywnością ludzi starszych nie eksponują znaczenia doświadczeń rodzajowych seniorów. Tematyka kobieca bywa podejmowana coraz częściej, ale zainteresowanie badaczy starością mężczyzn i ich aktywnością jest nikłe, problem ten w Polsce pozostaje nierozpoznany. Przegląd krajowych i zagranicznych badań pozwolił zrekonstruować pewne cechy aktywności kulturalnej i edukacyjnej starszych mężczyzn, charakterystyczne dla niej zjawiska oraz częściowo ich uwarunkowania. Badania pokazują, że starsi mężczyźni stanowią mniejszość wśród uczestników instytucjonalnej oferty aktywności kierowanej do seniorów. Uwarunkowane jest to między innymi feminizacją starości, niedopasowaniem oferty do potrzeb i zainteresowań mężczyzn, późniejszym przechodzeniem mężczyzn na emeryturę i sposobem jej doświadczania, ich instrumentalnym podejściem do edukacji, niechęcią do szkolnych form uczenia się oraz wpływem wzorów kulturowych, głównie wzoru męskości dominującej. Przegląd badań dowodzi jednak, że starsi mężczyźni nie powinni być postrzegani jako bierni, mniej aktywni od

* **Sylwia Słowińska** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych; e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0185-4062>.

kobiet. Są aktywni inaczej i w innych obszarach. Ich aktywność kulturalna i edukacyjna lokuje się w codzienności, nieformalnych układach i organizacjach społecznych. Ze względu na to, iż niewiele jest badań skupionych na tej problematyce, zarysowany obraz nie jest kompletny i ujawnia także obszary, które należałoby poddać studiom empirycznym, między innymi brakuje wiedzy na temat aktywności kulturalnej mężczyzn. Przede wszystkim zaś wyniki analizy mogą być istotną inspiracją do poszukiwań badawczych w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: starsi mężczyźni, edukacja dorosłych, uczenie się nieformalne, edukacja pozaformalna, aktywność kulturalna, Polska.

Wstęp

Aktywność osób starszych jest jedną z kluczowych kwestii podejmowanych przez badaczy zajmujących się starością i starzeniem się. Zgodnie z popularną dziś koncepcją aktywnego starzenia się dobre starzenie się uwarunkowane jest między innymi właśnie aktywnością, wpływa ona znacząco na jakość życia w tym okresie. Jednak badacze zwracają również uwagę, że koncepcja ta ma charakter normatywny, aktywność staje się tu formułowanym wobec seniorów oczekiwaniem, od spełniania którego zależy akceptacja, społeczna użyteczność i uznanie ludzi starych (Bugajska 2015; Chabior 2011; Fabiś 2018; Szarota 2018). Wielu seniorów z różnych względów (np. sędziwy wiek, choroba, niepełnosprawność, trudna sytuacja społeczno-ekonomiczna, niskie wykształcenie) nie ma szansy sprostać temu oczekiwaniu. Oznacza to więc, że postulat bycia aktywnym w starości ma również moc wykluczającą i naznaczającą określone kategorie osób starszych jako „nieaktywne”.

W literaturze przedmiotu mówi się o różnych rodzajach aktywności seniorów, między innymi domowo-rodzinnej, kulturalnej, zawodowej, społecznej, edukacyjnej, religijnej czy rekreacyjnej (Orzechowska 1999, s. 28-29). Z punktu widzenia współczesnej andragogiki, która szeroko pojmuje edukację człowieka dorosłego, traktując ją jako procesy całościowego uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, każdy z tych obszarów aktywności stanowi również przestrzeń uczenia się. Ponadto granice pomiędzy nimi są płynne. W niniejszym artykule przedmiotem rozważań będą wybrane rodzaje aktywności – kulturalna i edukacyjna, które w praktyce są sobie bliskie, bardzo często współwystępują i nakładają się na siebie, co odzwierciedla rzadko dziś stosowany termin „aktywność kulturalno-oświatowa”. Choć tematyką z tego zakresu zajmuje się wielu badaczy z dziedziny pedagogiki, andragogiki, geragogiki (zob. Czerniawska 1996; 2000; 2007; Szarota 2004; 2008; 2009; 2014; 2015; 2018; Fabiś 2005; 2006; 2008; 2014; Fabiś, Wawrzyniak, Chabior 2019; Chabior 2000; 2011; Semków 2008; Halicki 2000; 2003; Halicka, Halicki 2002; 2008; Muszyński 2016; Skibińska 2006; 2008 i in.) i jest ona stosunkowo obszernie opisana, to istnieją w jej obrębie pewne pola słabo rozpoznane. Jednym z nich jest aktywność starszych mężczyzn, których uznaje się za kategorię społeczną wycofaną, zapomnianą, „niewidoczną”. Niezaprzeczalnie zarówno

w sferze praktyki, jak i w refleksji naukowej i badaniach empirycznych nie poświęca się im wystarczającej uwagi. Problem jest istotny, gdyż aby zrozumieć aktywność/małą aktywność osób starszych, co powinno przyczyniać się także do tworzenia oferty włączającej, lepiej dopasowanej do zróżnicowanych możliwości, potrzeb i oczekiwań, konieczne jest skoncentrowanie się przede wszystkim na kategoriach seniorów z aktywności wycofanych.

Artykuł ma charakter przeglądowy i jego celem jest rozpoznanie aktualnego stanu wiedzy na temat aktywności kulturalnej oraz edukacyjnej starszych mężczyzn na podstawie badań tej sfery praktyki społecznej z ostatnich 15 lat. W pierwszej jego części zostały zaprezentowane wyniki analizy pod kątem tego, czy i w jakim zakresie krajowe badania aktywności kulturalnej oraz edukacyjnej ujawniają specyfikę rodzajowych doświadczeń osób starszych. W drugiej zaś przedstawiono obraz aktywności starszych mężczyzn zrekonstruowany na podstawie przeglądu krajowych i zagranicznych badań z tego okresu.

Specyfika rodzajowych doświadczeń seniorów w badaniach nad aktywnością kulturalną i edukacyjną osób starszych w Polsce

W Polsce liczba seniorów uczestniczących w edukacji i aktywnych kulturalnie jest wciąż nieduża, chociaż stopniowo wzrasta. Heterogeniczność kategorii ludzi starszych oznacza, że bardzo różnie kształtują się indywidualne możliwości bycia aktywnym na tym etapie życia. Aktywność jednostki warunkuje wykształcenie, środowisko rodzinne, stan zdrowia i kondycja fizyczna, warunki bytowe, płeć, miejsce zamieszkania oraz działalność w otoczeniu instytucji kierujących swoją ofertą do seniorów (Szatur-Jaworska i in. 2006, s. 162). Bardzo istotną rolę odgrywa wiek i różnica pomiędzy tzw. młodymi starymi, czyli osobami w wieku 60-74 lat, a osobami na etapie starości dojrzałej (75-89 lat) i długowieczności (powyżej 90 lat). Zróżnicowanie aktywności osób starszych związane z płcią to kwestia do tej pory słabo wybrzmiewająca w obrębie badań krajowych. Studia nad aktywnością ludzi starszych nie eksponują znaczenia tego wymiaru lub czynią to w niewielkim stopniu, dlatego niewiele wiemy o specyfice rodzajowych doświadczeń seniorów w tym obszarze. Jest to ważna i interesująca poznawczo kwestia, gdyż, jak dowodzą badacze zajmujący się tą problematyką, doświadczenia edukacyjne kobiet i mężczyzn, ich oczekiwania oraz motywacje uczestnictwa w uczeniu się nie są takie same (zob. McGivney 2004; Ostrouch-Kamińska i Vieira 2016).

Przeprowadzone analizy pokazują jednak, że dostępne badania oparte na podejściu statystycznym w większości nie ukazują specyfiki aktywności senierek i seniorów. W ich świetle płeć wydaje się czynnikiem niewpływającym na uczestnictwo kulturalne i edukacyjne osób starszych lub mającym niewielkie znaczenie. Jako przykład mogą tu posłużyć ogólnopolskie badania nad praktykami kulturalnymi Polaków (Drozdowski

i in. 2014), które wychodzą poza wąskie rozumienie uczestnictwa w kulturze i rozpoznają aktywności nie tylko ulokowane w instytucjach kultury oraz zapośredniczone przez media, ale też odbywające się w przestrzeni życia rodzinnego, towarzyskiego, na łonie natury czy w centrach handlowych. Uwzględniają więc zarówno tradycyjne praktyki, jak chodzenie do kina, teatru, opery, biblioteki, na koncerty, odwiedzanie muzeum, czytanie książek, oglądanie telewizji, jak i spędzanie czasu w kawiarniach, restauracjach oraz klubach muzycznych, galeriach handlowych, uczestniczenie w festynach, spacerowanie po lesie i parku, grillowanie, „działkowanie”, udział w zajęciach fitness i in. To szerokie ujęcie aktywności kulturalnej, obejmujące zachowania pomijane często w badaniach uczestnictwa w kulturze realizowanych przez GUS i ukazujące ich nowe formy, upowszechniające się w ostatnich latach, umożliwiło stworzenie interesującego i dosyć szczegółowego obrazu aktywności Polaków. Niestety badania tylko w niewielkim stopniu ujawniają różnice pomiędzy aktywnością kobiet i mężczyzn, dowiadujemy się z nich przede wszystkim, że kobiety częściej korzystają z oferty instytucji kultury (Szlendak 2014). Na podstawie zaprezentowanych wyników wydaje się, że czynnikiem różnicującym praktyki kulturalne jest głównie wiek, też wykształcenie, zawód i miejsce zamieszkania. Informacji na temat tego, czy w ramach poszczególnych grup wiekowych, w tym grupy 65+, istnieją różnice związane z płcią, raport nie przynosi.

Na to, że płeć nie odgrywa istotnej roli jako czynnik różnicujący sposoby spędzania czasu wolnego osób 50+, ich uczestnictwo w imprezach kulturalnych i edukacji; ocenę oferty kulturalnej i edukacyjnej oraz oczekiwania co do niej, wskazywałby również raport *Diagnoza potrzeb i oczekiwań mieszkańców Poznania powyżej 50. roku życia*. Badania miały stanowić podstawę do zaprojektowania „działań zmierzających do poprawy jakości życia seniorów, w tym zwiększenia ich uczestnictwa w życiu społecznym, szczególnie w zakresie edukacji, zdrowia oraz kultury i sztuki” (*Diagnoza potrzeb i oczekiwań...* 2011, s. 4). Na znaczenie płci autorzy raportu wskazują jedynie, marginalnie pisząc: „Należy przy tym zaznaczyć, że istnieją zainteresowania ściśle związane z płcią respondentów. Wśród kobiet są to: zdrowie i uroda – 12% oraz wśród mężczyzn motoryzacja – 14,3% i majsterkowanie – 13,9%” (*Diagnoza potrzeb i oczekiwań...* 2011, s. 24).

O zróżnicowaniu aktywności kulturalnej i edukacyjnej seniorów związanym z płcią niewiele mówią także badania ankietowe przeprowadzone w 2005 roku w środowiskach miejskich i wiejskich województwa podlaskiego. Ogólnie badania dotyczyły sytuacji życiowej osób starszych (powyżej 65. roku życia), skoncentrowano się także na sposobach spędzania czasu wolnego badanych (Halicka, Halicki 2008)¹. W tym obszarze pytano o aktywności edukacyjne i kulturalne (w przytaczanych wcześniej badaniach nad praktykami kulturalnymi Polaków zaliczone do form aktywności kulturalnej), takie

¹ Dobór próby był celowo-losowy, przebadano 510 osób.

jak sport i rekreacja; uprawianie ogrodu, działki; aktywności artystyczne i rzemieślnicze (malarstwo, muzyka, prace ręczne); czytanie gazet i książek; oglądanie telewizji i słuchanie radia; aktywność w parafii, w klubie seniora, w grupie samopomocowej oraz aktywność edukacyjna („doksztalcanie”). Zgodnie z wynikami badań preferowane formy spędzania czasu wolnego przez seniorów tylko w niewielkim wymiarze różnicuje płeć. Istotniejsze jest wykształcenie i miejsce zamieszkania. Dowiadujemy się jednak, że w środowisku miejskim mężczyźni częściej niż kobiety czytają prasę (87,7% M, 64,6% K), a kobiety chętniej sięgają po książki (56,7% K, 41,1% M), z kolei na wsi płeć ma związek z uprawą ogródka i działki – to kobiety częściej wybierają tę formę aktywności (60,5%) (Halicka, Halicki 2008, s. 54-55).

Badania GUS dotyczące uczestnictwa w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej dorosłych Polaków, przeprowadzone w 2016 roku, pokazują, że aktywność edukacyjna osób w wieku 60-69 lat wzrasta (o 6,1% w stosunku do roku 2011), najczęściej osoby te biorą udział w uczeniu się nieformalnym, a zaangażowanie w aktywność edukacyjną w tym wieku różnicuje miejsce zamieszkania (w miastach jest ono większe niż na wsi), a płeć nie różnicuje jej znacząco (*Sytuacja osób starszych...* 2020, s. 63).

Dostępne badania ilościowe ukazują przede wszystkim jeden trend istotny z punktu podjętego tu problemu: w zinstytucjonalizowanych formach aktywności kulturalnej i edukacyjnej seniorów w strukturze uczestników dominują kobiety (*Uniwersytety Trzeciego Wieku...* 2019, s. 3). To zjawisko, złożone, jeżeli chodzi o uwarunkowania i konsekwencje społeczne, wskazuje jednoznacznie, że wybory oraz preferencje starszych kobiet i mężczyzn są odmienne.

Badania statystyczne ukazują pewne ogólne trendy i korelacje, ale wydaje się, że większą szansę na ujawnienie specyfiki rodzajowej aktywności kulturalnej i edukacyjnej osób starszych dają badania jakościowe, ewentualnie te, w których łączone są jakościowe i ilościowe metody pozyskiwania danych, jednak nie zawsze tak się dzieje. Szeroko zakrojone badania jakościowe nad edukacją kulturalną i uczestnictwem w kulturze, realizowane w roku 2008 na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, odnoszą się do wieku uczestników, ale nie pokazują różnic rodzajowych. Ich wyniki zostały zaprezentowane między innymi w raportach *Jakiej kultury potrzebują Polacy i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia?* (Fatyga i in. 2009) oraz *Kultura miejska z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych* (Burszta i in. 2010). Znaleźć tu można istotną informację, że seniorzy są „etatowym” odbiorcą działań instytucji kultury (obok młodzieży i dzieci) oraz że tworzone są dla nich oferty „na wyłączność” (Szlendak 2010, s. 120-121). Biorąc pod uwagę rozpoznanie z tych badań, zgodnie z którym uczestnikami oferty kulturalnej są często słuchacze UTW, oraz fakt, na jaki wskazują między innymi dane GUS i raport *Zoom na UTW* (Gołdys i in. 2012), że

w uniwersytetach trzeciego wieku dominują kobiety, można zmodyfikować tezę o etatowym odbiorcy oferty kulturalnej – właściwie są to seniori.

Ważną cechą realizowanych w Polsce studiów nad aktywnością kulturalną i edukacyjną osób starszych jest to, że mówią przede wszystkim (lecz nie wprost) o uczestnictwie kobiet, gdyż to one często stanowią dominującą frakcję wśród uczestników badań. Przykładem są badania, których wyniki prezentuje raport *Po co seniorom kultura?* (Landsberg i in. 2012). Badaniami ankietowymi nad uczestnictwem seniorów (osób powyżej 60. roku życia) w zinstytucjonalizowanej ofercie kulturalnej objęto tu 534 osoby, które brały udział w wyselekcjonowanych wcześniej wydarzeniach kulturalnych, 63,9% stanowiły kobiety, a 36,1% mężczyźni. Poza narzędziami ilościowymi zastosowano także wywiady jako sposób pozyskiwania danych. Indywidualne pogłębione wywiady przeprowadzono z ekspertami – przedstawicielami różnych podmiotów i jednostek zajmujących się sferą osób starszych. Z samymi seniorami zrealizowano wywiady fokusowe, chociaż w raporcie nie podano informacji, ile osób wzięło w nich udział i jaka była proporcja między kobietami a mężczyznami. Należy zaznaczyć, że studium to prezentuje informacje dotyczące różnic oraz podobieństw pomiędzy kobietami i mężczyznami w obszarze poglądów na temat sposobu postrzegania ludzi starszych oraz na temat separacji i integracji seniorów, ale nie w odniesieniu do pytania o miejsce aktywności kulturalnej w ich własnym życiu, ich własne zainteresowania, formy uczestnictwa, motywy i bariery zaangażowania. Badania te zwracają uwagę na feminizację zinstytucjonalizowanego uczestnictwa w kulturze, jednocześnie nie uwydatniają jego specyfiki związanej z płcią. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w ramach studiów nad inicjatywami kulturalnymi angażującymi osoby 50+ pod kątem ich potencjału budowania kapitału społecznego przeprowadzonych w województwie lubuskim (Słowińska 2015). Tu także zastosowano jakościowe i ilościowe metody pozyskiwania danych, i tu również skupiono się na uczestnikach celowo wybranych form zajęć. Wśród 416 respondentów i respondentek wypowiadających się w ankiecie kobiety stanowiły 87%, a mężczyźni 13%. W wywiadach indywidualnych pogłębionych uczestniczyło 40 kobiet i 4 mężczyzn (Mianowska i in. 2015, s. 63). Zważywszy na bardzo dużą przewagę kobiet w próbie badawczej, *de facto* to ich głos wybrzmiewa silniej. Znaczna dominacja kobiet wśród uczestników i uczestniczek badań jakościowych oraz stosujących mieszane metody pozyskiwania danych zauważalna jest też w innych badaniach. Niewątpliwie wynika to z faktu, że większość studiów empirycznych nad seniorami realizowana jest w instytucjonalnych układach (przeważnie uniwersytetach trzeciego wieku, klubach seniora, domach kultury), gdzie zdecydowaną większość stanowią kobiety (zob. Fabiś 2018; Marcinkiewicz, Mazur 2013; Słowińska 2019; Szarota 2018).

W części przytoczonych badań jasno sformułowano założenie, że pozyskana dzięki nim wiedza ma przyczyniać się do tworzenia oferty lepiej dopasowanej do potrzeb,

oczekiwań i zainteresowań seniorów. Jak można rozumieć, chodzi więc również o to, by w ten sposób zachęcić do uczestnictwa osoby, które z tego typu oferty nie korzystają lub czynią to w ograniczonym zakresie. Kategorią wycofaną z uczestnictwa w ofercie instytucjonalnej są starsi mężczyźni. Trudno jednak uznać, że badania, w których wybrzmiewa przede wszystkim głos kobiet, lub te, które nie wychwytyją rodzajowej specyfiki zainteresowań i oczekiwań seniorów, mogą przyczynić się do kreowania propozycji aktywności włączającej starszych mężczyzn.

Osobny obszar badań aktywności seniorów i senierek to te, które z założenia są wrażliwe na problem rodzajowych doświadczeń. W andragogice i gerontologii społecznej w Polsce jak dotąd jest ich niewiele. Kwestia płci stanowi od końca lat 70. XX wieku jeden z istotnych tematów w badaniach społecznych na świecie. Ten trend zaznacza się także w zakresie studiów nad edukacją ludzi starszych, jednakże w ich obrębie zainteresowanie nie rozkłada się równomiernie, koncentruje się bowiem głównie na kobietach, podczas gdy problematyka męska wydaje się zaniedbana (Formosa i in. 2014c, s. 9-10). Istotnym wyjątkiem są badania prowadzone przez Barry'ego Goldinga w Australii (zob. Golding 2011; 2012; 2015; Golding i in. 2007; Golding i in. 2009; Golding i in. 2015). Jak podają Marvin Formosa i in. (2014b, s. 15-16), studia skoncentrowane na kwestii starzenia się/starości oraz męskości zaczęły intensywniej rozwijać się w obszarze nauki anglosaskiej od lat 90. XX wieku, a istotnych inspiracji dla krytycznego ich nurtu dostarczyła koncepcja męskości hegemonicznej autorstwa Raewin Connell (2005). Jednakże w badaniach europejskich tematyka ta jest rzadziej podejmowana niż problem aktywności kobiet (Golding i in. 2015, s. 60). Nie bez podstaw wydaje się więc twierdzenie, że starsi mężczyźni to niedostrzegana mniejszość. W edukacji seniorów, twierdzą M. Formosa i in., mężczyźni stanowią zapomnianą, mniej ważną kategorię. W konsekwencji więc są nierozumiani i niedoceniani (2014c, s. 11). Badacze zajmujący się studiami nad męskością wskazują na uogólnianie problemów kobiet na całą populację osób starszych, mówią o „znikaniu” starszych mężczyzn, „stawianiu się niewidzialnymi” (Thomson 1998 za: Kluczyńska 2008a, s. 252). Ta nierównowaga jest bardzo duża w krajowych badaniach. O ile bowiem tematyka starości kobiet, aktywności senierek bywa podejmowana coraz częściej (zob. Czerniawska 2001; Skibińska 2006; Zierkiewicz i Łysak 2005; 2006; Kempa 2009; Słowińska i Olejarz 2016; Sulik 2009; Szarota i Łaszyn 2012), to zainteresowanie starością mężczyzn i ich aktywnością wciąż pozostaje nikłe. Mimo tego, że kwestia aktywności ludzi starszych od lat znajduje się w centrum zainteresowania naukowców i że równocześnie rozwijają się także studia nad męskością (zob. Arcimowicz 2003; Chmura-Rutkowska i Ostrouch-Kamińska 2013; Kluczyńska 2008a, b, c; 2009; 2011; 2015; Melosik 2002; Kwaśny 2009; Wojnicka i Ciaputa 2011), temat aktywności edukacyjnej i kulturalnej starszych mężczyzn w Polsce pozostaje właściwie nie rozpoznany.

Co wiemy o aktywności kulturalnej i edukacyjnej starszych mężczyzn?

Przegląd krajowych i zagranicznych badań nad aktywnością kulturalną oraz edukacyjną starszych mężczyzn pozwolił zrekonstruować pewne charakterystyczne dla niej cechy i zjawiska oraz częściowo ich uwarunkowania. Ze względu na to, że niewiele jest badań skupionych na tej problematyce, zarysowany obraz nie jest kompletny, wymaga dopełnienia, doprecyzowania, zgłębienia aspektów słabo rozpoznanych. Ujawnia on więc także obszary, które należałoby poddać studiom empirycznym. Oprócz wielu kwestii szczegółowych dotyczy to ogólnie problemu aktywności kulturalnej mężczyzn. Trudno bowiem w obrębie badań znaleźć osobne studia poświęcone tej konkretnie tematyce. Okazuje się, że ten rodzaj zaangażowania nie znalazł się jeszcze w centrum zainteresowania badaczy, jeśli bywa uwzględniany, to raczej marginalnie i włączany jest do szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej czy aktywności w organizacjach społecznych.

Starsi mężczyźni w mniejszym zakresie niż kobiety biorą udział w instytucjonalnych formach aktywności

Niewątpliwie najważniejszym zjawiskiem, jakie ujawniają badania nad aktywnością osób starszych, jest zdecydowanie mniejszy w porównaniu z kobietami ilościowy udział mężczyzn w strukturze uczestników instytucjonalnej oferty edukacyjnej i kulturalnej kierowanej do seniorów. Starsi mężczyźni w mniejszym zakresie niż ich rówieśniczki korzystają ze zorganizowanych, pozadomowych form spędzania czasu wolnego, wydarzeń kulturalnych, edukacyjnych i rekreacyjnych. Pokazują to dane GUS. W przebadanych w 2018 roku 599 uniwersytetach trzeciego wieku (z 640 działających w Polsce) łącznie studiowało 113,2 tys. słuchaczy, z czego ponad 84% stanowiły kobiety (*Uniwersytety Trzeciego Wieku...* 2019, s. 3). Zjawisko dominacji kobiet w ofercie zinstytucjonalizowanej występuje w wielu krajach (zob. Alfageme 2007; Golding 2011; Formosa 2010; 2012; 2014a; Findsen i Formosa 2011; Formosa i in. 2014c; Hebestreit 2008; Kump i Jelenc Krašovec 2014).

W pewnym stopniu fenomen ten należy wiązać z feminizacją starości. Proces starzenia się społeczeństw postępuje, dotyczy to także społeczeństwa polskiego, według danych GUS w 2018 roku osoby w wieku 60 lat i więcej stanowiły blisko 25% ogółu ludności, podczas gdy w roku 2010 było to 19,6%. Przewiduje się, że w roku 2050 osoby w tym wieku stanowić będą około 40% społeczeństwa (*Sytuacja osób starszych...* 2020, s. 13). Jednocześnie wzrasta udział kobiet w zbiorowości seniorów. W 2018 roku kształtował się on na poziomie 58,2%. Zgodnie ze wskazaniem GUS skutek nadumieralności mężczyzn wśród osób starszych współczynnik feminizacji rośnie wraz z wiekiem. Prognozy mówią, że w 2050 roku kobiety w wieku 60 lat i więcej

będą stanowiły 22,2% ogółu ludności kraju, a mężczyźni – 18,2% (*Sytuacja osób starszych...* 2020, s. 27). Przy czym w stosunku do poziomu z roku 2018 odsetek kobiet w strukturze seniorów spadnie (o ponad 3 punkty procentowe), co będzie wynikało ze zmniejszenia się nadumieralności mężczyzn (*Sytuacja osób starszych...* 2020, s. 28). Sama feminizacja starości nie jest raczej czynnikiem decydującym o przewadze kobiet w strukturze uczestników oferty zinstytucjonalizowanej. Dlaczego zatem mężczyźni mniej licznie włączają się w proponowane seniorom rozmaite formy spędzania czasu wolnego, w tym te związane z edukacją i aktywnością kulturalną?

Nie bez znaczenia jest to, że po pierwsze mężczyźni później przechodzą na emeryturę, a po drugie inaczej ją postrzegają. Podczas gdy ich rówieśniczki już opuściły rynek pracy, oni nadal są nią zaabsorbowani. Kobiety po odejściu na emeryturę znajdują się jeszcze we względnie dobrej kondycji psycho-fizycznej i dysponują większą pulą skumulowanego czasu wolnego, który mogą wykorzystać na spełnianie siebie oraz przeznaczyć między innymi na edukację i aktywność społeczno-kulturalną realizowaną w przestrzeni pozadomowej. Jak pokazują Sylwia Słowińska i Małgorzata Olejarsz (2016), kobiety po uwolnieniu się od obowiązków zawodowych oraz rodzinnych, niepozostawiających miejsca na zaangażowanie się w inne rodzaje aktywności i postrzeganych często jako przytłaczające, na emeryturze odczuwają, że wreszcie nastał czas dla nich i są bardzo zmotywowane, by zrobić coś dla siebie, swojego rozwoju i samorealizacji. Badania Marvinina Formosy w podobny sposób wyjaśniają wysoką motywację oraz entuzjastyczne podejście starszych kobiet do zaangażowania w uczenie się całościowe, co przekłada się na ich dominację w strukturze uczestników – aktywność edukacyjna daje im wreszcie szansę zrealizowania swoich ambicji w sferze pozarodzinnej (2005). Mężczyźni spełniają się głównie w sferze zawodowej, to ona stanowi dla nich podstawę konstruowania tożsamości, przypuszczalnie więc nie postrzegają emerytury jako okresu w życiu, w którym wreszcie mogą zrobić coś dla siebie, a ich motywacja do udziału w różnego rodzaju ofertach umożliwiających samorealizację jest mniejsza.

Przekonujące wydaje się także wyjaśnienie, że oferta adresowana przez różne podmioty do seniorów w niewielkim stopniu odpowiada specyficznym zainteresowaniom oraz preferencjom starszych mężczyzn, tworzona jest bowiem zgodnie z potrzebami i upodobaniami kobiet. Można zatem uznać, że jest ona sfeminizowana podwójnie: dominują tu kobiety jako uczestniczki oraz dominują „kobiece” tematy i formy aktywności. Badacze zauważają, że seniorki nie tylko stanowią większość w wielu programach edukacyjnych, lecz, co istotne, zajmują wiodące pozycje w strukturach organizacji, gdzie reprezentują interesy kobiet i wpływają na charakter oferty oraz kierunek działalności podmiotu (Williamson 2000, za: Formosa i in. 2014b, s. 18-19). Głos mężczyzn staje się więc słabiej słyszalny (niesłyszalny?), a ich wpływ na ofertę niewielki. Nikłe uczestnictwo starszych mężczyzn w ofercie aktywności zorganizowanej wynikałoby zatem nie tylko

z faktu, iż mężczyźni stanowią mniejszość w populacji ludzi starszych, lecz także z tego, że oferta skierowana do seniorów nie jest dla nich wystarczająco atrakcyjna, brakuje form przyciągających ich na większą skalę.

Za istotny czynnik wpływający na mniejsze zaangażowanie mężczyzn w instytucjonalną ofertę aktywności można także uznać ich instrumentalne podejście do edukacji pozaformalnej i formalnej (Zob. McGivney 1999; 2004). Badania pokazują, że dorośli mężczyźni (młodzi i w wieku średnim) nie ustępują kobietom, jeśli chodzi o uczestnictwo edukacyjne. Przykładowo zgodnie z wynikami badań GUS nad edukacją dorosłych (18-69 lat) mężczyźni częściej niż kobiety uczestniczyli w edukacji pozaformalnej (21,7% mężczyzn, 21,1% kobiet)². Młodszy mężczyźni (18-39 lat) chętniej niż ich rówieśniczki podejmowali edukację pozaformalną, a największą różnicę na korzyść mężczyzn (3,9%) odnotowano w populacji osób w wieku od 35 do 39 lat. Z kolei kobiety w grupie wiekowej od 40 do 59 lat były bardziej aktywne w sferze edukacji pozaformalnej od mężczyzn – przewyższały ich o 5,2 punktu procentowego. Także mężczyźni z części badanej populacji w wieku 60-64 lata częściej niż kobiety (8,2%) korzystali z edukacji pozaformalnej (11,1%). Nieznaczna przewaga kobiet zaznaczyła się w grupie wiekowej 65-69 lat (K: 5,4%; M: 4,9%) (*Kształcenie dorosłych...*, 2018, s. 31-32). Wydaje się, że zmniejszające się po przejściu na emeryturę zaangażowanie mężczyzn w edukację pozaformalną wiąże się z uzasadnieniem tego uczestnictwa w pracy zawodowej i instrumentalnym nastawieniem. Zwraca na to uwagę Ellen Boeren, która analizowała dotyczące Flandrii wyniki badań Eurostat Adult Education Survey, obejmujących osoby w wieku 25-65 lat. Pokazują one, że uczestnictwo w edukacji formalnej oraz pozaformalnej mężczyzn i kobiet różni się pod względem wybieranych rodzajów edukacji oraz towarzyszących temu motywów. Uczenie się mężczyzn jest silniej związane z pracą, kobiety zaś kierują się częściej motywami osobistymi: uczenie się ma być źródłem przyjemności, wzmacniać pewność siebie, a także budować relacje międzyludzkie (Boeren 2011). Po przejściu na emeryturę aktywność edukacyjna mężczyzn traci swoje uzasadnienie w sferze profesji. Znika zatem główny motyw uczestnictwa: poszerzanie, doskonalenie kompetencji związanych z zadaniami zawodowymi, ukierunkowane na osiągnięcie awansu czy podwyżki. Można zatem wnioskować, że w związku z tym mężczyźni nie widzą już potrzeby ani konieczności angażowania się w edukację pozaformalną, która w ich przypadku pełniła głównie funkcje instrumentalne. W takiej sytuacji albo dochodzi do wycofania z uczestnictwa edukacyjnego, albo do przededefiniowania jego funkcji, co, jak można wnioskować, dzieje się rzadziej.

Fakt, iż starsi mężczyźni w mniejszym stopniu niż kobiety biorą udział w instytucjonalnych formach aktywności kulturalnej i edukacyjnej, należy też odnieść do

² Chodziło o aktywność edukacyjną w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badania.

dominującego w naszej kulturze tradycyjnego ideału męskości, spełnienie którego starszym mężczyznom sprawia trudność, co wpływa między innymi na rodzaj oraz stopień ich zaangażowania w różne obszary życia społecznego, sposób postrzegania siebie i w ogóle doświadczania starości. Zgodnie z tym wzorem mężczyznę cechuje siła, dominacja, aktywność, sprawczość, niezależność. Starszy mężczyzna traci atrybuty przypisane tradycyjnej męskości dominującej i „zostaje przesunięty na margines” (Kluczyńska 2008a; 2008c; 2011). Strata, wyjaśnia Urszula Kluczyńska, odwołując się do poglądów Edwarda H. Thompsona opisującego „niewidzialność” starych mężczyzn we współczesnych społeczeństwach, to istotny rys społecznego konstruktu wizerunku mężczyzny starego w naszej kulturze. Dotyczy ona pozycji zawodowej, statusu, siły, niezależności, seksualności i zdrowia. „Mężczyzna starszy przejmuje pewne role i zachowania właściwe grupie zdominowanej (kobietom) – orientuje się na ludzi, rodzinę, opiekę. Stary mężczyzna nie jest już zatem utożsamiany z ideałem męskości dominującej, zaczyna tracić swą władzę i... rodzaj. Mężczyznę starego przestaje się określać jako »prawdziwego mężczyznę«” (Kluczyńska 2008a, s. 252). Praca i obecność w sferze publicznej stanowią w myśl tego ideału centralny obszar życia i podstawę konstruowania męskiej tożsamości. Dlatego przejście na emeryturę staje się dla mężczyzny niezwykle trudnym doświadczeniem. Zmuszony zostaje do przedefiniowania swojej tożsamości, co często wiąże się z izolowaniem się i ukryciem w sferze prywatnej (Kluczyńska 2011, s. 84-85).

Na rolę wzorów zakorzenionych w „męskiej kulturze” jako czynnika stanowiącego w przypadku starszych mężczyzn barierę uczestnictwa edukacyjnego zwracają uwagę także Barry Golding, John McDonald i Małgorzata Malec-Rawiński. Piszą oni, że zgodnie z tymi wzorami w ocenie niektórych rówieśników uczenie się jest czymś niepoważnym, niewartościowym i niemęskim (Golding i in. 2015, s. 63).

Urszula Kluczyńska podkreśla również, że istotną przyczyną wycofania się starych mężczyzn ze sfery publicznej są kłopoty ze zdrowiem (2008a, s. 255). Jednak badania pokazują również, że to seniorki częściej niż mężczyźni uskarżają się na dolegliwości fizyczne utrudniające im wykonywanie codziennych czynności lub udział w różnych zajęciach. Zgodnie z wynikami Diagnozy społecznej niezależnie od wieku starsi mężczyźni znacznie lepiej oceniają swój stan zdrowia (Czapiński i Błędowski 2014, s. 36). Nie jest to zatem czynnik objaśniający mniejsze niż w przypadku kobiet zaangażowanie starszych mężczyzn w aktywności edukacyjne i kulturalne.

Według badaczy zajmujących się aktywnością starszych mężczyzn unikają oni zinstytucjonalizowanych form uczestnictwa edukacyjnego, ponieważ nie lubią tradycyjnego stylu nauczania szkolnego. Dotyczy to zwłaszcza ludzi słabiej wykształconych z bagażem negatywnych wspomnień wyniesionych z kształcenia formalnego. To nastawienie sprawia, że nie są oni skłonni do korzystania z pozaformalnej edukacji

dorosłych, a oferty z jej obszaru raczej nie stanowią skutecznego instrumentu włączania tej kategorii mężczyzn do uczenia się całościowego (Golding i in. 2007; Golding 2011). Potrzeby i preferencje dotyczące uczenia się mężczyzn są specyficzne, pisze B. Golding, natomiast wiele instytucji i organizacji pozostaje na nie „ślepa”, nie dostrzega różnic rodzajowych lub uznaje je za nieważne (Golding 2011, s. 115).

Niechęć starszych mężczyzn do angażowania się w zinstytucjonalizowane formy aktywności edukacyjnej i kulturalnej nie oznacza, że są oni z niej całkowicie wycofani, lokuje się ona jednak przede wszystkim w układach nieformalnych.

Starsi mężczyźni preferują aktywność w układach nieformalnych

W Polsce studia nad starszymi mężczyznami prowadzi Urszula Kluczyńska. Jej badania nad sposobami spędzania czasu wolnego przez starych mężczyzn, przeprowadzone w orientacji jakościowej z zastosowaniem wywiadu pogłębionego, dostarczają w pewnym stopniu także informacji na temat ich aktywności kulturalnej i edukacyjnej. Uczestnicy badań (35 osób), w wieku od 65 lat do 90 lat, pochodzili z różnych grup zawodowych i społecznych oraz posiadali różny status materialny. W badaniach zostały zrekonstruowane rozmaite sposoby adaptacji mężczyzn do emerytury oraz rodzaje aktywności związanych ze zwiększoną ilością czasu wolnego (Kluczyńska 2011). Żadna z tych aktywności nie lokuje się w obszarze edukacji pozaformalnej, niewielka część wiąże się z instytucjonalnym uczestnictwem w kulturze, ale właściwie na każdą z nich można spojrzeć jako na przestrzeń uczenia się nieformalnego. Badania Kluczyńskiej również pokazują, że starzy mężczyźni w niewielkim stopniu korzystają ze zorganizowanej instytucjonalnie oferty spędzania czasu wolnego. Nieliczni uczęszczają do klubów seniora/klubów rencistów i emerytów, jeśli to czynią, to wraz ze swoimi żonami, korzystając z wybranych ofert (wycieczki, imprezy). Jak podkreśla badaczka, tylko jeden z nich spotykał się w klubie z kolegami, by wspólnie grać w pokera, trzech wskazało na przynależność do organizacji (Związek Hodowców Gołębi Pocztowych, koło wędkarskie, Związek Kombatantów), a dwóch na zaangażowanie w działalność Kościoła. Po oferty instytucji kultury, takich jak kino i teatr, sięgał jeden senior. Często wybieraną formą rozrywki są natomiast gry (karty, szachy, chińczyk) (Kluczyńska 2011, s. 94-95). Z tych rozpoznań widać jasno, iż uczestnicy badań w ogóle nie korzystają z edukacji zorganizowanej instytucjonalnie. Uczenie się w ich przypadku ma charakter nieformalny i wiąże się z aktywnościami, którymi wypełniają swój dzień powszedni. Ponieważ często jest ono nieuświadamiane, można uznać, że przybiera formę uczenia się ukrytego (Schugurensky 2000). Zrekonstruowane przez Urszulę Kluczyńską aktywności dotyczą uprawy działek rekreacyjnych i ogródków, hodowli zwierząt; pielęgnowania kontaktów społecznych (z kolegami, znajomymi, rodziną, sąsiadami); hobby i pasji, jak wędkarstwo, hodowla gołębi pocztowych (związane też z przynależnością

do organizacji), kolekcjonerstwo, fotografowanie, motoryzacja, majsterkowanie (2011, s. 92-93). Także media stanowią przestrzeń aktywności kulturalnej i edukacyjnej starszych mężczyzn, jednak sami badani nie nadają tym czynnościom takiego znaczenia. Interesujące jest, że mężczyźni odczuwający nadmiar czasu wolnego na emeryturze, opisujący go w kategoriach marazmu i monotonii, wypełniając go najczęściej oglądaniem telewizji, czytaniem prasy i książek, jak można wywnioskować, nie postrzegają tego typu aktywności jako satysfakcjonującej, wartościowej, związanej z uczeniem się i rozwojem. Ten sposób spędzania czasu sami interpretowali jako bierny, wynikający z tego, że „czymś” trzeba go wypełnić (Kluczyńska 2011, s. 86-87).

Jako okazję do nieformalnego uczenia się można także interpretować działania związane z rolami, które starzy mężczyźni podejmują na tym etapie życia lub w które w większym zakresie się angażują – opiekuna, wdowca, dziadka (Kluczyńska 2011, s. 90-92). Działanie w roli opiekuna (np. niesprawnej, chorej żony) i wdowca to obszar intensywnego uczenia się nieformalnego, wymuszonego nową i trudną sytuacją osobistą, a dotyczącego głównie codziennych obowiązków domowych i zadań opiekuńczych (zob. także Kluczyńska 2015). Życie w pojedynkę dla starszych mężczyzn stanowi intensywny proces uczenia się, co pokazują także badania przeprowadzone metodą biograficzną przez badaczy z Uniwersytetu Goethego we Frankfurcie nad Menem. Wynika z nich, że samotność wymaga nabywania i rozwijania umiejętności dbania o siebie samych, a uczenie się życia w pojedynkę umożliwia starszym mężczyznom podtrzymanie swojej tożsamości jako niezależnego podmiotu (zob. Leontowitsch, Fookal, Oswald 2019).

Z kolei w roli dziadków mężczyźni częściej niż zadania opiekuńcze przyjmują na siebie te dotyczące spędzania i organizacji czasu. Urszula Kluczyńska nazywa to towarzyszeniem wnukom w zabawach. Przytoczone dane pozwalają zauważyć, że w tym obszarze mężczyźni chętnie wchodzą w rolę przewodnika, mentora: wskazują bowiem, że naprawiają różne rzeczy z wnukami, wspólnie majsterkują, budują coś (np. oczko wodne), oglądają filmy, opowiadają historie ze swojego życia, chodzą na grzyby itd. (Kluczyńska 2011, s. 90-91). Niewątpliwie więc, choć tego nie werbalizują wprost, dziadkowie tworzą sytuacje uczenia się przez działanie, w których dochodzi do wymiany międzypokoleniowej, a sami przede wszystkim stają się edukatorami: dzielą się wiedzą, doświadczeniami, umiejętnościami. Na uczenie się od wnuków starsi mężczyźni wskazują w odniesieniu do aktywności związanej z nowymi mediami (aparat i kamera cyfrowe, komputer). Jest to jedyny obszar, w którym wyraźnie został podkreślony aspekt uczenia się przez samych mężczyzn uczestniczących w badaniach. Tutaj wnuki odgrywają rolę edukatorów (Kluczyńska 2011, s. 96-97). Na podobną rolę wnuków wskazuje na podstawie swoich badań Elżbieta Kościńska, chociaż bywa też, że i oni wprowadzają wnuki w świat komputerów (2016, s. 70).

Wydaje się, że chęć dzielenia się doświadczeniem z innymi jest charakterystycznym rysem aktywności edukacyjnej starszych mężczyzn. Potwierdzają to badania zagraniczne (Golding 2011; Golding 2015; Golding i in. 2007; Golding i in. 2009; Golding i in. 2015; Radovan i Jelenc Krašovec 2014). Szczególnie wiele informacji na ten temat przynoszą badania zrealizowane w Estonii, skoncentrowane na kwestii gotowości do dzielenia się umiejętnościami starszych mężczyzn z terenów wiejskich (Tambaum i Kuusk 2014). Studia te pokazały, że mężczyźni generalnie wyrażają gotowość do dzielenia się umiejętnościami i wiedzą z innymi, część z nich wskazuje nawet dokładnie, czego mogłoby ono dotyczyć, a nieliczne osoby, które już mają ze sobą doświadczenie nauczania innych, deklarują nawet chęć prowadzenia takich zajęć w ramach edukacji pozaformalnej. Chodzi tu o bardzo różne obszary tematyczne, jednak przede wszystkim związane z doświadczeniem zawodowym, umiejętnościami zdobytymi dzięki pracy, na przykład ogrodnictwo, rolnictwo, budownictwo, tokarstwo, sprzęt elektryczny, naprawa rowerów. Znacznie mniej wskazań dotyczy hobby (np. wędkarstwo), co ważne, pojawiają się tu też tematy z zakresu aktywności kulturalnej (np. ikebana, taniec, szachy). Korzyści z dzielenia się swoimi umiejętnościami i wiedzą mężczyźni upatrują przede wszystkim w przeżywaniu pozytywnych emocji towarzyszących takiej aktywności, ale także w rozwoju osobistym oraz zmianach, jakie takie działanie wprowadzałoby w ich życie (np. rozwinięcie, utrwalenie, odświeżenie swoich wiadomości, nauczanie się czegoś nowego). W mniejszym stopniu, ale obecna jest także świadomość, że takie działanie edukacyjne mogłoby służyć celom ponadindywidualnym (np. rozwijać szacunek dla natury). Mężczyźni gotowi do dzielenia się doświadczeniem z innymi ludźmi chcieliby czynić to poprzez indywidualne wprowadzenie osoby w dany obszar, oparte na pokazie i działaniu praktycznym (Tambaum i Kuusk 2014, s. 36). Jako odbiorców widzą przede wszystkim najbliższych – dzieci i wnuki, poza tym głównie ludzi dorosłych, w tym rówieśników. Jak podkreślają badaczki, mężczyźni rzadko posługują się w tym kontekście określeniem nauczania (*teaching*), raczej mówią o pomaganiu, pokazywaniu, doradzaniu, przekazywaniu umiejętności, prowadzeniu (Tambaum i Kuusk 2014, s. 42). Ważnym rozpoznanem przytaczanych badań jest, że choć mężczyźni generalnie deklarują gotowość do dzielenia się z innymi swoim doświadczeniem i nie mają większych trudności ze wskazaniem swoich zasobów, które mogliby przekazać, to sami nie wychodzą z taką inicjatywą. Autorki piszą, że oczekują oni, iż ktoś inny podejmie trud organizacyjny, a oni zostaną włączeni do takiego przedsięwzięcia (Tambaum i Kuusk 2014, s. 44). „[...] inicjatywa oznacza odpowiedzialność, a wyniki badania sugerują, że starsi mężczyźni unikają ryzyka i wygodnie czekają na ofertę” (Tambaum i Kuusk 2014, s. 45). Badaczki tłumaczą to między innymi uwarunkowaniami historycznymi oraz doświadczeniami życiowymi uczestników badań. Starsi ludzie, których młodość, a w niektórych przypadkach również wiek średni, przypadły na czasy ustroju

socjalistycznego, wynieśli z niego przeświadczenie, że inicjatywa leży po stronie państwa, a nie jednostki (Tambaum i Kuusk 2014, s. 45). Ponieważ te uwarunkowania historyczno-polityczne w Polsce i Estonii są podobne, to rozpoznanie może być również istotne przy interpretacji aktywności polskich seniorów.

Starsi mężczyźni uczą się i uczestniczą w kulturze zatem przede wszystkim nieformalnie, w obszarze życia codziennego, przestrzeni domowej, prywatnej, rodzinnej poza strukturami instytucjonalnymi, ale analiza dostępnych badań pokazała, że aktywność mężczyzn sytuuje się także w obrębie organizacji społecznych.

Starsi mężczyźni uczą się nieformalnie w ramach organizacji społecznych

Ważnych informacji na temat uczenia się starszych mężczyzn poprzez uczestniczenie w działaniach organizacji społecznych dostarczają realizowane w Australii badania Barry'ego Goldinga i jego współpracowników (Golding 2011; Golding 2015; Golding i in. 2007; Golding i in. 2009; Golding i in. 2015) oraz inspirowane nimi europejskie badania przeprowadzone w latach 2012-2014 w Estonii, Portugalii, Słowenii i na Maltcie, których wyniki opublikowano w monografii *Older Men Learning in the Community: European Snapshots* (Radovan, Jelenc Krašovec 2014), a których częścią były przytaczane badania Tiny Tambaum i Heliny Kuusk (2014).

W Australii starsi mężczyźni również stanowią mniejszość wśród uczestników instytucjonalnej edukacji dorosłych (Golding 2011). Barry Golding i jego współpracownicy skupili się na nieformalnym uczeniu się mężczyzn w wieku powyżej 50. roku życia, usytuowanym poza sferą pracy zawodowej, związanym z aktywnością w organizacjach społecznych. Studia te pokazały, że mężczyźni angażują się w edukację całościową, gdy środowisko dostrzega ich potrzeby oraz zainteresowania i oferuje im bezpieczne przestrzenie uczenia się nieformalnego w społecznościach, w których mogą działać „ramię w ramię” z innymi mężczyznami. Takie możliwości działania, uczenia się i dzielenia się doświadczeniami tworzą lokalne organizacje, na przykład ochotnicza straż pożarna, służby ratownicze, kluby sportowe czy tzw. męskie warsztaty (Golding i in. 2007; Golding 2011). Należy zauważyć, że studia nad męskimi warsztatami (*men's sheds*), wywodzącymi się z Australii, a rozwijającymi się także w Nowej Zelandii, Anglii i Irlandii, są ważnym obszarem badań nad uczeniem się starszych mężczyzn. Męskie warsztaty „to miejsca, zewnętrznie przypominające garaże, szopy czy przydomowe warsztaty, w których mężczyźni poprzez wspólne działanie i prace na rzecz społeczności budują własne poczucie tożsamości w odniesieniu do innych, w warunkach zróżnicowania społecznego i kulturowego” (Golding i in. 2015, s. 64). Znajduje się tam przestrzeń wyposażona w sprzęt i narzędzia oraz przestrzeń służąca kontaktom społecznym, w której mężczyźni mogą ze sobą rozmawiać i być razem. Najpopularniejsza aktywność podejmowana w warsztatach to stolarstwo, ale niektórzy uczestnicy zajmują

się też gotowaniem czy malowaniem, wszystko zależy od umiejętności, które mają i którymi chcą się dzielić uczęszczające tu osoby (Carragher i Golding 2016; Carragher i Golding 2015). Warsztaty, uważa B. Golding, skutecznie zaspokajają wiele potrzeb starszych mężczyzn, często trudnych do pozyskania jako uczestnicy bardziej sformalizowanych zajęć (2011, s. 105). Stanowią dla nich przede wszystkim miejsce spotkania przyjaciół, bycia z innymi mężczyznami, uczenia się nowych umiejętności, a także po prostu tworzą sposobność do wyjścia z domu (Golding 2011, s. 110). Zapewniają im także możliwości wyrażania siebie, rozwijania i wzmacniania tożsamości (Golding i in. 2009, s. 63).

Z badań wynika, że mężczyźni zaangażowani w lokalne organizacje cenią uczenie się regularne, odbywające się w małych grupach, związane z interakcjami społecznymi i wykonywaniem konkretnych zadań, służących także społeczności (Golding 2011, s. 113-114). Barry Golding (2011) twierdzi, że uczenie się starszych mężczyzn jest skuteczne, gdy jest praktyczne (*hands-on learning*), społeczne i usytuowane (*social and situated*), czyli gdy odbywa poprzez uczestnictwo w społecznościach praktyki (zob. Lave i Wenger 1991). Uczenie się usytuowane, jak wynika z badań australijskich, stanowi atrakcyjną ofertę i ma znaczenie terapeutyczne dla mężczyzn „pokiereszowanych” przez życie, tych, którzy doświadczyli niepowodzeń, nie mają zatrudnienia, są wyizolowani, nie są aktywni w swoich społecznościach lokalnych (Golding 2011, s. 110-111).

Europejskie badania nad uczeniem się starszych mężczyzn (Radovan i Jelenc Krašovec 2014) potwierdzają rozpoznanie, że atrakcyjne jest dla nich uczenie się nieformalne związane z uczestnictwem w społecznościach praktyki, ujawniają też kolejne organizacje (społeczności), w których czują się oni bezpiecznie, lokują swoją aktywność i zaspokajają potrzeby. Badania przeprowadzone na Maltcie skoncentrowane były na uczeniu się w ramach uczestnictwa w bractwie religijnym i partii politycznej (Chetcuti Galea i Farrugia-Bonello 2014). Badacze portugalscy przyglądali się uczeniu się usytuowanemu w amatorskim klubie wędkarskim i środowisku zawodowych rybaków (Ricardo i in. 2014). Z kolei badania w Słowenii skupiły się na rozpoznaniu nieformalnego uczenia się starszych mężczyzn w ramach różnych stowarzyszeń społecznych (*voluntary associations*), był to między innymi klub szachowy, stowarzyszenie plantatorów winorośli i owoców, klub kręglarski, stowarzyszenie straży pożarnej (Jelenc Krašovec i in. 2014).

Badaniami objęto uczestnictwo w bardzo różnych organizacjach, u jego podłoża leżą także konkretne zainteresowania czy przekonania, ale w większości motywy zaangażowania mężczyzn przedstawiają się bardzo podobne. Tak jak w studiach australijskich, tu również najważniejszym czynnikiem decydującym o włączaniu się do organizacji/społeczności jest potrzeba przynależności, interakcji i kontaktów społecznych (z przyjaciółmi, z rówieśnikami, z innymi pokoleniami, ze środowiskiem,

w którym osadzona była praca zawodowa). Ważny motyw to też chęć pozostania aktywnym, działania, uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej, a z tym często wiąże się potrzeba bycia użytecznym i szanowanym. Uczestnicy badań zwracali też uwagę na kontynuację tradycji (w przypadku przynależności do bractwa religijnego, organizacji z terenów wiejskich). Motywy związane ze specyfiką organizacji to powody religijne (bractwo) lub chęć posiadania wpływu i wsparcia swojej partii. Uczenie się dokonuje się tu poprzez kontakty interpersonalne, stawanie się członkiem danej społeczności i uczestniczenie w jej praktykach (uczenie się usytuowane). Przykładowo członkowie bractwa religijnego łączyli je ze spotkaniami duchowymi, udziałem w celebrowaniu wydarzeń, zwiedzaniem nowych krajów, udziałem w procesjach (Chetcuti Galea i Farrugia-Bonello 2014, s. 55-56).

W Polsce jak dotąd nie ma badań nad uczeniem się starszych mężczyzn poprzez ich aktywność w organizacjach społecznych, lecz ważnych informacji, gdzie takie uczenie się mogłoby się sytuować, dostarcza *Diagnoza społeczna* (Czapiński i Błędowski 2014). Formalna przynależność seniorów do organizacji pozarządowych kształtuje się w naszym kraju na niskim poziomie (15,7%), ale przewyższa nieco poziom aktywności młodszych pokoleń. Różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami dotyczą rodzaju organizacji, w które się włączają: mężczyźni w większym stopniu angażują się w koła zainteresowań, takie jak myśliwskie, wędkarskie, motoryzacyjne; związki zawodowe; organizacje zawodowe, biznesowe, rolnicze; władze samorządowe, partie polityczne; kluby sportowe; organizacje ekologiczne (Czapiński i Błędowski 2014, s. 69-70). Ponadto ważnym obszarem nieformalnego uczenia się starszych mężczyzn jest zapewne także oddolna niesformalizowana działalność na rzecz społeczności lokalnej. Z raportu wynika bowiem, że starsi mężczyźni we wszystkich grupach wiekowych w tym wymiarze przewyższają kobiety (Czapiński i Błędowski 2014, s. 68).

Zakończenie

Starsi mężczyźni mogą uchodzić za kategorię społeczną mało aktywną/nieaktywną, gdyż jak pokazują badania, stanowią mniejszość w strukturze uczestników instytucjonalnej oferty aktywności kierowanej do seniorów. Ta słabsza reprezentacja mężczyzn w instytucjach kultury i oświaty ma liczne uwarunkowania, wiąże się między innymi z feminizacją starości, niedopasowaniem oferty do potrzeb i zainteresowań mężczyzn, późniejszym przechodzeniem mężczyzn na emeryturę i sposobem jej doświadczania, ich instrumentalnym podejściem do edukacji, niechęcią do szkolnych form uczenia się; wzorami kulturowymi, w tym głównie wzorem męskości dominującej, spełnienie którego jest trudne dla starszych mężczyzn, co prowadzi często do wycofania się ze sfery publicznej. Podstawowy wniosek, jaki można wyprowadzić z przeprowadzonego

przeglądu badań, mówi, że starsi mężczyźni nie powinni być jednak postrzegani jako bierni, mniej aktywni (od kobiet), są raczej „inaczej aktywni”. Nieliczne jak dotąd badania pokazują, że mężczyźni uczą się głównie nieformalnie, w przestrzeni codzienności oraz angażując się w organizacje społeczne. Są aktywni, gdy środowisko jest wrażliwe na ich potrzeby oraz zainteresowania i gdy w ich otoczeniu dostępne są przestrzenie, w których czują się bezpiecznie, gdzie mogą angażować się w uczenie się w praktyce, przez kontakty interpersonalne, przez dzielenie się doświadczeniem, wspólnie z innymi mężczyznami. Ich zaangażowanie w uczenie się ściśle wiąże się z potrzebą kontaktów społecznych, bycia aktywnym i użytecznym oraz podtrzymania męskiej tożsamości.

Drugi wniosek wynikający z przeprowadzonego przeglądu badań wskazuje, iż studia nad aktywnością edukacyjną i kulturalną seniorów w Polsce w niewielkim stopniu ukazują jej rodzajową specyfikę, głos starszych mężczyzn właściwie w nich nie wybrzmiewa, brakuje bowiem badań skoncentrowanych na tej kategorii społecznej. Wiedzy na temat aktywności starszych mężczyzn w większym stopniu dostarczają badania zagraniczne (choć zarówno w kraju, jak i za granicą brak badań stawiających w centrum zainteresowania aktywność kulturalną starszych mężczyzn). Wyników studiów zagranicznych nie można bezpośrednio i w całości odnieść do polskich seniorów, ale wydaje się, że duża część rozpoznań daje ogólne wyobrażenie o aktywności starszych mężczyzn, ich potrzebach i preferencjach w tym zakresie. Przede wszystkim zaś wyniki te stanowią istotną inspirację do poszukiwań badawczych w Polsce, które z jednej strony ujawniłyby specyfikę doświadczeń starszych Polaków, a z drugiej pozwoliły zrekonstruować szersze zjawiska charakteryzujące aktywność starszych mężczyzn.

Bibliografia

- Alfageme A. (2007), *The Clients and Functions of Spanish University Programmes for Older People: A Sociological Analysis*, „Aging & Society”, nr 27(3), s. 343-361.
- Arcimowicz K. (2003), *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Boeren E. (2011), *Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning*, „Studies in Continuing Education”, nr 33 (3), s. 333-346, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.610301>.
- Bugajska B. (2015), *Dziewiąta faza w cyklu życia – propozycja rozszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona*, „EXLIBRIS. Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1(9), s. 15-35.
- Burszta W.J., Duchowski M., Fatyga B., Hupa A., Majewski P., Nowicki J., Pęczak M., Sekuła E.A., Szlendak T. (2010), *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, NCK, Warszawa.
- Carragher L., Golding B. (2015), *Older men as learners: Irish Men's Sheds as an intervention*, „Adult Education Quarterly”, nr 65(2), s. 152-168, <https://doi.org/0741713615570894>.
- Carragher L., Golding B. (2016), *Men's Sheds – Sharing knowledge and learning in the company of men*, „Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education” 2016, s. 59-71.

- Chabior A. (2000), *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*, ITE, Kielce-Radom.
- Chabior A. (2011), *Klub seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej*, w: *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*, Z. Szarota (red.), Biblioteka Gerontologii Społecznej, t. II, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków, s. 73-84.
- Chetcuti Galea R., Farrugia-Bonello R. (2014), *Older Men Learning Through Religious and Political Membership: Case Studies from Malta*, w: *Older Men Learning in the Community: European Snapshots*, M. Radovan, S. Jelenc Krašovec (red.), University Press, Ljubljana, s. 49-62.
- Chmura-Rutkowska I., Ostroch-Kamińska J. (2013), *Mężczyźni na przełęcz życia*, Impuls, Kraków.
- Connell R. (2005), *Masculinities*, University of California Press, California.
- Czapiński J., Błędowski P. (2014), *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji osób starszych. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty>, 20.09.2020.
- Czerniawska O. (1996), *Edukacja osób trzeciego wieku*, w: *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (red.), ITE, Warszawa, s. 213-236.
- Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Czerniawska O. (2001), *Potrzeby edukacyjne kobiet w trzecim wieku*, w: E.A. Wesołowska (red.), *Kobiety a edukacja dorosłych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 21, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Warszawa, s. 37-41.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Diagnoza potrzeb i oczekiwań mieszkańców Poznania powyżej 50. roku życia* (2011), Centrum Inicjatyw Senioralnych, Poznań, http://www.centrumis.pl/diagnoza_potrzeb_poznania-kow_po_50.html, 20.09.2020.
- Drozdowski R., Fatyga B., Filiciak M., Krajewski M., Szlendak T. (2014), *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń, <http://www.publicprofits.pl/upl/browser/files/praktyki-kulturalne-polakow-publikacja.pdf>, 20.09.2020.
- Fabiś A. (2005), *Aktywność kulturalno-oświatowa ludzi starszych*, w: *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, A. Fabiś, (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu, Sosnowiec, s. 89-102.
- Fabiś A. (2006), *Edukacja seniorów – odpowiedź na wymagania współczesności*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1-2, s. 33-44.
- Fabiś A. (2014), *Uczący się seniorzy. Uwarunkowania uczenia się osób starszych w Polsce*, w: *Starość w Polsce: aspekty społeczne i edukacyjne*, A. Fabiś, M. Muszyński, Ł. Tomczyk, M. Zrałek (red.), Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Rtm. Witolda Pileckiego, Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych, Oświęcim, s. 51-80.
- Fabiś A. (2018), *Troski egzystencjalne seniorów. Ujęcie geragogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Fabiś A. (red.) (2008), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Biblioteka Gerontologii Społecznej, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko Biala.
- Fabiś A., Wawrzyniak J.K., Chabior A. (2019), *Ludzka starość: wybrane zagadnienia z gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Fatyga B., Nowiński J., Kukołowicz T. (2009), *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, <https://www.nck.pl/badania/raporty/jakiej-kultury-polacy-potrzebuj-a-czy-edukacja-kulturalna-im-ja-zapewnia-raport-o->, 20.09.2020.

- Findsen B., Formosa M. (2011), *Lifelong Learning In Later Life: A Handbook On Older Adult Learning*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Formosa M. (2005), *Feminism and critical educational gerontology: An agenda for good practice*, „Ageing International”, nr 30(4), s. 396-411.
- Formosa M. (2010), *Universities of the Third Age: A Rationale for Transformative Education in Later Life*, „Journal of Transformative Education”, nr 8(3), s. 197-219.
- Formosa M. (2012), *Education and Older Adults at the University of the Third Age*, „Educational Gerontology”, nr 38(2), s. 114-126.
- Formosa M. (2014a), *Four Decades of Universities Of The Third Age: Past, Present, And Future*, „Ageing & Society”, nr 34(1), s. 42-66.
- Formosa M., Fragoso A., Jelenc Krašovec S. (2014b), *Older Men as Learners in the Community: Theoretical Issues*, w: *Older Men Learning in the Community: European Snapshots*, M. Radovan, S. Jelenc Krašovec (red.), University Press, Ljubljana, s. 15-28.
- Formosa M., Fragoso A., Jelenc Krašovec S., Tambaum T. (2014c), *Introduction*, w: *Older Men Learning in the Community: European Snapshots*, M. Radovan, S. Jelenc Krašovec (red.), University Press, Ljubljana, s. 9-13.
- Fragoso A., Formosa M. (2014), *Discussion and Conclusion*, w: *Older Men Learning in the Community: European Snapshots*, M. Radovan, S. Jelenc Krašovec (red.), University Press, Ljubljana, s. 99-107.
- Fuszara M. (red.) (2008), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
- Golczyńska-Grondas A. (2004), *Mężczyźni z enklaw biedy. Rekonstrukcja pełnionych ról społecznych*, Łódź.
- Golding B. (2011), *Social, Local, and Situated: Recent Findings about the Effectiveness of Older Men's Informal Learning in Community Contexts*, „Adult Education Quarterly”, nr 61(2), s. 102-120.
- Golding B. (2012), *Men's Learning through Community Organisations: Evidence from an Australian Study, w: Gender, Masculinities and Lifelong Learning*, M. Bowl, R. Tobias, J. Leahy, G. Ferguson, J. Gage (red.), Abingdon, Routledge, s. 134-146.
- Golding B. (2015), *The Men's Shed Movement: The Company of Men*, Common Ground Publishing, Champaign, Illinois.
- Golding B., Brown M., Foley A., Harvey J., Gleeson L. (2007), *Men's Sheds in Australia: Learning through Community Contexts*, Adelaide: National Centre for Vocational Education Research, <http://www.ncver.edu.au/publications/1780.html>, 10.09.2020.
- Golding B., Foley A., Brown M., Harvey J. (2009), *Senior Men's Learning and Wellbeing through Community Participation in Australia*, Report to National Seniors Productive Ageing Centre. Balarat: University Of Ballarat, <http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/1606/1/Senior%20men's%20learning%20and%20wellbeing.pdf>, 20.09.2020.
- Golding B., McDonald J., Malec M. (2015), *Uczenie się starszych mężczyzn we współczesnych badaniach andragogicznych: wybrane konteksty, implikacje i przypadki*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 16, s. 59-92.
- Goldys A., Krzyżanowska Ł., Stec M., Ostrowski Ł. (2012), *Zoom na UTW*, file:///C:/Users/komputer/Downloads/zoom_na_utw_raport_calosciowy_www%20(2).pdf, 20.09.220.
- Halicka M., Halicki J. (2002), *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, w: *Polska starość*, B. Synak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 189-218.
- Halicka M., Halicki J. (2008), *Czas wolny i aktywność społeczna ludzi starszych na Podlasiu na przykładzie badań w środowisku wiejskim i miejskim*, w: *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, A. Fabiś (red.), Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, s. 47-59.

- Halicki J. (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompensacyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana, Białystok.
- Halicki J. (2003), *Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(69), s. 9-18.
- Hebestreit L. (2008), *The Role Of The University Of The Third Age in Meeting The Needs Of Adult Learners in Victoria, Australia*, „Australian Journal of Adult Learning”, nr 48(3), s. 547-565.
- Jarvis P. (2006), *The Socratic Method*, w: *The Theory and Practice of Teaching*, P. Jarvis (red.), Routledge, London, s. 90-97.
- Jelenc Krašovec S., Radovan M., Močilnikar Š., Šegula S. (2014), *Older Men Learning in Urban and Rural Municipalities in Slovenia*, w: *Older Men Learning in the Community: European Snapshots*, M. Radovan, S. Jelenc Krašovec (red.), University Press, Ljubljana, s. 79-97.
- Kempa G. (2009), *Społeczno-edukacyjne problemy czasu wolnego seniorek na tle własnego życia na Górnym Śląsku i współczesnych zmian cywilizacyjnych*, „Chowanna”, t. 2 (33), s. 155-171.
- Kluczyńska U. (2008a), *Czy starość ma płęć? Społeczny konstrukt mężczyzny starego w świetle literatury zachodniej*, w: *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania. Radości. Dylematy*, R. Konieczna-Woźniak (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 249-259.
- Kluczyńska U. (2008b), *Stary mężczyzna we współczesnym społeczeństwie. Konteksty społeczne i kulturowe*, w: *Człowiek w wieku podeszłym we współczesnym społeczeństwie*, D. Talarska, K. Wieczorkowska-Tobis (red.), Wydawnictwo Naukowe UM, Poznań, s. 42-50.
- Kluczyńska U. (2008c), *Redefiniowanie męskości. Kulturowo-społeczne konteksty starzenia się mężczyzn*, w: *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, J. Kowalski, P. Szukalski (red.), Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 76-88.
- Kluczyńska U. (2009), *Metamorfozy tożsamości mężczyzn*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kluczyńska U. (2011), *Czas wolny starszych mężczyzn*, w: *Ku socjologii starości. Starzenie się w biegu jednostki życia*, J. Mucha, J. Krzyżowski (red.), Wydawnictwo AGH, Kraków, s. 83-104.
- Kluczyńska U. (2015), *Older husbands as carers. Construction of masculinity in context of care – giving*, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 14, s. 73-94.
- Kościńska E. (2016), *Aktywność rodzinna starszych mężczyzn*, w: *Starość w kontekście społecznym i zdrowotnym*, „EXLIBRIS. Biblioteka Gerontologii Społecznej. Polish Social Gerontology Journal”, nr 1(11), s. 63-75.
- Kształcenie dorosłych 2016* (2018), GUS, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk.
- Kump S., Jelenc Krašovec S. (2014), *The Educational Opportunities for Older Adults in Rural and Urban Municipalities*, „Anthropological Notebooks”, nr 20(1), s. 51-68.
- Kwaśny B. (2009), *Polskie studia nad męskością*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 1(11), s. 7-27.
- Landsberg P., Poprawski M., Kieliszewski M., Mękowski M., Gojlik A., Kuchta J., Brodniewicz M., Sójka J. (2012), *Po co seniorom kultura? Badania kulturalnych aktywności osób starszych*, Regionalne Obserwatorium Kultury UAM, https://www.academia.edu/2494034/Po_co_seniorom_kultura_Badania_kulturalnych_aktywnosci_osob_starszych._Raport, 20.09.2020.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leontowitsch M., Fookien I., Oswald F. (2019), *The role of empowerment and agency in the lives of older men living alone*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, nr 10(3), s. 231-246.
- Marcinkiewicz A., Mazur K. (2013), *Seniorzy w społeczeństwie wiedzy w świetle badań własnych*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1-2, *Seniorzy w świetle nowych technologii. Implikacje dla praktyki edukacyjnej oraz rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Ł. Tomczyk,

- A. Wąsiński (red.), „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, s. 82-97.
- McGivney V. (1999), *Excluded men: Men who are missing from education and training*, NIACE, Leicester.
- McGivney V. (2004), *Men earn, women learn: Bridging the gender divide in education and training*, NIACE, Leicester.
- Melosik Z. (2002), *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Impuls, Kraków.
- Mianowska E., Narkiewicz-Niedbalec E., Olejarz M., Walentynowicz-Moryl K., Słowińska S. (2015), *Założenia metodologiczne i opis procedury badawczej*, w: *Inicjatywy angażujące osoby 50+ jako przestrzeń indywidualnego rozwoju i kształtowania kapitału społecznego*, S. Słowińska (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 52-66.
- Muszyński M. (2016), *Zmiana pola znaczeń – edukacja osób starych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 17, s. 79-107.
- Orzechowska G. (1999), *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn.
- Ostrouch-Kamińska J., Cristina C., Vieira C.C. (2016), *Gender Sensitive Adult Education: Critical Perspective*, „Revista Portuguesa de Pedagogia”, t. 50(1), s. 37-55, https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_2.
- Radovan M., Jelenc Krašovec S. (red.), *Older Men Learning in the Community: European Snapshots*, University Press, Ljubljana.
- Ricardo R., Tavares N., Coelho A., Lopes H., Fragoso A. (2014), *Learning in Informal Spaces in the Community: A Case Study from Southern Portugal*, w: *Older Men Learning in the Community: European Snapshots*, M. Radovan, S. Jelenc Krašovec (red.), University Press, Ljubljana, s. 63-78.
- Schugurensky D. (2000), *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*, NALL Working Paper 19, <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinform.pdf>, 10.09.2020.
- Semków J. (2008), *Niektóre problemy aktywności społeczno-kulturalnej w okresie późnej dorosłości*, w: *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, A. Fabiś (red.), Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, s. 17-22.
- Skibińska E. (2008), *Proces kształcenia seniorów*, w: *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, A. Fabiś (red.), Biblioteka Gerontologii Społecznej, Bielsko-Biała, s. 95-115.
- Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Słowińska S. (2019), *Aktywność kulturalna osób starszych pomiędzy autotelicznością a instrumentalnością*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 20, s. 383-396, <https://doi.org/10.34768/dma.vi20.33>.
- Słowińska S. (red.) (2015), *Inicjatywy angażujące osoby 50+ jako przestrzeń indywidualnego rozwoju i kształtowania kapitału społecznego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Słowińska S., Olejarz M. (2016), *Aktywność kulturalna w doświadczeniu kobiet 50+ i jej emancypacyjny wymiar*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2 (75) s. 45-58.
- Sulik M. (2009), *Jesień życia kobiety – aspekty edukacyjne*, „Chowanna”, t. 2 (33), s. 143-155.
- Sytuacja osób starszych w Polsce 2018* (2020), GUS, Urząd Statystyczny w Białymstoku, Warszawa, Białystok.
- Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

- Szarota Z. (2008), *Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „e-Mentor”, nr 3 (25), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/25/id/559>, 20.09.2020.
- Szarota Z. (2009), *Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy*, „Chowania”, t. 2(33), s. 77-96.
- Szarota Z. (2014), *Era Trzeciego wieku implikacje edukacyjne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1(84), s. 7-18.
- Szarota Z. (2015), *Uczenie się starości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (72), s. 23-35.
- Szarota Z. (2018), *Powszednia aktywność wiejskich seniorów (wymiar społeczno-edukacyjny i kulturalny)*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3 (69), s. 235-252.
- Szarota Z., Łaszyn J. (2012), *Autopercepcja dojrzałych kobiet*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 83-101.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziągiewska (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- Szlendak T. (2010), *Aktywność kulturalna*, w: W.J. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, A. Hupa, P. Majewski, J. Nowicki, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, NCK, Warszawa, s. 112-143.
- Szlendak T. (2014), *Formy aktywności kulturalnej*, w: R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń, <http://www.publicprofits.pl/upl/browser/files/praktyki-kulturalne-polakow-publikacja.pdf>, s. 141-212, 20.09.2020.
- Tambaum T., Kuusk H. (2014), *Passing on Skills and Knowledge as Part of Learning for Older Men: Readiness and Obstacles among Older Men in the Municipality of Tartu*, w: *Older Men Learning in the Community: European Snapshots*, M. Radovan, S. Jelenc Krašovec (red.), University Press, Ljubljana, s. 29-48.
- Thomson E.H. Jr (1998), *Older men as invisible men in contemporary society*, w: *Men's lives*, M.S. Kimmel, M.A. Messner (red.), Allyn and Backson, Boston-London-Toronto-Sidney-Tokyo-Singapore, s. 68-80.
- Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce w 2018 r. (2019), GUS.
- Williamson A. (2000), *Gender Differences in Older Adults' Participation in Learning: Viewpoints and Experiences of Learners at the University of the Third Age (U3A)*, „Educational Gerontology”, t. 26(1), s. 49-66.
- Wojnicka K., Ciaputa E. (2011), *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*, Impuls, Kraków.
- Zierkiewicz E., Łysak A. (2005), *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*, MarMar, Wrocław.
- Zierkiewicz E., Łysak A. (2006), *Trzeci wiek drugiej płci. Starsze kobiety jako podmiot aktywności społecznej i kulturowej*, MarMar, Wrocław.

Ewelina Konieczna*

SERIALE I ICH ODBIÓR JAKO ODBICIE ZMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

TELEVISION SERIES AND THEIR RECEPTION AS A REFLECTION OF SOCIO-CULTURAL CHANGES

ABSTRACT: The article focuses on the issue of contemporary film series (TV series) and the practices of viewing of them. Taken into consideration is the role of film series in the media culture, and reflected upon are new viewing practices related to socio-cultural changes. The choice of texts and research in the field of the humanities and social sciences was conditioned by the need to conduct interdisciplinary research on film series' narratives and their reception. A review of the recent literature has shown a lack of research in the field of andragogy aimed at analysing this dynamically changing area of media culture. The considerations undertaken are an introduction to the research on contemporary film series (TV series) and their reception.

KEYWORDS: film series, TV series, viewing practices, media culture.

ABSTRAKT: Przedmiotem rozważań podjętych w artykule są współczesne seriale filmowe oraz modele zachowań odbiorczych. Celem refleksji badawczej jest zastanowienie się nad rolą seriali w kulturze medialnej, jak również nad nowymi praktykami odbiorczymi, wynikającymi ze zmian społeczno-kulturowych. Wybór przytoczonych tekstów oraz badań z zakresu nauk humanistycznych i społecznych uwarunkowany jest koniecznością prowadzenia interdyscyplinarnych badań nad serialowymi narracjami i ich odbiorem. Przegląd najnowszej literatury wykazał niedostatek badań z zakresu andragogiki ukierunkowanych na analizę tego dynamicznie zmieniającego się obszaru kultury medialnej. Podjęte rozważania stanowią wstęp do badań nad współczesnymi serialami filmowymi i ich recepcją.

SŁOWA KLUCZOWE: serial filmowy, serial telewizyjny, praktyki odbiorcze, kultura medialna.

Wprowadzenie

Świadomość odbiorców kultury medialnej w XXI wieku kolonizują seriale. Filmowe historie w odcinkach przyciągają, magnetyzują, uzależniają, dostarczają rozrywki i przyjemności, ale także poruszają aktualne oraz ważne społecznie problemy. Serialowe opowieści nastawione są na eksplorację nowych zjawisk społecznych i przemian obyczajów, projektują reakcje oraz świadomość odbiorców, czasem nią manipulując. Zawarte w serialach, często kontrowersyjne treści i sposoby przedstawiania rzeczywistości ilustrują zachodzące zmiany społeczno-kulturowe, poruszają tematy oraz kwestie będące odbiciem różnorodnych zachowań i postaw. Przedmiot moich rozważań stanowią współczesne seriale filmowe, ich rodzaje oraz modele zachowań odbiorczych,

* Ewelina Konieczna – Uniwersytet Śląski, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie; e-mail: ewelina.konieczna@us.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8042-3956>.

które przedstawię na podstawie przeglądu wybranej literatury i badań z zakresu nauk społecznych i humanistycznych. Celem refleksji badawczej jest zastanowienie się nad rolą seriali w kulturze medialnej, a także nad nowymi praktykami odbiorczymi wynikającymi ze zmian społeczno-kulturowych.

W przemowie noblowskiej Olga Tokarczuk mówiła:

Możemy mieć dziś wielką satysfakcję, że jesteśmy świadkami powstania nowego sposobu opowiadania świata, jaki niesie ze sobą serial filmowy, a którego ukrytym zadaniem jest wprowadzić nas w trans. Oczywiście ten sposób opowiadania istniał już w mitach i opowieściach homeryckich, a Herkules, Achilles czy Odyseusz to bez wątpienia pierwsi serialowi bohaterowie. Jednak nigdy wcześniej nie zagarnął on dla siebie tak dużo przestrzeni i nie wpływał tak istotnie na zbiorową wyobraźnię. Pierwsze dwie dekady XXI wieku z pewnością należą do seriali. Ich wpływ na sposoby opowiadania (i przez to też rozumienia) świata jest rewolucyjny [...]. *Fabula interupta* wymyślona dawno temu i znana z opowieści Szeherezady powróciła w serialach w wielkim stylu, zmieniając naszą wrażliwość i niosąc przedziwne psychologiczne skutki, odrywając nas od własnego życia i hipnotyzując niczym używka. Jednocześnie serial wpisuje się w nowy, rozwlekły i nieuporządkowany rytm świata, w jego chaotyczną komunikację, jego niestałość i płynność. Ta forma opowieści chyba najbardziej twórczo szuka dziś nowej formuły. W tym sensie odbywa się w serialu poważna praca nad narracjami przyszłości, nad dopasowaniem opowieści do nowej rzeczywistości (Tokarczuk 2019, s. 7-8).

Refleksja pisarki, obserwarki i „opowiadaczki” świata na temat współczesnych serialowych narracji wskazuje na ich znaczącą rolę w opisywaniu zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Dzisiaj oglądanie seriali nie jest już wstydliwą przyjemnością i niemożliwe wydaje się badanie kultury medialnej bez namysłu nad tą jej częścią. Zróżnicowana tematyka, walory estetyczne, szeroka dostępność, swoboda odbioru za pośrednictwem rozmaitych platform internetowych i cyfrowych urządzeń przyczynia się do zwiększania liczby odbiorców seriali filmowych oraz do przemian w dziedzinie praktyk odbiorczych.

Przywoływani w niniejszym artykule badacze, reprezentujący różne dyscypliny naukowe – medioznawcy, socjologowie, literaturoznawcy i pedagodzy – wprowadzają tematykę seriali do krytycznej refleksji, czyniąc ją przedmiotem pogłębionych analiz, w których uwzględniają różne perspektywy teoretyczne dotyczące produkcji, treści oraz odbioru. Wybór przytoczonych dalej tekstów oraz badań z zakresu nauk humanistycznych i społecznych uwarunkowany został koniecznością interdyscyplinarnego namysłu nad serialowymi narracjami i ich recepcją. W pierwszej części tekstu omówię pojęcie serialu oraz jego rodzaje w kontekście kultury medialnej, w drugiej zastanowię się nad nowymi praktykami odbiorczymi, które pojawiają się wraz z rozwojem i ekspansją tej formy fabularnej, następnie skupię się na społecznej, kulturowej oraz edukacyjnej roli seriali filmowych. Podjęte rozważania nie wyczerpują nadzwyczaj rozległego tematu i stanowią wstęp do pogłębionych badań nad współczesnymi serialowymi narracjami oraz ich recepcją.

Serial telewizyjny, internetowy, neoserial

W opracowaniu stanowiącym socjologiczną analizę kwestii społecznych w polskich serialach obyczajowych Beata Łaciak dokonała przeglądu stanu badań nad serialem telewizyjnym (Łaciak 2013). Powołując się na prace polskich medio- i filmoznawców oraz socjologów (Godzic 2004; Nowicki 2006; Filiciak, Giza 2011; Lisowska-Magdziarz 2008), jak również autorów zagranicznych (Creeber 2004; Mittell 2009; Fiske 1987), badaczka definiuje takie pojęcia, jak serial telewizyjny, opera mydlana i telenowela. Nie widzę potrzeby wyznaczania w tym miejscu ram dla wymienionych podgatunków i wykazywania często niewielkich różnic pomiędzy nimi, przytoczę natomiast fragmenty opisowej definicji, która sytuuje serial w telewizyjnym medium. Serial telewizyjny to:

utwór fabularny, stanowiący podzieloną na odcinki całość dramaturgiczną, w której przedstawione są losy zamkniętej grupy bohaterów – pierwszo- i drugoplanowych, wokół której skupiają się postaci epizodyczne. Ich występowanie gwarantuje wrażenie oryginalności fabularnej, w istocie zorganizowanej wokół takiego samego schematu narracyjnego. Satysfakcja widza rodzi się więc z powtarzalności konstrukcji i zdolności przewidzenia przebiegu zdarzeń. Przyjemność czerpana jest również z tematyki opowiadanych historii: powstają serie „szpitalne” [...], „policyjne” [...], „prawnicze” [...], „szkolne” etc. [...]. Niekiedy realizatorami są znani reżyserzy filmowi [...]. Serial telewizyjny wziął swój początek od serii (cykli) filmowych wyświetlanych od 1912 (np. *What Happened to Mary*, 1912; *The Perils of Pauline*, 1914) i cieszących się zainteresowaniem widzów głównie do czasów II wojny światowej. Wraz ze wzrostem popularności TV serial stał się jednym z ulubionych gatunków nowego medium, generując wiele odmian: miniserial, telenovelę, operę mydlaną, sitcom [...]. Obecnie stanowią one najpoważniejszy, przynoszący duże zyski produkt stacji TV. Niekiedy, poza funkcją rozrywkową, mają również wymiar dydaktyczny (przybliżający widzowi problem społeczny) lub propagandowy (odnosząc się bezpośrednio lub pośrednio do sytuacji politycznej). Niektóre serie zyskują miano kultowych, ich produkcja trwa wiele lat [...], a spadek popularności rozpatrywany jest jako odbicie nastrojów społecznych (*Encyklopedia kina* 2003, s. 863-864).

Ta złożona definicja trafnie oddaje istotę seriali, odwołując się do formy, treści, produkcji i odbioru cyklicznych filmowych opowieści. Opatrywanie serialu przymiotnikiem „telewizyjny” ma kilkudziesięcioletnią tradycję, ale nie obejmuje jego genezy. Pierwsze serie filmowe oglądało się w kinie, a po stu latach medium ponownie się zmienia i obok telewizji to internet oraz platformy streamingowe stają się przestrzenią wypierającą telewizję jako głównego ich producenta i nadawcę. Ostatnia dekada przyniosła wiele zmian w formie i treści seriali fabularnych, jak również sposobach ich odbioru. I nie mam na myśli wyłącznie zmiany medium, choć ona w dużej mierze przyczyniła się do przeobrażeń odbiorczych zachowań. Dzisiaj nie trzeba już siadać przed odbiornikiem telewizyjnym o określonej godzinie, aby spotkać się z ulubionymi bohaterami, można robić to w dowolnym czasie i miejscu. „Uwolnienie” widza i seriali stało się jedną z przyczyn wzrostu popularności tej filmowej formy. „Oglądanie na żądanie”, czyli popularne VoD oraz platformy streamingowe (Netflix, HBO GO, Showmax czy

polskie Vod.pl, Ipla, Iplex, Player, CDA Premium) umożliwiają oglądanie na różnych urządzeniach – odbiornikach telewizyjnych, komputerach osobistych, konsolach wideo i urządzeniach mobilnych.

Jak pokazują wyniki internetowych badań ankietowych zrealizowanych wspólnie przez Mirosława Filiciaka (Uniwersytet SWPS) i Piotra Toczyskiego (Zespół Badań i Analiz Gazeta.pl.), oglądanie seriali deklaruje zdecydowana większość użytkowników internetu (1206 badanych z grupy liczącej 1303 osoby). Badanie prowadzone było w poprzedniej dekadzie, jeszcze przed ekspansją platform streamingowych (Netflix jest dostępny w Polsce od 2016 r.), więc znacząca większość ankietowanych (80%) deklarowała, że serie ogląda zgodnie z telewizyjną ramówką programową. Jednakże zdecydowanie większa liczba młodych odbiorców do 24. roku życia (87%) ogląda serie w internecie, również poprzez „ściągnięcie z sieci” (co związane jest z łamaniem polskiego prawa) (Filiciak 2013, s. 224-225).

Według badań przeprowadzonych w kwietniu 2019 roku wśród 1500 internautów w wieku co najmniej 16 lat (dane zaczerpnięto z raportu mediowej agencji marketingowej Wavemaker) 15 mln polskich użytkowników internetu (64%) ogląda serie w serwisie Netflix i HBO GO, z czego najliczniejszą grupę stanowią osoby w wieku od 16 lat do 34 lat. Najpopularniejsze w Polsce są amerykańskie serie, które ogląda 68% badanych. Na drugim miejscu znalazły się serie polskiej produkcji (43%), a na trzecim brytyjskie (29%) (Majchrzyk 2019). Serie, które w dalszym ciągu stanowią stałą pozycję telewizyjnych ramówek, coraz śmielej wkraczają w sieciową przestrzeń, poszerzają grono widzów i zmieniają ich przyzwyczajenia odbiorcze. Serial internetowy w ogólnym, szerokim rozumieniu charakteryzuje utrzymana w stylistyce telewizyjnej seryjna treść, która jest produkowana w celu internetowej dystrybucji za pośrednictwem udostępniania plików wideo (*video sharing*), streamingu lub hostingu plików i oglądana w internetowej przeglądarce (Majek 2012). Istotę i specyfikę seryjnych produkcji internetowych, na podstawie dostępnej literatury oraz własnych badań, próbuje wyjaśnić, doprecyzować i skategoryzować Paweł Sołodki. Wśród najważniejszych cech seriali internetowych badacz wymienia ułożenie ich w systemie konwergencji, interaktywność, partycypacyjność, nielinearność. Kategoria serialu internetowego jest stosunkowo szeroka i pojemna, obejmuje, poza produkowanymi przez Netflix, Amazona, Hulu, również skromne nieprofesjonalne realizacje, często technicznie i formalnie niedoskonałe, publikowane najczęściej w serwisie YouTube. Jak pisze Sołodki, realizacje te pozwalają zmierzyć się ze skróconą formą, a przy okazji otrzymać natychmiastową reakcję zwrotną ze strony odbiorców. Rosną zatem nie tylko ich umiejętności w zakresie konstrukcji tekstu audiowizualnego, ale także promocji „produktu” w środowisku sieciowym, komunikacji z widownią za pomocą mediów społecznościowych itp. „Zdarza się także, iż niektóre autorskie projekty na tyle przypadają do gustu władzom stacji telewizyjnych, że ci zatrudniają twórców,

prosząc ich o zaadaptowanie oryginalnego pomysłu na realizację telewizyjną: półgodzinną, opartą na historii lub będącą zbiorem gagów, formalnie bardziej dopracowaną” (Sołódki 2018, s. 37).

Istniejące rozumienie serialu telewizyjnego wydaje się zbyt wąskie i niewystarczające do określenia tego elementu kultury medialnej, a pojęcie serialu internetowego również nie do końca oddaje jego charakter. Przymiotnik „telewizyjny” bywa często pomijany bądź zastępowany innymi, takimi jak „filmowy”, „fabularny” czy „dokumentalny”, w zależności od rodzaju i tematyki serialu. W przypadku seriali fabularnych stosuje się również przymiotnikową formę nazw gatunków filmowych, na przykład serial kryminalny, komediowy, obyczajowy itp., a przymiotniki, które pomijają usytuowanie tej formy filmowej w telewizji czy internecie na rzecz wyróżnienia ich cech stylistyczno-narracyjnych są coraz częściej stosowane. Być może pojęcie serialu telewizyjnego, mimo że zawęża i nie oddaje w pełni istoty zjawiska, jako społecznie i kulturowo uwarunkowana kategoria jeszcze długo się utrzyma, również jako forma telewizyjna. Jak podkreśla Małgorzata Lisowska-Magdziarz, oglądanie telewizji jest ciągle najpopularniejszym sposobem korzystania z informacji i rozrywki, więc prawdopodobnie internet nie zastąpi telewizji.

Niewątpliwie natomiast zmiany związane z upowszechnieniem mediów interaktywnych i z konwergencją wymagają od telewizji środków dostosowawczych. Neoseriale to jedno z kół ratunkowych dla telewizji; część szerszego zjawiska, zwanego *quality tv*, telewizją jakościową – wysiłku telewizji na rzecz przyciągnięcia najzamożniejszych i najlepiej wykształconych grup docelowych, a jednocześnie zachowania kulturalnej i społecznej istotności (Lisowska-Magdziarz 2016, s. 2).

Nowe zachowania odbiorcze

Pod koniec ubiegłego wieku Wiesław Godzic w opracowaniu poświęconym zmieniającej się kulturze audiowizualnej zastanawiał się nad problemem widza i sytuacji odbiorczej. Rozważania autora dotyczyły widza filmowego i jego przemiany w odbiorcę komunikowania audiowizualnego, „głównie typu elektronicznego” w przestrzeni współczesnej kultury audiowizualnej. Oś konstrukcyjną rozważań stanowiła kategoria przyjemności, zwłaszcza przyjemności konsumowania telewizji oraz kina. Ciekawa wydaje się opozycja w postrzeganiu statusu widza filmowego i telewizyjnego. Autor zwracał uwagę na różnice, a nawet konflikty w doświadczeniach percepcyjnych widza kinowego i telewizyjnego (Godzic 1996). Ponad dwadzieścia lat później w rozważaniach na temat zmian zachodzących w kulturze audiowizualnej należałoby uwzględnić doświadczenia widza „multimedialnego”, „sieciowego”, „cyfrowego” – widza nowych seriali realizowanych w pierwszych dekadach XXI wieku.

Małgorzata Lisowska-Magdziarz, odpowiadając na pytanie: „kim jest idealny projektowany widz neoseriału?”, pisze:

To ktoś, kto wcale nie być musi telewidzem, bo ma do dyspozycji rozmaite media i narzędzia komunikowania, rozległy repertuar produktów przemysłu kulturowego, olbrzymią sferę rzeczy do skonsumowania. Stałe przebywanie w świecie mediów sprawiło, że jest krytyczny, wybredny, biegły i kompetentny w poszukiwaniu wiedzy o interesującej go ofercie. Potrafi, jeśli tylko ma na to ochotę, uczestniczyć także w zbiorowym komentowaniu, recenzowaniu, ocenie tej oferty, a nawet kreować i wprowadzać do obiegu własną twórczość. Nie znaczy to, że zawsze jest aż tak aktywnym współuczestnikiem procesów komunikacyjnych. Nie zawsze interesuje go współtworzenie treści kultury medialnej (Lisowska-Magdziarz 2016, s. 2-3).

Autorka zwraca uwagę, że nowe serie adresowane są do wykształconych, kompetentnych, stosunkowo zamożnych odbiorców, którzy nie traktują ich jak bezmyślnej rozrywki czy formy eskapizmu. Przyjemność oglądania wiąże się między innymi z treściami kontrkulturowymi, naruszającymi normy społeczne czy obyczajowe tabu, jak również z serialową formą przełamującą gatunki oraz procesami tworzenia, komunikacji i autoekspresji (Lisowska-Magdziarz 2016).

Współczesny widz, oglądający serie poza ramówką telewizyjną, zwykle na własnym urządzeniu, czasem kilka odcinków pod rząd lub nawet serię w całości, łączy model oglądania telewizyjnego i kinowego, którego rozróżnienie obowiązywało jeszcze w ubiegłym wieku (Godzic 1996). Odbiór serialu może przypominać doświadczenie widza kinowego – skupione oglądanie z wyboru, w bezruchu, często w ciemności, bez zmieniania kanałów i zanurzania się w telewizyjnym przekazie strumieniowym. Ponadto wielkość telewizyjnych ekranów oraz wysoka jakość obrazu zbliżają recepcję serialu do recepcji kinowej (Lisowska-Magdziarz 2016). Poza tym oglądanie seriali (zwłaszcza na niewielkim ekranie laptopa, tabletu czy smartfona) jest czymś na kształt intymnego kontaktu z książką, kiedy tak, jak podczas czytania powieści, od której nie sposób się oderwać, odbiorca skupia się na fabule podzielonej na odcinki czy rozdziały. Popularność seriali wiąże się z potrzebą opowieści – jej słuchania, czytania, oglądania, czyniąc je jedną z ważniejszych narracji XXI wieku. „Dlaczego przestaliśmy czytać?” – to pytanie zadają literaturoznawcy w zbiorowym opracowaniu *Czas seriali*, poświęconym medialnym i społecznym uwikłaniom narracji w odcinkach. Młodzi badacze w analizach różnych obszarów serialowego dyskursu, bohaterów, struktur i tematów oraz seriali społecznie zaangażowanych i angażujących próbują przyjrzeć się nowej regule świata, „który nie czyta, ale ogląda” (*Czas seriali* 2013).

Ze wzrostem popularności seriali wiąże się zjawisko ich kompulsywnego oglądania, czyli tak zwanego binge-watching, polegające na oglądaniu wielu odcinków serialu z rzędu, a nawet całych serii, liczących od kilku do kilkunastu odcinków, zamieszczanych w całości przez nadawców na platformie streamingowej. To względnie nowe zjawisko, które pojawiło się wraz z powstaniem internetowych platform strumieniowych, związane jest z rozwojem zaawansowanych technologii i stosunkowo niskimi kosztami, jakie ponoszą odbiorcy. Medialne maratony zapoczątkował w 2013 roku Netflix, emitując

jednocześnie wszystkie odcinki kolejnych serii *House of Cards* (2013–2018). Rozwój Netflixu jako nadawcy i producenta zmienił sposób, w jaki seriale oraz filmy są dziś realizowane, produkowane i odbierane. Ponadto działania oraz praktyki odbioru platform streamingowych zwane „efektem Netflixu” stały się przedmiotem badań naukowych i refleksji publicystycznych (Roxborough 2014; Lehrer 2014; Pittman, Sheehan 2015; Jenner 2015). Celem licznych analiz naukowych jest poznanie zarówno indywidualnych, jak i społecznych przyczyn przemian zachowań odbiorczych. Jak wynika z badań, najważniejszymi czynnikami skłaniającymi do „pożerania” seriali są: zaangażowanie (w fabułę), relaks, rozrywka, przyjemność i relacje społeczne. Badani twierdzili, że oglądanie typu binge-watching, które angażuje ich w fabułę oraz losy postaci, jest ekscytujące i bardziej atrakcyjne niż dotychczasowe praktyki odbiorcze. Właśnie czynnik zaangażowania okazał się najistotniejszy w badaniu częstotliwości oglądania: im bardziej widzów angażuje fabuła i postaci, tym częściej będą oglądać, natomiast motywacje do binge-watchingu w celach rozrywkowych lub relaksacyjnych były znacznie słabsze. „Pożeranie” seriali staje się coraz bardziej popularne, ludzie poświęcają więcej czasu na oglądanie, dzięki czemu są w stanie śledzić bardziej skomplikowane fabuły i rozwój postaci. Jednakże bingowanie, które kojarzy się przede wszystkim z „obżarstwem” i uzależnieniem medialnym, sytuuje się między przyjemnością i winą, ma więc dość negatywne konotacje i dlatego w przyszłości termin może zostać zastąpiony lepiej kojarzącym się „maratonem medialnym”. Wiedza o czynnikach wpływających na różne rodzaje binge-watchingu od konsekwentnego oglądania w pojedynkę po planowane oglądanie wspólnie z innymi, jak uważają autorzy badań, może rzucić nieco światła na zjawisko, które stało się dziś bardzo popularnym trendem (Pittman, Sheehan 2015).

Również w Polsce przeprowadzono w 2015 roku internetowe badania ankietowe w grupie 217 osób, których celem było poznanie okoliczności i motywacji do binge-watchingu. Jak wykazały badania, ten sposób oglądania seriali preferują osoby młode z pokolenia Y, czyli urodzone między 1980 a 2000 rokiem, zwane także „pokoleniem cyfrowym” ze względu na aktywne korzystanie z technologii i mediów cyfrowych (Karasińska 2016, s. 58). Widzowie w wieku od 18 do 35 lat deklarowali, że głównymi motywacjami do długotrwałego oglądania seriali jest możliwość uczenia się języków obcych, poznawanie rozmaitych kontekstów kulturowych, przeżywanie emocji i relaks. Ponad 40% serialowych maratończyków stanowiły osoby w wieku 18–24 lat, około 43% to widzowie w wieku 25–34 lata. Największe skłonności do tego typu odbioru wykazują osoby zajęte poszukiwaniem pracy, awansem zawodowym, zarabianiem pieniędzy. Natomiast starsi serialowi maratończycy to osoby nowoczesne, swobodnie i często korzystające z internetu. Wyniki badań wskazują, że kompulsywny odbiór seriali dotyczy mieszkańców wielkich miast z wyższym wykształceniem, głównie kobiet, jednakże mimo

że widownia seriali jest sfeminizowana, to „preferencje dotyczące gatunków i sposobów użytkowania seriali zależne są bardziej od wieku niż od płci” (Karasińska 2016, s. 59).

Zjawisko binge-watchingu jest również analizowane jako określona reguła odbiorcza związana ze społecznością fanowską, odbiorem „kultowych” seriali i „telewizją jakościową” (quality TV). Mareike Jenner rozpatruje binge-watching jako wypadkową produkcji, odbioru i zawartości oglądanych treści pod kątem zagadnień, które dominują we współczesnym krajobrazie medialnym. Badaczka bierze pod uwagę takie czynniki, jak rozwój technologiczny, dyskursy fanowskie, fandomowe praktyki medialne, zmiany w konstrukcji telewizji (quality TV) oraz rozwijający się przemysł wideo na żądanie (Jenner 2015).

Serial jako zjawisko społeczne, kulturowe i edukacyjne

Polskie seriale telewizyjne, telenowełe czy telesagi są tematem omawianym w licznych opracowaniach (Kisielevska 2009; Łaciak 2013; Arcimowicz 2013). Ich autorzy dokonują badawczej refleksji z wykorzystaniem rozmaitych perspektyw – filmoznawczych, medioznawczych, socjologicznych, rzadziej pedagogicznych. Beata Łaciak w przywoływanej już wcześniej książce wnikliwie śledzi stan badań nad serialami, by następnie przejść do socjologicznej analizy kwestii społecznych w serialowych przekazach oraz analizy ich odbioru. Badaczka objęła badaniami kilkanaście polskich seriali obyczajowych z różnych stacji telewizyjnych, które skonfrontowała z wywiadami prowadzonymi z ich widzami. Bogaty materiał badawczy został skategoryzowany według określonych zagadnień społecznych. Autorka omawia serialowy wizerunek społeczeństwa i jego strukturę społeczną wraz z kategoriami społeczno-zawodowymi, wyodrębnia stare i nowe problemy społeczne, przedstawia serialowe dyskursy o kwestiach drażliwych oraz bada obecność aktualnych kwestii społecznych. Przeprowadzone badania wyraźnie potwierdziły teorie innych badaczy, że seriale są przestrzenią, w której objawiają się kulturowe mity (Kisielevska 2009).

Analizowane seriale można potraktować nie tylko jako zbiór zmityzowanych wyobrażeń, ale także jako formę reprezentacji i problemów współczesnego społeczeństwa polskiego [...]. W polskich serialach obyczajowych można dostrzec niemal wszystkie aktualne problemy społeczne, takie jak: różne formy przestępczości, alkoholizm, narkomania, uzależnienie od hazardu, przemoc domową, molestowanie seksualne w pracy, AIDS, prostytutkę, bezdomność itp. Sposób ich prezentowania budzi wiele wątpliwości, ale także dobór problemów wydaje się dość specyficzny. Główne postacie zwykle uwikłane są w sytuacje mające posmak sensacyjności, rzadziej występujące, nowe, dopiero przebijające się do świadomości społecznej, jak molestowanie seksualne czy uzależnienie od hazardu. Problemy najbardziej powszechne czy też najbardziej dotkliwe, jak bezrobocie czy ubóstwo, pojawiają się zdecydowanie rzadziej i raczej w odniesieniu do bohaterów epizodycznych czy drugoplanowych (Łaciak 2013, s. 382).

Badaczka zwraca uwagę, że seriale produkowane przez różne stacje i kierowane do zróżnicowanej widowni prezentują wątki społeczne w bardzo podobny sposób, co wynika, jej zdaniem, ze specyficznej politycznej poprawności, a co za tym idzie, określonych ideologicznych uwarunkowań. Czyli problemy i ważne kwestie społeczne prezentuje się w sposób, który na zasadzie niepisanej umowy uznaje się za właściwy i bezpieczny, bo nienaruszający społecznego *status quo*. Ta polityczna poprawność dotyczy głównie relacji społecznych, Kościoła i religii, aborcji, związków homoseksualnych oraz klasy politycznej (Łaciak 2013, s. 387).

Seriale fabularne nie są oparte wyłącznie na fikcji, ale dostarczają istotnych informacji o rzeczywistości, pomagają ją regulować i zrozumieć. „Dlatego serial staje się dziś faktem społecznym, a jego oglądanie elementem codziennych praktyk społecznych widzów” (Sokołowski 2011, s. 188). Seriale stanowią formę produktu medialnego zależnego od widzów, ich wyborów, preferencji i gustów. Kryterium oglądalności wymusza określoną strategię ze strony producentów, ale zakłada też istnienie aktywnej i krytycznej publiczności, do której kierowana jest serialowa oferta (Sokołowski 2011, s. 189). Kategorie „strategia” i „taktyka” to pojęcia kluczowe dla koncepcji praktyk życia codziennego Michela de Certeau, na której Łukasz Sokołowski oparł rozważania dotyczące serialu jako elementu praktyk społecznych (Certeau 2008). Wśród praktyk społecznych związanych z serialami autor wyróżnia gry pomiędzy producentem a konsumentem, nadawcą a odbiorcą, praktyki logowania i czytania serialu, praktyki ruchu i towarzyskości oraz praktyki dyskursywnej rozbudowy odbieranych znaczeń. Analiza tych zagadnień miała na celu zdobycie wiedzy na temat tego, co widzowie robią z treścią seriali w praktyce życia codziennego (Sokołowski 2011).

Tematykę seriali telewizyjnych refleksji badawczej poddaje Alicja Kisielewska (2009; 2016). Autorkę interesują seriale jako wspólnoty symboliczne, a zwłaszcza bohaterowie seriali, którzy uosabiają „mity telewizyjne wpisane w szerszy symboliczny proces telewizyjnych mitologii” (Kisielewska 2016, s. 92).

Seriale ujmowane jako opowieści telewizyjne mają szczególne mitotwórcze właściwości, ponieważ dostarczają widzom przykłady etosu we współczesnym świecie, wzory postaw stanowiące punkty odniesienia do rzeczywistych relacji międzyludzkich, a także wiarę w jakiś totalny sens wyrażającą się na przykład w przekonaniu o konieczności happy endu. Mitotwórcze cechy opowiadań telewizyjnych wiążą się także z nieuchwytnością postaci narratora, który może się kojarzyć z jakąś „siłą wyższą” niejako odgórnie dającą widzom daną opowieść (Kisielewska 2016, s. 92-93).

Analiza seriali amerykańskich i polskich przełomu XX i XXI wieku dokonana przez Kisielewską wykazała, że widzowie wybierają seriale, które wpisują ich w określoną wspólnotę symboliczną i pozwalają utożsamiać się z bohaterami prezentującymi ponowoczesne mity, takie jak mit profesjonalisty, mit wyzwolonej kobiety

i mit emancypacyjny – mity ilustrujące realizację osobistych pragnień i aspiracji. Jak podkreśla badaczka, postacie kobiet z polskich seriali nie obrazują już mitu Matki Polki – żony i matki; w polskich telenowelach i telesagach mamy bowiem do czynienia z dekonstrukcją tradycyjnego wyobrażenia kobiecości i ukazywania kobiety wyłącznie w roli strażniczki domowego ogniska. Jednakże bohaterki polskich seriali nie są jeszcze tak wyzwolone seksualnie jak postacie kobiet w serialach amerykańskich. „Bohaterki polskich telesag są wykształcone, pracują zawodowo, a poza tym perfekcyjnie zajmują się domem” (Kisielewska 2016, s. 104).

Problematyka seriali pojawia się, choć rzadziej, również w badaniach pedagogicznych. Przypadkiem telenoweli i analizą jej świata przedstawionego zajmowała się Jadwiga Kwiek w pracy *Telenowela a edukacja. Studium psychopedagogiczne* (Kwiek 2005). O edukacyjnej roli seriali telewizyjnych i obecności w nich wątków baśniowych wspomina Izabela Symonowicz-Jabłońska. „Telenowela, podobnie jak baśń, dostarcza modeli świata zrozumiałego, przewidywalnego i bezpiecznego. Daje nadzieję zawartą w szczęśliwym zakończeniu, wreszcie odnajdujemy w niej porządkujące elementy baśni, wyrażające się w sprawiedliwym nagradzaniu dobra i karaniu zła” (Symonowicz-Jabłońska 2016, s. 145). Pedagogiczna refleksja nad serialowymi fabułami służy ukazaniu ich treści jako narzędzia edukacyjnego oraz społecznego wytworu odbijającego sposoby funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. W opinii Witolda Jakubowskiego telewizyjne seriale i telenowełe stanowią ważny element kultury popularnej, które mają szczególny edukacyjny wymiar. W poddanych analizie polskich serialach (*Klan*, *Plebania*, *Na dobre i na złe*) autor odnajduje następujące dyskursy: rodzinny, wartości, sukcesu, międzykulturowy, poradnikowy, które, jak przekonuje, składają się na obszar „ukrytej” edukacji obecnej w mediach. Na podstawie opinii internautów oglądających omawiane seriale badacz wnioskuje, że ukazywane w serialach problemy codziennego życia pomagają w przezwyciężaniu trudności życiowych i są wzorcem do naśladowania w trakcie radzenia sobie z własnymi trudnymi sytuacjami (Jakubowski 2006, s. 131). Seriale rozpatrywane z perspektywy pedagogicznej (również andragogicznej i geragogicznej) dostarczają przykładów oraz wzorów zachowań, służąc kreowaniu własnej tożsamości człowieka i zaspokajaniu potrzeby wspólnotowości, zapewniają widzom zarówno indywidualne doświadczenia, jak i doświadczanie wartości podzielanych kulturowo, które są usytuowane w szerszym porządku społecznym. Przykładem takiego serialu opowiadającego o jesieni życia jest *Grace i Frankie* emitowany od 2015 roku w serwisie internetowym Netflix.

Grace i Frankie – tytułowe bohaterki amerykańskiego serialu wraz z aktorkami odtwarzającymi te role – Jane Fonda i Lili Tomlin stały się ikonami pozytywnego starzenia i walki z nieobecnością starych kobiet w przestrzeni społecznej i medialnej, jak również kampanii przeciw dyskryminacji i wykluczeniu kulturowemu oraz godnościowemu osób starszych (Konieczna 2017, s. 31).

Serial ten jest przykładem realizacji mitu wyzwolonej kobiety i mitu emancypacyjnego kobiet, które w podeszłym wieku są zmuszone walczyć o swoje prawa i godność.

Zakończenie

Piśmiennictwo obejmujące tematykę seriali telewizyjnych, filmowych, fabularnych, telenowel i telesag jest niezwykle bogate. Przywołane w artykule badania i rozważania medioznawców (Godzic 1997; Creeber 2004; Lisowska-Magdziarz 2016; Kisielevska 2009; 2016; Filiciak, Giza 2011; Jenner 2015; Pittman, Sheehan 2015; Sołodki 2018), socjologów (Łaciak 2013; Sokołowski 2012), literaturoznawców (*Czas seriali* 2013) czy pedagogów (Kwiek 2005; Jakubowski 2006) świadczą nie tylko o popularności zagadnień związanych z produkcją, zawartością i odbiorem seriali, ale również o ich roli w kulturze medialnej oraz znaczeniu w opisywaniu rzeczywistości społecznej na początku XXI wieku. Współczesne seriale fabularne, jak wynika z analizy poświęconej im literatury, spełniają wiele istotnych funkcji. Z jednej strony stanowią źródło zmityzowanych wyobrażeń, z drugiej zaś odzwierciedlają aktualne problemy współczesnego społeczeństwa oraz pomagają zrozumieć rzeczywistość, jak również mogą stanowić przestrzeń incydentalnej, nietradycyjnej edukacji dorosłych (Lucio-Villegas 2016). „Przekazy serialowe pełnią też ważne dla wspólnoty funkcje – poznawczą (mały realizm), integracyjną (wobec różnych warstw społecznych, zróżnicowań środowiskowych, pokoleniowych, odmiennych doświadczeń) wzorotwórczą (moc kształtowania wzorów postaw i zachowań społecznych, etycznych, emocjonalnych)” (Hopfinger 2010, s. 239). Jak podkreślają badacze, oglądanie seriali stanowi dziś element codziennych praktyk społecznych (Sokołowski 2011). Zaangażowanie widzów w serialową fabułę oraz losy postaci przyczynia się do „pożerania” seriali (binge-watching); maratony medialne zaspokajają też potrzebę relaksu, rozrywki, przyjemności czy relacji społecznych (Jenner 2015).

Nie ulega wątpliwości, że refleksja badawcza dotycząca tej tematyki powinna być aktualizowana, bo zmieniają się same seriale zarówno pod względem treści, jak i formy, zmianom ulegają praktyki producentów, nadawców i odbiorców. Badania sprzed kilkunastu czy nawet kilku lat wymagają weryfikacji wskutek przemian społeczno-kulturowych i nowych praktyk odbiorczych. Nieustanna gra pomiędzy producentem, nadawcą i odbiorcą nie pozostaje bez wpływu na treść i estetykę realizowanych seriali, a także na zachowania odbiorcze. Producenci i nadawcy medialni nie tylko zaspokajają potrzeby widzów, ale przede wszystkim je konstruują, kreując model idealnego widza, który coraz częściej swój wolny czas poświęca na oglądanie intrygującej serialowej fabuły. Ponadto nieustający rozwój technologiczny, powszechna dostępność mediów,

platform internetowych i urządzeń cyfrowych sprawia, że badania relatywnie szybko się dezaktualizują.

Treść artykułu obejmuje wybraną refleksję badawczą poświęconą serialom i ich recepcji. Przegląd najnowszej literatury uwzględniający interdyscyplinarne badania nad serialami i ich recepcją wykazał, że brakuje badań pedagogicznych, a zwłaszcza dyskursu andragogicznego ukierunkowanego na analizę tego dynamicznie zmieniającego się obszaru kultury medialnej, który, według przytoczonych na wstępie słów Olgi Tokarczuk, stara się „dopasować opowieści do nowej rzeczywistości” (Tokarczuk 2019, s. 8).

Bibliografia

- Arcimowicz K. (2013), *Dyskursy o płci i rodzinie w polskich telesagach*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Certeau M. (2008), *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. Katarzyna Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Creeber G. (2004), *Serial Television. Big Drama on the Small Screen*, BFI Publishing, London.
- Czas seriali (2013), (red.) Szczepanek A., Wojciechowska S., Buśko P., Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Encyklopedia kina* (2003), (red.) Lubelski T. Biały Kruk, Kraków.
- Filiciak M. (2013), *Media, wersja beta. Film i telewizja w czasach gier komputerowych i internetu*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Filiciak M., Giza B. (2011), (red.) *Post-soap. Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widownia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Fiske J. (1987), *Television Culture*, Methuen, London.
- Godzic W. (1996), *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Universitas, Kraków.
- Godzic W. (2004), *Telewizja i jej gatunki po „Wielkim Bracie”*, Universitas, Kraków.
- Hopfinger M. (2010), *Literatura i media po 1989 roku*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jakubowski W. (2006), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jenner M. (2015), *Binge-watching: Video-on-demand, quality TV and mainstreaming fandom*. International Journal of Cultural Studies. Volume: 20 issue: 3, page(s): 304-320. <https://arro.anglia.ac.uk/578784/1/Binge-Watching%20Video-on-Demand%2C%20Quality%20TV%20and%20Mainstreaming%20Fandom.pdf>, 25.02.2020.
- Karasińska A. (2016), *Pomiędzy ramówką a serialowym obzarstwem. Jak Polacy oglądają seriale?*, „Zeszyty Prasoznawcze”, Kraków, t. 59, nr 1 (225), doi: 10.4467/2299-6362PZ.16.004.5181 www.ejournals.eu/Zeszyty-Prasoznawcze, s. 51-63.
- Kisielewska A. (2009), *Polskie tele-sagi – mitologie rodzinności*, Rabid, Kraków.
- Kisielewska A. (2016), *Seriale telewizyjne jako wspólnoty symboliczne*, „IDEA – Studia nad Strukturą i Rozwojem Pojęć Filozoficznych” XXVIII/2, Białystok, s. 91-106.
- Konieczna E. (2017), *...a w sercu ciągle maj. Serial „Grace i Frankie” jako afirmacja (po)godnej jesieni życia*, *Oczekiwana Starość. Exlibris Biblioteki Gerontologii Społecznej*, 2(14), s. 30-39.
- Kwiek J. (2005), *Telenowela a edukacja. Studium psychopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Lehrer E. (2014), *The Netflix effect*. Weekly Standard, volume 19, number 24 (3 March), <https://www.washingtonexaminer.com/weekly-standard/the-netflix-effect>, 25.02.2020.
- Lisowska-Magdziarz M. (2008), *Media powszechne. Środki komunikowania masowego i szerokie paradygmaty medialne w życiu codziennym Polaków u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lisowska-Magdziarz M. (2016), *Od redaktora: seriale – nowa jakość czy stare w nowej odsłonie?*, „Zeszyty Prasoznawcze”, Kraków, t. 59, nr 1 (225), s. 1-15, doi: 10.4467/2299-6362PZ.16.001.5178 www.ejournals.eu/Zeszyty-Prasoznawcze/.
- Lucio-Villegas E. (2016), *Like a rolling stone: non-traditional spaces of adult education*, European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 7(1), s. 75-88, doi:10.3384/rela.2000-7426.rela9078, http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201671/06_rela_9078.pdf.
- Łaciak B. (2013), *Kwestie społeczne w polskich serialach obyczajowych – prezentacje i odbiór. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Majchrzyk Ł. (2019), *Już 15 mln Polaków ogląda seriale w serwisach VOD*, <https://mobirank.pl/2019/07/28/juz-15-mln-polakow-oglada-seriale-w-serwisach-vod/>, 19.02.2020.
- Majek D. (2012), *Webtelevision, Webseries and Webcasting. Case studies in the Organization and Distribution of Television-style*, Content Produced Online, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:552122/FULLTEXT02>, 26.02.2020.
- Mittell J. (2009), *Television and American Culture*, Oxford University Press, New York.
- Nowicki P. (2006), *Co to jest telenowela?*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- Pittman M., Sheehan K. (2015), *Sprinting a media marathon: Uses and gratifications of binge-watching television through Netflix*, <https://firstmonday.org/article/view/6138/4999>, 24.02.2020.
- Roxborough S. (2014), *Despite Netflix effect, foreign networks prefer to wait for series*, Hollywood Reporter (20 February), <https://www.hollywoodreporter.com/news/netflix-effect-foreign-networks-prefer-681928>, 25.02.2020.
- Smith C. (2014), *The Netflix effect: How binge watching is changing television*, „TechRadar (16 January), at <http://www.techradar.com/us/news/internet/the-netflix-effect-how-binge-watching-is-changing-television-1215808>, 28.09.2015.
- Sokołowski Ł. (2011), *Serial jako element praktyk społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, rok LV, nr 2-3, s. 187-208.
- Sołodki P. (2018), *Serial internetowy – notatki o zjawisku*, „Panoptikum”, 20, s. 33-46, <https://doi.org/10.26881/pan.2018.20.02>. PDF.
- Symonowicz-Jabłońska I. (2016), *Baśniowość w kulturze popularnej jako wyzwanie edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Tokarczuk O. (2019), *Czuły narrator*. Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk, The Nobel Foundation, PDF.

Dyskurs biograficzny

Biographical discourse

red./eds. Małgorzata Olejarz,
Sylvia Słowińska

Przemysław Szczygiel*

SQUATS, SQUARES, UNIVERSITIES. ABOUT SIGNIFICANT PLACES IN THE BIOGRAPHIES OF REBELS

ABSTRACT: This article discusses a fragment of an empirical study on the learning of adults participating in various forms of rebellion such as manifestations, demonstrations, urban activism and many others. Several interviewees from Spain pointed out the importance of specific places in their practices of rebellion and learning. These 'significant places' could be an important context of people's lifelong learning. They mediate activities, build social relationships, produce norms, values and – what is crucial from the point of view of biographical research – construct the identities of rebels.

KEYWORDS: significant places, rebellion, learning, identity.

Introduction

In 2021, ten years have passed since the beginning of one of the most significant social mobilizations in modern Europe known as the *Indignados* Movement, born in crisis-hit Spain in crisis-hit Spain. The symbolic date of the start of the wave of protests is considered May 15th, 2011, hence the *indignados* are also called the 15-M Movement. The distinctive feature of 15-M – like the Occupy movement – was the accumulation of people who were angry and disappointed in institutional policies on the squares of many Spanish cities. The most numerous gatherings took place in Madrid's *Puerta del Sol* and in Barcelona's *Plaça de Catalunya*. During the assemblies, tent cities were built by the protesters. It was there that they lived, debated and laid the foundations of a real direct democracy (Castells 2012; 2017; Subirats 2015; Monge Lasierra 2017). Even a cursory retrospective glance at the *Indignados* Movement allows us to come to some conclusions about its significance. The 15-M enabled the creation of a new political order in Spain. It also had a great educational importance in terms of raising people's awareness and potential to the possibility of creating alternative forms of politics by the "ordinary" people (*el pueblo*). However, this text is not about the *Indignados* Movement. In the 10th anniversary of this famous social movement, I would like to dedicate this article to its creators, participants and all rebels.

I would like to describe the phenomenon of 'significant places' of rebels in this paper which were revealed during the analysis of empirical material in my research project on learning mechanisms of adults participating in various practices of rebellion. These

* **Przemysław Szczygiel** – Ateneum – University in Gdańsk, Poland, Faculty of Educational Studies, Department of Pedagogy; e-mail: p.szczygiel@ateneum.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5353-7870>.

practices included participation in demonstrations, manifestations, broadly understood social and political activism, urban activism and so on. My study has an andragogical character. Methodologically I am situated in the perspective of biographical research (e.g., Jurgiel 2011; Jurgiel-Aleksander 2013; Urbaniak-Zajac 2017). I was particularly interested in (1) what and how do the people who define themselves as rebels at some point in their lives learn?, and (2) what are the learning mechanisms in the context of rebellion? In the course of the research project I made the following research steps in accordance with the assumptions of context-sensitive analysis (Jurgiel-Aleksander & Dyrda 2016). First, I analysed individual biographies in order to reveal the unitary level of constructing the meanings of participation in rebellion; second, I identified what was different and common in all narratives in terms of learning on the socio-cultural level. One of the most significant analytical categories that I managed to capture in the course of the analysis of empirical material was 'socialisation to rebellion'. I describe it widely in other publications (Szczygiel 2018; 2020). An interesting thread of place with its educational aspects emerged within the mentioned category. Now, I will describe the phenomenon of significant places.

Significant places as an educational category

The category of place is not new in pedagogy. In Poland for example, it was particularly explored by such researchers as Tomasz Szkudlarek (1997), Maria Mendel (2003; 2006; 2017; 2019), Astrid Męczkowska (2005), Ilona Copik (2013; 2018) and others. In the field of andragogy, Ewa Kurantowicz (2003; 2007; 2008), Ewa Skibińska (2011), Elżbieta Dubas & Anna Gutowska (2017) studied place.

Being aware of the complexity of the concept of the pedagogical place, I will present the issues that seem to be adequate from the point of view of the phenomenon of learning in the context of rebellion that I explored. The interest in place, not only in the sense of physical properties or spatial location parameters, is associated with the so-called 'spatial turn' announced by Edward Soja, a geographer of politics and culture. In the new, 'socialised' version, place is treated as a human space for experiencing the world, the 'significant space', which includes the experiences of entities in their social, cultural and political aspects (Męczkowska 2005). Place becomes an area of meetings with others, overlapping meanings and intersecting discourses. In pedagogical reflection it is treated as a significant space from the point of view of actions (e.g., socio-cultural animation practices), learning and the shaping of human identity (Mendel 2006; Męczkowska 2005).

Place mediates the construction of the identity of social actors in an indeterministic way. Postmodernity and the fluidity of cultural meanings and patterns, that are

the building matter of identity, indicate that human identity is created in relation to a given place or places. Significant places provide us with the orientation of 'being ourselves'. They are a safety valve in the rapidly changing conditions of everyday life. Place is like our home that we return to and relax in willingly. The relation between identity and place can be described as a continuum whose poles are: 'rooting' and 'homelessness'. Męczkowska (2005) pointed out this issue in her analysis. She associated rooting in a given cultural space with generating permanent identity structures and local identifications. This mechanism was typical for the premodern and modern periods. Homelessness may have two meanings. On the one hand, it is the result of an individual's choices aimed at identification broadening, and on the other hand, the result of a limited choice due to the entrapment of a person in a symbolic void. These phenomena are typical for postmodernity characterized by openness, fluidity and the possibility of (sometimes too many) choices from the palette of available identity options. Of course, it has both positive and negative consequences for individuals. It is important that we are currently dealing with problematic and heterogeneous forms of identity-building.

It is also interesting and important that places participate in learning processes. They can be considered as one of the learning contexts of individuals and social groups. If we treat place not only literally – in sense of a physical space – but also as a certain symbolic construct, it becomes an interesting starting point for analysing adult learning. The category of place corresponds to the andragogical concept of situated learning (Lave & Wenger 1991; Malewski 2010; Páramo 2010). This concept is one of the theories of social learning, which assumes that 'people learn through observation and interaction with others in their respective social environment' (Malewski 2010, p. 94). One of its premises is a critique of institutional (formal) education and an openness towards exploring informal learning spaces. Situated learning is treated widely. Knowledge is created through social interactions, narratives told by people and transmitted through dialogues. Additionally, social concepts of learning assume that '(...) learning is a derivative of participation in the worlds of social practices' (Malewski 2010, p. 177). Thus, understood learning is an integral element of human activities. Examples of worlds of practice are workplaces treated as learning organizations (Czubak-Koch 2014) as well as local communities identified as learning communities (Kurantowicz 2007). Rebellion is also a practice that has learning potential.

How can we briefly refer to the theoretical framework presented above in the case of learning of rebels? What are the significant places of rebels? What are the contexts of these places? I understand significant places to be a space which is important from the point of view of the experiences of individuals or groups. It is associated with a sense of people's attachment and engagement. People coexist with others and act within

significant places. Moreover, significant places can be a carrier of norms and values important for a given person and group. Another crucial feature of significant place is that within which people socialize, learn (construct meanings) and build their identities. Significant places can be both physical and virtual. In this article I will focus on physical places of rebels. Referring to Judith Butler's performative theory of assembly I would say that, perhaps, physical space is more significant than virtual place because in it much more is at stake, since the social actors put their bodies in direct danger (Butler 2015). At this point I also would like to emphasize that the thematic field of significant place was revealed in the analysed empirical material 'on the occasion'. Meaning, it was not caused by me intentionally asking a guiding question in order to match the interlocutors' statements to a specific theory. My assumption was to conduct the study in an inductive and open way. It began with the opening question 'How did it happen that you took part in the demonstrations?'

Significant places in the narratives of rebels – reconstructions

For the purpose of this text, which is to describe significant places, I use only fragments of the narratives of interlocutors from Spain. I want to 'unify' the context of analysis related to place (in the case of a country with specific regions). My additional justification for choosing the narratives of people from Spain is the 10th anniversary of the famous *Indignados* Movement, mentioned in the introduction, which also appeared in some stories.

Threads of significant places were present, among others, in the following biographies: w11, w12, w21 and w22¹. The respondents were Polish (an emigrant living in Catalonia, w11) and Spanish (Galician, w21 and Catalan, w12, w22). They are activists in their local communities. One of them is a member of a leftist political party (w22). Their biographies evolved in different ways. Each of them is unique. However, my goal is neither to reconstruct the facts of lives nor to show the uniqueness of the biographies. In the research material I wanted to find commonalities in terms of place and learning. At this stage of the analysis, I treat biographies as a material for exemplifying studied phenomena. Significant places were revealed in the narratives in several contexts.

Places were associated with the beginnings of the subjects' involvement in rebellious practices. These were a squat, university, educational centre and others. A squat appeared in the story of a woman who was living in such a place. She noticed that the inhabitants of the squat had social norms regarding protesting. During our conversation

¹ Coding used in this text refers to the numbers of interviews conducted during the research project. The numbers reflect the order of interviews. The total sample included 22 people from Poland, Spain, Belarus and Mexico.

she even joked that you are exposed to the corrective 'evil gaze' of squatters if you do not comply with these norms. Here are fragments of this narrative:

How did it happen that I took part in the protests? In manifestations. Ymmm, I lived in a squat with activists, so it's natural to go to such mani... manifestations, right? That there is such a social norm, that if you live in a squat you have to go. (...) if you do not go, they look at you badly [laughs]. No, it's a joke.

(...) it was kind of a fashion [laughs]. No, no, I don't know, it was just a curiosity to see how the people manifest here, because it is different than in Poland, and here [in Catalonia] it's different. (w11)

A university as a significant place of rebellion, according to another interlocutor, was associated with the regularity of organised demonstrations regarding educational and student matters. The protesters had manifested disagreement with the increases of university fees. The protests were described as joint meetings of students (rebellion comrades, colleagues) who move from their university to the square where the significant event took place. Here is an excerpt illustrating this matter:

I studied at the Autonomous [Universitat Autònoma de Barcelona, UAB] in 1997. From this point onwards, there were at least one or two university manifestations each year that demanded more and better rights for students, for example, that the university fees not increase so much. So, as Autonomous students **we met together and travelled** by train (about thirty minutes) to *Plaça de Catalunya*, and there **we met with comrades from other universities** at the University Square. It was the place where manifestations began. (w12)

An educational centre was another place associated with the beginnings of rebellious experiences. One of the interviewees told me about this significant place in the context of one of the most important protests for him. The story began with the ecological disaster off the coast of Galicia in Spain and the slow response of the local authorities in reducing its negative effects. This unpleasant event mobilised people from the interviewee's school and local community. This collective opposition to the authorities seemed to be important also at the national level:

I think that the first [protest] (...) I mentioned, was very important [to me] because it was the first one. It was the first time I had this kind of experience. And also, because **it was an experience shared with the high school**. I am from a coastal city, and (...) the ecological disaster had hit us deeply. So, it was an experience shared by the whole centre - educational centre. **It was something I shared with my friends**, something very big. And finally, one had the feeling of sharing it at the national, national level. (w21)

I would say that the exemplary places analysed above had socialisation significance. The interviewees referred to places in relation to social norms, lifestyles, concerns and attempts to solve social and political problems. The important role of others as well as mutual experiences of rebellion were also emphasised many times.

Significant places were related to spaces, people and collectives accompanying the interviewees in their experiences of rebellion. They were associated with many situations: joint struggles regarding particular matters, building social relations (colleagues, friendships), organising joint meetings and exchanging information on various topics. Here are fragments of the narratives that illustrate these contexts:

Guinardó-Can Baró Social Assembly is the assembly that consolidated in 15-M². There were also some groups in *Guinardó* earlier. So, from 2011 until now every Tuesday they meet... and this is a continuation. This is a meeting place for many struggles. Sometimes the groups come up with some suggestions and it is a very interesting place. (...) sometimes people come to meet other people. Sometimes there is a continuation of meetings on the street³. **This has allowed the neighbourhood to not be totally separated into isolated groups, but there are groups with many profiles.** There are people with many profiles and this [*Guinardó-Can Baró* Social Assembly] is an initiative to exchange information and to respect others. **Also, it is interesting in terms of social relations because a lot of strong friendships have been made there.** (w22)

Anyway, a block was taken to live there and establish a social centre in the district. (...) half of the young people from the Social Assembly were involved in the occupied building. So, **I was more involved in this place.** (w22)

Place allows people and social groups to meet with others as well as to exchange thoughts (which is a great example of learning among others). Significant places protect us from social separation and closure, enabling the building of strong relationships. Interesting identity threads appeared in the presented fragments. This topic will be developed later.

In the rebels' narratives, significant places also appear in the context of experiencing specific values. Place appears as a space for their production, renegotiation, and practice, which has a strong link with the biography of one of the interlocutors in particular. She states that a squat: 'seemed to me a place of freedom from all these dictates, where one can start **looking for one's own way**' (w11). Freedom experienced by a woman in a squat enabled her to build identity and 'look for her own way' of living. The same place turned out to be paradoxical: on the one hand, it was read by the interviewee as a positive and encouraging place, and, on the other hand, it was related to the experience of rejection by the people outside the squat and marginalisation in a broader social context: '(...) if you live in a squat you feel marginalised very much, and rejected, **you feel like a social reject** (...) ' (w11). Living in a squat 'you feel a lot of social pressure (...) ' from the outside of this place.

² The respondent gives an example of the impact of 15-M on the activism in microscale. M. Castells (2017), cited in the introduction of this text, describes political impact on a wider scale. One of the effects of the *Indignados* Movement was the creation of new political entities and changes in the composition of the official policy of Spain. The right-wing party *Ciudadanos* and the left-wing *Podemos* (founded in 2014) appeared on the political scene. The 2015 parliamentary election outcome was as follows: PP – 28.7%, PSOE – 22%, *Ciudadanos* – 13.94% and *Podemos* and confluences – 20.6%.

³ 'Meetings on the street' refer to street protests (demonstrations and many other actions).

The described feeling is a denial of the freedom that the woman previously spoke about. This specific inconsistency and discontinuity of the narrative shows two sides of the same coin, that is the process of identity-building in relation to living in a squat. The aforementioned freedom is important from the point of view of self-reflection and creating ones' own life projects. In the literature this was pointed out in Anthony Giddens's concept of reflexive project of the self (Giddens 1991). According to him, as individuals we are free in creating our life projects, but at the same time we are dealing with a pressure of ongoing reflexive construction of the self. Additionally, identity-building is the result of social interactions with many people and groups that we meet in our lives. This may be accompanied by restrictions of freedom and the need to renegotiate meanings. George Herbert Mead (1962) described it as the social process of personality creation.

Places in narratives are spaces of rebels' learning. In the biographies cited, learning threads relate to specific experiences in various places, reflections about these experiences and meanings given to them. What is particularly interesting is that learning has an informal nature here. Let us see how the respondents spoke of this matter. Interviewee w11 stated that she had learned that people can organise themselves. The woman mentioned self-organisation in the context of squatting ('the first or the second time I came to Barcelona, I noticed that the squat scene was very big and very well organised here') and the episode of her participation in the *Indignados* Movement. During the 15-M Movement, rebels gathered in tent cities. Debating in specially organised committees on various topics such as education was a distinctive form of protesters' activism. Interlocutor w12 said that 'during protests it is clear that not everyone thinks the same, so you share ideas and **take over the ideas of others**, take over and learn'. Protesting 'is good, it **shapes you** and allows you to be critical. Not everything is black and white, there are different shades'. According to this rebel, discussion is a good method for exchanging thoughts and learning. In turn, respondent w21 told me that 'you can learn to **identify with a group**' by protesting. Protest is a 'form of obtaining something, but also a **form of self-identification**', which is part of the respondent's experience of protesting in an educational centre in Galicia many years ago. Subject w22 said that for him protesting was something 'more like a school than a matter of useful struggle'. (...) For him it was a school not only in terms of 'knowledge about other spaces in the city, occupying places and radical anarchism' but also about 'future moments'. Furthermore, this interlocutor learned about social diversity and a variety of social interests.

It is worth paying attention to the bolded fragments of the respondents' statements. They refer clearly to the previously outlined thread of identity-building, which is crucial in socio-cultural concepts of learning mentioned before (see Malewski 2010). Just

a reminder, learning is seen as being situated in worlds of practices and social interactions within cultural, social, political and institutional contexts in these concepts of learning. Knowledge created in the worlds of social practices becomes a constituent element of social actors' identities. The identity is in a continuous process of creation. Of importance in this paper is the idea that identity-building is linked with learning experiences within significant places for rebels. We could observe that identity appeared in both individual ('I') and collective ('we') meanings. I think it shows very well that the community of people engaging in rebellion is becoming one of the frames for creating the interlocutors' individual narratives.

Interpretative paths

The identity of rebels is one of the effects of their activities and learning that takes place on the occasions of these activities (it is worth noting that the interviewees also mentioned other forms of learning not directly related to rebellious actions, but connected with things like studying theories, ideologies, etc.). It is constructed in specific places that had turned out to be significant for the interviewees. The importance of these places, at the narrative level, is evidenced, *inter alia*, by the fact that they were told. In the context of biographical research and the constructing of narratives by respondents, Mariusz Granosik notes that:

The narrator is not a passive participant in events but rather an active perpetrator of what is happening around him and how it happens. Therefore, he is an 'activist', but one whose impact is interpretive: [this impact] is based on reflection, which gives rise to an argumentative idea (Granosik 2019, p. 119).

Constructing a biography depends on many factors that narrators consider significant from the point of view of their stories. For example, Barbara Merrill (2011) identifies class and gender as significant in her study. Henning Salling Olesen does the same when he describes educational experiences where gender and work are one of the 'factors' for constructing individual narratives (Salling Olesen 2005). Different researchers point to other, intersecting social categories such as gender and race (see hooks 2000).

The titled significant place – as part of the context of learning and constructing biographies of rebels – is, paradoxically, both deterministic and indeterministic (Mendel 2006). How can this be understood? In my interpretation, from the point of view of biography research, we can look at place as a specific frame of learning and constructing a biography. It structures our lives 'from outside', and, in this sense, is deterministic. I would refer to Judith Butler (1999) who writes that people come into the world with

‘prepared’ social roles for us to perform⁴. Indeterminism of place means that space can be changed under the influence of activities such as rebellion and the socio-political involvement of citizens. In such a situation, individuals and groups involved contribute to forming their own places (worlds of life).

Place is susceptible to change. It can become a space for building democracy (e.g., Brookfield 2005; Biesta 2011; Mendel 2017). This interpretation is particularly justified when analysing biographies of adults involved in various forms of rebellion. Rebels cited in this text learn democracy when trying to change their places. Gert Biesta (2011) pointed out that learning democracy takes place in many contexts and is problematic. One of these contexts is learning as an effect of the implementation of official programmes in the field of citizenship education. In this case, learning democracy is the result of the teaching processes. The responsibility for this lies with places like schools and other educational institutions. According to Biesta, learning democracy should be understood broadly. He argues that:

(...) there is a need to shift the focus of research, policy and practice from the teaching of citizenship towards the different ways in which young people ‘learn democracy’ through their participation in the contexts and practices that make up their everyday lives, in school, college and university, and in society at large (Biesta 2011, p. 6).

Biesta is against the idea that citizenship is a matter of *individuals*. From this point of view, learning democracy is not an issue of the individuals’ skills, knowledge, dispositions and individual responsibilities. Biesta puts an emphasis rather on individuals-in-context and individuals-in-interactions and the role of people’s actual condition of citizenship in their learning. He is also against citizenship understood in *social* terms, that is in terms of socially adaptive and integrative behaviours. He thinks it should be focused on democracy politics, political engagement and collective decision making. Democracy is not only doing something in/for local community. It is also the orientation towards political values of freedom, equality and justice. In addition, Biesta is opposed to the economic approaches to learning democracy which are seen as functional and subordinated to economic imperatives. Learning should make contributions to democratisation processes rather than to the economisation of our lives.

The fragments of narratives presented in this text are related to the broad understanding of learning democracy in significant places. This is the perspective of the

⁴ Conversely, we can point to subversive practices with the aim of going beyond normativity and determinism (Butler 1999). From the point of view of significant places, a good example of this kind of resistance are precariat’ assemblies in public spaces like streets and squares organised in order to fight for a dignified life. According to Butler ‘[a]sserting that a group of people is still existing, taking up space and obdurately living, is already an expressive action, a politically significant event, and that can happen wordlessly in the course of an unpredictable and transitory gathering’ (Butler 2015, p. 18).

rebels' biographical experiences. In this case, civic involvement and the participation of interviewees are related to informal learning. This was portrayed by fragments of the rebels' narratives about experiencing values, in which particular care was given to places and building interpersonal relationships by working together. All of these with their learning outcomes. I think that this form of informal learning corresponds to the Basil Bernstein's competence model (Bernstein 1996). Bernstein understands competences in the context of engagement procedures and the building of the world by individuals and social groups. The competences are seen as dispositions to act, change the world (and places) and so on, meaning a specific sensitivity and willingness to act. Additionally, what is important, while acquiring such broadly understood competences, the identities of social actors are constructed.

Conclusions

In this text I analysed rebels' significant places as an educational category. Significant places were spaces of rebels' actions, learning, building relationships, and sharing values with others. The identities of social actors were constantly created within significant places too. The results of the analysis indicate that acting, learning and identity-building in such places are important from a democratic point of view. When focusing on rebels' narratives we may wonder: what is the quality of significant places and democracy in relation to these places? We are certainly dealing with a considerable diversity in this matter. Participation in significant places has both good and bad sides. It is worth paying attention to the learning potential of significant places with its positive and pro-democratic contexts. I think that such a picture emerges from the analysed narratives. However, we cannot forget about the 'dark side' of such participation. How should one interpret significant places and democracy in times of increasing fascism in Europe and in the context of such phenomena as xenophobia, homophobia and many others? These too mobilised many people to act in their places. Among others, I would like to recall such situations as protest activities against the reception of refugees in some European countries or aggressive blockades of the Equality March in Białystok, Poland, in 2019. These phenomena in specific places were even undemocratic or anti-democratic in nature if we assume that democracy is a system that favours the protection of all kinds of minorities. I believe that the issues outlined in this text can act as a topic for reflection by adult learning researchers. Knowledge about the contemporary world(s) of social practices is important from a critical point of view. After all, this is the world we live in together. The significant places for people mentioned in this text, permeate individual and community involvement and are subject to constant change. Positive

changes depend on the quality of places, and, of course, the places depend on dispositions of individuals and groups to think and act in a pro-democratic way.

References

- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, Taylor & Francis, London.
- Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society*, Sense Publishers, Rotterdam-Boston-Taipei.
- Brookfield S.D. (2005), *The power of critical theory for adult learning and teaching*, Open University Press, New York.
- Butler J. (1999), *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*, Routledge, New York-London.
- Butler J. (2015), *Notes towards a performative theory of assembly*, Harvard University Press, Cambridge.
- Castells M. (2012), *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*, Alianza Editorial, Madrid.
- Castells M. (2017), *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*, Alianza Editorial, Madrid.
- Copik I. (2013), *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, Vol. XXII, pp. 179-189.
- Copik I. (2018), *Pedagogika miejsca jako „przestrzenna gra” pomiędzy realnością a wirtualnością*, „Refleksje”, Vol. 5, pp. 7-14.
- Czubak-Koch M. (2014), *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Dubas E. & Gutowska A. (ed.) (2017), *Czas i miejsca w biografii. Aspekty edukacyjne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Giddens A. (1991), *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*, Stanford University Press, Stanford.
- Granosik M. (2019), *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, Vol. 15, no. 2, pp. 118-130.
- hooks b. (2000), *Feminist theory: from margin to center*, Pluto Press, London.
- Jurgiel A. (2011), *Praktyki badawcze obecne w badaniach biograficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja Dorosłych”, Vol. 2, pp. 93-98.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Jurgiel-Aleksander A. & Dyrda J. (2016), *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, Vol. 17, pp. 25-34.
- Kurantowicz E. (2003), *Uczenie się dorosłych przez „biografię miejsca”*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, Vol. 4, pp. 93-102.
- Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach: wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Kurantowicz E. (2008), *Uczenie się lokalne. Zasoby, działania i refleksyjność wspólnot terytorialnych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, Vol. 9, pp. 21-30.
- Lave J. & Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York.

- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Mead G.H. (1962), *Mind, self & society. From the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, London, The University of Chicago Press.
- Mendel M. (2003), *O współgospodarzach bez pola, czyli o uspołecznianiu szkoły przez otwarcie na rodziców*, in: *Wymiar i współczesne interpretacje regionu*, I. Sagan, M. Czepczyński (ed.), Uniwersytet Gdański, Gdańsk-Poznań.
- Mendel M. (ed.) (2006), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Katedra, Gdańsk.
- Mendel M. (2019), *Szkoła uspołeczniona: między odspółecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego*, „Pedagogika Społeczna”, Vol. 1(71), pp. 9-27.
- Merrill B. (2011), *Gender, klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Vol. 2(54), pp. 7-32.
- Męczkowska A. (2005), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, „Edukacja”, Vol. 1(89), pp. 20-32.
- Monge Lasierra C. (2017), *15M: Un movimiento político para democratizar la sociedad*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Páramo P. (2010), *Aprendizaje situado: creación y modificación de prácticas sociales en el espacio público urbano*, „Psicol. Soc.”, Vol. 22 no. 1, in: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000100016&script=sci_arttext (access: 27-05-2020).
- Salling Olesen H. (2005), *Work related learning, identity and culture: New work – new genders? New genders – new work?*, in: *‘Old’ and ‘New’ world of adult learning*, A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen & L. West (eds), Wyd. DSWE, Wrocław, pp. 25-39.
- Skibińska E. (2011), *Miasto jako przestrzeń edukacyjna*, „Edukacja Dorosłych”, Vol. 2, pp. 19-31.
- Subirats J. (2015), *Del 15-M y las gobernanzas locales al asalto de la política institucional*, “Ecología Política. Cuadernos de Debate Internacional”, Vol. 49.
- Szczygieł P. (2018), *Socjalizacja do buntu i uczenie się w świetle narracji osób dorosłych uczestniczących w manifestacjach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Vol. 3(83), pp. 55-66.
- Szczygieł P. (2020), *Protesting parents as a significant social and educational phenomenon. Andragogical inspirations*, „International Journal about Parents in Education”, Vol. 12, no. 1, pp. 26-35.
- Szkudlarek T. (1997), *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, in: *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, J.P. Hudzik, J. Mizińska (ed.), UMCS, Lublin, pp. 151-161.
- Urbaniak-Zajac D. (2017), *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, Vol. 1(4), pp. 47-62.

Peter Alheit*

THE TRANSITIONAL POTENTIAL OF 'BIOGRAPHICITY'

ABSTRACT: 'Biographicity' is a concept that has been discussed in international adult education for more than 30 years. It has stimulated research concepts and has become a metaphor for the resilience potential of biographical learning processes in modernised modern societies. A basic theoretical foundation has so far been lacking. This article attempts to provide such a foundation. It first introduces the quite sophisticated conception of 'biography' and emphasises the dialectical tension between structure and emergence (1), then turns to the challenge of describing 'the social' from the perspective of the acting subject – the 'biographicity of the social', as it were (2), and ends with a reflection on biographical learning (3) that overcomes its own limits ('transitional learning').

KEYWORDS: biography, biographicity, structure, emergence, unlived life, transitional learning.

The inner dialectic of the construct 'biography'

What we usually understand by 'life' is undoubtedly not the simple sequence of events in our biography, but a largely predetermined social orientation structure that must be meaningfully processed and adapted by the individual. This includes aspects of temporalisation and chronologisation: biographies run in different phases, and these phases essentially follow the chronological age. They establish a kind of orientation pattern that can be described as a 'normal biography'. We usually speak of *life course*.

This observation does not mean that all people actually live such standard biographies. On the contrary, there are good reasons to assume that characteristic deviations can be observed for certain social groups and that even the standards themselves shift due to social change (Hagestad 1990). However, the orientation function of the *normal life course* remains decisive (see Kohli 1985; Fischer & Kohli 1987). Even with the experience of drastic variation and de-standardisation, we have an idea of how our lives should work. We are dependent on a sequence grid with which we have to synchronise our actual life more or less successfully.

However, such important biographical normality schemes are unable to anticipate all the options that appear in a specific biography. There remains an abundance of alternative courses of action that we as individuals have to decide for ourselves: Is a professional career the central perspective of our lives or do we set other priorities? Do we prefer a patriarchal-hierarchical or a partnership-based family model? Should we

* **Peter Alheit** – Georg-August-University of Goettingen, Institute of Education, Goettingen, Germany; e-mail: palheit@gwdg.de.

burden future life planning with house construction or do we prefer to keep free from financial commitments? Do we join a political party, or do we prefer the private sphere? Do we insist on returning to work or do we focus our energy on family and children?

Biographies therefore contain both: 'structure' and 'emergence', predetermined patterns and individual, spontaneous design elements. Already on the level of concrete action and not retrospectively through theoretical reconstruction, the two essential problem aspects of every scientific interpretation of the social world are integrated here: the subject and the object perspective¹. This undoubtedly has a crucial theoretical significance for the concept of biography. And it seems sensible to describe this special 'performance' in more detail. It is precisely the subject's ever-new efforts, which are necessary in order to develop an individual biography, that seem to be dependent on hidden structures.

Individuals have concrete experiences, which in turn enable them to do and act sensibly. But what does 'having experience' mean? Obviously, this is by no means a matter of course. We don't have every conceivable experience; and the experiences we have are 'our own experiences'. This means that our concrete biography limits the actually accumulated experience knowledge spatially and temporally – *spatially* because the social space in which we have experience is essentially determined (Bourdieu 1978), *temporally* because biographies are finite and set to a specific period in historical time.

The fact that we have our own experiences also has a deeper meaning. "Experience means that you now know it better than before" (Fischer & Kohli 1987, p. 32) But this can be done in two different ways: either we find our previous biographical knowledge confirmed by experiences that we have, because we easily manage to integrate the biographically new into existing orientation patterns. This is where our implicit knowledge is consolidated. We know it 'better' than before (see Alheit & Hoerning 1989). Or the new experience cannot be seamlessly integrated into the existing experience resources. So, we are forced to revise our biographical knowledge. This process also means that we know 'better' afterwards².

Two aspects are theoretically interesting: We always make our experiences on the foil of existing knowledge structures. There is no 'experience in itself'. Our gain of experience is, as Schütz and Luckmann say, 'biographically articulated' (1979, pp. 85ff). On

¹ Of course, this 'basic dialectic' only represents part of the dynamic that unfolds in the social phenomenon of biography. The objective structure foils are more diverse than the term 'object perspective' suggests. They relate to genetic-structural conditions within the subject as well as to social patterns that structure biographical processes. The emergences are not just spontaneous and accidental activities of the individuals. They are also involved in action and development contexts.

² Certainly, the revision never affects the entire building of biographical knowledge. The so-called 'basic elements' of knowledge or 'habitual knowledge' are more or less fixed components (Schütz & Luckmann 1979, pp. 178ff). Even forms of knowledge with a high degree of 'familiarity' cannot simply be erased (see Schütz & Luckmann 1979).

the other hand, the structure of our biographical knowledge remains dependent on the contemporary perspective. The emergence of current experience may revise existing structures. Thus 'biography' as a place of subjective experience in time is a fascinating example of the dialectic of social life. On the one hand, the term stands for the individual, but therefore not in the least random structure of implicit knowledge; on the other hand, it represents the emergence of living experience in the present, which may make biographical past appear in a new light and keep biographical future open.

Another term stands for the relative openness of the biographical future, which initially also seems to affect only the emergence dimension of the biographical: the concept of *action* – as an activity with a subjective meaning and intentionality. On closer inspection, however, it becomes clear that even such actions are not free of ambiguity. A certain action, for which we choose and provide a specific subjective sense, may prove *post festum* to be an action that we had not really intended. The situation and the consequences of the action could not have been foreseen. The result of the action contradicts our expectations. Others have assumed a completely different meaning to our actions than we have. This means that in each concrete action there is 'more', as it were, than an actor could intentionally connect with it. Every action potentially has an excess of meaning. The subjective intention associated with it *in actu* is only one of the various possibilities of meaning (see Fischer & Kohli 1987, p. 37).

A conceivable explanation of this peculiarity of subjectively intended action is the assumption of a structure operating behind the concrete case. We are by no means continually required to have intentional actions with far-reaching biographical consequences. Over longer periods of our lives other decision-makers – intra-family opponents, for example, or institutional protagonists – determine the next steps of our biography. It therefore seems reasonable to assume that the crucial points where we actively influence our biographical future also have to do with a 'logic' that refers to the structural conditions beyond the specific action. Using the example of biographical 'trajectories' or 'changing processes' that Fritz Schütze has identified empirically and which can dominate biographies over longer phases (see Schütze 1981; 1984). With the construct of the 'most probable path', Martin Kohli (1981) sets out a more undramatic variant of Schütze's considerations, but also points to a structure 'behind' the everyday actors³.

Using the example of biographical action, we also observe that ambiguity of biography between emergence and structure. On the one hand, biographies can be interpreted

³ We can compare those structures with a kind of 'grammar of biographical action' (Alheit 2019, pp. 120ff). The individual action can certainly move away from it. In the medium term, however, the biographical actor must conform to such patterns (within the framework of limited decision alternatives). Incidentally, Bourdieu's concept of 'habitus' as an 'active principle of standardising practices and representations' (Bourdieu 1990, p. 77) also seems to vary this idea.

as sequential orders of socially prescribed 'patterns' that cannot be changed arbitrarily. Here is the structural aspect of the biographic. The plausible construct of an 'institutionalisation' that took place in the process of modernity (Kohli 1985; 1986) probably still has to be specified in view of current erosion phenomena. The elaboration of biographical structures with a smaller reach, as is especially the case for Schütze's *process structures of the life course* (Schütze 1981), certainly remains a sensible desideratum. On the other hand, biographies cannot be grasped if the emergence dimension is ignored: the self-willed, obstinate, wayward dimension within the biographical process⁴.

However, this double perspective cannot be imagined as a harmonious interaction of two levels: emergence and structure dimensions, subject and object perspective, do not 'fit' directly to one another. There is a dialectical tension between them that makes subjectivity possible in the first place. Biographical action is based on socially prescribed process patterns, it is dependent on them and cannot escape their constraints, but it does not work out in their comprehension. It not only reproduces certain social structural conditions on an individual level, 'but always has the character of an open design' (Kohli 1985, p. 21). Experiences and patterns of action that are acquired in the course of a biography do not simply build up quantitatively. There are qualitative leaps, breaks, surprising new approaches, moments of emergence and autonomy. And it is precisely this ambiguity that makes the social phenomenon of biography so interesting. Not only the theoretical achievement of sociology or education (as in the case of different identity or socialisation concepts), but the lived experience of the biographical itself creates a productive tension between the subject and object perspective, of biography and sociality, that are so important for pedagogical questions.

On the 'biographicity of the social'

Against the background of what has been said so far, it seems sensible to consistently perceive sociality from a biographical perspective – not to deny the 'objective' character of external influences, but to understand the semantics with which 'psychic systems' cultivate social coding (see Nassehi & Weber 1990; Schimank 1988). Regardless of whether we are women or men, transsexuals or lesbians, workers or professors, old or young, we have an idiosyncratic attitude to our life: namely the amazing and usually counterfactual disposition, that we are actors in our biography and can always establish a certain continuity of our 'self' (see Alheit 1993, pp. 390ff). The classic identity

⁴ See also the excellent analyses by Christine Delory-Momberger in her fundamental study *Histoire de vie et recherche biographique en éducation* (2005) and its deepening in more recent articles (2014, 2016). The particular quality of this work for the present article lies in its complementary reference to the francophone theory tradition, particularly to the work of Paul Ricœur.

concepts refer to this basic disposition, although they have no real empirical basis for this: 'You are not a "somebody" once and for all, but you present yourself as someone who has "developed" or "changed"' (Fischer-Rosenthal 1995, p. 51).

This contradiction of a generalisable sense of identity with the fact of continuously forced changes can only be conceptually 'cured' by the fact that the external influences are obviously never perceived *as such*, but always as aspects of layered experiences. It is important whether I am a woman or a man (Dausien 1996). Certainly my 'biographical habitus' (Herzberg 2004; detailed Alheit 2019, pp. 124ff) is shaped by the fact that I grew up in a certain social milieu (Bourdieu 1987). There is no question that my parents' forced migration leaves irreversible traces in my life (Apitzsch 1990). The time that characterises me in decisive biographical phases also accompanies my life (classic: Mannheim 1964): I remain a '68er', even if I have distanced myself from the ideas of that time. I am a member of the 'war generation', even if my grandchildren see me as a well-off grandmother. The traces of the 'objective' conditions that shaped me are by no means erased. But the 'logic' through which they work is still in need of explanation.

It seems plausible that this 'basic disposition' is actually not an intentional scheme of action, not a conscious and wanted biographical plan, but a kind of hidden 'sense' behind the alternating process structures of our life (see Schütze 1981; 1984) – the undoubtedly virulent, but strategically not available intuition that – despite all contradictions – it is *my life* (see Bude 1984, pp. 7ff).

How does such an intuition come about and what 'logic' is behind it? Apparently, the non-intentional is more decisive than what is actively wanted. This basic feeling does not guarantee the success or failure of the plans we have, but rather a sort of 'background knowledge' that also captures the threatening impression of a loss of consistency and coherence in our experience. It is about the phenomenon of the connectivity of biographical problems to already accumulated experiences. Such experiences are obviously more orderly than we usually assume. They no longer have the character of randomly layered experiences that we encountered in the course of our biography, but of a concrete 'gestalt' ('figure') (Rosenthal 1995). We can describe it as a kind of 'inner construction' (Alheit et al. 1992; Dausien 1996), as a 'process script' of our concrete life (Fischer-Rosenthal 1995) – a generative structure especially of our biography that is by no means strategically but intuitively available.

This 'gestalt' is by no means to be imagined as a prison, not as a hermetically closed system. Rather, it embodies the implied processing structure of an outwardly open self-referentiality, which perceives external influences with its own 'logic' that weighs, ignores or takes over impulses from outside and changes itself in this process. The constructivist thought is useful here, that this process must be viewed in the strict sense as a communication of internal states. At the same time, it seems plausible to

interpret these 'states' to a large extent as *coded external conditions*, as a chain of processed external social impulses, the unique sequence of which determines the "intake" of each new impulse (Alheit 1997). However, this 'inner world of the outer world' is not just a spontaneous construction that our brain generates in response to new external 'perturbations' (Maturana & Varela 1987) in order to maintain its continuity and consistency. It has to be understood as a *construction in time*, as a biographical temporalisation of social structures. We can view it as a kind of 'experience code', as an 'individual grammar' (Alheit 2019), whose performance level remains connectable to collective interaction modes.

Biographical constructions are therefore not self-contained entities. Their character is 'transitory' per se. Metaphorically speaking, their contours appear soft and flexible. Nevertheless, in biographical crises, we notice that there are certain limits for us. We know situations in which the connection of new experiences fails. We can no longer classify a requirement that is placed on us or a behaviour that we are unexpectedly confronted with. It irritates us. We lack the tools to deal with it. We feel overwhelmed. We – as everyday language says – 'get in over our heads'. We do not want to get rid of the feeling that we live 'against our time'. We fail in our social rise because we lack the cultural resources to fill the new position in social space (Alheit 1996). Or we simply feel that the conditions under which we have to live our lives leave us no room for manoeuvre. Perhaps we also have the opposite feeling: that completely new 'worlds' have opened up for us, that we have had a qualitatively new experience that will change our future lives. All of this indicates that there is a 'logic' behind everyday experiences that affects our very personal lives. Biographical 'bridge constructions' are created between the 'outside world' and the 'inside world'.

These constructions undoubtedly go beyond what we can tell about our lives. First of all, they are hidden references to the structural conditions that are imposed on us. Bourdieu takes this fact into account with the concept of '*habitus*'. And anyone who knows his unmasking analysis, particularly of the life practices that the social habitus of the (French) petty bourgeoisie produces (Bourdieu 1978, p. 169ff), becomes shocked about the 'power' of the structural framework.

Biographical constructions have yet another aspect: in the course of our lives, we create 'more' sense in relation to ourselves and our social framework than we 'overlook from the perspective of our biographical self-thematisation' (Bude 1985, p. 85). We have a biographical *a tergo* knowledge, as it were, which in principle enables us to fill and exploit the social space in which we operate. None of us has all possible options. But with limited potential for change, we have more opportunities than we will ever realise. To take up a stimulating metaphor from neurobiology: 'we can start again and again' (Roth 1987, p. 281). Life stories have a potential that we can legitimately call

'biographicity' (Alheit 1990; Dausien 1996; Alheit & Dausien 2000): the fundamental ability to use impulses from the outside in a wilful way for self-development, i.e. in a pedagogically expanded sense to learn.

Biographical constructions convey sociality to us in a form that is available to the individual; they prove the 'biographicity of the social' (Alheit & Dausien 2000; Alheit 2019). This means that we can only 'have' the social in a self-referential way - by referring to ourselves and our life story (Schimank 1988). This insight into radical constructivism remains an intellectual provocation of considerable theoretical scope. Of course, it also means that this self-reflexivity must be 'porous' to the outside world. Its processing practice 'understands' - to a certain extent *en passant* - the 'code' of social perturbations. Its own generative principle, a 'social grammar', as it were, is the result of a chain of previous interactions. That is why modern biographies are not hermetically closed systems. They remain dependent on the social context (Alheit 1995).

Biographicity as a resource of 'transitional learning'

The tension between structure and emergence, between 'social outside' and 'biographical inside' has another effect: It creates a dimension of experience of the '*not yet realised*'. The unorthodox inventor of 'biographical medicine', Viktor von Weizsäcker, speaks in his *Pathosophy* (1956) of the 'unlived life'. The intuitive knowledge of it is part of our practical consciousness (Giddens 1984). It is reflexively not easily accessible, yet it is an extremely exceptional resource for learning and identity formation processes in two ways:

- Our prescriptive knowledge of the unconstructed or not yet realised life constructions that accompany us keeps the reflexively available self-reference open in principle and creates the prerequisite for us to be able to take a different position on ourselves without losing that hidden 'sense' or 'logic' behind our very personal life. The process structures of our life course and their emergent dynamics suggest an extension or restriction of biographical autonomy of action. Their conscious 'ratification', however, lies with *us* as protagonists of our biography. *We* have the opportunity to recognise the excess of meaning in our life experience and to use it for a conscious change in our self and world reference.
- Biographical background knowledge is at the same time an emergent potential for changing *structures*. The modification of individual self and world references - be it in the limited context of specific life constructions or in the context of participation in social movements - harbours opportunities to transform the institutional framework of social existence. To a large extent, 'structures' are the background certainties that function unquestioningly, to which social individuals intuitively

relate when they act biographically. As soon as such prescripts – or even parts of them become conscious and available, ‘structures’ change. Unlived life has indeed social explosive power.

- The dynamics of this ‘double educational resource’ awaken associations with that enlightening option of classic psychoanalysis, ‘*Where it was, I should become*’. On closer inspection, however, it appears to be clear that it is not only about the sovereign, ‘I-strong’ handling of an otherwise unchangeable basic dynamic, rather about the transition to a new quality of self and world reference – a process that neither leaves the learning subject nor the surrounding structural context unchanged. This type of identity formation describes a ‘transitional educational process’ (Alheit 1993; Alheit & Dausien 2000; 2002).

The systematic quality of such transitions can be demonstrated by confronting the architecture of conventional educational processes. From the point of view of biographical research, these are designed in such a way that new information is ‘subsumed under a stable context’ (Kokemohr 1989, p. 340). Learning serves to expand and thus to stabilise this established framework.

Transitional educational processes interpret new information in a different way. They do not relate them to *existing* structural contexts, but already understand them as elements of new contextual conditions (see also Kokemohr 1989, pp. 340ff; Marotzki 1991, pp. 171ff). This gives the processed ‘new knowledge’ a different quality. It is not only built into the existing architecture of biographically accumulated knowledge. It changes this knowledge building. Transitional educational processes are to a certain extent *abductive*. They realise what is described in early American pragmatism, especially by Charles Sanders Peirce, as the ability to network something that ‘we could never have previously dreamed of bringing together’ (Peirce [1903] 1991, p. 181).

This ability does not only require concrete social actors, but also the certainty that one’s own biographical activity finds a social resonance (Rosa 2016). Knowledge as biographical knowledge can only be transitory if its intention to change structures is perceived and recognised by others (see Honneth 1992). Only if specific people relate to their living environment in such a way that their self-reflective activities have a formative effect on social contexts, is that modern key qualification *biographicity* touched, whose meaning has been implicitly focused by the previous considerations (see also Alheit 2003; 2008; 2019). Biographicity means that we can continually reinterpret our life in the contexts in which we (must) spend it, and that we experience these contexts as ‘formable’ and ‘shapeable’. It is important to decipher the excess meaning of our biographical knowledge, and that means: to perceive the potentiality of our ‘unlived life’.

Interestingly, we discover empirical biographicity not just as a programmatic construct of ‘pedagogical avant-gardes’, but especially in the biographies of ‘*transitional*

existences': people who have to leave their country, women who seek a balance between family and work, men who are born in the wrong body and girls who want to be a boy. Migration processes, biographical breaks and transitions, the experience of withdrawal of recognition and the desire for a correction of sexual self-determination provoke not only considerable risks but also biographical opportunities. New biographical beginnings, i.e., the chance to redefine and relocate oneself autonomously, is much more common in everyday life than we suspect. It is therefore all the more incomprehensible that especially biographically oriented educational processes are repeatedly designed as quasi-therapeutic interventions (for detailed criticism see: Alheit 1990).

Transitions obviously create fears among representatives of educational processes. The idea of 'healing' is easier to endure. But aren't we really dependent on learning processes in transition? Isn't an 'identity' that combines intuitive self-reference with the opportunity to take steps in a new situation not necessary for survival? This implies, however, the courageous insight into the biographicity of modern existence, into the transitional potential of a lifelong change in self- and world reference.

References

- Alheit P. (1990), *Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*, Universität Bremen, Bremen.
- Alheit P. (1993), *Transitorische Bildungsprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung*, in: *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, W. Mader (ed.), Universität Bremen, Bremen, pp. 343-418.
- Alheit P. (1995), *Zur Soziologie der „Zivilgesellschaft“, „Dialektik“*, Vol. 3, pp. 135-150.
- Alheit P. (1996), *Changing basic rules of biographical construction: modern biographies at the end of the 20th century*, in: *Society and biography. Interrelationships between social structure, institutions and the life course*, A. Weymann & W.R. Heinz (eds.), Deutscher Studienverlag, Weinheim, pp. 111-128.
- Alheit P. (1997), *„Individuelle Modernisierung“ – Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften*, in: *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie 1996 in Dresden*, S. Hradil (ed.), Campus, Frankfurt, New York, pp. 941-952.
- Alheit P. (2003), *Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“: Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biographieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland*, „Zeitschrift für Pädagogik“, Vol. 48(3), pp. 362-382.
- Alheit P. (2008), *„Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne*, in: *Biografisch lernen und lehren. Schriftenreihe des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung*, Vol. 1, S. Kirchhof & W. Schulz (eds.), Flensburg University Press, Flensburg, pp. 15-28.
- Alheit P. (2019), *Biograficidad. Aspectos de una nueva teoría del aprendizaje social*, Tarepa-PV, Xàtiva.
- Alheit P. & Dausien B. (2000), *Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen*, in: *Biographische Sozialisation*, E.M. Hoerning (ed.), Lucius & Lucius, Stuttgart, pp. 257-283.

- Alheit P. & Dausien B. (2002), *Lifelong learning and 'biographicity': Two theoretical views on current educational changes*, in: *Social science theories in adult education research. Bochum studies in international adult education*, Vol. 3, A. Bron & M. Schemmann (eds.), Lit Verlag, Münster et al., pp. 211-241.
- Alheit P., Dausien B., Hanses A. & Scheuermann A. (1992), *Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung*, Universität Bremen, Bremen.
- Alheit P. & Hoerning E.M. (eds.) (1989), *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Campus, Frankfurt, New York.
- Apitzsch U. (1990), *Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration*, Habilitationsschrift Universität Bremen, Bremen (unpublished manuscript).
- Bourdieu P. (1978), *Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit*, in: *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin & P. Maldidier (eds.), Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main, pp. 169-226.
- Bourdieu P. (1987), *Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bourdieu P. (1990), *Die biographische Illusion*, „Bios“, Vol. 3(1), pp. 75-81.
- Bude H. (1984), *Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was Biographieforschung bringt*, in: *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, M. Kohli & G. Robert (eds.), Metzler, Stuttgart, pp. 7-28.
- Bude H. (1985), *Die individuelle Allgemeinheit des Falls*, in: 22. *Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen*, H.-W. Franz (ed.), Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 84-86.
- Dausien B. (1996), *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*, Donat, Bremen.
- Delory-Momberger Ch. (2005), *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Anthropos, Paris.
- Delory-Momberger Ch. (2014), *La recherche biographique. Projet épistémologique et perspectives méthodologique*, in: Ch. Delory-Momberger, *De la recherche biographique. Fondements, méthodes, pratiques*, Téraèdre, Paris, pp. 73-94.
- Delory-Momberger Ch. (2016), *La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier*, „Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica“, Vol. 1(1), pp. 133-147.
- Elder G.H. (1985), *Perspectives on the life course*, in: *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968-1980*, G.H. Elder (ed.), Cornell University Press, Ithaca, pp. 23-49.
- Fischer W. & Kohli M. (1987), *Biographieforschung*, in: W. Voges (ed.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Leske + Budrich, Opladen, pp. 25-49.
- Fischer-Rosenthal W. (1995), *Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten*, in: W. Fischer-Rosenthal & P. Alheit (eds.), *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*, Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 43-86.
- Giddens A. (1984), *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*, University of California Press, Berkeley & Los Angeles.
- Hagestad G.O. (1990), *Social perspectives on the life course*, in: *Handbook of aging and the social sciences*, R.H. Binstock & L.K. George (eds.), Elsevier Academic Press, Amsterdam et al., pp. 151-168.
- Herzberg H. (2004), *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*, Campus, Frankfurt am Main.

- Honneth A. (1992), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Kohli M. (1981), *Biographische Organisation als Handlungs- und Strukturproblem. Zu Fritz Schützes „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“*, in: *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (eds.), Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, Nürnberg, pp. 157-168.
- Kohli M. (1985), *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“, Vol. 37, pp. 1-29.
- Kohli M. (1986), *Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne*, in: *Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren, Soziale Welt, Sonderband 4*, J. Berger (ed.), Schwartz, Göttingen, pp. 183-208.
- Kokemohr R. (1989), *Bildung als Begegnung. Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart*, in: *Diskurs Bildungstheorie*, Vol. 2, O. Hansmann & Marotzki W. (eds.), Weinheim, pp. 327-373.
- Levy R. (1977), *Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive*, Enke, Stuttgart.
- Mannheim K. (1964), *Das Problem der Generationen*, in: K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus seinem Werk*, Luchterhand, Berlin & Neuwied, pp. 509-565.
- Marotzki W. (1991), *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Maturana H.R. & Varela F.J. (1987), *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Scherz, Bern, München.
- Nassehi A. & Weber G. (1990), *Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente*, „Bios“, Vol. 4, pp. 153-187.
- Peirce Ch.S. ([1903] 1991), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*, K.-O. Apel (ed.), Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Rosa H. (2016), *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Suhrkamp, Berlin.
- Rosenthal G. (1995), *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*, Campus, Frankfurt am Main und New York.
- Roth G. (1987), *Autopoiese und Kognition: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung*, in: *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, S. Schmidt (ed.), Suhrkamp, Frankfurt am Main, pp. 256-286.
- Schimank U. (1988), *Biographie als Autopoiesis – eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität*, in: *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, H.-G. Brose & B. Hildenbrand (eds.), Leske + Budrich, Opladen, pp. 55-72.
- Schütz A. & Luckmann T. (1979), *Strukturen der Lebenswelt*, Vol. 1, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Schütze F. (1981), *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*, in: *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (eds.), Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, Nürnberg, pp. 67-156.
- Schütze F. (1984), *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*, in: *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, M. Kohli & G. Robert (eds.), Metzler, Stuttgart, pp. 78-117.
- Weizsäcker V. von (1956), *Pathosophie*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Paweł Seroka*

PSYCHOTERAPIA JAKO REFLEKSYJNA „WIELKA REWOLUCJA”¹ W DOŚWIADCZENIU BIOGRAFICZNEGO UCZENIA SIĘ DOROSŁEGO DZIECKA ALKOHOЛИKA

PSYCHOTHERAPY AS A REFLEXIVE ‘GREAT REVOLUTION’ IN THE EXPERIENCE OF THE BIOGRAPHICAL LEARNING OF AN ADULT CHILD OF AN ALCOHOLIC

ABSTRACT: The article aimed to reconstruct and describe the biographical learning of an individual who had undergone the process of psychotherapy for adult children of alcoholics. The central category that emerged from the analysis of the fragmentarily presented empirical material, is the issue of reflective identity building. The author, adopting the assumptions of Anthony Giddens’ theory of late modernity and Peter Altheit’s biographical learning, creates a conceptual framework in which he embeds the narrator’s statements collected using narrative interview methods. The fragment of research presented here, carried out in the biographical perspective, allows the author to select a number of features of the process of reconstructing identity in the therapeutic discourse – characteristic of late modernity. The axis that connects these features, additionally connecting biographical learning with therapeutic processes, is reflexivity, which in the form of self-reflexivity is the main driving force of the inner ‘great revolution’ of identity in the narrator’s life.

KEYWORDS: identity, reflexivity, late modernity, adult children of alcoholics, biographical learning.

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest rekonstrukcja oraz opis biograficznego uczenia się osoby, która przeszła proces psychoterapii dla dorosłych dzieci alkoholików. Centralną kategorią, która wyłania się z toku analizy fragmentarycznie zaprezentowanego materiału empirycznego, jest kwestia refleksyjnego budowania tożsamości. Autor, przyjmując założenia teorii późnej nowoczesności Anthony’ego Giddensa oraz biograficznego uczenia się Petera Alheita, tworzy pojęciową ramę, w której osadza – zebrane w wyniku wywiadu narracyjnego – wypowiedzi narratorki. Przedstawiony fragment realizowanych w perspektywie biograficznej badań pozwala autorowi na wyłonienie szeregu cech procesu rekonstruowania tożsamości w – charakterystycznym dla późnej nowoczesności – dyskursie terapeutycznym. Osią łączącą te cechy, a także łączącą biograficzne uczenie się z procesami terapeutycznymi jest refleksyjność, która w postaci autorefleksyjności jest w życiu narratorki głównym kołem zamachowym jej wewnętrznej, tożsamościowej „wielkiej rewolucji”.

SŁOWA KLUCZOWE: tożsamość, refleksyjność, późna nowoczesność, dorosłe dzieci alkoholików, biograficzne uczenie się.

Wstęp

W realizowanym przeze mnie projekcie badawczym przedmiotem poznania jest biograficzne uczenie się dorosłych dzieci alkoholików, rozumiane jako – służące osiągnięciu osobowej spójności oraz tożsamości – refleksyjne organizowanie swoich biograficznych

* **Paweł Seroka** – Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych; e-mail: p.seroka@ateneum.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-5931>.

¹ Sformułowanie „wielka rewolucja” zaczerpnięte jest z treści wywiadu narracyjnego, którego fragmenty w tym artykule poddaje analizie.

doświadczeń. Będąc z zawodu psychoterapeutą, od kilkunastu lat prowadzę terapię dorosłych dzieci alkoholików, dzięki czemu niejednokrotnie miałem okazję zbliżyć się i dokładnie przyjrzeć problemom, z jakimi borykają się te osoby. Ich cierpienie – w optyce terapeutycznej – ma swoje źródło w doświadczeniach z dzieciństwa, których ślady, uaktywniając się w dorosłości, utrudniają realizację satysfakcjonującego i szczęśliwego życia na wielu jego poziomach. Dorosłe dzieci alkoholików uwięzione są w określonym przez doświadczenie wychowaniu się w rodzinie z problemem alkoholowym. W związku z tym sposobem na wyleczenie się, zmianę, poprawę jest – zgodny z duchem kultury terapeutycznej – proces przepracowania tych doświadczeń, uwolnienia się od nich i w efekcie autonomiczne podążanie własną ścieżką życiową. Jak zauważa Anthony Giddens, tego typu procesy wymagają „gruntownej zmiany stylu życia i przemiany tożsamościowej”, a ich zasadniczym celem jest „przeformułowanie własnej narracji tożsamościowej” (Giddens 2006, s. 95). Z andragogicznego punktu widzenia mamy tutaj do czynienia z procesem biograficznego uczenia się, dotyczącego i reorganizującego struktury tożsamości na różnych jej poziomach. Dlatego też w przyjętej przeze mnie perspektywie badawczej nie traktuję syndromu DDA jako zjawiska z zakresu psychologii klinicznej, lecz jako stosunkowo nowy, oparty na systemach eksperckich kultury terapeutycznej², refleksyjny sposób budowania tożsamości.

Doświadczenia związane z kontaktem z osobami, dla których DDA nie jest suchą diagnozą, a raczej kategorią opisu tożsamości, pchnęły mnie do realizacji projektu badawczego, którego niewielki wycinek zaprezentuję w niniejszym artykule. Wywiad, którego fragmenty przedstawię, poddam analizie i interpretacji, będzie empiryczną podstawą do indukcyjnego wyłonienia oraz opisu refleksyjnego i biograficznego procesu budowania tożsamości przez osobę, która przeszła terapię dla dorosłych dzieci alkoholików. Zanim jednak przejdę do prezentacji części empirycznej, chciałbym w pierwszej kolejności zarysować ramę teoretyczną, której użyję do interpretacji oraz głębszego zrozumienia przedstawionych treści. Składać się będą na nią przede wszystkim fragmenty teorii późnej nowoczesności Giddensa uzupełnione teorią biograficznego uczenia się w ujęciu Petera Altheita.

Tożsamość w późnej nowoczesności: zaufanie, refleksyjność i biograficzne uczenie się

W dyskusji na temat rozwoju nowoczesności Giddens zajmuje stanowisko mówiące o tym, że aktualnie żyjemy w epoce późnej nowoczesności. Tym samym zwraca on

² Pojęcia kultury terapeutycznej używam za takimi autorami, jak: Eva Illouz, Kate Wright, Ole J. Madsen, Timothy Aubry i Trish Travis (Wright 2008; Illouz 2010; Madsen 2014; Aubry i Travis red. 2015).

uwagę na to, iż procesy typowe dla nowoczesności się nie wyczerpały (co sugerują autorzy teorii ponowoczesności), lecz raczej nasiliły i zradykalizowały (Giddens 2008, s. 36). Taka optyka ujmowania zmian społecznych jest mi bliska, ponieważ w kontekście Polski – czyli kraju z dawnego bloku wschodniego – wydaje się ona adekwatna do opisu towarzyszącego nam porządku społecznego, jego zmian oraz napięć w nim występujących. W społeczeństwie takim jak polskie (w stosunkowo krótkim czasie) możemy spotkać silne wpływy, napięcia i przepływy cech charakterystycznych zarówno dla porządków tradycyjnych, nowoczesnych, jak i późnonowoczesnych. Dodatkowo teoria Giddensa łączy w sobie perspektywę szeroko pojętych zmian społecznych z perspektywą zmian na poziomie jednostkowej tożsamości, dzięki czemu wypracowane przez niego instrumentarium pojęciowe w inspirujący sposób eksploruje i wyjaśnia relacje między tymi dwoma porządkami. To między innymi z tych powodów używam siatki pojęciowej zaproponowanej przez tego socjologa do opisu i interpretacji materiału empirycznego dotyczącego kategorii, jaką jest tożsamość.

Na rzecz tego artykułu wyłoniłem z teorii Giddensa (Giddens 2006; 2008; 2012; Beck i in. 2009) kilka centralnych kategorii tworzących fundament jego sposobu rozumienia tożsamości w późnej nowoczesności. Są nimi: wykorzenienie/ponowne zakorzenienie, refleksyjność, ryzyko/zaufanie, lęk/bezpieczeństwo ontologiczne, systemy abstrakcyjne (symboliczne i eksperckie), refleksyjność oraz terapia – i to właśnie przy użyciu między innymi tych pojęć postaram się bardzo skrótowo wyjaśnić aktualnie zachodzące procesy społeczne mające swój niebagatelny wpływ na mechanizmy budowania tożsamości.

W nowoczesności, dla której motorem napędowym jest rosnąca racjonalizacja kolejnych sfer życia codziennego, rozwijające się nauki (zarówno przyrodnicze, jak i społeczne) demistyfikują dotychczasowe fundamenty, na których oparte były mechanizmy działania porządków tradycyjnych (obyczaje, rutyna, religijność), wprowadzając zarazem w ich miejsce oparte na wiedzy systemy abstrakcyjne (symboliczne i eksperckie). Wiedza jednak – ze względu na jej wciąż zmieniający się i refleksyjnie zwrotny charakter – nie może być źródłem pewności i ciągłości potrzebnej do budowy tożsamości na zasadach, w jakich działało się to w społeczeństwach tradycyjnych. „W warunkach nowoczesności żadna wiedza nie jest wiedzą w »dawnym« sensie, w którym »wiedzieć« znaczy mieć pewność” (Giddens 2008, s. 28). Wiedza systemów eksperckich, docierając coraz szerszym strumieniem do jednostek, zwrótnie wpływa na ich refleksyjny stosunek do rzeczywistości. W takiej sytuacji tożsamość staje się raczej indywidualnym projektem jednostki niż bezrefleksyjnym powtarzaniem tradycyjnego osadzenia społecznego. Refleksyjność nowoczesności – w ujęciu Giddensa (2008, s. 32) – polega zatem na tym, że wiedza ekspertów, łącząc się z codzienną wiedzą aktorów społecznych, zmienia praktyki ich codziennego funkcjonowania. Wykorzenienie z typowych dla tradycyjnego systemu społecznego sposobów funkcjonowania oraz budowania tożsamości nie niesie

jednak wyłącznie atomizacji oraz pogłębiającej się samotności aktorów społecznych³, lecz tworzy również przestrzenie dla nowych sposobów zakorzenienia, a co za tym idzie – nowych sposobów kreowania własnej tożsamości. „Tym samym mechanizmy wykorzeniające docierają do sedna tożsamości, ale nie »opróżniają« jej tak po prostu, pozbawiając wcześniejszych punktów oparcia. Pozwalają raczej (zasadniczo) znacznie skuteczniej, niż było to możliwe przedtem, zapanować nad relacjami i sytuacjami społecznymi, które jednostka refleksyjnie włącza w proces kształtowania własnej tożsamości” (Giddens 2012, s. 201). Można zatem powiedzieć, że wiedza systemów eksperckich ma w relacji z tożsamością jednostki ambiwalentny charakter: z jednej strony odpowiada za siłę mechanizmów wykorzeniających z praktyk porządku tradycyjnego, czym generować może lęk i niepewność; z drugiej zaś w dialektycznej relacji z refleksyjnością przynosi nowe sposoby zakorzenienia w późnej nowoczesności.

W tak urządzonym świecie aktor społeczny, budując swoją tożsamość, nie może już polegać na – dotąd zapewniających mu poczucie ontologicznego bezpieczeństwa – niepodważalnych prawdach i rutynach rodziny pochodzenia lub lokalnej społeczności. W dobie późnej nowoczesności ten rodzaj uprawomocnienia stracił swoją rację bytu, w związku z czym jednostka narażona jest na doświadczanie głębokiego egzystencjalnego lęku i trudności w odnalezieniu podstaw dla ciągłości własnej tożsamości. W związku z tym, że jednostka w coraz mniejszym stopniu opiera swoje działania na zakazach i nakazach pochodzących z zewnątrz, to coraz częściej szuka ich umocowania (zarówno pragmatycznego, jak i moralnego) w sobie (swojej biografii). „Jednostka – zauważa Giddens – jest zmuszona sama tworzyć i przebudowywać swoją tożsamość ze względu na zmienne doświadczenia życia codziennego i skłonność nowoczesnych instytucji do fragmentacji tożsamości jednostki” (Giddens 2012, s. 249).

Tak rozumiane procesy wykorzenia i ponownego zakorzeniania stają się przyczyną ontologicznego niepokoju, który łagodzony może być przez pierwotne zaufanie lub kontrolę. Osoba, której ciągłość tożsamości jest zagrożona, doświadczając będzie głębokiego lęku i tylko – nie do końca świadomie wypracowane – zaufanie do porządku społecznego, innych osób oraz do samego siebie może przywracać poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Pierwotne zaufanie⁴ przejawia się w codzienności osoby

³ Tak postrzegają to krytycy procesów indywidualizacji oraz terapeutyzacji życia społecznego, tacy jak: Christopher Lasch, Richard Sennet czy Frank Furedi.

⁴ Rozumienie pierwotnego zaufania Giddens zapożycza od Erika Eriksona oraz Donalda Winnicotta i rozumie je jako ukształtowane w okresie wczesnodziecięcej relacji z matką zaufanie w powrót i troskę opiekuna. „Ufność pokładana w egzystencjalnych punktach zaczepienia, w sensie emocjonalnym i w pewnym sensie poznawczym, opiera się na nabytej we wczesnych doświadczeniach dziecka pewności co do tego, że na innych można polegać. »Podstawowe zaufanie« [...] tworzy wyjściowy splot, który daje początek złożonemu uczuciowo-poznawczemu nastawieniu wobec innych osób, świata rzeczy i własnej tożsamości” (Giddens 2012, s. 61).

dorośle pod postacią wiary w to, że można polegać na innych osobach, na „obietnicach” systemu społecznego oraz na samym sobie. Zaufanie tworzy zatem pewnego rodzaju „kokon ochronny”, dzięki któremu człowiek nie musi na co dzień borykać się z silnym egzystencjalnym lękiem, który uniemożliwiałby mu funkcjonowanie i który chroni ciągłość oraz poczucie spójności jego tożsamości. Dodatkowo pozwala ono znosić frustrację i bieżące trudności w imię antycypowanego spełnienia. Przyjmując spostrzeżenia Giddensa, mogę stwierdzić, że nowoczesność, usuwając kolejne, wcześniej niepodważalne, punkty podparcia dla poczucia ontologicznego bezpieczeństwa (tradycja i religijność), w pewnym sensie promuje refleksyjność i zaufanie jako niezbędne warunki budowania tożsamości. Mówiąc inaczej, osoba, która ma w sobie zaufanie do systemów abstrakcyjnych późnej nowoczesności i która potrafi autorefleksyjnie się do nich odnosić, ma większe poczucie bezpieczeństwa ontologicznego i swobodniej odnajduje się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Rozumiejąc refleksyjność jako zwrócenie się podmiotu ku własnej aktywności, możemy – zgodnie z myślą Scotta Lasha (Beck i in. 2009) – rozpoznać jej dwa typy: refleksyjność strukturalną oraz autorefleksyjność. Refleksyjność strukturalna to analiza społecznych warunków swojego istnienia, oparta na systemach eksperckich wywodzących się z nauk socjologicznych. Człowiek strukturalnie refleksyjny zastanawia się nad regułami i zasobami struktury społecznej, w której żyje, a wiedzę w ten sposób zdobytą wykorzystuje do osobistych celów. Autorefleksyjność natomiast to zwrot ku sobie, do własnego wnętrza, w którym dominującą rolę, jako system ekspercki, odgrywa psychologia oraz kultura terapeutyczna. Terapia jest – w teorii Giddensa – jednym z bardziej wyrafinowanych systemów eksperckich wyposażającym osoby z niej korzystające w zdolność do autorefleksyjnego stosunku do samego siebie. Życie intymne, związki, plany na przyszłość, edukacja, rozwój, rodzicielstwo, życie zawodowe oraz emocjonalne poddawane są przez jednostkę refleksyjnej pracy, w związku z czym wiedza ekspercka (często terapeutyczna) odgrywa coraz bardziej znaczącą rolę w procesach budowania przez nią swojej tożsamości.

W związku z tym, że w późnej nowoczesności tożsamość staje się refleksyjnym projektem jednostki, który buduje ona na podstawie swoich biograficznych doświadczeń, to umiejętność konstruowania swojej biografii staje się kluczowa w kontekście procesów tożsamościowych. Christine Delory-Momberger procesy te nazywa biografizacją społeczeństwa i zauważa, że: „[o]powiadanie siebie, uprzywilejowane w podmiotowości i refleksji, podlega dzisiaj rewolucyjnej zmianie statusu, równoległej do zmiany relacji między jednostką a otoczeniem społecznym” (Delory-Momberger 2020, s. 43). W zbiografizowanym społeczeństwie opowiadanie swojego życia – będąc podstawą procesu budowania tożsamości – staje się społecznie pożądaną praktyką przenikającą i promowaną przez różne instytucje. Według Petera Alheita (2015, s. 25) biografia

stała się specyficzną formą tworzenia i wyrażania tożsamości. Konstruowanie własnej biografii pozwala w warunkach późnej nowoczesności na refleksyjne wyjaśnienie powstającej często luki między pochodzeniem a przeznaczeniem jednostki (Alheit 2015, s. 26). W dobie dużej ruchliwości społecznej, odpowiadając na pytanie o to, kim jestem, trzeba zazwyczaj wyjaśnić również to, jak stałem się tym, kim jestem. Chcąc zachować spójność swojej tożsamości, jednostka, wędrując zupełnie nowymi ścieżkami społecznymi (np. w efekcie wynikającego z edukacji awansu społecznego), potrzebuje charakteryzować się umiejętnością refleksyjnego stosunku do swojej biografii. Dochodzi tutaj do procesu, który Alheit nazwał biograficznym uczeniem się, a które według niego jest „zarówno konstruktywistycznym osiągnięciem jednostki integrującej nowe doświadczenia w samoreferencyjnym »architektonicznym« doświadczeniu osobistym z przeszłości, jak i procesem społecznym, który sprawia, że podmioty są kompetentne oraz zdolne do aktywnego kształtowania i zmiany swojego społecznego świata” (Alheit 2009, s. 126). Teoria biograficznego uczenia się, będąc spójną z teorią późnej nowoczesności, w interesujący i inspirujący sposób przedstawia procesy uczenia się osób dorosłych. Alheit rozpoznaje trzy wymiary tego uczenia się: po pierwsze jest to mimowolne uczenie się; po drugie jest to społeczny aspekt biograficznego uczenia się; i po trzecie jest to indywidualizm biograficznego uczenia się (Alheit 2011). W alheitowskiej koncepcji biograficznego uczenia się:

człowiek biograficznie refleksyjny, żyjąc w warunkach społecznie konstruowanej ramy „wzorców możliwego życia” i stopniowo uświadamiając sobie swoje zakotwiczenie, swój – będący zarówno jego potencjałem, jak i źródłem ograniczeń – biograficzny zasób wiedzy, w swój indywidualny i wyjątkowy sposób próbuje osiągnąć osobową spójność, nadać swemu życiu sens i wytworzyć społecznie zrozumiałą i komunikowalną opowieść o samym sobie (Seroka 2020).

Refleksyjność i biografia w naukach społecznych

Opisane zmiany społeczne określone przez Giddensa jako późna nowoczesność mają swoje odzwierciedlenie również w naukach społecznych. Nauki społeczne – będąc w nierozzerwalnej, zwrotnej relacji z obiektem swoich badań, czyli ze społeczeństwem – również podlegają zmianom, w których pobudzaniu biorą udział. Przejawiają się one w: umacnianiu się paradygmatu badań interpretatywnych; uprawomocnianiu się i rosnącej popularności badań jakościowych (w tym badań biograficznych); uwzględnianiu podmiotowości, refleksyjności oraz biografii tak badanego, jak i badacza. Mieczysław Malewski (2017) zauważa, że choć w dużej mierze wciąż jesteśmy zainfekowani wirusem metodologicznego fundamentalizmu, to zmiany zachodzące w naukach społecznych można określić rewolucją paradygmatyczną. W efekcie tego metodologicznego przełomu (Jurgiel 2011, s. 93) dochodzi do uwolnienia się badacza z wcześniejszych

norm i zasad metodycznego postępowania, a co za tym idzie, rośnie jego indywidualna odpowiedzialność za podejmowane decyzje i związane z nią ryzyko osamotnienia oraz pogubienia się w tym metodologicznym „Hyde Parku” (Pryszmont-Ciesielska 2016). Badacz, będąc zanurzony w późnonowoczesnej rzeczywistości, również doświadcza jej konsekwencji zarówno na poziomie swojego życia osobistego, jak i zawodowego.

[B]adacz jest wysoce złożoną strukturą biopsychospołeczną. Na jego tożsamość składa się aspekt kulturowy, techniczny i osobowy. W badaniach jakościowych, które zwykle mają charakter uczestniczący i są prowadzone z pozycji „badacz-w-świecie”, wszystkie wymienione aspekty tworzą rodzaj filtrów percepcyjno-poznawczych i rozstrzygają o wynikach poznania (Malewski 2017, s. 132).

Skoro dotychczasową hegemoniczną pozycję metody naukowej zajmuje badacz (Malewski 2017, s. 133), to wymaga to od niego posiadania charakterystycznych dla późnej nowoczesności cech i umiejętności: refleksyjności, umiejętności wglądu w swoją biografię, a także innowacyjności i odwagi w kreowaniu własnej metodologii.

Każdy badacz powinien mieć odwagę bycia własnym metodologiem. Z kolei metodologia winna rodzić się w trakcie badań jakościowych, a nie być bezrefleksyjną aplikacją procedur, które podręczniki szumnie zatytułowane jako „metodologia” oferują badaczom, wmawiając im, że te metodologiczne „gotowce” mają zastosowanie uniwersalne i pasują do każdego problemu badawczego (Malewski 2017, s. 134).

Uwzględniając krótko opisane zmiany dotyczące badań jakościowych w realizowanych przeze mnie badaniach biograficznych, przyjmuję raczej „majsterkujący”⁵ niż „wierny procedurze” charakter ich projektowania oraz realizacji. Stosowanie badań biograficznych w andragogice niesie szereg poznawczo interesujących możliwości przy jednoczesnym zagrożeniu popadnięciem w banał lub produkcję odtwórczych treści. Nie bez przyczyny wielu autorów piszących o tej metodzie (Giza 1990; Koczanowicz 2005; Jurgiel 2011; Czyżewski 2013; Urbaniak-Zajac 2017) – zwracając uwagę na jej rosnącą popularność – przestrzega przed postrzeganiem jej jako prostej (zarówno na poziomie zbierania materiału, jak i analizy, interpretacji oraz wnioskowania) i zaleca dogłębne zapoznanie się z leżącymi u jej podłoża teoretycznymi założeniami. Alicja Jurgiel zauważa, że przyjmując bardziej majsterkujący niż zgodny z procedurą sposób realizacji badań biograficznych, jesteśmy narażeni na dwie pułapki: wyczarowywania wyników badań lub redukcji interpretacji do odtwarzania fragmentów biografii (Jurgiel 2011). Chcąc ich uniknąć, zaleca ona traktowanie badań narracyjnych jako dyskursywnych, „które z punktu widzenia swoich założeń epistemologicznych »dyskutują same ze sobą«. Ta dyskusja odbywa się na poziomie wytwarzania narzędzia do

⁵ Posługuję się tutaj zaproponowanym przez Alicję Jurgiel (2011) podziałem praktyk badawczych obecnych w badaniach biograficznych.

badania, sposobu analizy danych, dochodzenia do wyników i ich interpretacji” (Jurgiel 2011, s. 96).

W realizowanych przeze mnie badaniach, chcąc zrekonstruować procesy biograficznego uczenia się dorosłych dzieci alkoholików, stosuję szeroko rozumianą perspektywę badań biograficznych⁶. Uwzględniając cechy zwrotu interpretatywnego w naukach społecznych (który miał swój duży udział w procesie uprawomocnienia badań jakościowych), traktuję biografię jako konstrukt podmiotu, „który w świadomy i refleksyjny sposób, za pomocą języka buduje i reorganizuje swoje doświadczenia tak, aby jego autonarracja, pozostając zrozumiałą dla innych, zapewniała mu poczucie wewnętrznej spójności w otaczającym go, wciąż zmieniającym się świecie” (Seroka 2020). W charakteryzującej się refleksyjnością i niepewnością późnej nowoczesności biografia stała się sposobem na tworzenie i wyrażanie własnej tożsamości, w związku z czym badając biografie, możemy dotrzeć do procesów refleksyjnego oraz biograficznego budowania tożsamości i je zrekonstruować. Danuta Urbaniak-Zajac trafnie zauważa, że „[k]iedy założymy zgodnie z teoriami kształtowania, że ważną cechą człowieka jest refleksyjność, to poprzez badania narracyjno-biograficzne próbujemy dowiedzieć się, w jaki sposób jednostka buduje swoje refleksyjne podejście do siebie i świata, jak przebiega jej »refleksyjne kształtowanie życia«” (Urbaniak-Zajac 2005, s. 126). Dodatkowo uwzględniając fakt, iż tożsamość zawsze budowana jest w społecznym kontekście oraz na zasadzie społecznie konstruowanych ram „wzorców możliwego życia”, badając pojedyncze, indywidualne biografie, docieramy nie tylko do jednostkowego doświadczenia, ale również do społecznego kontekstu, w którym one powstają. „To właśnie perspektywa badań biograficznych rzekomo kierowanych tylko do jednostek prezentuje widok społecznej struktury biograficznych procesów, instytucjonalnych i społecznych warunków i praktyk, wpływających na kształtowanie się biografii, wspierających, hamujących czy blokujących życiowe ścieżki” (Alheit 2015, s. 29).

W tak pomyślanych badaniach biograficznych tym, co mnie interesuje, jest zatem poznanie zarówno subiektywnej indywidualnej perspektywy poszczególnych narratorów, jak i społecznego kontekstu, w którym umieszczają oni swoje refleksyjnie i biograficznie budowane tożsamości. Napięcia, jakie się wyłaniają na przecięciu społecznych warunków (biografizacja) oraz trajektorii osobistych doświadczeń (biograficzność) przy użyciu odpowiedniej ramy interpretacyjnej, mogą pokazać coś więcej niż tylko opis poszczególnych biografii. Z zebranych narracji⁷ próbuję odtworzyć procesy

⁶ Zgodnie z poglądami takich autorów jak Marek Ziółkowski, Ingeborg Helling, Danuta Urbaniak-Zajac czy Alicja Jurgiel-Aleksander uznają, że badania biograficzne nie są jednorodną spójną metodą, lecz właśnie „perspektywą”, w której znajdują się różnorodnie uwarunkowane praktyki badawcze.

⁷ Narracja, której elementy prezentuję w tym artykule, jest jedną z 11 dotychczas zebranych narracji w ramach realizowanego przeze mnie projektu badawczego pod kierunkiem dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. UG. Prezentuję narrację Pauliny, ponieważ w trakcie pracy nad zebranym

biograficznego uczenia się oraz budowania tożsamości w kontekście biograficznych doświadczeń dorosłych dzieci alkoholików. Jako metody zbierania materiału empirycznego używam wywiadu narracyjnego zanurzonego w doświadczeniach biograficznych, podczas którego pytaniem inicjującym jest pytanie o to: „jak to się stało, że znalazłaś/eś się na terapii dla osób z syndromem DDA?”. Dobór próby jest celowy i dotyczy osób, które mają w swojej biografii doświadczenie dorastania i wychowania się w rodzinie z problemem alkoholowym („przegrani refleksyjności”⁸) oraz doświadczenie terapii dla osób z syndromem DDA (w przyjętej przeze mnie perspektywie jest to typowa dla późnej nowoczesności forma biograficznego uczenia się osób dorosłych).

Narracja Pauliny

Paulina jest 35-letnią, dobrze wykształconą, pracującą w obszarze finansów, mieszkanką dużego (jak na polskie warunki) miasta. Aktualnie Paulina jest w związku małżeńskim (10 lat) i wspólnie z mężem wychowuje kilkuletniego syna. Paulina dorastała w rodzinie, w której zarówno ojciec, jak i matka nadużywali alkoholu (picie matki za problemowe narratorka uznała dopiero podczas procesu psychoterapii). Od 9. roku życia, z powodu śmierci jej matki, Paulina wychowywana była przez ojca, babcię oraz w pewnym stopniu przez starsze rodzeństwo. Pod koniec okresu studiów Paulina podjęła decyzję o rozpoczęciu terapii dla osób z syndromem DDA, co jak sama określa, było „najlepszą decyzją w jej życiu”. Pierwsza terapia Pauliny trwała około dwóch lat i był to – powszechny w Polsce – proces psychoterapii dedykowanej dla osób z syndromem DDA (terapia indywidualna + terapia grupowa + weekendowe warsztaty umiejętności interpersonalnych oraz intrapsychicznych). Następnie po kilkumiesięcznej przerwie Paulina zdecydowała się na podjęcie kolejnej, tym razem prywatnej (wyłącznie kontakt indywidualny) rocznej psychoterapii u terapeutki, którą poznała wcześniej w poradni terapii uzależnień. Od tamtego czasu zdarzało jej się również korzystać z pojedynczych konsultacji terapeutycznych, głównie w sytuacjach kryzysu.

Głównym wydarzeniem życiowym, wokół którego Paulina buduje chronologię swojej opowieści, jest doświadczenie terapii. Jest to dla niej punkt zwrotny, który – co postaram się zobrazować fragmentami wywiadu – do dzisiaj odciska na niej swój ślad i organizuje jej rozumienie samej siebie. Narratorka opisuje swoje doświadczenia, uwzględniając trzy okresy życia: przed terapią, w trakcie terapii i po terapii. Dodatkowo w jej narracji wyodrębnić można okres dzieciństwa (który treściowo i strukturalnie różni się od opisu etapu przed terapią) oraz sam moment podjęcia decyzji o terapii.

materiałem empirycznym to właśnie przy analizie tego wywiadu wyraźnie zauważyłem, jak duże znaczenie w procesie terapii ma rosnąca refleksyjność.

⁸ Pojęcie to dokładniej wyjaśnię w części dotyczącej interpretacji.

To właśnie zgodnie z zasadą strukturyzacji, w której rolę momentu krytycznego (spustowego) odgrywa doświadczenie psychoterapii, Paulina opisuje różne sfery swojego funkcjonowania. Dlatego też przy użyciu tej struktury przedstawię fragmenty narracji Pauliny, a następnie przejdę do propozycji interpretacji uwzględniającej wcześniej opisaną ramę teoretyczną.

„Bagaż” dzieciństwa

Do okresu dzieciństwa Paulina w swojej narracji odnosi się tylko kilka razy. Sama zauważa, że niewiele pamięta z tego czasu, a luki w pamięci tłumaczy jako efekt działania mechanizmu psychologicznego, polegającego na tym, że osoba skoncentrowana na przetrwaniu wypiera swoje trudne doświadczenia.

No ja też troszeczkę mam pozacieraną przeszłość dość mocno. To może też wynikać, z tego, że rzeczywiście byłam w takiej przetrwalnikowej formie, na zasadzie przetrwać yyy... życie. I niewiele pamiętam sytuacji, które mogłabym przytoczyć.

Gdy już odnosi się do tego okresu w swoim życiu, to najczęściej treść ta ma charakter eksplanacyjny i służy wyjaśnianiu swoich cech, zachowań, reakcji i trudności, z jakimi boryka się w dorosłości (np. w kontekście roli bycia matką i sposobu budowania relacji z dzieckiem).

Generalnie u mnie też była taka historia, że ja szybko mamę straciłam, miałam 9 lat. Więc ja do 9. roku życia niewiele pamiętam, byłam mała. Potem wychowywała mnie babcia, yyy... z moim tatą [...]. Mam starszego brata, który też gdzieś tam się poczuwał do piastowania opieki nade mną, więc w moim domu było mało przytulania, mało ciepła, bo nie yyy... Mój tata raczej tego nie robił, moja babcia raczej ze starych czasów, bo ona jeszcze była wychowywana, w 23 roku się urodziła, czasy wojny i tak dalej, więc to taki zimny chów raczej. Więc mało było kontaktu takiego, rozmowy, mój ojciec był taki autorytarny, jego zdanie było najważniejsze, nie można było się sprzeciwiać. Był alkoholikiem, więc yyy... no tutaj raczej zaufania wobec niego nie miałam ani nie mogłam się na nim oprzeć.

W kontekście tożsamości narratorki ważne jest to, że nie uznaje ona swoich doświadczeń z dzieciństwa i wynikającego z nich syndromu DDA za określające lub opisujące jej tożsamość. Traktuje je raczej jako bagaż, który wpływał i wciąż wpływa na jej funkcjonowanie, ale go nie warunkuje.

Ja mam świadomość, że mój bagaż doświadczeń życiowych powoduje, powodował czasami różne takie schematy, w których działałam i jest to nazwane DDA. Ale ja tak się nie czuję po prostu jako DDA, jakoś w tą grupę, jakoś przynależności do tej grupy nie czuję, nie [...]. I do tego mam świadomość, mam na co dzień taką świadomość, że pochodzę z takiej rodziny, byłam w takim klimacie wychowywana, w takim układzie i to jest gdzieś tak, to jest bagaż, który cały czas noszę i będę nosić. Bo wydaje mi się, że świadomość tego i zdawanie sobie z tego sprawy, niezapominanie o tym pozwala mi nie popadać w te schematy, w których dorosłe dzieci alkoholików funkcjonują. To jest bagaż, ale to jest ważny bagaż.

Przed terapią – brak autorefleksji

Opisując samą siebie z okresu przed terapią, Paulina używa oceniającego języka. Jest to dla niej czas destrukcyjnego funkcjonowania pełnego chaosu, emocjonalnych wybuchów, agresji, braku porozumienia z bliskimi oraz nieracjonalnych zachowań i reakcji.

To znaczy wybuchałam płaczem na przykład, takim histerycznym. I oni nie wiedzieli, o co chodzi, skąd... Można nie wiem, coś opłakiwać, być nieszczęśliwym, bo coś się wydarzyło, a tu akurat się nic nie wydarzyło, a ja wybuchałam jakimś ogromnym płaczem, z jakiegoś, nie wiem, błędnego powodu, nie wiem, że... już teraz sobie nie przypominam, ale to były takie rzeczy. To była taka iskra, która zapalała po prostu mnie w jakieś takie, w kosmos, wybuchałam na jakieś takie dziwne rzeczy. I po prostu moje otoczenie nie wiedziało, o co mi chodzi, w ogóle nie wiedziało, jak się zachować, bo... Ja później, patrząc z perspektywy, sama bym siebie nie rozumiała, ja bym się nawet bała tych reakcji. Takie były, taka agresja, złość, płacz, no cały wachlarz, cały wachlarz.

Paulina łączy swoje destrukcyjne funkcjonowanie z brakiem autorefleksji. Okres przed terapią postrzega jako czas, w którym nie zastanawiała się nad tym, kim jest (pytanie o tożsamość), dlaczego coś robi (pytanie o wartości) i dlaczego coś czuje (w tym kontekście pytanie o motywację swoich reakcji). Przed terapią Paulina reagowała impulsywnie, pod wpływem uczuć, których natury i źródeł nie rozumiała. Nie łączyła przeżywania ze swoimi biograficznymi doświadczeniami, a jej sposobem na funkcjonowanie było życie, które dziś określa jako destrukcyjne.

Bo yyy... [...] mogę powiedzieć teraz, że ja prowadziłam destrukcyjne życie w wielu, w wielu takich obszarach. I w obszarach uczuciowych, bo miałam chłopaków, których zmieniałam, rzucałam, bo coś – yyy... w imprezowaniu, w takim... nie wiem, paliłam papierosy, takie wszystko było na zasadzie takiego troszeczkę wyniszczania się, niezastanawiania się nad sobą, kim jestem i dlaczego to robię, co czuję i dlaczego to czuję.

Narratorka podejrzewa, że jeżeli miałyby w okresie przed terapią odpowiedzieć na pytanie o to, kim jest, to jej odpowiedź miałyby podwójny charakter: po pierwsze opisałyby siebie poprzez swoje imię i nazwisko (tożsamość = rodzina pochodzenia); po drugie jej tożsamość byłaby wynikiem tego, co i gdzie robi (tożsamość = praca zawodowa). Ten rodzaj opisu własnej tożsamości uznaje teraz za płytki i nierefleksyjny.

Przed terapią w ogóle to pytanie [kim jestem? – P.S.] było dla mnie abstrakcyjne. Mogłabym na nie odpowiedzieć „P.W.” [inicjały] i koniec. „Robię tu to to i to i tak dalej”. Zupełnie bez takiego głębszego zastanowienia się nad tym, kim jestem tak.

Decyzja o terapii – moment spustowy, kryzys w komunikacji

Moment, w którym Paulina podjęła decyzję o rozpoczęciu terapii, ma charakter kulminacji kryzysu w komunikacji z ważnymi dla niej osobami. Jest to moment, w którym narratorka wyraźnie doświadczyła braku rozumienia ze strony jej najbliższych. To

może oznaczać, że nie potrafiła przełożyć swoich wewnętrznych stanów i wynikających z nich reakcji na język, którym mogłaby zakomunikować innym to, co się z nią dzieje. Narratorka sama zauważa, że *nie jestem tu obecna*, czyli tak jakby nie była obecna w przestrzeni rozumienia samej siebie, a przez to w przestrzeni wyrażania siebie i możliwości porozumienia z najbliższymi.

Pamiętam taki moment, akurat to było, kiedy już poznałam mojego obecnego męża [...]. I... w zderzeniu ze mną, ja czułam ten kontrast między nami, dość mocny. I do pewnego momentu, kiedy ja tak wybuchałam i tak dalej, i tak dalej, on był taki spokojny i on nie rozumiał, o co mi chodzi. I wkroczyła ta moja przyjaciółka, i ona mówi: „Paulina, my nie rozumiemy, o co ci chodzi. My ciebie po prostu nie rozumiemy”. I ja wtedy rozumiałam, że się tyle we mnie dzieje, a moje otoczenie w ogóle tego nie widzi, nie słyszy, nie rozumie, nie wie, o co chodzi. I ja wtedy rozumiałam, że ja muszę to poukładać, bo to jest jakaś burza we mnie, która jest chaosem totalnym. I ja wtedy podjęłam decyzję, dobrą. Bo jeżeli zewnętrzny świat nie wie, co się dzieje ze mną, nie widzi, nie rozumie, to znaczy, że coś nie jest w porządku, że nie jestem w jakimś takim tutaj, nie jestem tu obecna.

Okres terapii jako „wielka rewolucja”

Opisane doświadczenie braku porozumienia pchnęło narratorkę do rozpoczęcia procesu psychoterapii. W obliczu kryzysu zdecydowała się na ten krok, ponieważ: po pierwsze – już wcześniej zorientowała się, że jej doświadczenie wychowania się w rodzinie z problemem alkoholowym może mieć negatywny wpływ na jej funkcjonowanie w dorosłości (czytała na ten temat artykuły w prasie popularnonaukowej); po drugie – jej najbliższa przyjaciółka (ważna relacja, pojawiająca się w narracji kilkakrotnie) opowiadała jej i zalecała wzięcie udziału w tego typu terapii. Narratorka określa okres swojej terapii jako czas wielkiej rewolucji: *To jest, to był najlepszy krok w moim życiu... yy... Wielka rewolucja i yyy... niesamowicie się cieszę, że to zrobiłam.*

Opisując swoją terapię indywidualną oraz specyfikę relacji ze swoją pierwszą terapeutką, Paulina zauważa, że od początku postawiła ją w pozycji normatywnej instancji: *Miałam dużo w sobie pytań, czy to dobrze, że tak myślę, czy to niedobrze, że tak myślę? Czy to jest normalne, czy to jest nie normalne? Czy ja jestem normalna, czy ja jestem nienormalna?*

Psychoterapia jest dla narratorki miejscem, w którym – można powiedzieć, że na zasadzie wtórnej socjalizacji – uczy się funkcjonowania w dorosłości.

Więc yyy... tak psychoterapia dała mi też taki wkład na dorosłe życie. Trochę to, czego mnie rodzice nie nauczyli, ja wyniosłam z tej terapii, co można i co jest dla nas dobre, w takim psychologicznym aspekcie. To się też przekłada na takie życie normalne.

Paulina opisuje też psychoterapię w języku uczenia się oraz zdobycia narzędzi potrzebnych do codziennego funkcjonowania w relacji ja – świat.

I wiem, że jakby na terapii nauczyłam się tego, że pewne moje zachowania mi nie służą i one później mają konsekwencje dalsze [...]. I to są rzeczy, których nauczyłam się na terapii, że w ogóle, że coś czuję w ciele, że w ogóle coś czuję, że to nazywam, no to są takie rzeczy no, narzędzia. Dostałam narzędzia. Dzięki którym wiem, co, jak świat na mnie oddziałuje, jak ja działam w tym świecie i czy to jest dla mnie dobre.

W kontekście tożsamości czas terapii jest dla Pauliny okresem, w którym zaczyna ona wprost zadawać sobie pytanie o to, kim jest, a odpowiedzi na to pytanie szuka w nazywaniu i opisywaniu otoczenia, w jakim się wychowała (dotyczy to szczególnie relacji z rodzicami).

Podczas terapii można powiedzieć, że się dowiadywałam, kim jestem, naprawdę dowiadywałam się, jakie było moje otoczenie, jakoś nie potrafiłam tego wtedy nazwać. Kontakty z rodzicami i tak dalej.

Okres po terapii – ekspansja autorefleksyjności

Opis okresu po terapii pełny jest treści odnoszących się do autorefleksyjności Pauliny. Traktuje ona terapię jako instytucję, która pozwoliła jej zacząć się nad sobą, bez lęku, zastanawiać. Opisuje, jak uwewnętrznione przez nią narzędzia terapeutyczne służą jej do oceny swoich zachowań oraz stanów emocjonalnych (na skali normy lub racjonalności), a także – w jaki sposób działa mechanizm ewentualnego powrotu na terapię.

Więc yyy... dzięki terapii w ogóle... w ogóle sama instytucja terapii pozwala, ona spowodowała, że ja się w ogóle jakby zastawiam nad sobą, nie boję się tego. Zresztą to pomaga, widzę, że to pomaga. Sam fakt, że wróciłam na terapię roczną, bo coś się zadziało, i wiedziałam, że to nie jest normalne. Ja wiedziałam, że po terapii DDA, ja wiedziałam, że to, co się ze mną dzieje, nie ma jakby, wiedziałam, jak to skonfrontować. Czyli, że to nie ma jakichś racjonalnych podstaw, że patrząc na to takim zimnym okiem ... trudno tutaj znaleźć jakiś sens i logikę moich zachowań yyy... moich reakcji [...]. I cieszę się, że ja nie boję się poprosić o pomoc i że jest to skuteczne dla mnie. To jest trochę jak jakieś tabletki przeciwbólowe, czy też nie wiem, katar, tak. To jest takie normalne, a do tego pozwala mi inaczej funkcjonować w ciągu życia swojego, że w takich sprawach bieżących, że ja się mogę nad sobą zastanowić, dlaczego ja tak się zachowuję, dlaczego tak zareagowałam na sytuację jakąś stresową... yyy...

W jednym fragmencie narratorka przywołuje historię osoby, którą znała i która w reakcji na życiowy kryzys nie podjęła się autorefleksyjnej pracy nad sobą i ostatecznie zmarła. Ta historia jest dla niej negatywnym przykładem tego, do czego może prowadzić destrukcyjne funkcjonowanie (jest tak jakby rewersem jej decyzji życiowych). Utwierdza to ją również w przekonaniu, że cały czas musi być uważna, czujna i tak jakby permanentnie autorefleksyjna.

Więc yyy... to takie mnie, takie historie mnie utwierdzają w tym, że yyy... [...] ja jestem na bardzo dobrej drodze i tylko się tej drogi powinnam trzymać. I mieć baczenie na to, że swej perspektywy, że jeśli gdzieś coś tam mnie zaczyna trącać, to żebym była czujna, że jeśli się dzieje nie tak, to od razu zadawać sobie pytanie „dlaczego?”, „co ci się dzieje?”, „co jest nie tak?”, „co trzeba zmienić?”.

Poza tym doświadczenie psychoterapii w przeżyciu narratorki jest tym, co pozwoliło jej wyjść z zamrożenia na przetrwanie i zacząć swobodnie funkcjonować.

Bo ja też takie sformułowanie usłyszałam na terapii, że ja byłam zamrożona, że ja byłam zamrożona na przetrwanie. I rzeczywiście to dla mnie było takie prawdziwe, że ja byłam zamrożona na przetrwanie i po terapii, yyy, ja dopiero zaczęłam rzeczywiście żyć, smakować to życie, doświadczać to życie, próbować i się uczyć.

Odpowiedź dotycząca tego, jak Paulina postrzega swoją tożsamość po terapii, odnosi się do typowej dla późnej nowoczesności etyki autentyczności.

A po terapii, no yyy... Mogę powiedzieć, że jestem sobą (śmiech), mogę tak to nazwać, jestem sobą. I... yyy... Czasami jest mi ze sobą dobrze, a czasami jest mi ze sobą źle yyy... w różnych kwestiach, ale przynajmniej o tym wiem.

Interpretacja

Przyjmując wcześniej opisane założenia dotyczące zasad budowania tożsamości w późnej nowoczesności, uznaję, że refleksyjność odgrywa współcześnie bardzo ważną rolę zarówno na poziomie refleksyjności całych społeczeństw, jak i poszczególnych aktorów społecznych. Według Lasha w refleksyjnej nowoczesności pojawiają się strukturalnie uwarunkowane nierówności „szans na refleksyjność”, a w związku z tym istnieje grupa ludzi, których określa on „przegranymi refleksyjności” (Beck i in. 2009). Paulina, przyglądając się swojemu dzieciństwu oraz opisując okres przed terapią, zauważa, że nie charakteryzowała się wtedy refleksyjnym stosunkiem do samej siebie oraz otaczającego ją świata, co skutkowało destrukcyjnym i pełnym emocjonalnego oraz poznawczego chaosu funkcjonowaniem. Można powiedzieć zatem, że Paulina wchodziła w dorosłość jako „przegrana refleksyjności”, czego warunków upatruję w biograficznych doświadczeniach dorastania w dysfunkcyjnej rodzinie. Przyglądając się tej sytuacji przez pryzmat teorii Giddensa, można powiedzieć, że Paulina, tracąc pierwotne zaufanie do najważniejszych dla niej obiektów troski i opieki (śmierć matki, choroba alkoholowa ojca), dojrzywała w okolicznościach uniemożliwiających jej wykształcenie w sobie zaufania oraz refleksyjności, tak potrzebnych w warunkach późnej nowoczesności. Dodatkowo traumatyczny charakter jej doświadczeń z dzieciństwa skutkował lukami w pamięci, co bardzo utrudniało jej wykonanie wewnętrznej biograficznej pracy na drodze budowania własnej spójnej tożsamości. Doświadczenie wychowania się w rodzinie z problemem alkoholowym postrzegam zatem jako strukturalną przeszkodę na drodze do budowania refleksyjnego stosunku do samego siebie i świata, co stanowić może poważne utrudnienie w budowaniu własnej tożsamości.

Przyjmując taką optykę, okres terapii w życiu Pauliny staje się czasem „wielkiej rewolucji”, której kołem zamachowym była jej rosnąca refleksyjność. Terapia jest zatem

instytucją systemu późnej nowoczesności, w której Paulina na zasadzie biograficznego uczenia się zdobywała narzędzia do coraz bardziej refleksyjnego stosunku do samej siebie oraz otaczającej ją rzeczywistości. Jak jednak przebiegał ten mechanizm? Jakiego typu refleksyjnością charakteryzuje się teraz Paulina? I czym charakteryzuje się relacja między jej refleksyjnością a sposobem budowania swojej tożsamości?

Refleksyjność późnej nowoczesności polega na tym, że wiedza systemów eksperckich staje się po części potoczną, codzienną wiedzą aktorów społecznych (tzw. laików). Na przykładzie znaczenia, jaki Paulina nadaje swoim biograficznym doświadczeniom z okresu dzieciństwa, widzimy, jak wiedza ta może reorganizować stosunek do biografii, a także sposób jej budowania. Kluczowe w opisie Pauliny są kategorie: bagażu, świadomości oraz schematów. Bagaż staje się dla niej ważny i nabiera znaczenia w kontekście świadomości (zdawania sobie z niego sprawy, niezapominania), ponieważ ta świadomość służy uniknięciu wejścia w schematy, w których dorosłe dzieci alkoholików funkcjonują. Pojęcie schematu – zaczerpnięte i uwewnętrznione przez Paulinę z eksperckiego dyskursu terapeutycznego – służy narratorce do opisu swoich reakcji i zachowań, do których nie chce wrócić, a które opisują jej funkcjonowanie sprzed terapii. Wgląd we własną biografię staje się zatem funkcjonalny w stosunku do lepszego radzenia sobie z terażniejszością. Ten sposób używania własnej biografii do skuteczniejszego funkcjonowania w terażniejszości oraz projektowania przyszłości jest jednym z filarów charakterystycznego dla późnej nowoczesności dyskursu terapeutycznego. Giddens zauważa, że:

„myślenie autobiograficzne” odgrywa kluczową rolę w przebiegu autoterapii. Albowiem poczucie spójności historii własnego życia jest najlepszym sposobem przezwyciężenia zniewolenia przeszłością i otwarcia się na przyszłość. Autor autobiografii powinien zarówno cofać się jak najdalej we wczesne dzieciństwo, jak i szkicować linię swojego potencjalnego rozwoju [...]. Autobiografia nie jest zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale ingerencją w przeszłość celem dokonania poprawek (Giddens 2012, s. 103).

Autorefleksyjność na zasadzie poznawczej kolonizacji przeszłości (biografii) pozwala na zmianę terażniejszości. Paulina poprzez uwolnienie się od doświadczeń (związanych z rodziną pierwotną), które uwarunkowały jej stosunek do świata oraz do samej siebie w okresie przed terapią, może w pewnym sensie na nowo, biograficznie i refleksyjnie zsocjalizować się do społeczeństwa późnej nowoczesności (po terapii). W ten sposób Paulina za pomocą języka oraz narzędzi terapeutycznych odzyskuje dostęp do swojej biografii. Tak budowana biografia – traktowana przeze mnie tutaj jako konstrukt jednostki – powstaje zatem z jednej strony na zasadach dyskursu terapeutycznego, z drugiej zaś na podstawie indywidualnej i wyjątkowej biograficzności.

Przyglądając się opisowi okresu przed terapią, wyraźnie widać negatywny stosunek Pauliny do jej ówczesnego sposobu przeżywania emocji. Jej brak umiejętności

rozumienia i nazywania swoich stanów emocjonalnych oraz wywołanych nimi reakcji stał na przeszkodzie do zbudowania satysfakcjonujących relacji opartych na autentycznej i otwartej komunikacji. Relacje w późnej nowoczesności wymagają od ich uczestników umiejętności wglądu, autorefleksyjności oraz otwartego komunikowania swoich stanów emocjonalnych, myśli, potrzeb i granic. Wyłania się tutaj pewien paradoks kultury terapeutycznej, która z jednej strony emocje stawia w centrum życia człowieka, ale z drugiej emocje te powinny być poddane racjonalnej kontroli. Stąd Paulina może mieć w swojej narracji z jednej strony negatywny stosunek do wybuchów emocji z okresu przed terapią, a z drugiej – pozytywnie mówić o dużym znaczeniu, jaką ma dla niej świadomość swojego ciała oraz swoich emocji. Refleksyjność kolonizuje tutaj sferę uczuć, przez co daje narzędzia do rozpoznawania ich, nazywania oraz wyrażania, co w efekcie pozwala nad nimi panować.

We fragmencie opisującym oczekiwania Pauliny w stosunku do jej pierwszej terapeutki wyłania się jej założenie, że specjalista/ekspert jest przedstawicielem instytucji społecznej ustalającej granicę między normą a patologią. Ekspert – w wyobrażeniu Pauliny – ma narzędzia do rozpoznania i określenia jej miejsca na skali między normalnością a nienormalnością. Choć z doświadczenia wiem, że terapeuci często unikają odpowiedzi na tak postawione pytania, to intuicja narratorki wydaje się słuszna, gdyż już sam proces diagnozowania odnosi się do społecznie ustalonej granicy między normą i patologią. Diagnoza, choć ma w sobie potencjał stygmatyzujący (antypsychiatria), w warunkach późnej nowoczesności może również odgrywać rolę wyjaśniającą i w efekcie uspokajającą, co uwiadamia się na przykładzie Pauliny.

Przyglądając się relacji między tożsamością a refleksyjnością, w narracji Pauliny wyłania się proces nazwany przeze mnie wielką refleksyjną rewolucją. Paulina na zasadzie biograficznego uczenia się przemierzyła drogę od braku refleksji nad tym, kim jest, przez opisywanie siebie poprzez doświadczenia biograficzne po sytuację, w której opisuje siebie jako „ja jestem sobą”. Wyłania się tutaj charakterystyczna dla późnej nowoczesności oraz dla dyskursu terapeutycznego zasada autentyczności, w której oparte na mechanizmie uwewnętrznionej refleksyjności ciągle odkrywanie tego, kim się jest, staje się głównym zadaniem tożsamościowej pracy.

Podsumowując, w stosowanych przez Paulinę mechanizmach biograficznego i refleksyjnego budowania tożsamości możemy rozpoznać takie elementy, jak:

- biograficzne doświadczenia z dzieciństwa – traktowane są jako „bagaż”, który trzeba przepracować, o którym trzeba pamiętać, bo może się stać podłożem powrotu destrukcyjnych schematów funkcjonowania;
- ograniczone zaufanie do samej siebie – wymóg ciągłego wglądu we własne reakcje emocjonalne oraz zachowania;

- wgląd we własne stany emocjonalne, który traktowany jest jako podstawa wewnętrznej samokontroli;
- zaufanie do systemów eksperckich (terapeutycznych) i odwoływanie się do nich w sytuacji kryzysu;
- korzystanie z pomocy psychologicznej staje się normą w codziennym funkcjonowaniu;
- kryzys wpisany jest w codzienne funkcjonowanie i rozwój;
- tożsamość wynika z ciągłego odkrywania tego, kim się jest – autentyczność;
- spójność tożsamości chroniona jest przez ciągłą autorefleksyjność odnoszącą się do różnych sfer funkcjonowania.

Podsumowanie

Narracja Pauliny pokazuje, że refleksyjność (w sensie autorefleksyjności) może być blokowana przez charakter i rodzaj biograficznych doświadczeń umocowanych w barierach strukturalnych. „Przegraną refleksyjności” pozbawieni pierwotnego zaufania mogą mieć dużo większe trudności w realizacji biograficznie i refleksyjnie konstruowanej indywidualnej tożsamości. Biograficzne uczenie się w dorosłości może zatem stać się swego rodzaju szansą na powtórny socjalizację, w której podstawową rolę odgrywa refleksyjność. Na przykładzie narracji Pauliny próbowałem pokazać, jak ważną rolę dla budowania i rekonstruowania tożsamości odegrała jej rosnąca refleksyjność („wielka rewolucja”). Refleksyjność nie jest jednak uniwersalną umiejętnością, lecz dyskursywnie osadzoną cechą charakteryzującą szczególnie późną nowoczesność. Gdy, tak jak mamy to w przypadku Pauliny, opiera się ona na wiedzy z zakresu systemów eksperckich z dziedziny psychoterapii, to w strukturze i treści biografii oraz biograficznie budowanej tożsamości możemy znaleźć ślady dyskursu terapeutycznego z charakterystycznym dla niego systemem norm i wartości.

Paulina zmotywowana poważnym osobistym kryzysem rozpoczęła psychoterapię, gdzie na zasadzie biograficznego uczenia się przepracowała swoje doświadczenia, a tym samym biograficznie i refleksyjnie zrekonstruowała swoją tożsamość. Opisany proces, choć ma wymiar jednostkowy, to zgodnie z założeniami interpretatywnych badań biograficznych może reprezentować szersze społeczne zmiany. W kontekście andragogiki w procesie tym rozpoznać możemy elementy zmian opisanych między innymi przez Hannę Solarczyk-Szwec (2010, s. 52-53), która do opisu procesu uczenia się dorosłych proponuje wykorzystać następujące kategorie pojęciowe: kryzys (jako motyw uczenia się dorosłych), doświadczenie (jako treść uczenia się dorosłych), refleksyjność (jako konieczna w uczeniu się dorosłych kompetencja). Skoro refleksyjność jest konieczną

w uczeniu się dorosłych kompetencją, to: czy „przegrani refleksyjności” są przegrany-
mi edukacji dorosłych? Na przykładzie Pauliny widzimy, że tej kompetencji możemy
uczyć się na zasadzie biograficznego uczenia się, lecz ważne jest, żeby – w duchu teorii
krytycznej – zdać sobie sprawę z tego, że uczenie to nie odbywa się w dyskursywnej
próżni, a nabyta refleksyjność zawsze ma swoje normatywne osadzenie.

Bibliografia

- Alheit P. (2009), *Biographical learning – within the new lifelong learning discourse*, w: *Contemporary theories of learning*, K. Illeris (red.), Routledge, London and New York, s. 116-128.
- Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 3(3), s. 7-21.
- Alheit P. (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 18(4), s. 23-36.
- Aubry T. i Travis T. (2015), *Rethinking therapeutic culture*, The University of Chicago Press, Chicago, London.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa.
- Czyżewski M. (2013), *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 4, s. 14-27.
- Delory-Momberger C. (2020), *Biografia – nowa konfiguracja stosunku jednostki do otoczenia społecznego*, w: *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofonskiej*, E. Dubas i A. Słowik (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 43-54.
- Giddens A. (2006), *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, WUJ, Kraków.
- Giddens A. (2012), *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Giza A. (1990), *Biografia jako fakt empiryczny i jako kategoria teoretyczna*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), PWN, Warszawa-Poznań, s. 39-54.
- Illouz E. (2010), *Uczucia w dobie kapitalizmu*, tłum. Z. Simbierowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jurgiel A. (2011), *Praktyki badawcze obecne w badaniach biograficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 93-98.
- Koczanowicz L. (2005), *Wstęp*, w: *Narracje – (AUTO)biografia – etyka*, L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 5-8.
- Madsen O.J. (2014), *Therapeutic Culture*, w: *Encyclopedia of Critical Psychology*, T. Thomas (red.), Springer, New York, s. 1965-1969.
- Malewski M. (2017), *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 2(78), s. 129-136.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2016), *Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performansem*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 3(75), s. 155-165.
- Seroka P. (2020), *Koncepcja „dobrego rodzicielstwa” jako przejaw biograficznego uczenia się dorosłego dziecka alkoholika. W stronę interpretacji andragogicznej*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 27, s. 33-56.

- Solarczyk-Szwec H. (2010), *Dorośli uczą się inaczej?: w poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 1(1), s. 51-60.
- Urbaniak-Zajac D. (2005), *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, w: *Narracje – (AUTO)biografia – etyka*, L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 115-127.
- Urbaniak-Zajac D. (2017), *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(4), s. 47-62.
- Wright K. (2008), *Theorizing therapeutic culture: Past influences, future directions*, „Journal of Sociology”, nr 44(4), s. 321-336.

Dorota Sieron*

AKCEPTACJA STAROŚCI I AKCEPTACJA W STAROŚCI – BADANIA Z WYKORZYSTANIEM LITERATURY DOKUMENTU OSOBISTEGO

THE ACCEPTANCE OF SENILITY IN OLD AGE – RESEARCH ON THE LITERATURE OF PERSONAL DOCUMENTS

ABSTRACT: In the article the biographical method was used to look at the experience of senility. The research question was: how is old age perceived by the elderly? A qualitative analysis of 24 interviews (with 11 women and 13 men) aged 75-97 years, published in the book of Justyna Dąbrowska: *Miłość jest warta starania – rozmowy z mistrzami* (*Love is Worth the Effort – Talks with the Masters*) was conducted by the author of the article. Acceptance, as a common and important category in the description of the experience, was distinguished by the researcher. The author, in the methodological reflection on the literature, shows the pedagogical importance of personal documents (memories, diaries, conversations, correspondence). According to the confession of the masters – interlocutors of Justyna Dąbrowska – old age must be learned. The literature of personal documents can support the person in life long process of learning specific social roles related to their achieved age.

KEYWORDS: Senility, old age, the literature of personal documents, acceptance, self-developement, the pedagogical dimension of personal document literature.

ABSTRAKT: W artykule posłużono się metodą biograficzną, aby się przyjrzeć, jak starość postrzegana jest przez osoby w podeszłym wieku. Przeprowadzono analizę jakościową 24 wywiadów (z 11 kobietami i 13 mężczyznami) w wieku od 75 do 97 lat, opublikowanych w książce Justyny Dąbrowskiej *Miłość jest warta starania. Rozmowy z mistrzami*, wyodrębniając jako kategorię wspólną w opisie doświadczenia starości – akceptację. Istotnym odniesieniem jest również metodologiczna refleksja nad literaturą dokumentu osobistego (wspomnienia, rozmowy, dzienniki, korespondencja), która wskazuje nam jej pedagogiczny wymiar. Jak wynika z wyznań mistrzów – rozmówców Justyny Dąbrowskiej, starości trzeba się uczyć, a literatura dokumentu osobistego może wspierać człowieka w całościowym procesie uczenia się określonych ról społecznych związanych z osiąganym wiekiem.

SŁOWA KLUCZOWE: starość, literatura dokumentu osobistego, akceptacja, samorozwój, pedagogiczny wymiar literatury dokumentu osobistego.

W niniejszym artykule literatura dokumentu osobistego (rozmowy opublikowane w formie książki) stanie się podstawą do rekonstrukcji, czym jest doświadczenie starości, oraz wskazania jednej kategorii, jaka wyłania się jako właściwa w narracjach osób w podeszłym wieku poddających swoje życie refleksji. Przyjmuję, że 24 rozmowy narracyjne stanowią bogaty materiał badawczy pozwalający wydobyć zarówno podobieństwa w doświadczeniu starości, jak i podobieństwa opisu tego etapu życia u różnych osób (kobiet i mężczyzn w podeszłym wieku). Grupa rozmówców określona została w tytule książki jako mistrzowie (*Miłość jest warta starania. Rozmowy z mistrzami*, Justyna

* **Dorota Sieron** – Uniwersytet Śląski, Instytut Pedagogiki; e-mail: dorota.sieron@us.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0707-7532>.

Dąbrowska), co ma istotne znaczenie w wymiarze edukacyjnym. Osoby w podeszłym wieku (cecha wspólna rozmówców), cenione za określoną postawę życiową i wiedzę, dzielą się w rozmowie swoją mądrością życiową. W niniejszym artykule również literatura dokumentu osobistego zostanie poddana oglądowi jako źródło wiedzy o ludzkim doświadczeniu, a zatem cenny materiał w badaniach pedagogicznych.

Literatura dokumentu osobistego jako przedmiot badań

Literatura dokumentu osobistego (dzienniki, wspomnienia, korespondencja, rozmowy) jest dla nas cennym źródłem do badań nad biegiem ludzkiego życia, odsłania nam ona stan mentalny człowieka na różnych etapach jego życia. Dokonywane na jej podstawie rekonstrukcje postaw życiowych w różnych okresach życia pozwalają skonfrontować nasze powszechne wyobrażenia o kondycji człowieka wynikającej z jego wieku z faktycznym doświadczaniem siebie jako osoby: młodej, dojrzałej czy też starej. Jerzy Pilch tak to notuje w swoim dzienniku:

niedołężna starość ma jednak swoje plusy. I to liczne, i jeśli można tak powiedzieć, wielowarstwowe. Po pierwsze otępienie nie daje pełnego dostępu do pełni grozy klęski narodowej. Na wszystko patrzysz przez grubą szybę, na piłkę też. Po drugie, jakbym był normalnym zdrowym kibicem w średnim wieku, mógłby mnie szlag trafić, a tak, jako niepełnosprawny starzec, żyję sobie spokojnie (Pilch 2014, s. 240).

A Irena Hausmanowa-Petrusewicz (neurolog, profesor medycyny) w wieku 94 lat w rozmowie wyznała: „Ja czuję teraz radość życia. Naprawdę. Tego przedtem nie miałam” (Dąbrowska 2019, s. 191).

Jak zauważa Zofia Szarota w artykule *Uczenie się starości*: „Bardzo istotne jest w tym wieku samokształcenie jako dominująca forma edukacji oparta na dialogu wewnętrznym, poszukiwaniu sensu, (auto)refleksji. Nieformalnymi środowiskami edukacyjnymi są zasoby biografii [...]” (Szarota 2015, s. 31). Literatura dokumentu osobistego, zwłaszcza pisanie dzienników, wspomnień i rozmowy sprzyjają autorefleksji, na co wskazują badacze, zwłaszcza antropolodzy literatury (Lejeune 2010; Rodak 2009). Starość jest tym okresem w życiu człowieka, kiedy nasilają się skłonności do refleksji, wspomnień. Potwierdzają to badania nad biegiem życia ludzkiego Charlotty Bühler. Badaczka wskazuje jako cechę wyróżniającą okres starości refleksyjność, wręcz nazywa starość „spokojnym okresem refleksji” (Bühler 1999, s. 395).

Wybór rozmów zebranych i opublikowanych przez Justynę Dąbrowską jako przedmiot badań nie jest przypadkowy. Autorka rozmów – psychoterapeutka od lat publikująca w polskiej prasie rozmowy („Dziecko”, „Pismo”, „Tygodnik Powszechny”, „Gazeta Wyborcza”, laureatka Nagrody im. Barbary Łopieńskiej za najlepszy wywiad prasowy) należy do osób rozpoznawalnych i szanowanych w świecie kultury, co bez wątpienia

miało wpływ na szczerość i otwartość rozmówców. Jej zawodowy profesjonalizm nie pozostaje bez wpływu na bieg rozmowy, co nie zawsze jest możliwe w sytuacji uwarunkowanej określonym celem badawczym. Warto również zaznaczyć, że Charlotte Bühler w badaniach nad biegiem ludzkiego życia posługuje się danymi zastanymi, co stanowić może istotne odniesienie w badaniach nad ludzkim doświadczeniem.

W niniejszym artykule zostanie podjęta próba oglądu doświadczenia starości. Podstawą do analizy będą 24 rozmowy z 11 kobietami i 13 mężczyznami w wieku od lat 75 do lat 97¹, przeprowadzone przez psychoterapeutkę Justynę Dąbrowską i opublikowane w książce *Miłość jest warta starania. Rozmowy z mistrzami* (Dąbrowska 2019). Już w samym tytule książki autorka wskazuje nam, jaką rolę odgrywają te osoby, nie tylko w jej życiu. Jak dowodzi Katarzyna Olbrycht (pedagog – personalistka, konsekwentnie w pracy badawczej i praktyce wychowawczej dowodząca roli „znaczących innych” w formacji osobowej):

Uznanie roli mistrzów w życiu jednostek i społeczeństw wymaga na wstępie zgody na widzenie świata i innych ludzi przez pryzmat pozytywnego znaczenia „drugiego” we własnym życiu, poczynając od przyjęcia, iż w realnym świecie żyli i żyją pozytywni „inni”; zgody na to, że „drugi” może być i jest kimś pozytywnie znaczącym, kimś, kto niesie w sobie pozytywne wartości w stopniu ponadprzeciętnym. Przyjęcie takiej postawy nie oznacza ani słabości osobowościowej, ani infantylności. Jest zgodą na to, że człowiek od okresu dzieciństwa spostrzega i porządkuje świat w sposób hierarchiczny, i na tej drodze odkrywa znaczące postacie. Oznacza uznanie pozytywnej roli wybitnych w rozwoju poszczególnych ludzi i społeczeństw (Olbrycht 2007, s. 24).

Bez wątpienia rozmówcy Justyny Dąbrowskiej są osobami znaczącymi: wybitnymi twórcami (kina, teatru, muzyki, sztuk wizualnych), autorytetami w dziedzinie nauki (od humanistyki przez nauki społeczne po nauki ścisłe i przyrodnicze), uznanymi za mistrzów nie tylko przez autorkę książki. Relacja, jaka łączy autorkę ze swoimi rozmówcami, jest pełna życzliwości i wzajemnego zaufania, co sprawia, że czytelnik staje się uczestnikiem spotkania, w którym mistrzowie szczerze dzielą się swoim doświadczeniem życiowym i bez skrupowania udzielają odpowiedzi na osobiste pytania. Jak pisze Katarzyna Olbrycht w rozprawie *O roli przykładu, wzoru, autorytetu, mistrza w wychowaniu osobowym*:

Wstępnym warunkiem pozytywnego włączenia w rozwój człowieka wpływu „drugiego” jest [...] nie tylko obecność zasługujących na taki status „innych”, ale zdolność do otwarcia się na tę pozytywność, jej poszukiwanie i dostrzeganie w „drugim” gotowości przyjmowania wobec innych postawy szacunku i obdarzania zaufaniem (Olbrycht 2007, s. 25).

¹ Andrzej Mencwel, Danuta Szaflarska, Henry Z. Lothane, Magdalena Fikus, Kazimierz Kutz, Joanna Gomułka, Edward Pałasz, Karol Modzelewski, Zofia Rosińska, Zygmunt Bauman, Aleksandra Jasińska-Kania, Irena Hausmanowa, Tadeusz Dominik, Danuta Cirić-Straszewska, Ryszard Horowitz, Michał Głowiński, Anna Przedpełska-Trzeciakowska, Andrzej Strumiłło, Hanna Świda-Ziemba, Tadeusz Rolke, Wanda Wilkomirska, Piotr Matywiecki, Krystyna Starczewska, Jerzy Jedlicki.

Dopuszczeni do tych szczerych rozmów czytelnicy zostają również obdarzeni zaufaniem, dana jest im sposobność współuczestnictwa. A zatem i oni, jeśli tylko potrafią otworzyć się na to, co pozytywne, mogą przyjąć dar życiowej mądrości, którą mistrzowie dzielą się w rozmowie. Tym samym odsłania nam się pedagogiczny wymiar literatury dokumentu osobistego, która z jednej strony stanowić może cenny materiał do badań, a z drugiej w formie powszechnie dostępnej publikacji może realizować określone cele wychowawcze zgodnie z założeniami personalizmu, wskazywanymi przez Katarzynę Olbrycht².

Te 24 rozmowy to opowieści o doświadczeniu życiowym i mądrości życiowej, jaką uzyskuje człowiek skłonny do refleksji nad swoim losem w biegu całego życia. Justyna Dąbrowska nie skrywa przed swoimi rozmówcami – osobami w podeszłym wieku, że chce z nimi rozmawiać o starości. Już w pierwszej rozmowie otwierającej tom zwraca się do 88-letniego Kazimierza Kutza: „O starości chciałam porozmawiać”³ (Dąbrowska 2019, s. 23). Reżyser bez skrępowania mówi o starości jako o czasie spokoju, kiedy to człowiek uwalnia się od zobowiązań oraz gonitwy za sukcesem i zaczyna doceniać spokojny rytm codzienności oraz prostoty życia. Dostrzega i docenia takie proste czynności, jak na przykład radość gotowania dla kogoś. „Właśnie taka powinna być starość. Cicha. Moje całe życie to był jeden wielki zgiełk, w filmie jest się non stop w zmieszaniu i z ludźmi. I stres. [...] Teraz mam spokój. Wie pani, ja bardzo wcześniej zacząłem rozmyślać o starości. [...] Człowiek do starości musi się szykować jak do komunii świętej” (Dąbrowska 2019, s. 11-12). W tych słowach odnajdujemy uzasadnienie motywacji do powstania literatury dokumentu osobistego. Czynione w rozmowie wyznanie staje się wyzwaniem, które może wspierać czytelnika w jego pracy nad formatem własnej osobowości, w jego przygotowywaniu się do pełnego przyjęcia dobrodziejstw starości, jak i uczeniu się pokory wobec ograniczeń, jakie niesie z sobą ten wiek (choćby wskazywane przez rozmówców ograniczenia i uciążliwości wynikające z utraty sprawności fizycznej i zdrowia). Małgorzata Czerwińska, badając literaturę dokumentu osobistego, wskazała jej istotowość uwarunkowaną w trzech wymiarach jako: świadectwo, wyznanie i wyzwanie (Czerwińska 2000). Postawie świadka – tego, kto bezpośrednio uczestniczy w zdarzeniu, czy też postawie wyznającego – czyli tego, kto dokonuje oglądu siebie jako podmiotu doświadczającego, poświęcono już szereg rozważań (Lejeune 1975; 2010). Nowe pole do naukowych eksploracji nad literaturą dokumentu osobistego otwiera przed nami propozycja badawcza Czerwińskiej i zaproponowana przez nią kategoria wyzwania. Subiektywny zapis autobiograficzny jest działaniem celowym.

² Istotnym odniesieniem może być praca teoretyczna Katarzyny Olbrycht *O roli przykładu, wzoru, autorytetu, mistrza w wychowaniu osobowym*, gdzie w ostatnim rozdziale badaczka odnosi się do własnej biografii, dokonując zapisu autobiograficznego.

³ W rozmowie z Henrykiem Ż. Lothanem mówi: „Myśmy się umówili na rozmowę o przemijaniu, ale ja nie mogę pana pytać o starość, bo pan najwyraźniej nie podlega tej kategorii” (s. 42).

Piszący chce wyznać określone treści, które mają wywołać reakcję w odbiorcy, inicjując zmianę. Zapis autobiograficzny staje się niejako wyzwaniem rzuconym czytelnikowi. Świadectwo czy wyznanie w zamyśle jego autora staje się wyzwaniem skierowanym do odbiorcy, w tym również badaczy. Tym samym literatura dokumentu osobistego przestaje być li tylko interesującym materiałem do badań literaturoznawczych, zyskuje ona większą autonomię, stając się cennym źródłem w badaniach humanistycznych i społecznych, odsłania nam bowiem prawdę o człowieku, jego doświadczeniu życiowym.

Podążając za słowami Kazimierza Kutza, można stwierdzić, że literatura dokumentu osobistego ma nas wspierać w tym „przyuczaniu się” do etapów życia, uczenia się określonych ról społecznych. Na co zwracał uwagę Aleksander Kamiński (1971, s. 97-101), twierdząc, że starości należy się uczyć. I tak jak każdy etap życia stanowi ona wyzwanie zarówno dla człowieka i wymaga pedagogicznego wsparcia. Zarówno czytanie, jak i pisanie wspomnień (czy ich opowiadanie) niesie w sobie określone wartości poznawcze ważne dla samego piszącego (rozmówcy), jak i słuchacza, czytelnika⁴. Edward Pałasz (kompozytor, były wicedyrektor naczelny i artystyczny Warszawskiej Opery Narodowej, były dyrektor Programu II Polskiego Radia) mówi o pisaniu wspomnień jako o istotnym procesie samopoznania: „Miałem wtedy siedemdziesiąt sześć lat i nagle zaczęło mnie nachodzić coś w rodzaju samopoznania. Wcześniej nie. Zaczęłam podsumowywać swoje życie i musiałem spojrzeć wstecz” (Dąbrowska 2019, s. 102)⁵.

Literatura dokumentu osobistego w tym kontekście nabiera istotnego wymiaru pedagogicznego – stając się nauczycielką życia. Osoby piszące wspomnienia, dzienniki opowiadają o swoim życiu, poddają swoje doświadczenie refleksji – tym samym zyskują samowiedzę o sobie jako podmiocie doświadczającym, a zarazem dzielą się własną mądrością życiową z innymi – czytelnikami, słuchaczami, wpływają tym samym na ich świadomość i wiedzę o ludzkim doświadczeniu, wspierają ich w samorozwoju.

Akceptacja – jako kategoria właściwa dla opisu doświadczania starości

Z bogatego materiału zawartego w książce (383 strony) wybrano zagadnienia powtarzające się w wypowiedziach rozmówców Justyny Dąbrowskiej. Należy przy tym podkreślić, że autorka wywiadów nie stosuje jednolitego zestawu pytań. Każda z rozmów ma charakter autorski, przebiega inaczej. Różne są życiowe losy mistrzów, a zatem różne są zadawane im pytania. Celem badawczym było wydobyć z tego bogatego materiału narracyjnego zagadnień podobnych, co poddane refleksji badawczej pozwoliło

⁴ Warto odnieść się również do opracowania naukowego *Opowieść o przebiegu życia jako klucz do uczenia się* A. Bron, Ch. Lönnheden (2009, s. 81-97).

⁵ Tak powstała książka E. Pałaza, *Na własną nutę*, Wydawnictwo Iskra, Warszawa 2018.

na wyróżnienie jednej kategorii – akceptacji, która okazała się istotna dla wszystkich rozmówców. Zastosowana metoda wzorowana jest na badaniach *Biegu ludzkiego życia* przeprowadzonych przez Charlotte Bühler. Podążając za nią, dokonuję „przybliżonego pogrupowania wypowiedzi w ramach wymienionych kategorii” (Bühler 1999, s. 333).

Rozmówcy Dąbrowskiej dzielą się mądrością życiową. Danuta Szaflarska radzi młodemu: „Żeby wybierali zawód, który będą kochać. To jest najważniejsze. Jeżeli nawet się pomyli, to warto jeszcze zmieniać. Ja to wiem, bo moja mama była nieszczęśliwa, że była nauczycielką. Marzyła, żeby być aktorką, i jej marzenie spełniło się we mnie” (Dąbrowska 2019, s. 30). Również Magdalena Fikus (profesor, fizjolog zwierząt) mówi, „Trzeba znaleźć pracę, którą człowiek lubi. Moja satysfakcja z życia polega na tym, że nigdy nie pracowałam w dziedzinie, która by mnie nie interesowała” (Dąbrowska 2019, s. 57). Joanna Gomułka, wykładowca matematyki, opowiada o tym trudnym momencie, kiedy trzeba porzucić pracę:

Smutno mi było. Może nawet miałam depresję – nie wiem. To było duże wewnętrzne zmieszanie, niepewność. Zabrakło czegoś, co było zupełnie zasadnicze dla mojej tożsamości. To wszystko działo się stosunkowo niedawno, dziesięć lat temu. Miałam wtedy siedemdziesiąt sześć lat. Wie Pani, kto mi wtedy pomógł? Rohr. Ale grunt to przygotował Jung. Znacznie wcześniej. Jak Jung to zrobił? (pyta Dąbrowska). Powiedział mi, jeszcze w Londynie, że równie ważne jak życie intelektualne jest życie duchowe (Dąbrowska 2019, s. 90).

Zofia Rosińska w pierwszych słowach rozmowy zapytana, czym się zajmuje, mówi „Modlitwą. [...] Piszę książkę o modlitwie. [...] Chcę pokazać, jak jest ważna dla człowieka. Chciałabym tą książką zakończyć swoją biografię filozoficzną i intelektualną, jeśli oczywiście pożyję jeszcze te dwa czy trzy lata” (Dąbrowska 2019, s. 137).

W wypowiedziach mistrzów dzielących się mądrością życiową istotną kategorią nadającą sens egzystencji jest praca. Rozumiana jest ona zarówno jako praca zawodowa, która powinna stać się źródłem satysfakcji, jak i praca jako zadanie całonocne – umiejętność wytyczania sobie celów oraz zadań, które dają poczucie zadowolenia i spełnienia.

We wszystkich rozmowach powtarzają się jako istotne dbałości o rozwój w trzech wymiarach: intelektualnym, duchowym oraz cielesnym – troska o sprawność fizyczną i dbałość o zdrowie. Mistrzowie przyznają się do tego, że starają się regularnie wykonywać ćwiczenia fizyczne⁶. Na pytanie – Przemijanie jest okropne? – Karol Modzelewski odpowiada „Żal mi tylko aktywności fizycznej. Chciałbym móc pływać – pływam jeszcze, ale już muszę uważać. Chciałbym się wspinać, ale to już niemożliwe” (Dąbrowska 2019, s. 125). W tych wypowiedziach wyraźnie artykułowana jest świadomość utraty, a zarazem zgoda i przyjęcie (akceptacja) stanu własnej fizycznej niedołężności. Szczerość przyznania się do własnych ograniczeń czyni rozmówców Justyny Dąbrowskiej wiarygodnymi mistrzami. Dbałość o własny rozwój intelektualny, duchowy i cielesny to

⁶ Joanna Gomułka – s. 95, Magdalena Fikus – s. 54.

wyraz dojrzałości osobowej. Mistrzowie są świadomi, że należy otoczyć swoją osobę troską oraz należytą dbałością, i sami czynią to dla siebie, akceptują swoją cielesność, jak i akceptują samodyscyplinę oraz samorozwój.

Henryk Z. Lothane, psychiatra, psychoanalityk, radzi, aby nauczyć się kochać siebie samego, „ale do tego potrzebny jest nauczyciel” (Dąbrowska 2019, s. 42). Magdalena Fikus, zapytana, czy czuje się czasem staro – odpowiada: „Nie. Ale też nie wymagam od siebie za dużo. Jak wstaję rano i wchodzę do łazienki, i patrzę na swoją twarz, to myślę sobie: Boże, to straszne, co ja tam widzę. A potem myję twarz, smaruję kremem, jem śniadanie i już o tym nie myślę” (Dąbrowska 2019, s. 59). Podobnie Wanda Wiłkomirska, skrzypaczka, profesor: „Ja staram się być pozytywnie nastawiona i akceptować, co życie niesie” (Dąbrowska 2019, s. 315). Jak mówi Piotr Matywiecki, poeta, eseista: „Bo życie jest po prostu po to, żeby je żyć” (Dąbrowska 2019, s. 331).

Istotna jest zatem umiejętność akceptacji siebie i własnych ograniczeń, a przy tym ciągłe kierowanie własnej uwagi na to, co pozytywne w nas, i umiejętność dostrzegania piękna wokół. W tych wypowiedziach dostrzec można szczególnie rodzaj zwyczajnej pracowitości skierowanej na siebie. Pracowitości wolnej od potrzeby osiągania sukcesu, dążenia do realizacji celów, które wzbudzą respekt i podziw ogółu. Michał Głowiński, profesor, literaturoznawca, mówi: „[...] bo mi się chce w paskudną zimową pogodę chodzić wieczorem na koncerty do filharmonii. I chodzę dość często. I to jest bardzo ważne, bo to człowieka, że tak powiem, trzyma w pionie. [...] dla kogoś, kto jako dziecko był w warszawskim getcie, wartością jest samo życie” (Dąbrowska 2019, s. 245-246). Hanna Świda-Ziemba, profesor socjologii, jako wartość życia wskazuje: „owo poczucie, że żyję tu; silnie głęboko. To może być miłość, oglądanie wciągającego spektaklu w teatrze, to może być muzyka, chodzenie po górach” (Dąbrowska 2019, s. 288). Radość, zdolność cieszenia się z prozy codzienności, satysfakcja z drobnych czynności, a przy tym umiejętność dostrzegania wartości, jaką wnosi przeżycie estetyczne w nasze życie, podkreślane są w tych wypowiedziach. Krystyna Starczewska, polonistka, doktor filozofii, pedagog, wyznaje:

Myślę, że po siedemdziesiątce człowiek zaczyna żyć spokojniej. Nie jest tak jak dawniej skupiony na swoich emocjach, ma większy dystans do swoich przeżyć. I ma też większy dystans do świata, bo już tak wiele za nim. Ja zaczęłam żyć spokojniej, mądrzej i powiedziałabym w jakimś sensie szczęśliwiej właśnie po przekroczeniu tego wieku granicznego (Dąbrowska 2019, s. 343).

Życie szczęśliwe staje się również istotnym postulatem w kontekście wypowiedzi mistrzów. Z wiekiem, kształtując w sobie zdolność do refleksji oraz akceptację i zrozumienie w stosunku do siebie i świata, zyskuje się zarazem poczucie szczęścia. Jak pisze Władysław Tatarkiewicz w *O szczęściu*: „Aby wobec jakiejś rzeczy doznać zadowolenia, trzeba, po pierwsze, ją poznać, wyrobić sobie o niej sąd. Także zadowolenie ma naturę refleksyjną” (Tatarkiewicz 1979, s. 81).

Dla wszystkich rozmówców warta starania jest oczywiście miłość. Andrzej Mencwel (profesor, historyk idei) wyznaje: „Jako młody człowiek bywałem śmiertelnie i ślepo zakochany, ale to szczęśliwie mam za sobą. [...] Teraz ważna jest dla mnie *agape*, czyli dobre wzajemne współbycie” (Dąbrowska 2019, s. 77). Andrzej Strumiłło, artysta (malarz, grafik, fotograf), przywołuje: „ostatni list Einsteina do córki, w którym pisze, że największą siłą motoryczną wszechświata jest miłość. A wszystko pozostałe jest nieistotne. Tyle że miłości nie da się w żaden sposób zapisać za pomocą wzoru” (Dąbrowska 2019, s. 271). Zofia Rosińska sceptycznie odnosi się do doświadczenia miłości jako sfery wyobraźni i pragnień. „Owszem istnieje przyzwoitość, lojalność, uczciwość. Jest pani z kimś na stałe albo na chwilę, ale jest pani przyzwoita wobec niego, współpracuje pani z nim, pomaga mu, towarzyszy, jest pani obecna” (Dąbrowska 2019, s. 143). Zygmunt Bauman zwraca uwagę na problematyczność tworzenia dobrych relacji z drugą osobą: „Jak pogodzić to, czego się pogodzić (tak całkiem, do końca, tak, jak by się chciało) nie da! Troskę z tolerancją, opiekuńczość z szacunkiem. Od troski krok tylko do nietolerancji, od tolerancji do bez troski” (Dąbrowska 2019, s. 160). Piotr Matywiecki mówi o miłości, jaką darzy się tych, których poznajemy poprzez kulturę i to oni kształtują naszą wrażliwość. „Dla mnie miłością na zawsze jest Franz Kafka, Simone Weil. Wstydzilibym się powiedzieć, że ich kocham. Ale ponieważ naprawdę nie mogę się bez nich obyć w moim życiu wewnętrznym, wiem, że gdyby nie oni, byłbym kompletnie kimś innym. To jest jakaś forma miłości” (Dąbrowska 2019, s. 336).

Dbłość o dobre relacji daje poczucie wewnętrznego zadowolenia. W tych wypowiedziach starość jawi się jako czas, kiedy w centrum uwagi znajduje się troska o ludzką życzliwość, a dotychczasowe cele życiowe związane z posiadaniem (stanowisk, tytułów, dóbr) przestają mieć znaczenie. Aleksandra Jasińska-Kania (profesor, socjolog) mówi: „Najbardziej mnie mobilizuje poczucie, że jestem komuś potrzebna. Że mogę pomóc, że ktoś na mnie liczy” (Dąbrowska 2019, s. 173). Irena Hausmanowa-Petrusewicz przyznaje:

W młodości nie widziałam ludzi – tego, jacy są. Ważne było tylko, czy się zgadzają z moimi poglądami. Jak moje koleżanki się ze mną zgadzały, to były nadzwyczajne, a wszyscy inni to drobnomieszczanie, wygodnicy, konformiści. Za grosz nie miałam w sobie tolerancji. Teraz jest inaczej. Często się zastanawiam, jaki jest ten drugi człowiek. I potrafię znieść jego poglądy, nawet także wtedy, gdy są zupełnie inne niż moje (Dąbrowska 2019, s. 193).

Andrzej Strumiłło mówi o starości: „To jest stan zwątpienia, stan swoistej tolerancji, pogodzenie się” (Dąbrowska 2019, s. 271). Danuta Cirlić-Straszyńska zauważa: „Chodzi po prostu o to, by stosunki były ludzkie, a nie wilcze” (Dąbrowska 2019, s. 222). Anna Przedpeńska-Trzeciakowska (anglistka, tłumaczka) stwierdza: „Młodość ma kanciaste poglądy – i tak powinno być. Dzisiaj moje poglądy są bardziej obłe. Mogę kogoś nie lubić, ale staram się wzbudzić w sobie wyrozumiałość” (Dąbrowska 2019, s. 265). Tak jakby z wiekiem człowiek nabierał empatii i szacunku wobec drugiego, a zarazem

wyzbywał się skłonności do instrumentalnego traktowania człowieka. W starości człowiek wyzbywa się konieczności dowodzenia racji, dochodząc do zrozumienia i przyjęcia, że druga osoba może czuć i myśleć inaczej. Badaczka Elżbieta Dubas (2002), opisując „drogę rozwojową starości”, wskazuje drogę do siebie, drogę do innych, drogę do miłości, wolności, mądrości.

W wypowiedziach ludzi w podeszłym wieku odsłania się ich niezgoda na to, że choć oni sami czują się wewnętrznie młodzi, inni – społeczeństwo, postrzegają ich jako starych⁷. Zofia Rosińska mówi: „Myślę, że nie jestem stara. A inni myślą odwrotnie. I to jest katastrofa. Widzą starą kobietę, którą nie jestem. Reagują wedle metryki, a to się w ogóle ze mną nie zgadza. Mam jakieś dolegliwości, ale duch jest młody. Muszę więc za wszelką cenę trzymać ciało w jakiejś kondycji” (Dąbrowska 2019, s. 146). Tadeusz Dominik, malarz, grafik, mając skończone osiemdziesiąt cztery lata, mówi „[...] może to śmieszne, ale ja się w ogóle nie czuję staro. Czasem myślę, że się zachowuję i czuję jak dziecko – nie, to nie jest zdziecinnienie, tylko ja się po prostu czuję młodo i wściekły jestem, że ciało za tym nie nadąży” (Dąbrowska 2019, s. 201). Tadeusz Rolke, artysta fotograf, mówi:

Czasami myślę, że wyglądam tak samo jak wtedy, gdy miałem lat czterdzieści czy pięćdziesiąt. Potem nagle widzę siebie w lustrze i okazuje się, że to jakaś obca postać. Nie mogę się do niej przyzwyczaić, w środku czuję się kimś zupełnie innym. I te procesy starzenia się... To zmęczenie materiału jest kłopotliwe, codzienność bywa bardzo przykra, wszystko źle funkcjonuje (Dąbrowska 2019, s. 299).

Rozmówcy Justyny Dąbrowskiej, choć nie skrywają słabości, jakie niesie ze sobą starość, dają nam obraz starości jako czasu spełnionego, dającego poczucie zadowolenia. Tak jakby wszystkim im bliskie było credo wyrażone przez Tadeusza Rolke, „Przyszłość, filozofię, mądrość życiową trzeba opierać na wartościach pozytywnych, a nie na kulcie klęski i cierpienia” (Dąbrowska 2019, s. 303) Tym, co pozostaje najtrudniejsze do zaakceptowania, są cielesne zmiany. Sprzeciwiają się, a nawet buntują przeciwko postrzeganiu ich jako osób niedołężnych i słabych. Tak jakby oczekiwali od ludzi wokół, że będą ich pozytywnie wspierać, nie dostrzegając ułomności, jakie narzuca starość. I wraz z nimi zaakceptują ich starczą niezaradność, powolność.

Akceptacja w starości i akceptacja starości

W przywołanych wypowiedziach wyrażona jest potrzeba akceptacji. To ona zdaje się najpełniej wyrażać stan starości. Konieczność zaakceptowania przez siebie samego faktu starzenia się oraz oczekiwanie, że otoczenie zaakceptuje ów fakt jako coś naturalnego

⁷ Problematyka stereotypowego postrzegania starości podejmowana jest od lat, np. w pracach W. Kołodziej (2006); B. Mitkiewicz (2016, s. 131-141).

i pozwoli ludziom starszym funkcjonować zgodnie z ich rytmem, akceptując ich ograniczenia. Starość domaga się akceptacji zarówno od osoby wchodzącej w ten etap życia, jak i od otoczenia bliskich, którzy, jeśli chcą wspierać, winni to czynić z taktem. Osoba starsza chce mieć poczucie swojej sprawczości i krępujące dla niej bywa, kiedy otoczenie dostrzega jej nieporadności czy ograniczenia fizyczne, jakie narzuca wiek.

Prawie wszyscy rozmówcy wskazują, jak bardzo zmienił się ich stosunek do ludzi, ich postaw, poglądów. Z wiekiem ich postawa domagająca się akceptacji i uznania dla swojej racji i opinii przekształca się w bardziej otwartą i tolerancyjną dla odmiennych poglądów, bardziej wyrozumiałą dla kogoś, kto doświadcza i myśli inaczej. Krystyna Starczewska mówi o tym, że z wiekiem pojawiło się:

Przekonanie, że nawet człowieka, którego poglądy i postępowanie wydają mi się nie do przyjęcia, można zrozumieć, a włożywszy w to pewien wysiłek, można się z nim porozumieć. Dziś umiem wytłumaczyć sobie ludzkie zachowania, które są dla mnie jednoznacznie obce, które oceniam jako złe. I jednocześnie wiem, że człowiek, którego akceptuję, który jest całkowicie po mojej stronie, też może w pewnych sytuacjach zachować się w sposób moralnie problematyczny. Wiesz, przedtem byłam dość kateryczna w ocenie świata i ludzi. I ta kateryczność po prostu się skończyła (Dąbrowska 2019, s. 341).

Z wiekiem następuje zmiana postawy z domagającej się akceptacji dla moich racji na postawę akceptacji drugiego, również uszanowanie jego prawa do omyłki. Następuje wychylenie z pozycji domagania się zrozumienia mnie ku potrzebie i chęci zrozumienia racji drugiego. W podeszłym wieku nabiera się umiejętności wczucia się w racje drugiego, akceptuje jego odrębność. Przebyta droga życiowa, zdobyte doświadczenia pozwalają zachować dystans i uszanować czyjeś prawo do pomyłki. W starości człowiek może zyskać zrozumienie, że błąd, porażka są istotne, a zarazem nieuchronne w procesie kształtowania się osobowości upodmiotowionej – odpowiedzialnie i we własnym tempie kroczącej przez życie. Refleksje o miłości zamieszczone w książce *Miłość jest warta starania. Rozmowy z mistrzami* to wyartykułowana potrzeba akceptacji i bliskości z drugim człowiekiem odczuwana nie tylko w starości. Warto również odnieść się do, wyraźnie wskazanej przez rozmówców Justyny Dąbrowskiej, kwestii satysfakcji zawodowej, sugestii dokonywania właściwych wyborów zawodowych, wykonywania pracy, którą się lubi. W procesie przygotowywania się do starości satysfakcjonującej i spełnionej ważne jest ćwiczenie się w akceptacji tego, co się robi na wcześniejszych etapach życia. Mądrość życiowa mistrzów podpowiada, aby w tym długim procesie życia dokonywać dobrych wyborów zawodowych, które staną się źródłem wewnętrznej satysfakcji i zadowolenia, tym samym przysposabiając do godnego i pogodnego przyjęcia starości.

Ze zdolnością do akceptacji starości przez osobę w podeszłym wieku wiąże się zarówno troska i dbałość o siebie – o zachowanie sprawności fizycznej, intelektualnej,

jak i dbałość o własny rozwój duchowy. Istotny jest zatem pozytywny stosunek do osiągniętego wieku, który wymaga samodoskonalenia się człowieka w procesie całonocnym. A przy tym ważne jest kształtowanie społecznej świadomości tak, aby kultura szacunku wobec starszych wpływała pozytywnie na kondycję i odczucia osób, które podeszły wiek osiągnęły, a zrazem minimalizowały społeczne lęki i obawy, jakie mogą się pojawiać, zanim staniemy się starzy. Akceptacja to cecha nabywana z wiekiem, określa ona nasz stosunek do drugiego człowieka. Jak wynika z przedstawionego materiału, w podeszłym wieku człowiek nabiera skłonności i zdolności do przyjęcia odmienności drugiego – jego poglądów. Z wiekiem kształtuje się w nas zdolność do akceptacji. Starość, choć wiąże się z nią pewne ograniczenia, domaga się akceptacji i stanowi wyzwanie zarówno dla osób wchodzących w ten etap życia, jak i dla społeczeństwa, które powinno zaakceptować potrzeby życiowe osób w podeszłym wieku.

* * *

Charlotte Bühler, badając bieg ludzkiego życia, zwraca uwagę, że starość jest okresem, kiedy człowiek zyskuje umiejętność refleksyjnego „spojrzenia na życie aktualnie przeżywane i przyszłe” (Bühler 1999, s. 405). To założenie otwiera bardzo intrygujące pole w badaniach społecznych nad literaturą dokumentu osobistego. Świadczenia literackie (rozmowy, wspomnienia, dzienniki, korespondencja) osób starszych to zarówno cenny materiał do badań nad konkretnym – przeżywanym etapem życia (mając na uwadze umiejętność refleksji nad życiem aktualnie przeżywanym), jak i przedmiot badań, których celem jest modyfikowanie społecznych dysfunkcji czy projektowanie sytuacji podnoszących jakość naszego społecznego funkcjonowania. Refleksyjność jako cecha właściwa osobom w podeszłym wieku, aby mogła wybrzmieć w pełni, wymaga spotkania z osobą, którą darzy się zaufaniem, której chce się odsłonić swoje doświadczenie życiowe.

Bibliografia

- Bron A., Lönnheden Ch. (2009), *Opowieść o przebiegu życia jako klucz do uczenia się*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 10, s. 81-97.
- Bühler Ch. (1999), *Bieg życia ludzkiego*, tłum. E. Cichy, J. Jarosz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czermińska M. (2000), *Autobiograficzny trójkąt. Świadczenie, wyznanie i wyzwanie*, Universitas, Kraków.
- Dąbrowska J. (2019), *Miłość jest warta starania. Rozmowy z mistrzami*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Dubas E. (2002), *Drogi rozwojowe starości*, „Gerontologia. Ludzie Starsi – jako Jednostkowe Siły Społeczne, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi”, nr 7(27), s. 15-21.
- Kamiński A. (1971), *Wychowanie do starości*, „Zdrowie Psychiczne”, nr 1-2, s. 91-101.

- Kołodziej W. (2006), *Stereotypy dotyczące starzenia się i ludzi w podeszłym wieku*, w: *Starzenie się a satysfakcja z życia*, S. Steuden, M. Marczuk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 91-102.
- Koryś I., Chymkowski R. (2019), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2018 roku. Wstępne wyniki*, www.bn.org.pl, 2.11.2019.
- Lejeune Ph. (1975), *Pakt autobiograficzny*, tłum. A.W. Labuda, „Teksty”, nr 5, s. 31-49.
- Lejeune Ph. (2010), *Drogi zeszycie... drogi ekranie. O dziennikach osobistych*, tłum. A. Karpowicz, M i P Rodakowie, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Mitkiewicz B. (2016), *Starość w opiniach trzydziestolatków*, w: *Obiektywny i subiektywny wymiar starości. Refleksje nad starością. Tom 1*, E. Dubas, M. Muszyński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 131-141.
- Olbrycht K. (2007), *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pilch J. (2014), *Drugi dziennik. 21 czerwca 2012-20 czerwca 2013*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Rodak P. (2009), *Pismo, książka, lektura, rozmowy*: Le Goff, Chartier, Hébrard, Fabre, Lejeune, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Szarota Z. (2015), *Uczenie się starości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 23-35.
- Tatarkiewicz W. (1979), *O szczęściu*, PWN, Warszawa.
- Zagajewski A. (2019), *O życiu w wolności*, w: A. Zagajewski, *Substancja uporządkowana*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 13-43.

Dyskurs edukacji
w szkole wyższej

The discourse
of higher education

red./ed. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Peter Alheit*

'NON-TRADITIONAL STUDENTS' AT EUROPEAN UNIVERSITIES. A SPECIAL PROBLEM OF SOCIAL INEQUALITY

ABSTRACT: The following contribution is based on the qualitative data of a seven-country comparative study on the situation of 'non-traditional students' at European universities. It focuses on two key findings of an extensive analysis: (1) deeper theoretical insights that emerge from the wealth of data and that are condensed into Axel Honneth's 'theory of recognition'; (2) a revealing comparison of the 'university cultures' of the seven countries studied. A brief conclusion for future university policies in Europe closes the contribution.

KEYWORDS: Micro-macro approach, seven-country comparative study, theory of recognition, Axel Honneth, university culture, mental space, university policy.

The following contribution is based on the comparative international RANLHE-study¹ of the situation of so-called 'non-traditional students'² at universities in England, Scotland, Ireland, Spain, Germany, Poland and Sweden. It was funded by the European Commission's Lifelong Learning Programme which took place in several project sequences from 2007 to 2012³. The results – accessible to the international public in selected parts (Finnegan, Merrill & Thunborg 2014) – are also of interest for current educational policies because they provide information about what the foreword of the study identifies as:

- 'the contemporary nature of inequality and how the various forms of inequality intersect and overlap in HE⁴ and society;
- the formation and transformation of learner identities;
- the structural barriers faced by non-traditional students;
- the sources of student resilience and agency;

* **Peter Alheit** – Georg-August-University of Goettingen, Institute of Education, Goettingen, Germany; e-mail: palheit@gwdg.de.

¹ The exact title: *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education*.

² The label 'non-traditional' student has different connotations internationally. While it primarily focuses on the target group of representatives of 'second' or 'third educational pathways' in German-speaking countries, it associates internationally all student groups with unusual characteristics (age variation, ethnic minority, non-educated social background, mental and physical impairment, etc.; cf detailed Alheit, Rheinländer & Watermann 2008).

³ Since the completion of the active surveys, almost all participating country teams have continued to work on the rich qualitative data material. New and advanced discoveries have been made and interesting publications are still being released to this day. The article presented here includes more recent publications, but refers to older works as well. The comparison of national 'figurations' with the presented country images (albeit with different comments) has already been published in an article in (Alheit 2013).

⁴ HE = Higher Education (in the German context: the 'tertiary' education sector).

- comparison of patterns of inequality, access, and retention in various European countries;
- the implications of these findings for practice and policy' (Finnegan, Merrill & Thunborg 2014, pp. 1f.).

The focus of the analysis was undoubtedly the collection of biographical-narrative inter-views on the study reality of 'non-traditional students', because this methodical approach, as described very convincingly in a project-accompanying contribution,

'has a unique potential to illuminate people's lives and their interaction with the social world and the interplay of history and micro worlds, in struggles for agency and meaning in lives. And to illuminate the interplay of different experiences and forms of learning – from the most intimate to the most formal' (West et al. 2007, p. 280).

Each national research team identified three institutional case studies that represented the different types of universities in their country (e.g., reform universities, elite universities, distance universities, or private universities). Different student cohorts were interviewed – such as first-year students, students in their last year, those who had left and returned to the university, as well as real 'dropouts'. Each partner team in the international network conducted almost 100 (around 700 in total) interviews with students⁵. In order to complete the institutional picture, expert interviews with institutional representatives, teachers or student advisors (so-called 'gatekeepers') were also evaluated (see Alheit 2014a). This process helped to understand the interplay of the institutional '*meso level*' with the '*micro level*' of the learners. In addition, the educational statistics of the respective countries were used to compare the results of the qualitative analyses with the collected framework data, to a certain extent to the '*macro level*'.

In the following section, I will concentrate my considerations on two aspects of the complex overall study: (1) on the question of the *deeper theoretical insights* offered by the rich qualitative data material; (2) a careful but interesting *comparison of the different mental cultures in the 'university landscapes'* of the countries examined. Finally, I briefly discuss the *consequences for specific university policies* in Europe.

The importance of 'recognition' for the transformation of the 'self' in (non-traditional) tertiary education processes

The diverse results of the overall study initially show the unusual diversity of the university systems in Europe. Every national system of tertiary education is obviously shaped

⁵ For the methodological framework and the specific methodological approach cf. West, Bron & Merrill, 2014, pp. 25-36. Incidentally, the clear reference to qualitative *mass data* seems to be necessary because – particularly with quantitative-oriented researchers – the prejudice still remains that qualitative research generally relates to *individual case studies*.

by very distinct historical patterns of institutional transformation and reform (Archer 1984). The change from elite education to mass universities in a two-generation range (Trow 1973) has complicated simple comparison options rather than simplified them. Social and labour market constraints have made the expanded forms of higher education into a kind of independent cultural and symbolic space in our societies (Finnegan, Fleming & Thunborg 2014, p. 151); however, this 'space' looks completely different in each of the countries participating in the study⁶.

And yet looking at the group of 'non-traditional students' pointed to highly ambivalent trends that seem to be converging internationally: a slow but steady growth in the proportion of older students, a clear change towards gender equality at universities, barriers of unequal access conditions for students with disabilities or for ethnic minorities as well as the continuing subtle exclusion mechanisms for students from the working class (Alheit 2014b). From the perspective of 'non-traditional students', five complex experiences can be highlighted that do not relativise the dominant feeling of the inequality that still exists, but rather reinforce it:

- (a) Social inequality continues to have an impact on non-traditional learning experiences, but the way in which social (self-)attribution is staged has changed both among those affected and among institutions. The stigmatisation no longer takes place on the 'open stage'. It has taken a back seat and works subtly through '*performative diversification*' (Field & Morgan-Klein 2014), i.e. through a hidden standardisation of how one should (actually) appear in a university context. However, this is exactly what irritates the 'expectations' of the target group: *You don't understand what they really want from you. You feel stupid and wrong*⁷, is an extremely frequently heard quotation from those affected.
- (b) The inequality experience is usually *multidimensional* and often refers to an impenetrable mix of age, class, impairment, ethnicity and gender ('*intersectionality*', as it were). This experience also has irritating effects: *You no longer know whether they reject you as a woman or as a black person, or simply because you come from the lower class.*
- (c) Despite the persistence of experienced inequality, those affected show a remarkable potential for *resilience*, actively defend themselves against structural inequality and struggle for freedom in their training institutions: *At some point it was clear to me that studying was important for me and will help me move forward – despite the resistance. I resisted and experienced myself in a completely new way.*

⁶ See the comparison of the 'pedagogical styles' and 'cultures' of European universities in the second section of this article.

⁷ The interview sequences cited in the following are translations from the (anglicised) data material and are selected so that they represent '*typical*' statements on the corresponding subject area of the findings. This means: the selected quotes are always examples from a wide range of similar votes.

- (d) Such resistance is often supported by family, social 'godparents', peers and friends and frames (Nestor 2015): *Sure, I only managed it because my family was behind me, colleagues, friends, and because they were proud that I could do it. I needed it.*
- (e) The study time is not interpreted by many concerned as a superficial career path, but as a kind of 'transitional space' for the formation and transformation of their own social and professional identity (Finnegan, Fleming & Thunborg 2014, p. 153ff.): *My studies brought me something – not just professionally, as I thought. Yes, that too. But much more for myself. I have become a different person, I see things new, I meddle in where I was too cowardly before. Somehow, I now experience the world differently and myself too.*

In fact, being tied to contexts such as family support, recognition of social proximity for the services provided, and help from partners and friends to deal with organisational problems in 'non-traditional' study situations is a basic prerequisite for overcoming the *feeling of strangeness* when encountering the university (Nestor 2015). Contact with the 'university habitus' (Alheit 2009) often gives the impression of intellectual inferiority and of not fitting the chosen subject.

The social practice of successful studying relies on feelings of growing 'belonging' and of 'being familiar'. Such feelings are by no means evenly distributed. They are at least more natural for children of academic parents than for children from the working class or even from other cultures. Axel Honneth's socio-philosophical concept of *recognition* (1992, 1995), which includes personal attachment (*love*), a guaranteed naturalness of one's own option for education (*law*) and the vital experience of shaping society (*social economy*), is of central importance especially for social groups that have to fight for such recognition. Due to, for example, the experience of appreciative 'love' not being a matter of fact in childhood and youth because a 'right' to education existed formally, but this right was not applied in practice since active participation in professional and social life was blocked or at least not supported. The associated withdrawal of 'self-confidence', 'self-respect' and 'self-esteem' must block or significantly limit the experience of successful 'self-education' (see Fleming & Finnegan 2014, pp. 54-56).

Honneth's concept is based on a fascinating interpretation of the early Hegelian writings on the development of 'selfconsciousness' (Hegel [1809] 1986), the identity theory of George Herbert Mead (1934) and the social psychology of Donald Winnicott (1971). He works out how social relationships and intersubjective experiences shape the individual. Without a special relationship with another person, it is not possible to become aware of one's own uniqueness. Authentic recognition is an essential human need – important for child development but just as important in the workplace, in the community, in civil society and certainly in all educational processes. The way European universities deal with 'non-traditional students' and their courageous and

surprisingly successful '*struggle for recognition*' are a confirmation of Axel Honneth's socio-philosophical considerations.

The diversity of European 'university cultures'

Honneth's concept is predestined for understanding the micro-social processes that can be observed when 'non-traditional students' meet with the 'university': experiencing both the subtle exclusion and the discovery of one's own resilience. However, it does not guarantee an insight into the character of *institutional 'meso-structures'* and '*mental framework conditions*', as they are quite different in the examined countries England, Scotland, Ireland, Spain, Germany, Poland and Sweden. Moreover, it is not enough to identify distinct variables that influence such differences. Rather, it is about *cultural patterns*, about '*figurations*' as Norbert Elias (1989) describes them which can capture such subtle differences (see also Alheit 2009).

These configurations may have developed over longer historical periods. And one has quite spontaneous ideas about such mental patterns: for example the tendency towards highly formalised, distinctive strategies of classification, such as those prevailing in the education system in France and in some other southern European countries; the egalitarian and comparatively informal structures of the Scandinavian university systems; the selection strategies of Central European countries (such as Germany, Austria, etc.), which are often unreflectedly oriented towards the 'middle class habitus'; and the pragmatic, economically operating higher education structures in England's and Scotland's mental cultural areas.

The RANLHE study examined the university systems of the seven countries mentioned. The very meaningful object of comparison was how the institutions dealt with the target group of 'non-traditional students'. Ordinary distinction variables such as '*access vs. exclusion*' with regard to the universities was obviously insufficient because legal developments that should facilitate access (for instance in the German 'Länder' after 1970) did not automatically lead to the elimination of previous exclusion strategies, but rather to the invention of '*secret sub-strategies*' (see Alheit 2014a, pp. 137ff.). Or the opposite, objective access restrictions due to tough tests (as in Spain) did not in any way preclude the factual integration of 'non-traditional students' if they received access. In the course itself there was an inclusive and not an exclusive climate (see below). What was important was perceiving 'tensions' and suggestive 'drifts', which condensed certain influencing factors into a specific (national) 'pattern' that could be related to the university social arena.

For this it seemed necessary to find a kind of 'tool' that could act as a classic *tertium comparationis* for all national university systems. The contrast between 'culture' and

'economy', familiar from the field metaphor of Bourdieu (1987), on which European university development over the past 50 years had to be based, seemed to be supportive. A transverse contrast between '*social responsibility*' and '*functional effectiveness*', which had to come into play particularly when confronting 'non-traditional students' with the university arena, also appeared suitable.

The following figure shows ideal-typical constellations, as they are at least conceivable. It is immediately apparent that such 'ideal types' will never appear '*purely*' in reality, so to speak. Yet, the idea of a convincing differentiation between national educational 'cultures' or 'styles' seems plausible. We then have to deal with (semantic) 'clusters'⁸ whose relative inaccuracy ('fuzziness') is not a disadvantage, but rather an advantage, because social reality also has to deal with interpretive 'gray areas'. The 'tool' of the RANLHE comparison then looked like the following figure:

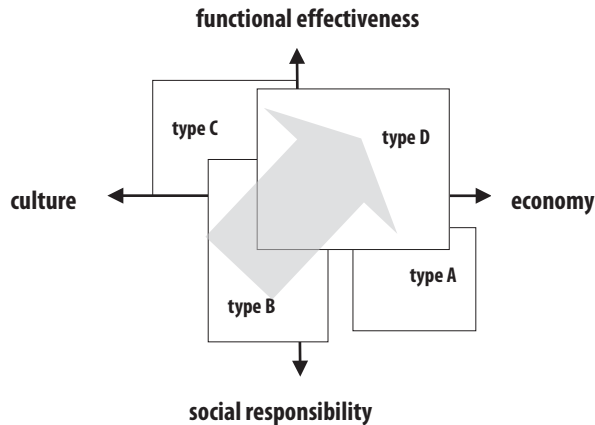


Fig. 1. The space of 'educational cultures/styles' of European universities
Source: Alheit 2013.

The typology created here reveals a reciprocal dependency of the types: universities whose educational style is primarily based on efficiency parameters and economic success becomes the dominant neoliberal type in 'post-modern' societies. Even if this exposed *type D* does not occur in pure form in any of the examined national HE systems, its influence on all other types is noticeable. However, as already indicated, the reconstructed style clusters are '*mixed forms*' – but clearly distinguishable from each other⁹.

⁸ '*Semantic clusters*' are patterns of argumentation taken from the (national) interview material, possibly also 'discourse formations' with mostly 'fraying' horizons of interpretation, which can be meaningfully placed in the constructed '*mental space*' (for the methodological background of such semantic clustering (cf. detailed Alheit et al. 2020)).

⁹ In addition, it must of course be emphasised that the institutional level can also be very heterogeneous *within* a country. The milieu of elite universities is of course different from that of small

The same applies in the following case, which is most similar to the likeable *type B*, namely the example of a Scandinavian university system (here: Sweden)¹⁰. Social arguments play a major role in the selection of students. Therefore, there is a great willingness to accept 'non-traditional students.' The Swedish communication culture, the flat hierarchies and the informal learning atmosphere also have a very positive effect. This result is not only covered by the statements of the university officials, but also by the interviews with the students. The mental focus of the 'educational style' lies between the poles *culture* and *social responsibility*. A cautiously growing orientation towards economic constraints cannot be overlooked. 'Performance' and effectiveness are becoming increasingly important in the course of the Europeanisation of higher education¹¹.

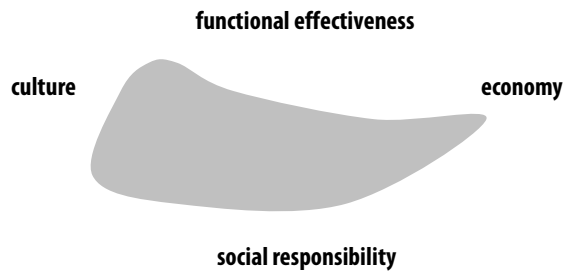


Fig 2. The 'educational style' of Scandinavian universities

Source: Alheit 2013.

The current Polish university system represents a certain contrast to the Swedish one. After a drastic privatisation following the social upheaval after 1990 (more than 300 universities in Poland are private companies now), the focus of university policies has shifted to the upper right sector of the 'mental space', close to the poles *functional effectiveness* and *economy*. The conscious relationship to Polish culture and tradition, as well as to the Catholic Church, continues to play a certain role. In contrast, the orientation towards the *social responsibility* pole has weakened significantly. This observation has noticeable consequences for 'non-traditional students': for them, studying is associated with drastic economic risks and with experiences of exclusion. Both can be shown convincingly in the educational statistics and in the critical answers of the interviewed students.

colleges. The educational policies of different 'states' (such as in Germany) also show differences. Overall, despite everything, 'mental patterns' can be identified that have a *national type*.

¹⁰ The following characterisations of the country profiles are, so to speak, 'portraits', which mainly relate to data from expert interviews or case studies and can, of course, not be cited *in extenso* in this context.

¹¹ The term higher education is a bit of a misnomer here because a significant part of HE practice, especially in England and Scotland, has its institutional center outside the university.

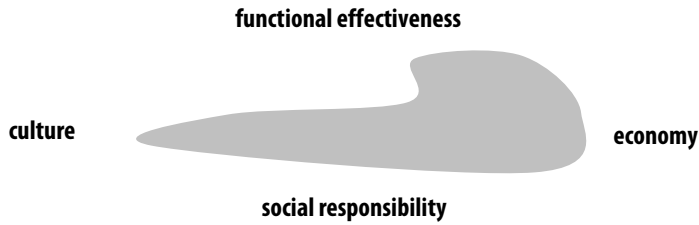


Fig. 3. The 'educational style' of Polish universities
Source: Alheit 2013.

The classic English university has a different educational profile. Excluding the elite universities of *Oxford* and *Cambridge*, the focus should be between the three poles; *functional effectiveness*, *economy* and *social responsibility*. In contrast to other European universities, English universities have been *companies* for some time, but they have always assumed social responsibility for the *community* and in principle keep access open to all students.

The tradition of *open access courses* is an outstanding example of this. That is why English universities are predictable institutions for 'non-traditional students'. Special offers for migrants, disabled people, single mothers etc. are a matter of course. Studying has its price, but here too the universities show socially committed practices through scholarships.

Incidentally, this tendency is much more pronounced in *Scotland* than in England. The traditional social democratic orientation may be responsible for this. In principle, however, the pragmatic-utilitarian 'tone' of the educational mentality is also evident in Scotland. This tendency is clearly reflected in our research material.

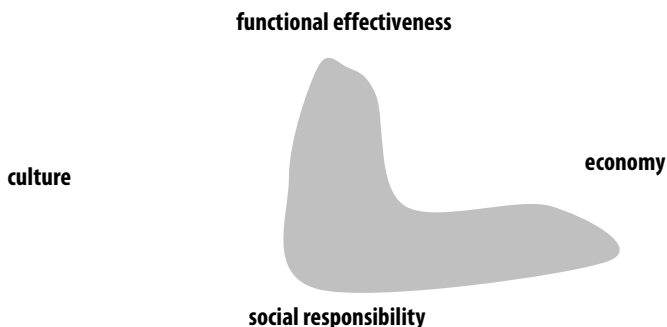


Fig. 4. The 'educational style' of English (Scottish) universities
Source: Alheit 2013.

It seems remarkable that the Irish higher education system does not follow the English/Scottish standard just presented, but rather resembles the Scandinavian model.

In fact, here too the mental focus lies between the poles *culture* and *social responsibility*. What separates the Irish university system from the Scandinavian one (which has comparatively high respect for people with disabilities) is the close connection to *national-religious traditions*, i.e. a certain 'lack of modernity'. Both the clear social tendencies and an academic culture based on *Catholic ethics* are strongly confirmed by our qualitative data.

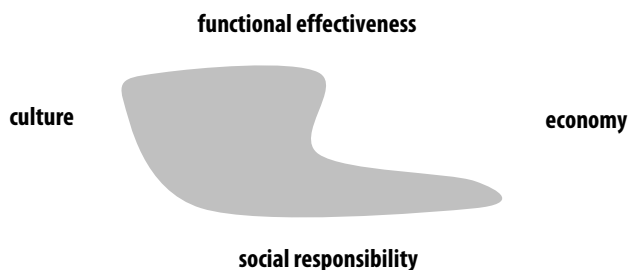


Fig. 5. The 'educational style' of Irish universities
Source: Alheit 2013.

The modern German university system has moved away from the traditional tendencies towards segregation of outdated German educational institutions in the tertiary sector. However, apart from a short period at the so-called '*reform universities*' of the 1970s and 1980s, the university system has returned to a movement between *culture* and *functional effectiveness*. The growing economisation of the 'internal policies' of universities over the past two decades has reinforced concealed tendencies towards exclusion and made it difficult for groups such as 'non-traditional students' to implement their study plans. The data not only prove this succinctly through the student interviews, but even more than that through interviews with so-called '*gatekeepers*' (i.e. study advisors) (see Alheit 2014a).

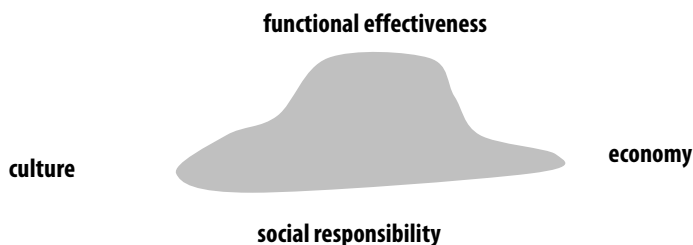


Fig. 6. The 'educational style' of German universities
Source: Alheit 2013.

The Spanish model looks very different. The fictional German 'hat' is reversed. The mental focus of the '*Spanish style*' lies between the three poles *culture*, *social responsibility*

and *economy*. In contrast to the Scandinavian example, ‘social responsibility’ is not part of the organisational task of the university, but rather an ethical-pedagogical challenge for academic staff. That becomes evident in the qualitative material of the RANLHE study. The formal requirements for admission to the university (i.e. *sharp exams*) are part of a selection strategy of the university. However, an integrative and communicative study atmosphere dominates the training process within the classes.

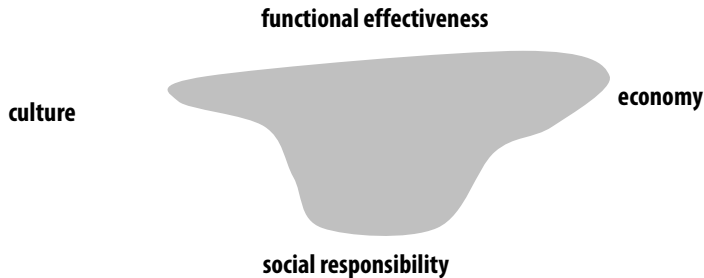


Fig. 7. The ‘educational style’ of Spanish universities
Source: Alheit 2013.

The European comparison shows subtle differences in the (national) ‘*educational styles*’ of universities (Alheit 2014b). This very distinct and individual mix of certain influences and tendencies mostly has to do with complex historical constellations and requires further systematic analyses. Nevertheless, the findings give an impression of ‘*specific configurations*’ (i.e. an in-depth ‘logic’ of the relationship between certain characteristics), which reveal the opening and closing tendencies of university systems.

Perspectives of a democratic ‘university landscape’ in Europe

At the end there are two questions that arise after gaining an insight into the *micro-social* development processes of the learning of ‘non-traditional students’ and the *macro-social* framework of national educational cultures and styles in European higher education. These are: What do we know from the research presented, that we didn’t know before? And what practical-political consequences result from what we may have learned?

We have undoubtedly gained a deeper understanding of the micro-social bargaining processes that are demanded of students who do not correspond to the normal picture of students at the university. Additionally, we were particularly able to expose the subtle exclusion strategies that have survived university reform processes in the past 50 years.

The implications of what we have learned, however, hit the ‘*heart*’ of Europe’s *educational idea*. Consequences for European higher education policy are urgently required, and reforms are also pending for the organisation of teaching at the individual

universities of the EU countries. The concern for '*affective equality*', as Lynch et al. (2009) point out, requires a change in the learning atmosphere in many of the countries examined. Students – and not just 'non-traditional students' – have the right to a university culture that respects and recognises them as a *person*. That means building university learning spaces that enable cooperative practices and *creative discoveries of the self and the world* and that oppose learning environments that are predominantly technical, mechanical, functional, impersonal and instrumental. The conclusion of the RANLHE study is therefore in its '*original tone*':

'This goes beyond the traditional mantra of "student centred" approaches and making a case for an egalitarian and relational approach where respect for student voices and concerns informs all contacts, communications and pedagogies. This also means developing a greater awareness of the limits and uses of categorical definitions and research in relation to non-traditional students. Anything else, we can now say, is not best practice' (Finnegan, Fleming & Thunborg 2014, p. 160).

References

- Alheit P. (2009), *The symbolic power of knowledge. Exclusion mechanisms of the 'university habitus' in the German HE system*, in: *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education*, B. Merrill (ed.), Peter Lang Frankfurt am M., pp. 161-172.
- Alheit P. (2013), *Identifying configurations of higher education: Reflections on concepts that compare complex cultural settings*, "Studies in the Education of Adults", Vol. 45(2), pp. 194-209.
- Alheit P. (2014a), *The unwanted students: Closure tendencies in the German university system*, in: *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.), Routledge, London and New York, pp. 134-148.
- Alheit P. (2014b), *"Configurations" of (adult) education: Reflections on concepts how to compare complex cultural settings*, in: *Changing configurations in adult education in transitional times*, B. K  pplinger & S. Robak (eds.), Peter Lang, Frankfurt am Main et al., pp. 73-89.
- Alheit, P., Herzberg H. & Walter A. (2020), *Der „Generalistik-Diskurs“ im Feld der Pflege im Land Brandenburg. Eine qualitative Studie zur Vorbereitung eines innovativen curricularen Entwicklungsprozesses f  r die reformierte Pflegeausbildung* (Schriftenreihe des Instituts f  r Gesundheit, Band 2), BTU Cottbus-Senftenberg Press, Senftenberg (forthcoming).
- Alheit P., Rheinl  nder K. & Watermann R. (2008), *Zwischen Bildung und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“*, „Zeitschrift f  r Erziehungswissenschaft“, Vol. 11(4), pp. 577-606.
- Archer L. (2003), *Social class and higher education*, in: *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*, L. Archer, M. Hutchings & A. Ross (eds.), Routledge, London.
- Bourdieu P. ([1979] 1987), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Elias N. (1989), *Studien   ber die Deutschen. Machtk  mpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

- Field J. & Kurantowicz E. (2014), *Retention and access in higher education*. in: *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.), Routledge, London and New York, pp. 163-168.
- Field J. & Morgan-Klein N. (2014), *Disability and learner identities in Scotland*, in: *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.), Routledge, London and New York, pp. 98-108.
- Finnegan F., Merrill B. & Thunborg C. (eds.) (2014), *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, Routledge, London and New York.
- Finnegan F., Fleming T. & Thunborg C. (2014), *Enduring inequalities and student agency. Theorizing an agenda for change in higher education*. in: *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.), Routledge, London and New York, pp. 151-162.
- Fleming T. & Finnegan F. (2014), *Critical theory and non-traditional students' experience in Irish higher education*, in: *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.), Routledge, London and New York, pp. 51-73.
- Hegel G.W.F. ([1809] 1986), *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Werke*, Bd. 4, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Honneth A. (1992), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Honneth A. (1995), *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*, Polity Press, Cambridge.
- Lynch K., Baker J., Lyons M., Feeley M., Hanlon N., O'Brien M., Walsh J. & Cantillon S. (2009), *Affective Equality: Love, care and injustice*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Mead G.H. (1934), *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*, University of Chicago Press, Chicago.
- Nestor K. (2015), *Understanding biographicity: Redesigning and reshaping lives in young adulthood*, George-Washington-University, Washington (PhD thesis).
- Trow M. (1973), *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Graduate School of Public Policy, University of California, Berkeley, California.
- West L., Alheit P., Anderson A.S. & Merrill B. (eds.) (2007), *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, Peter Lang, Frankfurt am Main et al.
- West L., Bron A. & Merrill B. (2014), *Researching student experience*, in: *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.), Routledge, London and New York, pp. 25-36.
- Winnicott D.W. (1971), *Playing and reality*, Tavistock, London.

Lidia Marek*
Stefano Polenta**
Tomasz Warzocha***

ACADEMIC EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC – POLISH AND ITALIAN EXPERIENCE

ABSTRACT: The diagnoses and empirical analyses described in the article were linked by a common research problem expressed in the question about the experiences of academic entities in the field of remote education in the situation of the SARS-CoV-2 epidemic. The international research reported in the text, however, was conducted in an extra-coordinated situation (to a large extent during the lockdown period), applying two methodological approaches in complementary quantitative and qualitative procedures. Elements of a diagnostic survey (in Polish studies) and an analysis of the content of documents (in Italian studies) were used. The application of the indicated procedures allowed to obtain a complementary image of the experiences of higher education entities in the research situation outlined. The empirical analyses presented in the text allow for the formulation of certain common conclusions resulting from the reported international research. The international and global experience is a novelty of the epidemic situation in which remote education was implemented. The necessity arose to focus on the new conditions of relations between entities in academic education, which differ from traditional direct contact, as already indicated to us by Socrates and Plato. The lockdown changed these relationships. The everyday life of universities has been disrupted, which requires new solutions for the organisation of the educational process.

KEYWORDS: academic education, learning process, COVID-19 pandemic.

Introduction

Rapid changes in the contemporary world have brought about a number of new phenomena. Our everyday rhythm is increasingly often disrupted, forcing individuals and groups to introduce changes in virtually all spheres of their lives. Our everyday life is to a large extent determined by society and culture. Moreover, globalisation brings new risks, internal contradictions and ethical dilemmas, as well as hopes and doubts. The same applies to such threats as epidemics that create completely new conditions for individuals and societies. In 2020, the SARS-Cov-2 pandemic established new conditions for living in Europe and in the world. This translated into new conditions in academic education. Following Socrates and Plato, the latter has been based on the dialogue between the master and the student, which required face-to-face contact. The

* **Lidia Marek** – University of Szczecin, Faculty of Social Science, Institute of Pedagogy, Poland; e-mail: lidia.marek@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8705-2510>.

** **Stefano Polenta** – University of Macerata, Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, Italy; e-mail: polenta@unimc.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9234-9100>.

*** **Tomasz Warzocha** – University of Rzeszow, Institute of Pedagogy, Poland; e-mail: twarzocha@ur.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9234-9100>.

lockdown has changed relations between subjects of academic education and shifted these relations to digital media. Everyday education in European tertiary institutions was disrupted, which led to an organisational crisis. This became a challenge that mobilised various parties to look for a new approach and the use of modern information technologies in education.

Because of the SARS-CoV-2 pandemic, the situation of academic education can be described as difficult due to a number of obstacles for the implementation of its goals. This also translates into the disruption of its regular operational structure. Usually, a difficult situation leads to a conflict between the task to be implemented and the capacity to implement it (see Łukaszewski 2015, p. 33). A specific feature of the situation is its novelty since we have never encountered anything like it in our educational work. It is natural that a new situation raises concerns about the feasibility of educational objectives and goals. At the same time, it opens space for hopes and opportunities to look for new solutions, solutions which have not been previously used in academic education. Although little known, strange in a sense, or perhaps seen as unwanted and imposed, these new solutions may be interpreted and assessed by educational establishments as supportive or unsupportive regarding the implementation of certain tasks. This may generate emotions, opinions and concerns that raise a number of questions: Who is responsible for the organisation and new educational conditions? What are new responsibilities are vested in academic units? What is the assessment of our competences to meet new education challenges? How do we assess the competences of our partners? How do we find our place in the new academic education setup?

While looking for answers to these questions in the context of online education during the SARS-CoV-2 epidemic, the article attempts to examine the relevant experience of academic units. Considering the global dimension of the epidemic, the article also presents the Polish and Italian experience. This exercise creates new areas for international reflection on online teaching practice in higher education institutions that face the epidemic.

The epidemic and education (not only academic one) – difficult relations and new areas to reflect upon

In the new reality, certain notions have become contagious. These notions form a vernacular used in everyday communication, as well as in the press and science. It is the magic of the epidemic. We usually associate such notions with images of contagious diseases or viruses infecting our computers. Thus, the epidemic has become very popular and often reflected upon. The epidemic outbreaks and spreads. Shortly, we discover that the epidemic may have ‘many faces’ (Kucharski 2020, p. 10). In inter- and

trans-disciplinary studies on epidemics, people from various scientific disciplines passionately examining this class of phenomena (Kucharski 2020, p. 10) help us to identify those different faces. The SARS-CoV-2 epidemic makes us prone to reflect on many things. In fact, it is hard to find an area of our life, or an area of human reflection, that has not been changed under the influence of the epidemic. Education on all levels has not remained free from the influence.

Every epidemic is different in terms of its development. However, we may distinguish certain common elements: outbreak, spread, peak and decline. In 2020, in Europe (in March 2020 in Poland specifically), we all witnessed the outbreak of the SARS-CoV-2 epidemic, followed by its spread, peak and decline. It is, however, hard to define which of the stages we are at the moment. The outbreak of the epidemic has caused an unusual, multi-dimensional crisis that disrupted the reality we knew and day after day forced us to adapt to new unknown conditions. The way we function in different areas of our lives has changed. *Lockdown* kept us at home and forced us to organise our lives in the confined space of our homes. It had a serious impact on education too. University education based on personal contact has been replaced by online teaching. Of course, this form of education did not emerge suddenly, since it had already been present in the academic context. What we witnessed was the outbreak of online contacts during the epidemic, which progressed and expanded on a massive scale. Online education has become a mandatory solution that replaced the previous traditional 'grammar of education' (Czerepaniak-Walczak 2020). By using the term 'grammar', M. Czerepaniak-Walczak emphasises resistance of education to changes (Czerepaniak-Walczak, 2020). Grammar suggests a regular structure based on 'fixed schoolwork organisation, including standard organisational practice pertaining to time and space management, division of knowledge into subjects, assessment and classification, and grouping of students according to their age' (Czerepaniak-Walczak 2020, p. 4). The SARS-CoV-2 epidemic disrupted the previous arrangement and irreversibly transformed the traditional grammar of education.

Just like the epidemic, education is generally discussed when something unusual happens. In our everyday life, it is like a prose, it is the 'obvious' filled with routines and habits (Czerepaniak-Walczak 2020, p. 1). Our experience with consecutive reforms indicates that processes at every level of education face resistance produced by different factors, especially familiarity and comfort encountered by subjects of education when they use traditional educational patterns imprinted in the approach of organisations and regular practices. During the pandemic, the 'familiarity of education', or the 'familiarity of academic education' to be more specific, has gained a non-metaphoric meaning. Lockdown kept all people at home. The academic life that we know from halls and lecture rooms has moved to living rooms, and people that happen to live together

with students have become new subjects of education. The direct contact between a student and a teacher has been replaced by online contact through digital media. This causes further concerns about meeting new requirements set for all participants of online academic education. This also gives rise to new challenges and generates new solutions facilitating the organisation of education. This kind of organisational crisis has become a reason to introduce changes and promote development. Many subjects of academic education have appreciated the unique potential of the new, little known, and undesired educational situation. Not only does it restore certain reflections on education (e.g., its role in creating true agora, a venue for direct discussion), but it also contributes to new, equally important reflections (e.g., questions about conditions for the social development of students educated through digital media).

Academic education during the COVID-19 pandemic – the Polish experience

In Poland, the situation of academic education changed due to the SARS-CoV-2 epidemic in the middle of March 2020. To a large extent, the new situation forced academic teachers to use new technologies as a primary, and sometimes only, tool to proceed with the implementation of educational goals at all levels of education. Three weeks after the pandemic had started in the country, the speedy reaction of the government and the decision to close schools, universities and other education organizations, introduce restrictions, and shift traditional education to the Internet (online teaching) enabled to mitigate the spread of the SARS-CoV-2 virus and reduce the number of people infected. The rapid and unexpected deschoolisation in Poland affected 1.2 mn students (Szkoly wyższe i ich finanse, GUS 2018). In total, over 21% of Poland's citizens had to change their traditional education. The same applied to adult education centres in rural areas and cities. 'Academic life' moved away from university corridors and into living rooms and small student rooms. Certain educational access factors changed as well, together with the organisation of student life and the educational process. This could tempt the relaxation of the discipline of body and mind. The new organisational conditions in academic education acted as inspiration to examine them empirically.

Studies referred to in the article involved several universities in Poland. The mix consisted of 76.84% universities, 13.27% academies, 5.46% other post-secondary institutions and 4.42% universities of technology, of which 96.17% were public and 3.83% non-public university type institutions. The study covered the period of 4-31 May 2020¹.

¹ Research Project No PBN/3/2020 on Socio-technological aspects of academic education during the pandemic – international perspective, funded from the Education Science Culture Society. Project period: April 2020 – March 2021. Implemented by: Anna Babicka, Eunika Baron-Polańczyk,

The research conducted in academic centres in Poland was based on the method of diagnostic survey, the tool of which was a questionnaire survey addressed to all academic teachers and students in the home centres of the research group, consisting of 36 questions including a metric consisting of 7 questions. The aim of the research was to identify and diagnose the situation of providers of educational services, including teachers and students, which resulted from online learning. The aim of the research was to find out whether the current situation – distance learning – has a permanent impact on the didactics of higher education. 118 academic teachers (63 female and 55 male) and 688 students (592 female and 96 male) responded to the survey.

The analysis of the findings enables us to conclude that every third student (34%) declared that they use online education eagerly. Slightly less than half of the students (43%) were not able to decide whether they considered this form of education suitable for them, and every fourth student (23%) said that online education was not really suitable to acquire knowledge at the academic level. Opinions expressed by respondents might have depended on several more or less important factors. The first factor was the abrupt change in the organization of education, which none of the parties were prepared for and which they had not expected at the beginning of the academic year. For students, online education was a problem, since teachers used different tools, whereas students were required to install different software and switch between them from one class to another. Students highlighted that not everyone had sufficiently ‘powerful’ computers to use all the required software. Another factor was the student domicile. Some students moved back home to towns with limited access to the Internet. Sometimes, the transmission capacity was a problem rather than the access itself. Considering that other members of a household used the Internet simultaneously, data transfer capacity had to be split, which hampered efficient communication between the teacher and the student.

A clear majority of the surveyed students concluded that the attitude of teachers towards online teaching has changed due to the pandemic. Only 44 people stated that the situation will not change. Perhaps, students do not fully understand this form of sharing knowledge, or they do not have the possibility of using online tools that support the educational process. The majority of students declared that the form of teaching will change (330 people). This group of respondents may consist of people who had already used new technologies to access information and knowledge, prepare for classes and implement their assignments.

It is also worth emphasising that for the majority of them (67.11%), the preparation for online classes was not a problem and they did not have to make any special arrangements. One fifth of the surveyed (20.94%) had to prepare for several hours,

some students (11.36%) needed several days, and only a few (0.59%) were not able to participate in classes online.

As regards online teaching during the pandemic, challenges that students mentioned most frequently included:

- lack of direct contact with their teacher,
- no possibility to discuss topics in detail due to the shortage of time and direct face-to-face contact,
- no contact with peers, members of the same group or students at other levels to be able ask questions,
- technical issues, including limited transmission capacity, poor computer equipment, variety of software used by teachers, and different platforms to be installed on private computers, and
- a limited possibility to consult teachers to discuss issues and deepen ones knowledge.

The study also covered academic teachers. The findings show that for half of them (51.69%) online classes were suitable, whereas the minority (15.25 %) declared that they did not like this form of teaching, and every fourth teacher (23.88%) was not able to determine their attitude towards online teaching. Only some of the teachers (10.17%) refrained from responding to the question. Considering the above, we may conclude that nearly half of the teachers surveyed were not prepared for online teaching. This has been confirmed by answers to the question about self-education and knowledge of platforms used for online teaching. The majority of teachers (67.80%) declared that they did not know digital educational platforms at all, every fourth (22.03%) somewhat knew one platform, and only a few teachers (10.17%) were well familiar with at least one digital educational platform. As regards online teaching during the pandemic, challenges that academic teachers mentioned most frequently included:

- lack of direct contact with students and an inability to verify their knowledge,
- more time needed to prepare teaching materials, as well as to analyse and verify work assigned to students,
- general fatigue, headache and red eyes caused by too much time spent in front of a laptop,
- a shortage of possibilities to provide clarification, deeper insight and a thorough analysis of teaching content,
- no possibility for practical exercises with students and for solving tasks within a given subject, in particular tasks that require teamwork, and
- problems with the Internet connection or the operation of online platforms.

COVID-19 and university teaching in Italy: evaluations, reflections and actions in progress

In general, the resistance of the Italian university system to the COVID-19 impact was excellent: in two weeks, the universities completely reorganised their educational offer, making it available remotely. The Italian system has therefore shown its ability to face the dramatic situation that arose in the pandemic period, continuing to guarantee all of its services virtually.

The research conducted in Italian academic centres was based on the method of document analysis, including academic reports prepared within the framework of the Conference of Rectors of Italian Universities (CRUI 2020). The research involved 37,735 students from Universities in Italy. Additionally, research conducted by Federica Web Learning together with Ipsos was used in the paper – the research sample was 1200 students. A detailed analysis of the results is presented below.

According to the video *Vicini da lontano (Neighbours from afar)* made by the Rectors Conference of Italian Universities (CRUI 2020) based on its own data, the universities confirmed 94% of the lessons, ensuring 76,000 teaching sessions in a month, 70,000 exams, 27,000 degree sessions, involving 1.4 million students. Faced with the fear of the loss of direct contact with students, the teachers were surprised to find that distance learning 'works all in all' (Napoli 2020). Some universities carried out in-depth analyses of the level of satisfaction of teachers and students.

The University of Bologna (Redazione Unibo magazine 2020) carried out a survey a few weeks after the start of online teaching which 9,943 students responded to. «From the analysis of the data, decidedly high levels of satisfaction emerged with regard to learning (8.1 out of 10), interaction with teachers (7.8 out of 10), attention during teaching activities (7.1 out of 10) and the whole experience in online lessons (7.9 out of 10). Overall, 75% of the answers are placed in the score bands higher than or equal to 7 and 50% higher than or equal to 8» (Ivi). The same university carried out two further investigations which confirmed the good results of the first one. The problems reported by the students concern «the greater difficulties in interacting with classmates, the lack of an adequate internet connection [...] and – an often underestimated aspect – unsuitable domestic spaces to follow the lessons without being disturbed». In addition, the students of science courses suffered most from the inability to access laboratories. «If one out of two students is convinced that the university experience should be in person, the share of those who consider only remote teaching as preferable is not negligible and, above all, of those who consider the combination of face-to-face and online teaching as the best solution» (Ivi).

The University of Modena and Reggio Emilia (Unimore) – between 8 April and 2 May 2020 – also conducted a survey of 27,792 students, to which about 20 percent replied (Russo et al. 2020). Colombini, Piscitelli and Russo (2020), who participated in the research, write: «the great majority of students followed the online lessons with sufficient satisfaction, without major differences in terms of course year. Alongside satisfaction, however, there is a clearer feeling of load and fatigue. Spending many hours in front of a monitor makes taking notes and following the lessons more difficult and tiring, also due to the difficulty in staying focused. If a third of students have enthusiastically embraced remote teaching, two thirds complain of confusion, impatience, bewilderment and dissatisfaction. About four out of ten students are ‘lost’, dissatisfied with learning and confused about how to get out of this situation. Therefore, emergency teaching carried out remotely seems to require a clear framework that teachers should be asked to follow.

The survey conducted on a sample of 1,200 university students from all over Italy by Federica Web Learning (2020), of the University of Naples Federico II, together with Ipsos, a well-known company specializing in market analysis and research, showed that «2 out of 3 students promote (with reserve) the online teaching experience and, looking at the reopening in September, they ask to combine classroom lessons with online ones» (Ivi). Some results of the research are as follows:

- Asynchronous teaching – alone or in combination with synchronous teaching – has been met with particular consensus;
- Distance teaching will never be able to equate the value of the classroom for the 4/5 of students who answered the survey;
- The digital transformation of teaching is irreversible for 3/4 of the surveyed students;
- A hope of a return to the pre-emergency situation for 30% of university students; for the other 2/3 a mixed programme between in-person and digital lessons is desirable;
- A dysfunction in online lessons (for 9 out of 10 students) with regard to streaming due to connection difficulties. There are also problems related to the availability of space, the need to share a PC with others in the family, the purchase of new IT tools;
- Half of the students surveyed found difficulties due to the inexperience of teachers in the management of smart education;
- A self-awareness of an attention deficit during videoconferencing is valid for 35% of the students interviewed.

On the teacher’s side, the University of Turin and UNIRES (Italian Center for Research on Universities and Higher Education Systems) carried out a national survey (Ramella et al. 2020) involving a sample of 3,398 professors and researchers from state

universities. The survey asked its participants to evaluate the teaching experience during the emergency semester (March-May 2020). The research highlighted:

- Punctuality in starting lessons (72% of teachers managed to activate distance learning by 13 March);
- Observance of the total number of hours of lessons (86% of teachers spent the same number of hours, even recording an increase of 7%);
- Fulfillment of the teaching programme;
- An adaptability of the teaching strategies of teachers in distance teaching (67% changed both the contents and the structure of their teaching to a degree; 24%, on the other hand, kept them unchanged; 9% took the opportunity to considerably rethink their teaching);
- A prevalence of live streaming lessons (66% of teachers did live streaming lessons; 15% held both live and pre-recorded lessons; 12% recorded the lessons and then made them available; 52% made teaching materials available online with or without audio commentary; only 7%, however, provided only teaching materials or did other activities without streaming or recorded lessons);
- Constant attendance of students (for 53% of teachers, the students who attended the lessons remained unchanged; for 22% they even increased; in 20% of cases they decreased, while 5% of teachers did not know how to evaluate);
- Regularity in carrying out exams (61% of the teachers believe they have adequately assessed the students' preparation).

The sudden transition to distance learning only partially took the universities by surprise, many of which already had teaching centres capable of planning and delivering distance learning activities. The possibility of increasingly resorting to blended teaching which seems to be prefigured not only in the decisions of some Academic Senates, but also by the Decree of the President of the Council of Ministers of 7 August 2020, n° 198 (which invites universities to make blended teaching available for the new academic year in order to better modulate the overcrowding of university spaces) has urged and continues to urge numerous reflections. The position of Ferruccio Resta, the President of the Rectors' Conference of Italian Universities (CRUI), is to start classroom teaching again, since the university involves not only professional but also personal development, where the interaction is not only with the teacher but also among the students. It is therefore essential «to reason» on an «intelligent» and educationally valid *blended* teaching, in which, maybe, the purely content-related parts of the teaching, those that are repeatable, could be made available remotely, even in an asynchronous mode, provided that the time «spared» may be dedicated to the enhancement of the interactive dimension of teaching, which would take place mainly in person.

The position of openness to *blended* teaching is not shared by those who fear that this is a stage towards «the university of platforms» (Pinto 2020): in other words, of a university that is increasingly becoming «an agency for purchasing services and contents and which is therefore regulated and defined not by educational, cultural and scientific needs, but by those of success in the global knowledge market» (Basso et al. 2020). Such a transition would open real dystopian scenarios (De Nicolao 2020): the university, becoming a de facto «global education industry», would function in an increasingly automated, standardised and depersonalised way. By making use of Learning Management Systems, able to guarantee a considerable amount of *learning analytics* (access to software, library loans, attendance, assignment, etc.), higher education systems would be able not only to monitor students, but even to analyse their «learning outcomes», to «identify students at risk of failure» and even to «predict the academic success of the students themselves» (Pinto 2020). The University Minister Gaetano Manfredi – former president of the CRUI – however, invites us to be wary of those ideological positions that fear the risk of a totally remote university as the community dimension of the university remains central. In his opinion, it is necessary to recognise, however, that the «after» will not be the same as the «before»; but – he continues – the crisis due to the lockdown has helped to take note in a more conscious way of a whole series of issues that were already present in the university's reflection before.

Summary

Polish and Italian educational experiences presented in the text have a lot in common in terms of reflections and tensions. Moreover, there are similar dimensions of recapitulation in resuming on-line academic education:

- Inclusion: the need for the university to address itself not only to students, but to broader segments of the population, making use of its educational presence in society through its own renewed presence in the network, but also by occupying more decisively the field of *lifelong learning*;
- The innovative action of teaching in the direction of greater interactivity – the teacher's competences allow for the introduction of new solutions to the educational process, allowing to interact with available technologies that exist in the social environment;
- The awareness that the community dimension of the university must remain central.

Beyond the different sensitivities and positions, briefly mentioned here, one of the «merits» of the lockdown was to produce powerful feedback on the ways in which teachers conceive their teaching activity. Distance teaching has highlighted the weaknesses of face-to-face teaching, with respect to which we often have false representations (Selleri

2020). In particular, the remote experience has allowed us to question the actual role of the interaction between teachers and students on these key points:

- Does the social dimension have a simply motivating function or is facilitating learning structurally linked to interaction?
- What role can Socratic dialogue play in a society of advanced technological skills? More generally, how does the learning mind work?
- What relationship exists between cognition and emotion?

These points call for further reflection. In fact, the discoveries that come from the world of neuroscience – such as those of mirror neurons (Gallese 2018), GPS neurons (Moser and Moser 2014), the existence of brain wave «synchronization» phenomena in interactive contexts (Dikker et al. 2017), the existence of an interconnection between emotions and cognitions (Lucangeli 2019) – suggest a whole series of research paths on the search for the role of sociality and relationship in processes learning. Research in the field of broadly defined neurodidactics should form the basis of the educational process.

References

- Basso et al. (2020), *Didattica dell'emergenza e didattica del futuro. Una lettera al rettore*. „ilbolive.unipd.it”, <https://ilbolive.unipd.it/it/news/didattica-dellemergenza-didattica-futuro-lettera>, 15.09.2020.
- Colombini S. Piscitelli G. & Russo M. (2020), *Sulla didattica a distanza ascoltiamo gli studenti*, „lavoce.info”, <https://www.lavoce.info/archives/68930/sulla-didattica-a-distanza-ascoltiamo-gli-studenti/>, 15.09.2020.
- CRUI (Rectors Conference of Italian Universities) (2020), *Vicini a distanza*, youtube video of 24.04.2020, <https://www.youtube.com/watch?v=3lbIGu0Erys>, 15.09.2020.
- Czerepaniak-Walczak M. (2020), *Poszanowanie prawa do edukacji; w poszukiwaniu nowych wzorów interakcji edukacyjnych*, https://www.facebook.com/events/562134984503090/?active_tab=discussion, 16.09.2020.
- De Nicolao G. (2020), *La didattica a distanza, aspetti critici, limiti e potenzialità*, <https://www.slide-share.net/giuseppedn/la-didattica-a-distanza-aspetti-critici-limiti-e-potenzialit>, 15.09.2020.
- Dikker S., Wan L., Davidesco I., Van Bavel J.J., Ding M. & Poeppel D. (2017), *Brain-to-brain synchrony tracks real-world dynamic group interactions in the classroom*, “Current Biology”, Vol. 27(9), pp. 1375-1380, <http://doi: 10.1016/j.cub.2017.04.002>.
- Federica Web Learning (2020), *Didattica universitaria: il futuro è ibrido* (comunicato stampa, del 15.06.2020), <https://www.federica.eu/media/indagine-ipsos-federica-didattica-universitaria-futuro-ibrido/>, 15.09.2020.
- Gallese V. (2018), *Embodied simulation and its role in cognition*, “Reti, saperi, linguaggi”, Vol. 1, pp. 31-46, <http://doi: 10.12832/90969>.
- Kucharski A. (2020), *Prawa epidemii. Skąd się epidemie biorą i czemu wygasają?*, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa.
- Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erickson.
- Łukaszewski W., *Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód czy krok wstecz?*, http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015_PDF_1/04-KA-LUKASZEWSKI_str_33-38.pdf, 16.09.2020.

- Manfredi G. (2020), *La formazione superiore dopo covid19*, Meeting of 15.5.2020 as part of the "Covid-19 and Crisis" series of seminars organized by the Department of Economic Sciences and Statistics of the University of Naples Federico II, <https://www.youtube.com/watch?v=eFyD78kR99U&feature=youtu.be>, 15.09.2020.
- Moser E. & Moser M.B. (2014), *Mapping your every move*, "Cerebrum", 4. PMID 25009694, PMC 4087187.
- Napoli E. (2020), *La didattica dopo il COVID*, „Ateneo e dintorni”, <http://www.ateneoedintorni.it/2020/03/30/didattica-dopo-il-covid/>, 15.09.2020.
- Pinto V. (2020), *Verso un'università delle piattaforme*, „www.roars.it”, 24.06.2020, <https://www.roars.it/online/didattica-blended-una-tappa-verso-luniversita-delle-piattaforme/>, 15.09.2020.
- Ramella F. & Rostan M. (2020), *UNIVERSI-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, working paper, https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl/Show?_id=gfk5, 15.09.2020.
- Redazione Unibo magazine (2020), *L'esperienza universitaria ai tempi del coronavirus*, „Unibo magazine”, <https://magazine.unibo.it/archivio/2020/09/10/l2019esperienza-universitaria-ai-tempi-del-coronavirus>, 15.08.2020.
- Resta F. (2020), *L'università riparte*. Ferruccio Resta, Presidente CRUI, ospite a *Uno Mattina (RAI 1)*, <https://www.crui.it/l-universita-riparte.html>, 15.09.2020.
- Russo M., Alboni F., Colombini S., Morlini I., Pavone P. & Sartori L. (2020), *Covid-19 e studenti UNIMORE: come l'emergenza cambia lo studio e l'esperienza universitaria*. „DEMB Working Paper Series”, Vol. 173 (June 2020), http://merlino.unimo.it/campusone/web_dep/wpdepmb/0173.pdf, 15.09.2020.
- Selleri P. (2020), *Insegnare online – insegnare in presenza, con la professoressa Patrizia Selleri*, <https://www.youtube.com/watch?v=6BDvMbA6UIE>, 15.09.2020.
- Szkoły wyższe i ich finanse, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finance-w-2018-roku,2,15.html>, 15.09.2020.

Anna Babicka-Wirkus*
Aleksander Cywiński**
Stephen Muoki Joshua***
Wojciech Walat****

GAPS IN ONLINE EDUCATION IN THE TIMES OF A PANDEMIC IN THE OPINION OF POLISH AND KENYAN STUDENTS

ABSTRACT: The authors aim to answer the research question: 'What do you miss most about online education?'. The rationale for the research is that this form of education is likely to continue to be used. Referring to the quality strategy, the authors concentrate on the meaning of words used in responses to the above-mentioned open question, which was part of the research on the 'Socio-technological aspects of academic education during the pandemic – from an international perspective'. The tool used was an electronic questionnaire, which was completed by 796 respondents from Poland, including 678 students and 118 academic teachers, as well as 41 students from Kenya. The questionnaire consisted of 31 closed and 6 open questions. The responses of Polish students and academic teachers, as well as Kenyan students, indicate the following categories: 'contact', 'organisation' and 'technical dimension'. It forms an image of a specifically understood craft, work performed in separation, and the place of residence. The component in the form of modern technologies only modernises the educational process but does not make it satisfactory for either party of the aforementioned social relationship. The conclusion that can be drawn from the research is as follows: in the face of the COVID-19 pandemic, the primary task is to reorganise the contact between students and academic teachers in such a way that it is possible to achieve the assumed learning outcomes.

KEYWORDS: academic education, learning process, COVID-19 pandemic.

Introduction – students and teachers responded that during online learning they miss having direct contact with each other

In their responses to the survey, both students and academic teachers emphasised that they miss having direct contact with 'the other person' in online education which was imposed by the COVID-19 pandemic. They miss 'pure' direct encounters with emotions expressed here and now. The same issue has been raised by Kenyan students who participated in the survey.

* **Anna Babicka-Wirkus** – Pomeranian University in Słupsk, Institute of Pedagogy, Department of General Pedagogy and Education, Poland; e-mail: anna.babicka-wirkus@apsl.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1292-7351>.

** **Aleksander Cywiński** – University of Szczecin, Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, Department of General Pedagogy, Didactics and Cultural Studies, Poland; e-mail: aleksander.cywinski@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3945-9607>.

*** **Stephen Muoki Joshua** – Pwani University Kenya, School of Humanities and Social Sciences, Kenya; Research Fellow – Institute for Religion and Theology, University of South Africa (Unisa), South Africa; e-mail: pastastevo@yahoo.co.uk ; s.muoki@pu.ac.ke; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3091-9822>.

**** **Wojciech Walat** – University of Rzeszów, College of Social Sciences, Institute of Pedagogy, Poland; e-mail: walat@ur.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3158-1923>.

According to psychological research, during a first meeting, words used account for only 7 percent of all communication (Strelau 2000, pp. 231-274). It is only after some time, when people better know each other, that words may become more important and account for 50 percent of the message conveyed. This translates into a major difficulty in online communication if we consider that the Internet can half the efficacy of communication. Subtle facial expressions may express approval or disapproval. The same applies to the meaning of short or long pauses. During a conversation, a person deprived of context encounters discomfort. He or she may compensate the discomfort by developing an individual image of the interlocutor, which may differ from the real one. Such a conversation is similar to walking on thin ice.

In the traditional context of a conversation, when we talk to someone, the other person can hear us. Once the topic is raised again, we know whom we should refer to. In the case of e-education, the teacher is not present in the classroom since he/she asynchronously sends materials to be studied) and no one can see the teacher or feel his/her real presence. You need to send information, but an email is a mere inscription, an icon, or a pictogram on the screen. On top of this, you need to be familiar with the curriculum (education effects, syllabi, ECTS points), customs, and who may be offended if neglected. In normal conditions, when a lecturer is late, you can use the time to talk to your peers, you can go and ask someone when he/she is going to come... whereas in the virtual space, students must instead check their email inboxes once or twice. Irritation reinforces opinions that the lecturer does not know how to log in, or people need to wait for information to be delivered in the very last moment. Moreover, an ordinary conversation facilitates communication involving multiple parties, whereas e-mails can be frustrating, since one needs to wait much longer for an outcome. If words are misunderstood, the recipient (student/teacher) will misinterpret the message and it may lead to a conflict. In a normal situation, you can talk and find reasons for any difficulties that may arise and provide explanations if needed. In the virtual world, people may not check their inboxes for a couple of days, then they may read an email again and negative feelings may resurface.

Many people hate to see emoticons (faces) and pictures added to emails, since they blur communication and make it informal and childish. Others write emails using flamboyant language or too many abbreviations typical for a given community (e.g. social media). It is necessary to adjust the style of communication to the recipients and to remember that emotions play an important role in conversations, making it impossible or difficult to fully convey them in writing.

During online conversation classes, some participants may be active all the time and still not introduce anything valuable. Others remain silent due to their more analytical

minds. Their silence can be interpreted as a lack of involvement. Those that need to read facial expressions find remote work very difficult, since facial expressions of their interlocutors confirm that they are appreciated, accepted, listened to and good at what they are doing.

Usually, academic teachers need to take the lead (control the learning process) and for this reason they need to work in a tangible environment. Like extraverts, they dislike remote work, since they are convinced that external factors decide everything and their personal involvement does not play any significant role. Such people provide e-teaching at the expense of fulfilling their internal needs.

E-teaching is an ideal solution for individualists. By nature, they desire to be the only authors of their solutions and regardless of their success or failure, they assume responsibility for whatever happens. They dream of controlling everything, including sources of information, information processing tools and the pace of work. They can clearly set the boundaries of their responsibility.

Commitment and understanding of remote learning is a separate issue. For a great many of teachers, this form of teaching boils down to e-craft. They send out study materials accompanied by a list of questions, and they consider answers to these questions as the basis for their assessment later on (like with crafts, workers receive materials as well as patterns to perform and are then required to provide a certain number of goods produced by a given deadline). This reveals a specific shortage in the methodology (or didactics) of e-learning at the university level.

According to comparative studies, the lack of real social contact and e-leaning that boils down to the performance of tasks based on materials distributed are the basis to make changes and overcome difficulties in online teaching caused by the pandemic. The former difficulty results from the nature of remote education itself, whereas the latter can be mitigated to a large extent.

Research methodology outline

The research on the 'Socio-technological aspects of academic education during the pandemic – international perspective'¹ was based on an electronic questionnaire survey implemented between the 4th and 31st of May 2020. It involved 796 respondents from Poland, including 678 students and 118 academic teachers, as well as 41 students from Kenya. The questionnaire consisted of 31 closed and 6 open questions. For the purpose

¹ Research Project No PBN/3/2020 on Socio-technological aspects of academic education during the pandemic – international perspective, funded from the Education Science Culture Society. Project period: April 2020 – March 2021.

of the article, we analysed responses to the question ‘What do you miss the most in online education?’. The same question was asked to teachers and students. We provided a qualitative analysis of answers and grouped them into three major categories.

The analysis is only preliminary and does not cover other important aspects that appeared in the empirical material. However, a discussion of the major shortcomings of online education which revealed themselves during the coronavirus pandemic is important for academic teaching practice and the concept of education at a university, in particular in the context of the expected second wave of SARS-CoV-2 infections.

Opinions among Polish students and academic teachers

Since we have been mostly interested in the qualitative rather than the quantitative aspects of the study, we concentrate on the meaning of words used in the responses to the open question of ‘What do you miss the most in online education?’. However, we are not going to omit an analysis of their frequency which will help us to determine issues that are raised most often. This is expected to facilitate a convincing interpretation of the findings. We present a collective meaning of opinions surveyed and would like conclusions to be drawn, since it is highly probable that online education will continue to be used in academic education.

We managed to distinguish several core groups of students’ answers to the open question of ‘What do you miss the most in online education?’. The most important is the category of ‘contact’. It is not only limited to direct contact, typical for the period prior to COVID-19. It is rather a state that can be defined as a possibility of having a free flow of information reinforced by the possibility of face-to-face contact, a phrase very often used in responses. This type of contact has been referred to as follows:

- *In online education, I miss the most meeting other people²*
- *The possibility to talk to and meet people*
- *People*
- *I miss the direct contact with the lecturer and books. Long time spent in front of my computer doesn’t work for me*
- *Direct (‘face-to-face’) contact.*

These responses reverberate something that can be permanently lost, namely the tangible reality of the education process. Therefore, melancholy is mixed with the fear that we will never return to the state we knew before the pandemic. The number of similar answers may suggest that we encounter a collective, archetypical sense of being expelled from paradise, a mythical idealised and mystical space. Thus, students

² All responses are quoted in their original form.

express their grief that the previously underappreciated free contact in the real space of academia was indeed valuable. Now, when they no longer can enjoy it, they consider it to be a drawback of online academic education.

Considering the above, we should emphasise the physical aspect referred to in students' responses. They refer to venues and objects to express their nostalgia:

- *I miss the focus and the space of the classroom*
- *chalk and the blackboard*
- *town of Rzeszów*
- *university walls.*

A venue is a location facilitating relations between people and people, people and objects, and objects and objects. According to Maria Mendel (2006, p. 21): 'The place is always significant. "Everything" has its place. Events are held in some places, senses through which we understand the reality, and ourselves within it, are set in some places, with a more or less clear, but always present sense of relationship with a place'. An abrupt change of academic education space and place leaves a sense of destabilisation, detached from the known and safe experience of a place.

Another major category of responses is the 'organisation', understood as the overall activity designed to make the education process possible and efficient during the pandemic. Major components of the category are decisions (and their assessment) on the use of tools, especially communication platforms. Here 'organisation' refers to the process, which is in progress, and things that have been completed, organised. It is an evaluating category, since a larger number of responses are critical toward the education process in terms of technical and merit-based factors. Responses often refer to the 'conduct of classes' and irregularities as reflected in examples below:

- *More than half of the lecturers do not contact us online and instead they just send us assignments.*
- *Some lecturers do not maintain contact with us over the camera. They send tasks to be solved which is very discouraging.*
- *Lectures online, I prefer someone talking to me rather than sending files to read.*

So, the problem is less related to the fact that the process of education moved online, but rather to this translating into the loss of contact between students and their lecturers. The lack of contact in real time and sending assignments that students are expected to perform themselves are highly dissatisfactory for some students. Students wish to experience: '*More efficient communication with teachers*'. The same applies to the following response: '*Engagement of lecturers, although I do not want to put them into one pigeonhole*'. Students who are deprived of this contact, suspended in the internet void, full of fear, accustomed to traditional forms, may consider every deviation from their expectations as a betrayal of the ethos of a teacher. To a certain extent, this critical

assessment by students results from the fact that some teachers failed to organise their classes online or completely neglected their professional duties. This is certainly the reason for a very emotional response (written in capital letters and followed by three exclamation marks): *'PREPARATION BY LECTURERS AND THE UNIVERSITY!!! SHAME'*.

Yet another aspect in this category is a question of choosing a communication platform and the ability to use it by academic teachers:

- *Harmonization, i.e., the use of only one software by all teachers.*
- *Organisation of classes on one platform only.*
- *One teacher ran his classes using a chat instead of turning streaming on. Lack of harmonisation. Some use Zoom, others Classroom, still others DISCORD, and there are some teachers who contact us via email only. However, the peak of ignorance is to organise a chat using Hangout to write about the topic of a class.*

Students highlighted the lack of harmonisation of communication tools to contact their lecturers, which required them to install several platforms, programmes or applications. On the one hand, the multitude of solutions resulted from universities being unprepared to provide education online or the fact that they left it at the discretion of teachers. On the other hand, some academic teachers were not proficient in using such applications and programmes, and they resorted to email as the only communication channel with their students. This spread chaos and confusion among students who were not prepared to use these tools either.

The above discussion leads us to the third category of responses, namely the 'technical dimension'. Undoubtedly, the statement of *'Good Internet coverage, better website for online learning'* expresses the issue of organisation. Nevertheless, the technical dimension should be considered separately in the analysis of the survey, since it was very vivid (in short, without computers and the Internet there would be no education during the COVID-19 pandemic. It is a precondition for the contemporary workstation). Below, you will find several more examples:

- *Not everyone has their own personal computer; very often, it needs to be shared among several family members.*
- *Better Internet connection. The net is sometimes 'occupied'.*
- *Better and stable Internet connection.*
- *Suitable computer to perform tasks, which was difficult considering the overall situation and the situation in my family.*

Therefore, students requested better data transfer capacity and better hardware, and they also suggested that it might have been difficult considering their families' financial status. Interestingly, none of the students suggested that the state administration could support them (e.g. by giving an allowance to support the use of the Internet for

education). Similarly, they did not refer to such a solution regarding their lecturers. They clearly demanded a high-quality Internet connection: *Good Internet connection on the part of the teacher. In the majority of cases, it is too slow, and thus, sound and video streaming are extremely poor.* Perhaps, students believe that academic teachers enjoy such support of the state or potentially could have, but they just do not use it.

An advantage of a survey involving several hundred people is that we may come across a response that comprises everything we need to highlight in our report. Paradoxically, “detecting” such a response (among hundreds of others) is possible when we analyse all of them to be able to determine what we should look for. In the case of our survey, the following response lists drawbacks of online education, namely: *direct contact with others, no eye contact when everyone switches their cameras off, lack of spontaneity, power of the Internet, a reduced number of tasks (since their number increased).* The response starts with the reference to a direct contact. It is then followed by a reference to the Internet to be concluded with the appropriate (in the opinion of the student) organisation of the teaching process.

The universal nature of students’ observations can be easily found in responses given by academic teachers. We asked them an identical question ‘What do they miss the most in online education?’. The question was included in a questionnaire filled in by 118 university teachers from all over Poland between 40-31 May 2020.

Academic teachers gave identical responses:

- *Direct face-to-face contact and the possibility of direct interaction between a teacher and a student.*
- *Direct contact with a student.*
- *I miss the most the direct contact with students. Technologies won’t substitute it.*

One response is particularly pessimistic. One academic teacher concluded that in online education he missed the most a man. It seems that everything that had been important in the work of a teacher disappeared, namely the direct contact with another man. Initiation and continuation of relations require some effort to interpret, listen and react accordingly to communication received. As emphasised by Otto Speck (2005, p. 166) while referring to the student-teacher relationship: ‘I exists only because the Other exists together with the necessity of interaction.’ In the opinion of teachers, attempts to make contact with students are related to a sort of compromise which materialises in the form of a hybrid education: I can run my classes online when they are combined with regular direct meetings. The assessment of deficits of online education is very clear:

- *The possibility of providing fast explanation to a problem, personal contact and creative conversation.*
- *Contact with people. Free discussion.*

- *Contact with another person, free uninterrupted discussion, interaction and practical exercise in a group, something that cannot be done while sitting in front of a computer monitor.*

Teachers' opinions reflect their conviction that academic education cannot be based online in a long-term perspective. Responses can be grouped as follows:

- (a) education has been subjected to a major experiment,
- (b) education online is a valuable experience, but it would be good to end it.

The opinions show a cautious approach and fatigue with online education as well as the will to come back to well-known forms of education and contact with students.

It is also worth quoting one of the responses given by an academic teacher, as it combines categories of 'organisation' and 'a technical dimension': *The provision of equipment by the university: the majority of teachers were left alone to deal with equipment and other problems. Shortage of training in the efficient use of platforms – we must “discover America” ourselves. There are many different platforms that can be used to run classes at a single faculty; nothing was done to use one platform consistently, which has a negative impact on students. Many students do not understand what they need to read (including disabled students) – this could have been dealt with in regular conditions, whereas in the online form, it is much more difficult.* The above response reveals an entire spectrum of problems that both parties in academic education need to face during the pandemic. The teacher refers not only to problems that academic teachers need to deal with, but he also draws attention to the poor effects of online education. This happens due to shortages of adequate tools to meet all the goals set in the syllabuses.

While referring to a critical diagnosis of the status of education, one of the teachers expressed an opinion about the deficits of online academic education: *'In the current situation, I need time to organize the whole process well'*, yet another one responded: *'Approach of university authorities and the Ministry: teaching hours should be settled in a different manner – the required number of teaching hours should be reduced, since we work more on-line than previously and at the same time we can reach as many as 1000 students!'* (again, a reference to organisation). In both instances we see a reference to time. The first response includes an element of surprise and a shortage of time available for preparation and a proper reaction both on the part of the Ministry of Science and Higher Education and the university. In the second response, time is used to refer to the settlement of teaching hours, which is a major issue during the pandemic, especially when classes are not provided in real time. The need to spend time on putting teaching materials together as well as on checking assignments delivered by students require additional time on the part of academic teachers. The last response quoted has an addressee (Ministry) who is capable of improving the situation.

None of the teachers' responses included all the components (perhaps because there were fewer of them). Nevertheless, as already emphasised, teachers and students'

responses contain identical categories. We may conclude that both groups (teachers and students) have an identical definition of the three central categories (contact, organisation, technicalities). This can be explained as follows: although both groups exist symbiotically and experience the same stimuli, they show limited willingness to request the government to meet specific needs.

What do you miss most about online learning? A Kenyan experience of online learning

The uptake of online learning has increased globally in the recent past although ‘considerable diversity exists among countries’ due to many factors such as varied capacity in infrastructure support for e-learning as well as learners’ background (Muuro et al. 2014). In 2006, Kenya adopted a national ICT policy in order to ensure availability of connectivity to users (Makokha & Mutisya 2016). A 2016 study conducted by George Lukoye Makokha and Dorothy Nduko Mutisya, assessed the status of e-learning in public universities in Kenya and found that e-learning was at its infant stage as a majority of universities lacked senate approved e-learning policies to guide structured implementation. They lacked the required ICT infrastructure as well as skills, moreover, the online uploaded modules were simply lecture notes and not interactive material (Makokha & Mutisya 2016). Despite the opportunity provided by the availability of the World Wide Web (WWW) and the increased availability of collaborative tools in social media, online learning in Kenya has been sluggishly slow in replacing earlier forms of distance education characterised by minimal social interaction like correspondence, television, video and radio (Muuro et al. 2014).

Notably, however, a new impetus in the uptake of online learning has been necessitated by the COVID-19 crisis in the country, which has led to the closure of all forms of face-to-face learning between April and October 2020. A simple survey that targeted 400 university students in Kenya during this period managed to receive 41 responses. A qualitative analysis of responses to the question – what did you miss most when undertaking online learning sessions – is summarised in the table below:

Responses to what participants in online learning missed
in Kenya between April and October 2020

Response Category	Number out of 41	Percentage
I missed nothing	14	34
I missed the interaction	18	44
Online Learning is very flexible	4	10
I had many network challenges	5	12

Own source.

Of the 41 responses, 14 (34 percent) indicated that they ‘missed nothing’, whereas 18 (44 percent) ‘missed the interaction’ between learners and lecturers. Only 4 of the 41 (10 percent) found online learning flexible and interesting. On the contrary, 5 of the 41 (12 percent) ‘had many network challenges’. Overall, 44 percent were happy with online learning, whereas 56 percent would rather opt out of the online learning mode.

Apparently, the three categories witnessed by Polish students can be easily paralleled in the expressions of their Kenyan counterparts. With regard to the ‘contact’ category the learners said that they lacked:

- *Physical contact*
- *Having discussions with other members*
- *Face-to face-interaction*
- *Discussions on certain topics with course mates in the presence of my lecturer*
- *Seeing and listening to my lecturers*
- *Detailed and lively interactions making learning involving, interesting and easy*
- *Live arguments and fun from backbenchers.*

The remoteness of learning became painfully associated with COVID-19 isolation terms such as ‘social and physical distancing’, which was boring and a new territory all together. Similarly, the learners expressed the ‘organisation’ category by indicating that they missed *teacher’s participation in correcting and guiding us* and *an exact time to begin class plus lots of challenges with connecting to servers at the institution*. The disorganisation of their learning as a result of online learning was such a thorny issue that it was associated with boredom, disturbance, and difficulty in accessing materials. In their own words, they missed:

- *detailed and lively interactions that make learning engaging, interesting and easy*
- *Mostly network interruptions affecting most content*
- *Online lectures though the network was disturbed a lot*
- *ease of access and use of e-materials.*

This disorganisation was not lecturer-centered only, at times, the environment to study at home was simply not there. Parents would send them to do house chores such as cooking, shopping, grazing cattle, or even farming. Most parents did not suppose that there was any serious schooling when the learners were at home physically.

It was the “technical dimension” however, that dealt a major blow to online learning. One learner summarised it well, *‘It depends on the network and amount of bundles I purchased, if the network is bad then I won’t be able to attend the class and if my bundles get finished in the middle of the class then I’m left hanging’*. The learners did not know just how to ask and answer questions.

Conclusion – students and academic teachers ‘locked down’ in their homes

Generally speaking, the COVID-19 context and online learning in Kenya, a developing African country, is different from that of Poland, a far developed European economy (Kibaru & Njoroge 2013). It is however possible to draw parallel trajectories and specific developments in a given period. Even so, the situation is different for public and private learning institutions (Namisiko et al. 2014). The 2020 survey discussed above presents a much improved scenario as compared to that presented four years earlier by Makokha and Mutisya (2016). During the period under review, online learning became the mode where for an institution to survive financially while remaining relevant, it had to embrace online learning. As a result, the uptake of online in learning institutions was considerably high, however, challenges still abound. Most of the students had skills in navigating between social media platforms yet lacked basic learning skills such as typing. The same applies to the teaching staff who were conversant with face-to-face pedagogies as opposed to online ones. There is therefore a need for universities to train both students and lecturers (Mulwa 2012). The challenge of connectivity in Kenya is real, costwise as well as in reliability. In Kenya, across the different service providers, it costs at most USD 1 for 1GB of data. This is far less expensive as compared to Malawi and Benin at USD 30. However, the cost for those living in Poland for 1GB is USD 0.5 (Onamu 2020). As a result, Kenya has to do more to make internet affordable and reliable to students in order to support online learning. It is understandable that students complained of interruptions and a lack of physical engagement with each other. This is partly because of the inability of the users to use all interactive features on the platform as well as the capacity of the ICT infrastructure.

In a post-COVID-19 scenario, there will be a great need to institutionalise and normalise an online mode of learning for academic programs in Kenya. The policies, infrastructure, and training components can go a great way in making learning pleasurable and less expensive for students, especially at the tertiary level of education.

The findings of the comparative studies highlighted the disorganisation of personal, family and academic lives, both among students and academic teachers, resulting from this shift to online classes during the COVID-19 pandemic from March until the end of September 2020. The same phenomena have been observed and examined in the case of excessively used remote work.

In conclusion, it is worth pondering on an answer to a simple question: *Why do students and teachers switch off their web cameras during on-line classes?*

At a certain stage of e-studying, an e-student feels like going for a cup of coffee. Then, he stops looking at the screen and goes to an empty kitchen just to hang around. When

his peer calls him to play an online game, he willingly joins in. When he comes back to his online learning it is already past 2 pm. At 4 pm, his parents come back from work. He chats with his parents for a while, has his dinner, its already 6 pm and he has not done his assignment. His parents have finished their work, whereas he takes his laptop and actually starts studying. A moment later, his friend calls and emails in his mailbox suggest that he has got a lot to work on. He needs to start with some tasks assigned. A while later, someone chats to him on an online forum, so he takes a moment of rest. Then, his parent looks at the screen and says angrily: *When you learn, you should focus on learning, and when you talk to us, focus on talking!* The e-student starts thinking that his work can wait until later and this thought calms him down.

His homework piles up and he has to work until the wee hours. Then, at around 1 pm he postpones washing and dressing up, sometimes he does not even get up and works in bed instead. Past 3 pm, he goes out to get some fresh air to prove to his relatives that he has been doing fine, as he does not study at a 'real' university. It does not matter to him that his projects and assignments will be the basis for his competences (qualifications) and a straight path to getting a diploma.

For an e-student, the world without a computer does not exist. He needs it for every activity, be it socialising, entertainment, and work (many students work under contracts for service or regular full-time employment contracts). Sometimes eating meals and talking to other people takes place while gazing at a computer screen. Although he can refuse to click on links or not respond to a chat, it is too difficult for him and 'what seems to be merely ten minutes, in fact turns to forty', and 4-6-8 hours of work extend to 16. Although the e-student still fulfils his tasks, he feels that his studying melts away. He is not able to designate time for receiving emails and logging on to online classes which are often held on different platforms.

When members of his family are fast asleep, the e-student still works. Previously, learning at night had some advantages, such as quiet surrounding outdoors and at home. Now, it turns into alienation.

He makes commitments for the upcoming days: learning from 8 am to 5 pm. Initially, everything goes just fine. He sits at his computer and contacts his university at 8 am. The following day he does it at 9 am, and after a couple of days everything goes back to normal and assignments are performed at the very last hour, deadlines are postponed, and at the same time he tries to get passing grades online.

It is good when the student notices that this home-like routine makes him tired and hampers his development and when he notifies his teachers about the fact.

The above-mentioned everyday problems related to alienation apply also to academic teachers since e-teaching during the pandemic disturbed their family and work life. It actually disrupted the entire academic culture.

References

- Kibaru F. & Njoroge R. (2013), *Exploring the feasibility of a web-based learning community system for professional development of e-learning faculty in the context of higher education in Kenya*, "Society for Information Technology & Teacher Education International Conference", pp. 627-630.
- Makokha G.L. & Mutisya D.N. (2016), *Status of e-learning in public universities in Kenya*, "International Review of Research in Open and Distributed Learning", 17(3), pp. 341-359.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, w: *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (ed.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, pp. 21-37.
- Mulwa A.S. (2012), *The influence of institutional and human factors on readiness to adopt e-learning in Kenya: the case of secondary schools in Kitui district*, University of Nairobi, Kenya.
- Muuro M.E., Wagacha W.P., Oboko R. & Kihoro J. (2014), *Students' perceived challenges in an online collaborative learning environment: A case of higher learning institutions in Nairobi, Kenya*, "International Review of Research in Open and Distance Learning", 15(6), pp. 132-161.
- Namisiko P., Munialo C. & Nyongesa S. (2014), *Towards an optimization framework for e-learning in developing countries: A case of private universities in Kenya*, "Journal of Computer Science and Information Technology", 2(2), pp. 131-148.
- Onamu A. (2020), *Mobile data prices around the world compared to Kenya*, "Gadgets Africa", <https://gadgets-africa.com/2020/07/20/mobile-data-prices-around-the-world/>, 20.07.2020.
- Speck O. (2005), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, translation: E. Cieślík, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Strelau J. (2000), *Psychologia, tom 2*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Krzysztof Łuszczek*

Chen Chen**

Waldemar Lib***

ACADEMIC TEACHING IN THE ERA OF COVID-19. SELECTED PROBLEMS OF ACADEMIC TEACHERS' WORK IN POLAND AGAINST THE BACKGROUND OF THE WORLD SITUATION

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic has significantly affected education in the vast majority of countries around the world. Educational systems were not prepared for this. This also extends to higher education. Certain measures have been taken in attempt to enable teaching in the new reality. The pandemic is global in nature and the changes in education have a similar aspect as well. After 12 March 2020, distance education was also introduced in Poland. Several months of distance learning have yielded some interesting experiences and shown the problems that arise when designing such educational systems. Due to the epidemic situation that is still far from being under control, it should be assumed that distance education will remain with us for longer. The article presents the results of research on distance learning in Poland in the first period of the pandemic in relation to the global situation. It focuses on academic teachers and the challenges they have faced when switching to distance learning.

KEYWORDS: COVID-19, online education, higher education, academic teacher.

Introduction

The COVID-19 pandemic has affected many aspects of our lives almost overnight. It also significantly influenced the organisation of educational system at all levels. Higher education facilities were also affected. The changes were global in nature. Overnight, the educational systems of different countries were confronted with the need for online education. A form of education that was not accepted by everyone suddenly became obligatory. What in many cases was treated as an educational novelty, often serving to promote higher education facilities, has become the everyday life of thousands of colleges around the world. Were we prepared for it? Probably not, just as in many other areas of life, COVID-19 forced us to make changes also in education. Academic teachers must also face these changes.

* **Krzysztof Łuszczek** – University of Szczecin, Institute of Pedagogy, Poland; e-mail: krzysztof.luszczek@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1862-5028>.

** **Chen Chen (陈晨)** – Ningbo University, College of Teacher Education Ningbo University, China; e-mail: chenchen3@nbu.edu.cn; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2778-391X>.

*** **Waldemar Lib** – University of Rzeszów, Institute of Pedagogy, Department of General Didactics and Educational Systems, Poland; e-mail: libw@ur.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4559-9198>.

In Poland, the date of 12 March 2020 marks the moment of the introduction of changes. Academic teachers faced the challenge of applying technology in teaching. Their experience in this respect has probably varied (from the ongoing practice in e-learning to avoiding the use of technology in teaching). Many teachers did not have sufficient experience and skills in this field.

Studies undertaken by researchers affiliated with the Media Pedagogy and Education Culture Team at the Institute of Pedagogy of the University of Szczecin were to answer, among other things, the question of how academic teachers managed to handle the imposed distance learning systems at the first stage of COVID-19.

Distance learning is one aspect of the new academic reality that seems to be increasingly fluid. On the one hand, it causes a certain discomfort, but on the other, it offers new opportunities. Gibbs believes that the pandemic offers a chance to rethink the role and functioning of a university in our society. Moving away from the liberal model, reaffirming the value of the humanities and paying more attention to shaping relationships, building new educational rather than business goals (Gibbs 2020). Perhaps the pandemic will become a stimulus for significant social change, including in the field of education (McCulloh 2020).

Teaching at universities in the early stages of a global pandemic

The COVID-19 pandemic has severely damaged the global economy, society, and education. The process of education was shut down for a long time because institutions and schools were closed. Up until 5 April 2020, there were 194 countries that closed schools around the world, which means that around 1.598 billion students (about 91.3% of the total number of students in the world) could not go to school. Then, as the restrictions were being eased, schools in some countries began to resume schooling. As of 7 September 2020, the number of countries with school closures decreased to 49; however, 869 million students (approximately 49.6% of the total number of students in the world) were still unable to attend school (UNESCO 2020). It was thanks to the development of technology that online teaching in these difficult times was possible at all. What would have happened if we did not rely on the Internet during the epidemic? Quite possibly schools having not met the requirements of the curriculum would have forced students to attend classes during the summer holiday with the risk that some of them would still not be able to re-open. It was the first time in the history of education that online teaching had been launched on such a wide scale.

Launching long distance learning was a necessary response to the pandemic. Due to the differences in the severity of infections and education systems, there are also big differences in terms of specific measures taken by governments. The OECD carried

out a survey among 59 countries. 150 educational administrators and 993 teachers participated in this survey, which focused on the emergency educational policies during the COVID-19 pandemic. The report shows that 52.1% of school staff thinks that the 'government unites schools and develops alternative education measures' as the right approach, 31.3% of participants hold the opinion that the school closure measures should be independently arranged by the school, 8.1% of participants believe that governments did not take schools into consideration when arranging education measures at all (Reimers & Schleicher 2020b).

The education systems around the world are not prepared enough to provide online learning opportunities on a large-scale in most countries. Teachers have not mastered the methods and means of integrating technology into teaching. The opportunities for teachers to develop the ability of ICT teaching are insufficient (Zhaohui 2020). What made teachers anxious the most is that they did not have enough time or any previous experience to prepare themselves for online teaching. China was the first country to assume the long-distance learning policy in response to the epidemic situation. In the beginning, students received information that the winter holidays were going to be extended for around two weeks, until the end of February. While students were enjoying their free time, university authorities started to seriously consider implementing online classes. Teachers needed time to prepare their teaching plans and materials, to plan interactive activities during the class et cetera. However, they did not get the chance to prepare or to attend any training courses about online and media education. 'In Italy, the disruption started on 21 February 2020, when the first cases were reported in Codogno, a small town in the southern Lombardy region. Initially, the closure was supposed to last until 15 March 2020. On 16 March, the delivery of the entire educational offering of the semester was entirely in distance mode' (Agasisti & Soncin 2020).

There were only a few teachers who had the actual experience of running an online class. Some teachers did not adapt well to online teaching in the beginning and they did not change their plans and ideas in time to accommodate better interaction with students. They just used their usual teaching resources which were not so suitable to use in long-distance learning and as a result they could not attract students' attention. The reason why teachers use less ICT in classes is that they don't know how to use it. Only 17.9% of teachers in Japan stated that they integrate ICT into the classroom. The average of the OECD countries is 52.7%, while England 41.3%, France 36.1% and Italy 46.6% are lower than the average level. 64.2% of Italian students expressed their worry that there is too much homework (Tejedor et al. 2020). It can be inferred that teachers who were lost as to what to do and how to conduct their classes just took the easy way out and started using homework to cover up their lack of preparation. Many professors had a feeling that they were just like novice teachers when running online classes. In

China, there were about 5000 teachers from 187 universities who responded to a survey about online education with only 20% of them having had the experiences of conducting an online class before (Gulati 2020). Teachers in Italy faced similar problems as it was the first country in Europe that was hit by the virus. The Polytechnic University of Milan, which is located in the region that was most affected, reported in its findings that the IT department offered tremendous help to the teaching staff. They prepared live webinars on how to use online teaching platforms and after that distributed them to all professors. Not only that, but technical support was also constantly available by e-mail or by the use of virtual meeting with technicians (Agasisti & Soncin 2020b).

There are varying differences regarding network quality between different countries. Taking China as an example, the hardware and software, especially in western parts cannot adapt to demands of online teaching. Even though some universities and institutions had already enjoyed 5G Internet access with transfer speeds ten times faster than 4G, students in less urbanised areas had to desperately look for better reception to attend their online classes. Unstable connection made the classes difficult to follow and confusing. The sheer number of people staying at home only added to this problem as streaming TV series and using the Internet for other forms of entertainment made the connection painfully slow. Bridging this technological gap certainly needs time and a lot of investment from local governments.

Another thing is that almost every online teaching platform had some kind of issue related to massive, unprecedented traffic and were not stable enough due to the huge number of simultaneous connections. It is apparent that the Internet infrastructure is not sufficient when its bandwidth is tested to its limits. One might think that in developed European countries this situation does not take place; however, OECD data on Internet access and access to computers proves otherwise. According to the latest available data, 85.2% of Italian households has Internet access either by using a dial-up, ADSL or cable broadband but only 72.5% has computer access at home. It is understood as having at least one personal computer in working order. In Poland this situation is as follows: 86.7% of households have Internet access and 81.8% are in possession of a personal computer (Reimers & Schleicher 2020a).

By using this data, it is possible to infer that the percentage of students who cannot attend online classes or can attend only partially is higher than expected. Despite being considered as technologically advanced and developed countries, this happens to a larger and lesser extent all over the Europe. On top of that, online education cannot work without ICT resources being available and in working condition at schools, and without teachers with knowledge on how to conduct online classes. 'Some preliminary and partial evidence suggests that remote learning has been well below what could have been expected from developed countries, not just because of households' deficiencies,

but also because of school shortages of ICT devices, digital platforms and skilled teachers' (Murat & Bonacini 2020).

Teaching at Polish universities after 12 March 2020 in light of the research

The survey prepared by the Szczecin team aimed to diagnose and problematise the situation in which students and academic teachers found themselves after the introduction of restrictions on direct contact. The survey method was used. A special questionnaire (in two versions: for students and academic teachers) was disseminated via the Internet. There was a problem with data collection right away. In the group of students, the number of completed questionnaires was relatively fast, while problems arose in the group of academic teachers. Despite the search for various ways (both institutional and non-institutional), there was a problem with collecting the appropriate amount of data. We managed to collect 118 survey responses from academic teachers from various Polish universities. The research is still being continued and carried over to the international level.

The collected data allow (so far, to a limited extent) to draw conclusions about the preparation and use of new technologies in education by academic teachers. Almost half of the research group consisted of women (54%) and the other half of men (46%). The vast majority were former university employees (63.6%). Almost ninety percent of the group were representatives of state universities. When it comes to science, the largest group were representatives of social sciences (64.5%). Perhaps because this group was most professionally interested in the problem, and in this environment, the research was the most recognised and met with a response. Only 11.9% of the responses came from representatives of engineering and technical sciences and 5.9% from representatives of the humanities. Single questionnaires were sent by academics from medical and health sciences, agriculture, science and natural sciences, agriculture, theology and arts. The structure of the group depending on degrees and academic titles was also interesting. The dominant group were doctors (61.9%). Masters (18.6%) and habilitated doctors (16.1%) were more or less at the same level. Respondents with the title of professor constituted a small percentage (3.4%).

The group of questions in the survey focused on the relationship of academic teachers with technology that they had to use in online education after 12 March 2020. The situation in Poland was very different in terms of the choice and method of using tools, the policies of Polish universities were different in this respect. Some universities allowed (at least in the initial period) the possibility of sending materials, recording lectures, and e-mail consultations. They made it possible to use communication tools in a more

static way. In others, from the very beginning, active contact with the student was focused on using communicators such as Skype, Microsoft Teams, Google Meet or Zoom.

Universities encouraged cooperation by using communication platforms in various ways. Some predefined which platform should be used and often made it possible to fully use their capabilities thanks to special agreements with the owner. Others were free to choose an online learning platform. The academics were in the worst situation, they had to use various platforms and additionally cover the costs of using them. The environment of digital communication platforms was not known and safe for everyone.

The research of the team from Szczecin showed that only every tenth academic teacher knew the platform that they had to use in education after 12 March 2020 (11.9%). 28% of teachers knew them on average. But most (60.1%) did not know digital tools at all. Such a large group of people unfamiliar with tools at the same time provokes the question of how they coped with the tools and where they looked for help.

It turns out that the academics appreciated the help from the university. 44.7% assessed it as high or very high. 34% of respondents were of the opposite opinion. Every fifth did not have an opinion on this issue. High ratings of support from universities were quite surprising in the context of responses to other questions that expressed disapproval of the activities of university authorities, deans of faculties or directors of institutes (e.g., in the context of introducing various forms of control over the conduct of online classes).

A certain explanation of this phenomenon are the answers to the next question, which deals in more detail with the issue of supporting academic teachers in the efficient use of online learning tools. Only every fifth teacher (20.3%) assessed that they received the greatest support from the university authorities. Definitely the largest group (34.7%) found that they received the most useful help from their colleagues from universities. Perhaps the high scores for university support from the previous question resulted from the identification of these two sources: university authorities and associates. Every tenth teacher was provided with such professional support by relatives (10.2%). There are also platform developers (5.1%) and students (3.4%). Rather, one could not count on the support from the Ministry of Science and Higher Education (0.8%). The teachers did not see any support from local authorities.

You can see that academics were looking for various ways of supporting the new reality. Rather, they leaned towards those people with whom they had some kind of relationship and whom they trusted (colleagues, relatives). Under the pressure of the pandemic, they had to significantly expand their workshop, especially when it comes to new technologies in education. This applied not only to the educational process, but also to the life of the university in general. All kinds of advice, meetings, scientific conferences, as well as the defense of theses were held online. Especially in the first stage

of the transition to distance learning, there was a lack of clearly defined rules. In the month of May, each university struggled to have some stable (although it still seemed temporary) procedures for educational activities resulting from statutory obligations.

The summer holidays seemed to have interrupted this process of adapting to the new educational reality at the right moment. The three-and-a-half-month-long training ground brought a number of experiences (both positive and negative). All indications are that it is not possible to return to the pre-pandemic situation yet. Time to develop a stable system with eLearning platforms at the heart of it. Nor is it possible to completely switch to an online system only. There are a number of activities (exercises, laboratories) that are very difficult to do in this way. Probably the 'new educational normality' will be flexible (the so-called flexi formula) and will be a mixture of elements that we know well before the pandemic and those that we are forced to introduce in connection with the existing epidemic situation.

In this context, a certain educational optimism is brought by academic teachers to answer the question about the use of online education in the future. More than half of the surveyed academic teachers (61.1%) are able to permanently accept various forms of online education in the system that will develop after the pandemic. Only 9.3% of the respondents have the opposite opinion. Still almost one third (29.6%) do not have an opinion on this subject. It can be concluded from this that although academics were generally not well prepared to use communication platforms in education, many of them were convinced by their experiences at the beginning of the pandemic. The holiday period gave time for the system to better adapt to the needs of academic teaching. It is not only about the teaching process itself, but also its management and administration. Various forms of support should also be introduced for both academic teachers and students, which will calm the whole situation and free it from chaotic elements.

The educational 'new normality' of universities. Challenges for academic teachers

Gibbs sees the current crisis triggered by the COVID-19 pandemic as an opportunity to rethink the place and role of the university in modern society. This applies to both educational ideals, knowledge transfer tools as well as building the academic community (2020). On the way to the 'new educational normality', it is worth paying attention to the need to reflect on a few key elements for the entire system. Ravitch stresses the need to define 'a well-educated person'. According to her, it is "a well-endowed mind shaped by reading and thinking about history, science, literature, art, and politics" (Ravitch 2011, p. 347). The second important element in designing instruction manuals in the field of education is to base them on appropriate theories of human learning

and development (Brown 1994). It all adds up to using the right tools. Today we face a challenge (which we cannot escape in times of a pandemic) of using new technologies in higher education.

The teacher becomes the critical point in shaping the new system. It is not just about equipping them with the appropriate tooling competences. It is also about what Jerome Bruner calls 'folk pedagogy'. According to him, common sense beliefs, whether expressed by non-specialists or 'experts', absolutely require some 'deconstruction'. No matter if they are right or wrong, their influence on teaching can be very significant (Bruner 1996).

Research has shown that besides teachers' attitudes, technology (both software and hardware) becomes the second critical point. Academic teachers had limited competence in using communication platforms. Only 11.9% of the surveyed academic teachers knew the tools used for distance learning beforehand. At the initial stage, higher education facilities managed the issues on their own, offering support at various levels and proposing different tools.

In many places, the network was also not prepared for the load that increased by the hour. Both students and academic teachers often did not have the equipment that would be efficient in using the offered communication tools. Providing space for distance learning at home (especially in case of a larger number of students) required reorganising households.

Online teaching in the first phase of the pandemic has also shown that we may be facing health-related challenges. Spending so much time sitting in front of the computer may have negative consequences. Both teachers and students have complained about problems with their musculoskeletal system, as well as eye problems.

Everything indicates that the educational 'new normality' will be a kind of hybrid, also known as the 'flexi formula'. We will therefore be dealing with a mixed system, where one or the other element may gain an advantage at different times depending on the dynamics of the spread of the pandemic. What we experienced in the first half of 2020 in education was a kind of testing ground, where many people acted intuitively and tested various solutions. In the initial phase of online education, the use of e-mail was dominant first, and then synchronous forms. It seems that universities will put more emphasis on the preparation of asynchronous forms (online tests, recorded lectures, podcasts, etc.). However, we are still participating in a kind of educational experiment, a reality that is changing dynamically. Therefore, when preparing an effective distance learning system, attention should be paid to at least four aspects.

First, it is flexible management of the entire system. This also applies to activities at the national level. It should concern some guidelines and recommendations as to the organisation of distance learning so that the system is relatively consistent. However, the

authorities of universities and even departments should be left with a lot of autonomy. The possibilities of individual universities are different, as well as their previous experiences and developed solutions.

Second, is the proper preparation of teachers. Providing them with adequate support, first of all, by universities or companies providing tools for distance learning. At the beginning of the pandemic, teachers sought support primarily from their relatives and colleagues. They also assessed well the support from the university (Ali 2020). However, there was a lack of comprehensive solutions in the form of training, equipment or tools (although some universities took care of free access to communication platforms for their employees and students).

Third, there is a need for appropriate technologies. It is about both software and hardware. Universities should ensure access to appropriate tools and sufficiently fast internet. There is a fairly large selection of communication platforms on the market, and there will probably be new proposals dedicated specifically to academic education. The development of the 5G network also allows us to be optimistic about the speed of data transfer in a situation where the Internet will be heavily burdened with online education.

Fourth, are students as recipients of online education. In addition to the aforementioned problems in the field of technology, a number of non-technological questions regarding distance learning arise. Does distance learning violate privacy? Should webcams be required to be enabled? How to control student activity during classes? What types of classes can be conducted online? These are just some of the questions that the practice so far raises. Hence the need to create special regulations or supplement university statutes with elements related to distance learning. Outside of technology, there is a problem of interpersonal relationships. Throughout the centuries, education has been based on a master-apprentice relationship that developed in the same physical space. To what extent will the changes affect the development of the communication skills of students? What should be done to ensure that direct contact in the field of education is not seen as a time-consuming ephemeron in a few years? Mohammed Amin Almaiah et al. list, among the challenges of shaping the distance education system, ones related to culture, support, financing, legal aspects (2020). However, they overlook the inherently human consequences of distance learning resulting from a change in the nature of communication. Meanwhile, this challenge may come to the forefront over time.

Conclusions

The outbreak of the global COVID-19 pandemic has undoubtedly surprised education systems around the world. It also surprised higher education, where the most educational

e-learning experiments were conducted. However, it turned out that the system and the academic teachers were not prepared for new forms of education. The weeks of distance learning became a valuable training ground that showed the weaknesses of the system and allowed us to design more efficient methods today.

The initial difficulties probably also stemmed from the fact that no one really knew how the epidemic would develop. Today we know that distance learning will stay with us for longer (and maybe even in the form of a mixed system forever). We are wiser about the experiences of different countries. This accumulated experience and the constant development of technology can offer a chance for a new quality of education and at the same time the rethinking of the mission of the university and higher education in general.

It is now fairly certain that distance learning will become a permanent feature of educational systems around the world. It can also be attractive for economic reasons (an extensive structure designed for conducting classes in a traditional form will become unnecessary). The acceptance for remote work is also increasing globally (Parker et al. 2020). It should be expected that this tendency will also increase among academic teachers. After the initial shock, we are dealing with a relatively balanced situation as well as a search for stable tools that will make distance education the everyday life of educational systems.

References

- Agasisti T. & Soncin M. (2020), *Higher education in troubled times: on the impact of Covid-19 in Italy*, "Studies in Higher Education", <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859689>.
- Ali W. (2020), *Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic*, "Higher education", Vol. 10(3), pp. 16-25.
- Almaiah M.A., Al-Khasawneh A. & Althunibat A. (2020), *Exploring the critical challenges and factors influencing in the e-learning system usage during COVID-19 pandemic*, "Educational and Information Technologies", Vol. 25, pp. 1-20.
- Brown A.L. (1994), *The advancement of learning*, "Educational Researcher", Vol. 23, pp. 4-12.
- Bruner J. (1996), *Culture of education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Gulati M. (2020), *Online learning in China during COVID-19: Some lessons*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3683656>.
- Murat M. & Bonacini L. (2020). *Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities*, "GLO Discussion Paper", No. 679, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/224765/1/GLO-DP-0679.pdf>, 3.01.2021.
- Parker K., Horowitz J.M. & Minkin R. (2020), *How the coronavirus outbreak has – and hasn't – changed the way Americans work*, <https://www.pewsocialtrends.org/2020/12/09/how-the-coronavirus-outbreak-has-and-hasnt-changed-the-way-americans-work>, 28.12.2020.
- Peters M.A., Rizvi F., McCulloch G., Gibbs P., Gorur R., Hong M., Hwang Y., Zipin L., Brennan M., Robertson S., Quay J., Malbon J., Taglietti D., Barnett R., Chengbing W., McLaren P., Apple R., Papastefhanou M., Burbules N., Jackson L., Jalote P., Kalantzis M., Cope B., Fataar

- A., Conroy J., Misiaszek G., Biesta G., Jandrić P., Choo S., Apple M., Stone L., Tierney R., Tesar M., Besley T. & Misiaszek L. (2020), *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities Post-Covid-19*, "Educational Philosophy and Theory" June 2020, <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>.
- Ravitch D. (2011), *The death and life of the Great American School System*, Basic Books, New York.
- Reimers F.M. & Schleicher A. (2020a), *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*, https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_update1_0.pdf, 4.01.2021.
- Reimers F.M. & Schleicher A. (2020b), *Schooling disrupted, schooling rethought: how the Covid-19 pandemic is changing education*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf, 19.12.2020.
- Tejedor S., Cervi L., Pérez-Escoda A. & Jumbo F.T. (2020), *Digital literacy and higher education during COVID-19 lockdown: Spain, Italy, and Ecuador*, "Open Access Journal", Vol. 8(4), pp. 1-17.
- UNESCO (2020), *COVID-19 Impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/education-response>, 4.01.2021.
- Zhaohui Wu. (2020), *How a top Chinese university is responding to coronavirus*, "World Economic Forum", <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/coronavirus-china-the-challenges-of-online-learning-for-universities>, 4.01.2021.

Elżbieta Perzycka*
Jarek Janio**

HOW DO HIGHER EDUCATION FACULTY ADAPT TO THE DEMANDS OF ONLINE TEACHING? REACTION OF HIGHER EDUCATION TO COVID-19 IN POLAND AND THE UNITED STATES – A SNAPSHOT

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic caused an unusual situation in universities. All students, lecturers and administration staff had to start distance education. Suddenly, overnight, they all became the subjects of the digital revolution. This text is an overview of selected literature from 2020 compiled to reflect on the differences and similarities between higher education institutions in Poland and the United States as they reacted to the COVID-19 pandemic. Despite their inherent differences the two different systems of higher education in these two countries have reacted to the pandemic in a number of similar ways. It could be observed that the more independent system in the United States reacted faster to the unexpected changes, when faculty and higher education administrators waited for a decision from the centrally governing body: The Ministry of Education. The reaction and focus of the interventions pointed to similar areas: access to technology for students and their teachers, professional development of faculty, and student engagement. It seems that in both cases the pandemic exposed the shortcomings of both systems. While there are many unknowns about the future, the common question for both systems will centre around making higher education institutions nimble enough to emerge from these challenging times better and stronger.

KEYWORDS: COVID-19, pandemic, online education, academic education.

Introduction

Considering the rapid, unexpected and vast changes brought about by COVID-19 at institutions of higher education throughout the world, this paper is an attempt to give an overview of how higher education institutions and their faculty in Poland and the United States have been finding ways to change and adapt in the face of challenges brought about by the pandemic.

According to news outlets, the spread of COVID-19 has not been contained and because the impact of the pandemic on higher education is still in the making, some warn that COVID-19 may have the capacity to alter higher education operations in 2021 as well (Carlson & Gardner 2020). As authors of this text, we have attempted to consider only the latest news, studies, and observations to ensure a current snapshot of the emerging spectrum of fleeting changes. As recent as our references are, we really

* **Elżbieta Perzycka** – University of Szczecin, Faculty of Humanities, Institute of Pedagogy, Poland; e-mail: elzbieta.perzycka@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7829-3806>.

** **Jarek Janio** – Santa Ana College in Southern California; United States of America; e-mail: jjanio@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8672-5621>.

are not sure how and in what terms higher education practices may be forced to change in the near future and how many of these changes will have a lasting impact.

With the sudden and unprecedented arrival of COVID-19, higher education faculty have found themselves catching up on not only the technological requirements of online teaching such as computer hardware and internet connectivity but also the crafting of their online teaching skills (Mason 2020). Questions about student motivation, quality of pedagogy and learning, and access to technology began to very quickly shape discussions throughout academia. Faculty, ultimately responsible for instructional delivery, found themselves lecturing and facilitating learning from their homes, rather than from traditional classrooms, using often completely new and unfamiliar teaching methods (see Blum 2020).

Reaction to the pandemic

In Poland, where all institutions of higher education are regulated by the Ministry of Higher Education, support for faculty started appearing around April, after about a month into the pandemic. At first, faculty were told that the mode of work with students was up to them. Much of the communication with students focused then on sending emails and conducting conversations via Skype or Microsoft Teams. In May, after another month of the ad hoc organised instruction, faculty were told specifically to move all teaching on to the Microsoft Teams platform, a decision not fully implemented until October. The demand issued by the Ministry of Higher Education in September of 2020, also required that a dean representing school administration be added to each group. Teachers were also told to prepare detailed, lengthy monthly reports about what days and what times they were teaching. The focus was on accountability, frequency of meetings, hours spent online, counting of interactions between faculty and students, and not on the effectiveness of teaching.

The following are the directives issued by the Ministry of Higher Education on the 16th of October 2020 regarding the temporary limit of functions among some of the institutions of higher education to ensure appropriate preventive measures necessary to effectively combat the virus (Dziennik Ustaw 2020 R. POZ. 1835):

The territory of Poland is divided into red and yellow zones.

In red zones:

- Education is only conducted remotely. Except for:
 - Classes where subject matter taught does not allow for this type of instruction delivery.
 - Classes for students in their last year of university studies.

- The decision to hold face-to-face classes is within the jurisdiction of the chancellor or director of doctoral programmes.

In yellow zones:

- Teaching is delivered online through the appropriate use of methods and techniques of online and face-to-face education. These two modes of instruction can be blended into hybrid courses. Just like in the case of the red zones, the decision about the mode of instruction lies within the discretion of the chancellor or director of doctoral programmes.
- Any decisions made by the governing bodies of the higher education institutions must first consider safety of students and all school employees. Education in programmes designed to prepare students for specific vocations where standards need to be met, must also consider solutions for the education of students within these programmes.

The Ministry of Education recommends that the communication of all pertinent information necessary for wide dissemination to all stakeholders be done through all available and possible means of communication. The process of updating school websites should be timely and ongoing. All updates and new information must be transmitted using official school email addresses of employees and students to limit the risks of disinformation and to ensure that all school and community stakeholders have access to the latest and accurate information regarding the school's functions.

Optional faculty professional development activities offered could not always take place because of unreliable or completely lacking access to the internet for many of the teachers. By October, faculty were surveyed for the first time about their technology needs and monthly reporting was completely abolished because all scheduling information was available on Teams once the platform was fully implemented.

At the same time, recruitment to higher education institutions continued into the semester but without much oversight from the Ministry of Education. Schools continued to recruit their own students without much of a common model for enrollment.

Finally, the Ministry of Education's directives point to the inevitable: that lab-based activities requiring hands-on experience are going to be conducted face-to-face, whereas lectures will be done fully online. Institutions of higher education in the United States may not have other options either.

It seems that in the United States the transition to online learning took a more positive turn by the fall 2020 semester. According to a survey conducted by Bay View Analytics after about six months since the beginning of the pandemic, despite challenges, faculty and their leaders seemed to believe that they were ready for online teaching and felt quite optimistic about the future of online learning in higher education (Cengage 2020). Bay View Analytics conducted a similar survey in April 2020 and found that confidence

among faculty and administrators in higher education had increased significantly since April when COVID-19 barely became a reality. When it comes to the conviction that faculty are ready to teach online, vast majorities of faculty (84%) and administrators (94%) felt that they were ready at the start of the fall 2020 semester. Despite the positive outlook for the immediate future, the wave of optimism fell significantly, when faculty and administrators were asked about their personal outlook for higher education. Only 42% of faculty and 57% of administrators felt good about their future.

According to findings at Harvard University and Princeton University, despite faculty efforts and their perceived readings to teach online, students, have not been finding their educational experience fulfilling (Lorin 2020). Many institutions of higher education have reported a drop in enrollment for fall 2020. Two of the most renowned universities in the United States: Harvard and Princeton noted declines in enrollment for fall 2020 at 20% and 14% respectively (Lorin 2020). The decline cannot be attributed to poor faculty performance. Many students feel that paying college tuition for online learning is just simply not the same as paying for face-to-face instruction. Some may simply prefer to wait until the end of the pandemic to go back to the traditional classroom that they are better accustomed to. Yet others, upon losing their or their parents' employment, may suffer unexpected financial hardships that limit their ability to attend higher education institutions that suddenly became much more expensive.

Lessons for the systems

Arguably, the most important lesson from COVID-19 on online teaching, is the instructional support for faculty. Professional development for instruction will probably never be the same, as online learning seems to be evolving (Mason 2020). Teacher training will have to stay focused on best practices for online teaching, materials will include hardware and software aligned with content taught, whereas teacher-to-student interactions will have to have a specific context of learning pathways necessary to motivate students and to keep their educational journey with end goals in mind. Support for teaching practices needs to be examined as our collective assumptions about how real-life classrooms work may not be the best of guides for the future of blended and just-in-time learning (see Pittman 2020).

Many observers of changes in higher education also believe that thanks to the pandemic online education will become a part of any respectable teacher education program (see Koenig 2020). Historically, teaching practices have been taught in classrooms as backdrops for instructional activities and student-to-teacher interactions. The challenge here is that online education, especially when it is done via Zoom or Skype becomes very intrusive into the personal lives of students and teachers. The informal

setting of home life may not always blend well with the formality of a brick-and-mortar educational institution, which universities and colleges have always been recognized as. It seems like the traditional hours of instruction in classrooms may never come back as they used to be either (see Blum 2020).

On universities in Poland, Microsoft Teams is the online teaching and learning platform most widely used. Some institutions are considering distance learning in the long run, while allowing students to take exams at certified centers authorised to administer high stakes tests. At this time, however, the Ministry of Education has not issued any more specific guidelines regarding this. As a result, currently, students can choose their preferred form for taking the exam: online, at a higher education institution equipped to administer such test, or in a face-to-face setting at a local university.

One of the early findings on the impact of COVID-19 on faculty in higher education, was the underscoring of vulnerabilities of part time faculty, who normally work for lesser compensation, often with limited hours as they juggle teaching assignments in many institutions at the same time (Zahneis 2020). Access to hardware, software and training tends to be much more challenging than it is for faculty with full time employment.

When it comes to course design, however, recent research indicates that the planning and development of an online course is a much more time-consuming exercise than preparing for traditional in-classroom courses (Gloria & Uttal 2020). This became evident and still is a topic of many discussions as faculty were in many cases completely caught off guard when the mandate to close classrooms gave them 24 to 48 hours to move traditional courses to online learning platforms. Faculty members with lesser technological know-how, or poorer training in online teaching have been struggling and are likely to struggle in the near future. Poor course design, inappropriate technology, lack of structure for learning environment have been found to result in unengaging courses and poor student retention rates (Gonzalez & Moore 2020).

Some researchers observed that despite the technological connectivity perceived by faculty, some teachers may struggle with professional isolation and lesser effectiveness of their teaching (Perrotta 2020). Access to technology seems to be emerging as one of the most important aspects of changes concerning instruction in higher education. Another lesson from this appears that it is not only faculty who are learning how to accept the new status quo, but students who are getting used to the idea of receiving just-in-time learning whenever it is required and convenient for them.

So, while online education may offer numerous challenges for faculty and students in terms of access, it may also open doors for students who otherwise find school attendance beyond reach because of a lack of transportation, low socio-economic backgrounds, disability, or geographical location, to name a few examples.

Conclusion

The review of the literature on higher education and COVID-19 seems to be pointing to a great degree of uncertainty about the future, as the pandemic seems to have impacted everything that we do in higher education, (see Carlson & Gardner 2020; Smalley 2020) there are certain trends that emerge as we begin admitting students for the fall 2020 semester while making plans for spring 2021. It seems that despite the different approaches that institutions of higher learning in Poland and the United States took to respond to COVID-19, they all ended up having to address access to technology and teacher training as areas of immediate need. Higher education systems in both countries also found similar problems to solve in the near and still murky future: enrolment, faculty readiness to carry content delivery in an online only mode, and student engagement. Despite the different ways that the systems in the two countries are governed, the pandemic seems to have worked as an equaliser pointing to the same urgencies. As the picture of COVID-19 impact on higher education solidifies in months to come and institutions start taking stock of what happened and what needs to be done, further observations and analyses are bound to reveal the path for the future. Considering the unknowns about COVID-19, challenges and adaptations that we have just lived through, may not be enough to sustain higher education for the lasting future.

References

- Blum S. (2020), *Why we're exhausted by Zoom*. "Inside Higher Ed.", <https://www.insidehighered.com/advice/2020/04/22/professor-explores-why-zoom-classes-deplete-her-energy-opinion>, 22.04.2020.
- Carlson S. & Gardner L. (2020), *The year that pushed higher ed to the edge. The chronicle of higher education*, https://www.chronicle.com/article/the-year-that-pushed-higher-ed-to-the-edge?cid2=gen_login_refresh&cid=gen_sign_in, 19.12.2020.
- Cengage (2020), *College faculty and administrators feel prepared to teach online this fall and are optimistic about the future of higher education, according to new survey*, <https://news.cengage.com/46/college-faculty-and-administrators-feel-prepared-to-teach-online-this-fall-and-are-optimistic-about-the-future-of-higher-education-according-to-new-survey/>, 22.09.2020.
- Cui R., Ding H. & Zhu F. (2020), *Gender inequality in research productivity during the COVID-19 pandemic*, <https://ssrn.com/abstract=3623492> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3623492>, 6.09.2020.
- Diller D. (2020), *Adapting to the flexibility of the online environment. The evollution*, https://evollution.com/revenuestreams/distance_online_learning/adapting-to-the-flexibility-of-the-online-environment/, 14.09.2020.
- Gloria A.M. & Uttal L. (2020), *Conceptual considerations in moving fromf-to-face to online teaching*, "International Journal on E-Learning", Vol. 19(2), pp. 139-159.

- Gonzalez M. & Moore N. (2020), *A comparison of faculty and graduate students' perceptions of engaging online courses: A mixed-method study*, "International Journal of Educational Methodology", Vol. 6(1), pp. 223-236.
- Koenig B. (2020), Pandemic May (Finally) Push online education into Teacher Prep Programs, <https://www.edsurge.com/news/2020-05-28-pandemic-may-finally-push-online-education-into-teacher-prep-programs>, 28.06.2020.
- Lorin J. (2020), *Harvard, Princeton undergraduate enrollment drops on covid risk*, https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-09-23/harvard-s-undergraduate-enrollment-drops-20-from-last-year?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Issue:%202020-09-24%20Higher%20Ed%20Education%20Dive%20Newsletter%20%5Bissue:29821%5D&utm_term=Education%20Dive:%20Higher%20Ed., 22.09.2020.
- Mason J. (2020), *Adapting teaching skills to an online environment. The evollution*. September 14, 2020, https://evollution.com/revenue-streams/distance_online_learning/adapting-teaching-skills-to-an-online-environment/?utm_campaign=Evo%20%7C%20EvoLLlution%20Newsletter&utm_medium=email&_hsmi=95689341&utm_content=95689341&utm_source=hs_email, 28.06.2020.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Rozporządzenie z dnia 16 października 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*, Dziennik Ustaw 2020 R. POZ. 1835.
- Perrotta K. (2020), *A reflective atudy of online faculty teaching experiences in higher education*, "Journal of Effective Teaching in Higher Education", Vol. 3(1), pp. 50-66, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1253897.pdf>, 14.09.2020.
- Pittman E. (2020), *Sustaining professional development in the midst of COVID. Diverse Issues in Higher Education*, <https://diverseeducation.com/article/184240/>, 16.07.2020.
- Smalley A. (2020), *Higher education responses to coronavirus (COVID-19). National Conference of State Legislatures*, <https://www.ncsl.org/research/education/higher-education-responses-to-coronavirus-covid-19.aspx>, 28.12.2020.
- Zahneis M. (2020), *The Covid-19 crisis is widening the gap between secure and insecure instructors*, <https://www.chronicle.com/article/the-covid-19-crisis-is-widening-the-gap-between-secure-and-insecure-instructors/>, 3.08.2020.

Małgorzata Rosalska*
Jakub Wierzbicki**

PROACTIVITY OF STUDENTS – BETWEEN DIAGNOSTIC ASSUMPTIONS AND METHODOICAL SOLUTIONS

ABSTRACT: The aim of this article is to indicate selected possibilities of analysing the construct of proactivity. This goal was achieved by referring to selected definitions and the concepts of proactivity and by discussing a research project aimed at recognizing the proactivity of students towards their professional career. To measure the level of proactivity, the Scale of Proactive Behavior in Career was used, which includes four types of proactivity: general, cognitive, in building a support network and in building psychological comfort. The independent variables in the research were: taking on professional activity during studies, using services offered by a Career Office and a career counsellor. 271 students from four Polish universities took part in the study. The highest mean score was on the general proactivity scale, followed by the proactivity scale in building a support network, the scale of proactivity in building psychological comfort, and the lowest on the scale of cognitive proactivity. These means differ statistically. The conducted analysis also proved that the level of proactivity is statistically significantly differentiated depending on whether the respondents used the Career Office or a career counsellor. The conclusions from the analysis were discussed in two perspectives – diagnostic and methodical.

KEYWORDS: proactivity, career, career design process.

Introduction

Many fields other than education undertake research on the construct of proactivity. This construct is present in psychological, sociological and management research as well as in journalistic studies. It is also an intensely present topic in the field of adult education, especially in its practical dimension (see Jackson & Tomlinson 2020). Proactivity is analysed as the aim of educational influence, as a desired trait of an adult human being, and as an effect of projects proposed to adults. It is worth noting that many educational, activation and preventive student support services are designed as a response to a previously diagnosed deficit in terms of broadly understood proactivity. It is assumed that support programmes offered to people and assigned to disadvantaged or marginalised groups should, among other things, be aimed at strengthening proactive attitudes. Within theoretical perspectives of adult education, there are also concepts explaining inactivity and concepts that point to certain factors that strengthen

* **Małgorzata Rosalska** – Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland; e-mail: rosalska@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-7522>.

** **Jakub Wierzbicki** – Collegium da Vinci in Poznań, Poland; e-mail: jakub.wierzbicki@cdv.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4384-5420>.

proactive attitudes. An example is Patricia Cross's chain of interaction model or Kjell Rubenson's expected value paradigm (see Malewski 1998; Solarczyk-Ambrozik 2004).

When analysing proactivity in the context of adult education and when designing research on this field, two areas that require clarification can be identified. The first concerns the semantic scope of the category of proactivity. One can get the impression that this term is used quite freely and can be used to describe various phenomenon and processes. From one point of view it is indicated that it is a human trait, when from the other point of view, it is described as a behavior in terms of taking or not taking action. It is also described as a goal, and at the same time a postulate, or rather the necessity of strengthening proactive attitudes is promoted, emphasising the comprehensive nature of the term in question. The second area that requires consideration and regulation is practical. It concerns the possibility of diagnosing proactivity – both the operationalisation of the subject of this diagnosis and the selection of adequate methods, techniques and tools, and designing methodical student services related to building, developing and strengthening proactivity. This practical aspect in particular seems to be of great importance in adult education. It poses the question: what are the grounds for building projects aimed at counteracting inactivity and strengthening proactive attitudes?

The aim of this article is to highlight several possibilities for analysing the construct of proactivity and to indicate methodical solutions directed at students, that are aimed at building and strengthening proactive attitudes towards a professional career. This goal will be achieved by referring to selected definitions and the concepts of proactivity and by discussing a research project aimed at recognising the proactivity of students towards their professional career. The selection of the test group and the detailed subject of research is non-accidental. Young adults undertaking education at the academic level are in a period of transition from educational to professional activity. Some of them, already during their studies, undertake activities related to gainful employment, gaining professional experience, and building competence resources. While other students postpone issues and actions related to professional activity and career design. Recognition of the determinants of taking or not taking actions related to the near future has a significant cognitive value, but also – which in the context of educational practice seems to be particularly important – may constitute the basis for projects aimed at strengthening proactive attitudes. These projects can focus on strengthening individual student resources but also take into account the institutional and systemic aspect.

Proactivity as a subject of analysis

Defining the meaning of proactivity is essential for diagnostic and research projects. Adoption of the selected concepts allows the subject of diagnosis or research to be clarified. As already indicated, proactivity can be analysed from multiple perspectives (see Bańka 2016). For the purposes of this article, four perspectives were selected.

The first approach considers proactivity as a human trait. It is worth referring to the concept of proactive personality by Thomas Bateman and Michael Crant (1993). It describes a man who is unfettered by situational forces and who influences changes in the environment. According to the assumptions of this approach, proactive people seek opportunities, show initiative, and take actions until the desired change occurs. A proactive personality is characterised by a set of features such as seeking change, perceiving opportunities, creating a situation, initiative, taking action. On the other hand, non-proactive personality is described by features such as passivity and reactivity, and adaptation to circumstances (Crant 2000). Analyses conducted by Crant (2000) show that the proactive construction of personality is positively correlated to extraversion, conscientiousness, the need for achievement, the need for domination, and at the same time it is not related to such characteristics as openness, neuroticism, agreeableness, locus of control, mental abilities and response bias. In the context of the subject matter of this article, it is also worth referring to the research of Seibert, Crant and Kraimer (1999), who examined the relationship between a proactive personality and professional success. According to their findings, proactive personality is positively correlated with both objective achievements, such as remuneration and promotions, and job satisfaction perceived as a subjective indicator of professional success. The authors showed that a proactive personality positively correlates with innovation, political knowledge and career initiative.

The second approach to proactivity places it in opposition to passiveness understood as non-interference, submission, subordination to events and people, inactivity or reduced activity, lack of aspiration or reduced tendency to influence the social environment (Poznaniak 1999). This approach seems to be more interesting and useful from a diagnostic perspective, as it proposes explanations that interpret inactivity. Wojciech Poznaniak (1999), while analysing the mechanisms of social passiveness, identified as many as thirteen. He exposed temperamental predispositions to passiveness, passiveness of externally motivated people, passiveness as a result of learned helplessness, as a manifestation of a fatalistic attitude, as indifference to evil, as a neurotic mechanism of resignation, as a value, as a result of social training, as a difficulty in making decisions, as a 'burnout syndrome'. He also indicated passiveness caused by shyness, passiveness

due to satiety and psychopathological passiveness. Such a wide catalogue of passiveness mechanisms facilitates etiological, teleological and prognostic diagnosis. Such perception of passiveness / activity has a significant practical value if the diagnosis is undertaken in order to design rational support programmes, and not only for cognitive purposes.

Another approach to proactivity is seeing it as an attitude. Referring to the three-factor concept of attitudes popular in social sciences (see Wojciszke 2015), it is assumed that the attitude consists of three components: cognitive, affective and behavioural. Such an approach to a proactive attitude illustrates well the difference between being active and being proactive. In this approach, activity understood as action will constitute the behavioral component of the discussed attitudes. Such perception of a proactive attitude broadens the possibilities both in the diagnostic and methodical perspective. The subjects of analysis are not only actions, but also knowledge and emotional and evaluative attitudes. In turn, in terms of educational support programmes, not only are skills developed, but also work in the area of knowledge, beliefs, opinions and attitudes is proposed.

The last concept of proactivity selected for the purposes of this article is the operationalisation of the construct of proactivity proposed by Augustyn Bańka (2016, pp. 42-43). For the purpose of this article, it is particularly interesting as it directly relates to the issue of designing and implementing professional careers. The author distinguished four types of proactivity: general, cognitive, in building a support network and in building psychological comfort. General proactivity is a socialisation initiative aimed at building a self-schema centred around the central goal of 'positive careerism'. This factor most closely resembles the general and enduring personality tendency to react proactively in any situation. Cognitive proactivity is an initiative of the subject aimed at searching for information. The prevailing belief is that an individual is constantly looking for information about the environment on which career development depends and the further sending of information about potential job candidates. Another, proactivity in building a support network is the initiative of monitoring the social environment and treating it as a career facilitator. The last of the distinguished types of proactivity includes activities in the field of building psychological comfort, understood as an initiative of the subject in the field of the ability to build social capital with a view to strengthening the ability to cope with stress and with a view to the possibility of using a support network to solve the problem of employment. This approach to proactivity was used in a research project to study students' proactivity in the context of their careers.

Proactivity of students towards the career design process

In this part of the article, data from a larger research project on students' proactivity towards their professional career will be presented. The aim of the mentioned research project is to identify the elements of proactivity and factors that shape it.

Methods

Participants

271 students participated in the study (86% women and 14% men). The respondents were students from four universities (29.9% of participants were from the University of Gdańsk, 29.9% from Adam Mickiewicz University in Poznań, 17% – from Collegium da Vinci in Poznań, and 23.6% of participants were from the University of Zielona Góra). The research covered both first-cycle and second-cycle students: 35.1% of the respondents (N = 95) were first-cycle students, 22.1% (N = 60) of the second-year, 20.3% (N = 55) in the third year of first cycle studies and 22.5% (N = 61) of the second year of second cycle studies. The subjects ranged from 17 to 52 years of age (M = 22.63; SD = 4.61). The sample was purposeful.

Procedure and materials

To measure the level of proactivity, The Proactive Behaviour in Career Scale (*Skala Zachowań Proaktywnych w Karierze*) (Bańka 2016) was used. The questionnaire contains 26 declarative statement-type items, (7-point Likert-type scales, where 1 means 'Strongly disagree' and 7 'Strongly agree'). The Proactive Behaviour in Career Scale consists of four subscales: general proactivity (10 items), cognitive proactivity (5 items), proactivity in building a support network (5 items) and proactivity in building psychological comfort (6 items). The result of each of the subscales is the average score. The reliability of the entire Proactive Behaviour in Career Scale is very high (Cronbach's $\alpha = 0.94$).

The main research question concerned the level of proactivity of students in regards to career in the indicated subscales. Additionally, the respondents were asked:

1. Did you take up a job during your studies for which you received remuneration/payment?
2. Are you currently working?
3. Did you use the services of the Career Office at your university during your studies?
4. Did you use the service of a career counsellor during your studies?

These questions provided data that not only informed about the undertaken activities, but also constituted independent variables that differentiated the level of individual components of proactivity assessed in the Proactive Behaviour Scale.

Participants completed the questionnaire and answered the above questions both ways, in an online survey and paper version.

Results

Referring to the main research problem, the proactivity of students towards their professional career was described using the subscales indicated in the Proactive Behaviour in Career Scale. The data presented in Figure 1 below illustrates the average results obtained by the respondents in the individual proactivity subscales.

The highest mean was obtained by the respondents on the general proactivity scale ($M = 4.73$; $SD = 1.09$), then on the proactivity scale in building a support network ($M = 4.45$; $SD = 1.27$), and on the proactivity scale in building psychological comfort ($M = 4.16$; $SD = 1.1$), and the lowest on the cognitive proactivity scale ($M = 2.96$; $SD = 1.39$). These means differ statistically significantly. These are interesting data, especially regarding the importance of cognitive proactivity. Bearing in mind that it concerns an initiative aimed at searching for information, further questions can be proposed that require in-depth analysis on the basis of which the respondents design activities aimed at designing and implementing careers and what importance they assign to knowledge in this field.

Data on the mean scores for each subscale were analysed in the context of four independent variables.

Proactivity and previous work experience during studies

A T-test analysis showed no statistically significant differences in the mean levels of proactivity subscales between students who had previous work experience during their studies and those who hadn't had such experiences: general proactivity $t(269) = 0.93$; $p = 0.35$, ns, cognitive proactivity $t(269) = -0.012$; $p = 0.99$, ns, proactivity in building support network $t(269) = 1.57$; $p = 0.11$, ns; proactivity in building psychological comfort $t(269) = 1.2$; $p = 0.22$, ns.

Proactivity and current employment

Similarly to the above mentioned results, no statistically significant differences were found between students who are currently working and students who are not, regarding the levels of proactivity measured by the Proactive Behaviour in Career Scale (T-test results as following: general proactivity $t(269) = 1.64$; $p = 0.101$, ns, cognitive proactivity

$t(269) = 0.19$; $p = 0.84$, ns, proactivity in building a support network $t(269) = 1.62$; $p = 0.105$, ns, proactivity in building psychological comfort $t(269) = 0.21$; $p = 0.83$, ns.).

Therefore, neither work experience during studies nor current employment differentiates the levels of proactivity among students.

Proactivity and using the services of the Careers Office

A T-test showed that the levels of proactivity of students who had used the Careers Office service differs from the levels of proactivity of student who hadn't used such a service. Differences were observed in the mean levels of cognitive proactivity $t(269) = 2.78$; $p < 0.01$; $d = 0.52$ and proactivity in building a support network $t(269) = 2.46$; $p < 0.05$; $d = 0.46$. Students who had used the services of their university's Careers Office are characterised by a higher mean level of cognitive proactivity ($M = 3.6$; $SD = 1.28$) and a higher mean level of proactivity in building a support network ($M = 4.97$; $SD = 1$) than students who had not used such a service, respectively $M = 2.87$; $SD = 1.38$ and $M = 4.38$; $SD = 1.29$.

Proactivity and career counseling service

The results of the t-test indicate that the mean level of proactivity differs between students who had used the service of career counsellors and those who had not. Statistically significant differences were observed for three types of proactivity: cognitive ($t(269) = 4.17$; $p < 0.001$; $d = 0.85$), in building a support network ($t(269) = 2.24$; $p < 0.05$; $d = 0.46$) and in building psychological comfort ($t(269) = 2.33$; $p < 0.05$; $d = 0.47$). The level of mean general proactivity did not differ due to the tested variable ($t(269) = 0.32$; $p = 0.75$, ns).

Students who had used career counselling services are characterised by a higher level of cognitive proactivity ($M = 4.01$; $SD = 1.4$), a higher level of proactivity in building a support network ($M = 4.98$; $SD = 0.92$) and a higher level of proactivity in building psychological comfort ($M = 4.64$; $SD = 1$) than students who had not used career counselling services, respectively: $M = 2.85$; $SD = 1.34$ cognitive proactivity, $M = 4.4$; $SD = 1.29$ proactivity in building support network and $M = 4.11$; $SD = 1.1$ proactivity in building psychological comfort.

Proposals of methodical solutions

In our opinion, the analysis presented above constitutes an interesting starting point for reflection on counselling and educational services which, at the level of higher education, may support the proactivity of students towards their professional careers. Services aimed at psychological support based on therapeutic help will be omitted,

because this type of impact is always designed to meet specific individual needs and it would be difficult to suggest systemic solutions in this respect.

Agnieszka Cybal-Michalska (2013) analyses the attitudes of academic youth towards professional careers and points to the need of developing proactive attitudes, understood as an (auto)education strategy in the world of multiple opportunities. This means that among other things, such student competences should be developed which will enable them to take responsibility for the perpetration resulting from their own preferences. The combination of support programme offers designed in the area of career counselling and academic counselling seems to be of particular interest in the context of promoting proactive attitudes. While career counselling in Polish universities has a long tradition and a well-developed methodology of activities, academic counselling still seems to be unknown to many students and may be a fragmented solution. Career counselling and academic counselling are student support services that are not in opposition to each other. They are complementary, and with the appropriate collaboration between support programmes from these two areas, a synergy effect strengthens proactive attitudes. It seems important to propose such educational and counselling support that will build an attitude of mindfulness, reflection and a critical approach to labour market data, and develop competences in the field of planning, analysing and strategic management.

Further, Don G. Creamer (2000, p. 19) indicates that the basic goal of academic counselling is not only the development of students in the academic field, but also in the individual and personal area. This goal is achieved both through individual work with students and through group work methods that make use of group dynamics and collaborative learning mechanisms. From the perspective of universities, it is important to build favorable conditions for counselling understood in such a way. This means creating support programmes that develop skills and also deepen reflection on the possibility of integrating educational goals with those related to other aspects of life.

For the purposes of this article, we would like to emphasise the solutions that we perceive as effective in the process of strengthening all components of attitudes towards a professional career. The first of them would be obligatory classes in the field of planning educational and professional careers. Due to the obligatory nature of this programme, it can be regarded as the first-class prevention of career failures. Such classes not only provide a favourable space for students to acquire necessary knowledge and develop relevant skills, but also to develop reflections on their own responsibility for the course of their professional career and the quality of individual career resources. In our opinion, the student support services as obligatory classes should be integrated into the study programme and related to ECTS points. Apart from the obligatory programme, support services based on the assumptions of tutoring or individual counselling are also beneficial. They are more suited to the specific situation of a student or students

of particular faculties. During these classes, students can pursue goals related to the development of competences in the field of career design and management. When it comes to working with students, it is important to update the knowledge in the field of support programmes not only in the labour market area, but also in informal and non-formal education. Particular importance can be attached to the knowledge of the system and the ability to use its programmes related to market qualifications or the PEUs mechanism. The third category of support programmes related to strengthening proactive attitudes concerns students with special educational needs. This group requires specific and sometimes specialist support. Various solutions are proposed at universities in this area. Some of them place student support services at individual faculties, while others propose centralised solutions.

Regardless of the form and adopted organisational solutions, the aim of these classes should be to strengthen all components of the attitude towards a professional career. This goal can be viewed from two perspectives: making up deficits or strengthening resources. From a methodical point of view, it makes the most sense to integrate these two approaches. In this regard, we attach particular importance to reflection on one's own career resources and responsibility for actively building one's own professional capital.

Conclusions

Proactivity research reveals a problem with the operationalisation of this concept. The arrangements for the components of this construct are important both for research and diagnostic projects and for educational or counselling support programmes. The Proactive Behaviour in Career Scale used for the purposes of this study is one of the possible options for analysing proactivity. However, it is not a perfect option. It has significant limitations, especially in the field of research with a practical purpose related to the design of educational, counselling or social offers. Description is a necessary condition but not always *sine qua non* to explain and interpret phenomena and processes.

Based on the data obtained, we want to propose conclusions regarding two perspectives. The first is diagnostic, the second is methodical. In the diagnostic perspective, the main challenge is to recognise proactivity and its determinants. The scale used in this article is one of the possibilities. Its significant limitation is that it only enables a classification and typological diagnosis, which in the context of educational projects aimed at strengthening proactivity or building proactive attitudes is not only unsatisfactory, but above all insufficient. On the basis of such a type of diagnosis, no data that would enable a teleological or prognostic diagnosis can be obtained. This means that it is advisable to build more extensive research projects allowing not only for the description of proactivity, but also the analysis of the factors shaping it, guiding it and

dynamising it. Nevertheless, without a reliable classification diagnosis, it is difficult to adopt a common and intersubjectively communicable concept of the analysed category. The classification diagnosis enables the operationalisation of variables and the selection of indicators. Importantly, it also makes it possible to distinguish proactivity as a complex construct from activity understood as action.

From the methodical perspective, the data described in the article may constitute a premise for counselling and educational projects addressed to students. Three conclusions should be emphasised in this area. The first concerns the role of knowledge in students' career resources. As shown by the obtained data, the respondents obtained the lowest results in terms of cognitive proactivity. It is worth deepening this research observation. In counselling and educational support programmes, students can be offered opportunities to reflect on the extent to which they base their decisions and actions on beliefs and opinions, and to what extent on verified and substantive knowledge. An important goal may also be to develop competences in the field of information retrieval and critical analysis of its sources. The second conclusion concerns the enhancement of student activity in the area of using the student support services of university Career Offices and career counsellors. The respondents using the Career Offices were characterised by a higher level of cognitive proactivity and in building support networks. The respondents that used career counselling services additionally revealed a higher level of proactivity in building psychological comfort. Avoiding the temptation to over-interpret, it can be assumed that thanks to their resources in proactivity, they took advantage of support programmes. However, it can also be assumed that contacts with a career counsellor strengthened proactivity within given subscales. This hypothesis is worth verifying through further research. In terms of educational and counselling interactions, however, it can be concluded that contacts with professionals broaden the perspective of the topic, reveal unconscious incompetences, strengthen the need to develop social resources and help in the development of individual career projects. This observation leads to the third conclusion that we want to propose in the context of the carried-out analyses. The obtained data revealed a disproportion between the results on subscales. On the cognitive proactivity scale, the mean score is lower than on the other scales. In our opinion, these results form a challenge for universities in terms of designing solutions of a systemic nature. Bearing in mind that consultations at Career Offices and meetings with career counsellors are voluntary and optional, and their student services are used by a small percentage of students, it is worth considering solutions addressed to a wider population. One of such solutions can be designed as part of the study programme or support programmes based on guidelines for career or academic counselling. Many universities undertake activities in this area. They can have different forms, sometimes they are classes included in the study programme, in

other cases they are tutoring, workshops, counselling carried out as part of additional and optional projects. The form, however, is secondary to the aim. It is important that student support services aimed at enhancing proactivity take into account the postulate – or rather the necessity – of the operationalisation of this construct. This postulate will make possible not only designing rational methodical support programmes, but also evaluating them and their effects.

References

- Bańka A. (2016), *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań-Warszawa.
- Bateman T.S. & Crant J.M. (1993), *The proactive component of organizational behavior*, "Journal of Organizational Behavior", Vol. 14, pp. 103-118.
- Bateman T.S. & Crant J.M. (1999), *Proactive behavior: meaning, impact, recommendations*, "Business Horizons", Vol. 42, Issue 3, pp. 63-70.
- Crant J.M. (2000), *Proactive behavior in organizations*, "Journal of Management", Vol. 26(2000), pp. 435-462.
- Cremer D.G. (2000), *Use of theory in academic advising*, in: *Academic advising: A comprehensive handbook*, V.N. Gordon & W.R. Habley (eds.), Jossey-Bass A Wiley Company, San Francisco, pp. 17-24.
- Cybal-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Jackson D. & Tomlinson M. (2020), *Investigating the relationship between career planning, proactivity and employability perceptions among higher education students in uncertain labour market conditions*, "Higher Education", Vol. 80, pp. 435-455.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Poznaniak W. (1999), *O niektórych przyczynach i mechanizmach bierności społecznej*, in: *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, H. Sęk & S. Kowalik (eds.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, pp. 81-105.
- Seibert S.E., Crant J.M. & Kraimer M.L. (1999), *Proactive personality and career success*, "Journal of Applied Psychology", Vol. 84, No 3, pp. 416-427.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2004), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Wojciszke B. (2015), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Dyskurs profesjonalizacji

Professionalisation discourse

red./ed. Małgorzata Olejarz

Antje Rothe*
Gaia Del Negro**
Linden West***

THE PROFESSIONAL IS PERSONAL, THE PERSONAL IS PROFESSIONAL? TOWARDS RE-CONCEPTUALISING PROFESSIONALISM: A SCIENTIFIC AND PERSONAL DIALOGUE

ABSTRACT: In this paper, two new and one established researcher (from Germany, Italy, and the UK) dialogue about researching professional biographies in education. The authors seek to build on a personal and scientific conversation to illuminate the critical and reflexive epistemological potential of particular perspectives in challenging the constraints of neoliberal discourses in education. The doctoral studies of the new researchers illuminate the limited conceptualisations of professionalism, shaped by dominant discourses pervading higher, adult and early childhood education.

The two new authors explore similarities and differences in their work, including research questions, theoretical frameworks, methodologies, empirical data and interpretation. Biographical interviews and co-operative inquiry are used to collect stories about professional identity and ways of knowing.

A common finding is that professionalism encompasses deeply personal dimensions in what is a complex conscious and unconscious, cognitive and emotional dynamic. Professionals can feel subjected to external standards and disempowered by constant audit and they must negotiate who they are within these parameters. The exploration of the interplay of past and present spheres of uncertainty fundamentally challenges technocratic and instrumentalist discourses and illuminates the diverse ways of knowing implicated in being a good enough creative and questioning professional. The authors conclude by arguing for a holistic re-conceptualisation of professionalism, as necessarily both personal and professional; and they conceive 'reflexive irritation' to be a site of epistemological struggle in this regard. There is also a discussion on related methodological and ethical issues.

KEYWORDS: Professionalism and professionalisation, education, neoliberalism, auto/biographical research, reflexivity.

1. A conversation on professionalism: an introduction by Linden

I want to introduce the dialogue at the core of the paper: on professionals and their ways of knowing, and how professional practice relates to our biographies and the cultures of contemporary working environments. We go to the heart, as I see it, of the lived experience of being a professional and how the past, present and possible futures, as well as the personal and professional, culture and subjectivities, interrelate. Such rich

* **Antje Rothe** – Leibniz University of Hanover, Institute of Education for Special Needs; e-mail: antje.rothe@ifs.uni-hannover.de; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6961-4153>.

** **Gaia Del Negro** – Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione; e-mail: gaia.delnegro@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7863-5450>.

*** **Linden West** – Canterbury Christ Church University, Faculty of Arts, Humanities and Education, United Kingdom; e-mail: linden.west@canterbury.ac.uk.

insights, as I perceive it, remain unusual in the literature across diverse professional communities, despite a growing body of auto/biographical and narrative research. The nature of being a professional has been dominated either by a traditional understanding of professionals and their knowledge base – as in high status professions like medicine or the law – or by new public management theory (Fook et al. 2016; Furlong 2005). In the former, becoming a professional involves obtaining what one can call licensed autonomy, a contract with the state in which freedom to practice was based on completing a course of extensive scientific and specialist technical training, with relatively limited subsequent external oversight (Furlong 2005; West 2001; 2009). That world has largely gone or is disappearing under the assault of new public management theory, in which professional life worlds are increasingly regulated and prescribed. Ways of knowing tend to be reduced to measurable performance indicators: if you can measure you can also manage, according to the McKinsey management dictum (Bogdanich & Forsythe 2019).

Both traditional and managerialist approaches fall well short of what is required for renewing and revitalising professionals' contract with society, in the interests of everyone concerned. In the United Kingdom, managerialism and the manualisation of professional work has sometimes produced catastrophic results, in social work, for example, when working with vulnerable children and families; and there is disenchantment in education (Munro 2011; West 2009, 2016a, b). Here creative and thoughtful responsiveness to actual situations has fallen victim to following the prescribed manual, to the detriment, for instance, of empathic and creative social work among vulnerable children and infants. What Antje and Gaia do, in their various ways, is to remind us of the whole human beings at the heart of the messiness we call professional practice, and of the need for agentic, reflexively knowledgeable, creative and ethical practitioners in encounters with their clients.

Antje draws on the work of Fritz Schütze and George Herbert Mead in her biographical research on the interplay of past and present, of ways of knowing, as well as of compliance and subversion, in professional lives. Her study is firmly rooted in the German biographical tradition of systematically collecting and analysing stories, in her case around disorientating dilemmas (Mead 1934/2013; 1903; Dewey 1896; James 1950; Rothe 2019). She illuminates how present dilemmas link with past lives, through an interrogation of the manifest and latent meanings in the stories people tell. Gaia's work is more explicitly auto/biographical. She interrogates her own experience in interaction with others. It encompasses tensions around different ways of knowing, from the sensuous and emotional to the presentational, on to the propositional. The latter has reductively dominated the academy to the neglect of reflexive, subjective, emotional and unconscious life as well as the lived realities of being a professional (for the EC

sector, see e.g. Moloney et al. 2019; Vandenbroeck 2020; for the Adult Education sector: Formenti & West 2018; Fraser 2018).

Both researchers generate diverse insights into the dilemmas of professional and personal practice: of how, for instance, we can be storied by the power of objectivised, overly abstract, 'academic' or traditionally scientific ways of knowing. Thus, requiring good enough space, which Gaia and a colleague provided, to allow other ways of knowing to emerge. Perhaps by using stories, drawing and even poetry to illuminate some of the reflexive irritation and dilemmas of professional life. In such terms, the personal and the biographical really do matter for good enough practice. Antje takes us to the core of a dilemma for an early childhood educator. She also discusses how professionals feel space is colonised by a manager's demands to intervene more, when what is really needed is greater freedom and space for children (and professionals) to feel and think. This mirrors her own biography as a child and the lack of space, simply, to be.

The idea of reflexive irritation is important alongside how such irritation can be resolved: it includes the importance of what we might call biographical learning, and the necessity of diverse repertoires of knowing (Formenti & West 2018; West 2001). There is a need to explore the concept of professionalism, as lived reality; and, as we will see, to celebrate reflexive creativity and critical agency, if professionalism is to be renewed and professionals are to feel more valued, and empowered.

The dialogue began with questions from me about the nature of their 'biographical' research, the meanings of professionalism and its discontents, and the theoretical influences in their studies. Gaia adopts a psychosocial framing, while Antje is more socio-cultural, although, in using George Herbert Mead, she reminds us of the interdisciplinary 'psychosocial' perspectives in the Chicago School of Sociology, and the need for a complementary understanding of the inner world, alongside the socio-cultural. The former can have a life of its own rather than being simply conceived as epiphenomenal (Merrill & West 2009). I should add that my own recent psychosocial and in-depth auto/biographical narrative enquiry into struggles for, and the meaning of, critical reflection in professional lives, reaches similar conclusions: of the vital necessity to renew the sense of vocation in 'professionalism', and to celebrate the creative, critical, thoughtful, agentic and self-aware people this requires (Fook et al. 2016; Reid & West 2014; West 2009; West 2016a, b). So, Gaia and Antje tell me how you see issues of professionalism and ways of knowing through the lens of your different, if related, inquiries?

2. Setting the scene: An introduction by Gaia and Antje

Our paper is based on empirical results from qualitative research projects: one study from the United Kingdom and the other from Germany. Both projects focus on researching

professional biographies in education (Dominicé 2007). Applying two different approaches, the projects illuminate how professionals reflect on their thinking and action. Our purpose is multi-layered. We want to analyze conceptions of professionalism and professionalisation in the light of educators' personal histories, and to show how critical reflection and reflexivity can be encouraged in a research setting.

Whilst starting from different theoretical backgrounds, we have found 'professionalism' to be a useful umbrella term. It encompasses 'knowledge' and 'identity', which are the dimensions our studies investigate. For us, both concepts share a common basis, as both are defined as ongoing and open processes, deeply embedded in socio-historic and cultural contexts. Neoliberal tendencies in the lives of education professionals, and restricted concepts of professionalism, are our main concerns (Gewirtz et al. 2009). We think of neoliberalism as a *mode of governance* (Vintimilla 2014), based on competition which, as it spills over from economic realms, can shift the meaning of professionalism itself: from flexible, situational, negotiable and receptive values, to restrictive, adamant, measurable, and emotionally distant ones. Additionally, due to its neo-liberal ideological nature, 'its anonymity is both a symptom and a cause of its power' (Monbiot 2016; Hooley et al. 2018). Professionals, therefore, may be 'storied' by particular logics without realising it. Both of our studies respond to such tendencies, which narrow the scope of professional roles and put professionals under pressure to perform in a restricted way (Hooley et al. 2018; Office for Standards in Education, Children's Services and Skills 2019). We are particularly concerned about the underestimation of lived experiences of 'messiness' in professional practice, which is partly a result of overregulation that aims to ensure and increase the 'quality' of professional work (Bainbridge & West 2012)¹. Furthermore, in our paper, we have sought to explore the dynamic interplay of the professional and personal in both research projects.

The interdependency of personal biography and society – at micro, meso and macro levels – has long been explored and debated empirically and methodologically (Bertaux 1981; Chamberlayne 2004; Goodson et al. 2017). In this vein, Stephens (2017), for instance, differentiates three different epistemological levels to describe the interdependency. First, the meta level of 'grand' narratives (Lyotard 1984); second, the meso level of national and regional narratives, and finally the micro level of personal life narratives. Regarding this point, several authors suggest that although personal accounts of life may refer to personal events only, the overarching meta level of time, context and culture must never be neglected in interpreting and theorising personal stories, from a scientific stance (Alheit 2018; Alheit & Dausien 2002). Narrator and researcher have different interests and responsibilities in approaching a personal story.

¹ It has been discussed elsewhere, which understanding of 'quality' and also 'professionalism' becomes relevant in such political regulations (e. g. Rothe 2019).

While the researcher aims to gain insight into the meaning of life stories against some broader picture of self in society, the narrator aims at generating coherence. Didion (1979, p. 11) states, 'we tell ourselves stories in order to live'. Following the narrator blindfold, means to take the personal story as an 'individual-ising device' by divorcing it from its context (Goodson 2017).

These reflections are relevant to professional practice in education, as 'eliciting past experience as a basis for understanding present identity and preferences is perceived as a desirable ... component of care practice' (Apitzsch et al. 2004, p. 7; see also Clarke et al. 2003; Gunaratnam 2003).

Across both the British and the German debate, authors have emphasised the clash between professionalism and neoliberalism as a general challenge in education (Apitzsch et al. 2004; Chamberlayne 2004), as well as the necessity of biographically informed practice, in responding creatively to it. This encompasses the interplay of micro, meso and macro levels in lives so as to better understand the personal narrative and challenge the supposed invisibility of the pervasive neoliberal narrative in professionals' critical reflection.

Before entering into a dialogue and developing these considerations, we should clarify that the two studies focus on the impact of a neoliberal ideology in different but complementary ways. The research project from Germany examines professionals' views of professionalism itself in relationship to personal journeys. The research from the UK (and Italy) presents a study of reflective practice among professionals, aiming to elicit disorienting dilemmas, as appropriate, through creative and eclectic ways of knowing. Both approaches challenge dominant views of professional knowledge and of what professional journeys should involve; however, how we encompass uncertainty and transitional crises in our research varies.

By bringing together our work, we want to address three issues:

- 1) Make 'anonymous' (Monbiot 2016; Biesta 2015; Hooley et al. 2018) neoliberal notions of professionalism and professionalisation visible, as they normatively circulate in professionals' stories.
- 2) Describe and analyse the personal side of professionalism and professionalisation empirically.
- 3) Discuss if professionalism as understood today is good enough for addressing professionals' concerns and the complexity of lived experience.

Having realised, through our scientific dialogue, that there were connections and common concerns, as well as complementary views, we chose to work dialogically (Formenti & West 2018; Merrill & West 2009) to present our research questions, frameworks, methodologies, empirical data, observations and the perspectives that inform these.

In the next paragraph, we start a dialogue on our studies. We each speak of how we approached ideas of professionalism and neoliberalism and our guiding concepts of knowing and identity. In the following section, we present our different ‘uncertain methodologies’. We then present the narratives of two participants, Dilbert and Johanna, and analyse, empirically, what is personal in the professional journey. In the conclusion, we discuss more comprehensive understandings of professionalism and propose an idea of how to encourage deeper forms of reflexivity among professionals, drawing on the notion of ‘reflexive irritation’.

3. Making neoliberal notions visible: Entering the dialogue on knowing and identity in professionalism

AR: My research project is located in the discourse of professionalism and professionalisation in early childhood education and care (ECEC). In recent decades, the attention of political and scientific stakeholders towards ECEC has risen enormously (Organization for Economic Co-operation and Development 2006). At the same time neoliberal assumptions strengthened. These emphasise the child’s economic value as human capital in society (Moloney et al. 2019; Rothe 2019; Vandenbroeck 2020). This was my concern when I began the research among early years professionals, because high external expectations can cause enormous pressure, with a growing demand that standards and performance in ECEC practice should be more measurable. In this regard, my particular research interest developed as to how these growing demands impacted professional practice.

The impact on professional biographies is great. In the ECEC discourse, professionals’ personal histories are considered an undesirable cloud of uncertainty threatening efforts to make the professional measurable. Accordingly, the professional’s biographical experiences are often referred to as something to be made certain (aligned to a reductive view of reflection) in order to subordinate it to a governmental logic (in more detail: Rothe 2019; Rothe & Betz 2018). This reflection led me to analyse the personal side of professionalism and professionalisation. I aimed to generate an empirical understanding to inform the discourse of ECEC, so as to allow the critical interrogation of normative assumptions.

GDN: In my case, I thought at the outset that I had no specific prejudices. Of course, I did. The criticism of neoliberal tendencies (arguably patriarchal, too, Belenky et al. 1986) and how they reduce knowing to a rational and linear process, to be measured and controlled, was implicit in my research questions on knowing and becoming an education professional. This is my story too. I had experienced reductive tendencies in school and higher education in Milan – particularly my Masters in Human Resources –,

and later in the training of adults in the private sector. My dissatisfaction with learning also originates from fragmentations in my family. After a sabbatical in South East Asia, I embarked on a doctoral research about knowing and professional lives in adult education (adult educators are understood diversely as therapists, teachers, managers, counsellors, etc., Dominicé 2007). I positioned my study in a constructivist framework (understanding knowing and living, knower and known as imbricated or overlapping). Maturana's (1990) work allowed me to investigate both specific narratives and the meso level of the setting. Auto/biographical perspectives (Merrill & West 2009) encouraged a reflexive engagement with my own story in interaction with those of the others during the research.

In terms of the theoretical viewpoint underpinning my study, *knowing* is a key concept. In order to explore this, I adopted a psychosocial framework starting from sociologist Bernard Charlot's (1997) notion of *rapport au savoir*, the relationship with knowing. This is a rich sociological construct addressing the 'relationship with the world, the other and self of a subject faced with the need to learn' (Charlot 1997, p. 93, my translation). Knowledge, Charlot says, is imbued with desire, linked to the possibilities or inhibitions this implies for the subjects' self-construction in relation to significant others and how they imagine themselves in the world – which is arguably more of a psychological if not complementary perspective. I proposed to apply this to professional lives, and how it links to 'self-making' and processes of socialisation into particular ways of learning. This can help, of course, to illuminate cultures of work too. Feminist perspectives indicate that women's ways of knowing – subjective, intuitive, sensorial, emotional – are often neglected in education (Belenky et al. 1986). My other key concept is 'self', not seen in an essentialist but developmental, contingent way, as 'a never complete product of relationships we have with actual people and diverse objects, including the symbolic' (Merrill & West 2009, p. 70). The subject has moral agency yet is shaped by access to facilitating environments (Winnicott 1971). As subjects are socialised via forms of knowing, I wondered about the place of creative knowing and living within the educational profession.

AR: *Professional identity* is my guiding concept (Mead 1934/2013; Schütze 1994). Similar to Charlot's social notion of 'relationships of knowing', the identity process is linked to the subjects' self-construction in relation to significant others and accompanying emotions such as love, hate, jealousy and so forth: "The self [...] arises in social experience (Mead 1934/2013, pos. 1989-1991). Thus, the 'significant other' (Sullivan 1953) that you mentioned, plays a major role in my research, as an inevitable social point of reference through which individuals learn about themselves through the eyes of significant others. This becomes an internalised version of the other (the 'generalised other'). Only through negotiating social expectations – agreeing or disagreeing,

matching or differing – can individuals grow and shape his or her own identity. So, tell me, Gaia, how have you approached those different ‘forms of knowing’ in your study?

4. Displacement and biographical crises: Methodologies of ‘uncertainty’ in approaching the personal side of professionalism and professionalisation

GN: My participatory design included six, monthly narrative workshops with two small co-operative groups in the University of Milano-Bicocca (Italy) and Canterbury Christ Church University (UK). These were run simultaneously from January to June 2015, with a follow up after three months. Nine participants in Milan and six in Canterbury engaged in metaphoric and embodied cognition, following Heron’s (1996) steps of knowledge, whereby the sensuous (‘experience’), imagination/intuition (‘presentation’) and rational understanding (‘proposition’) are drawn together to develop novel thinking and lines of action. The emergence of a group that allows for friction, and supports individual developments, was crucial. I was taken care of too. The sessions involved writing, reading and discussions of life events, which, together with artmaking, stimulated what we might call *déplacement* (Fabbri & Formenti 1991; Fabbri & Munari 1990). ‘Déplacement’ in this context means cognitive displacement from previous perspectives, a dis-orientation, a disruption in one’s way of feeling, thinking, acting and ethical positioning when experiencing a dilemma. In a learning setting this can be triggered via games and interactions, which may be emotional, and sometimes distressing. Autobiographical writing, artmaking, and group discussion are all useful methods to stimulate stories and support creativity in lifelong learning and adult education (Formenti & West 2018). In the analysis of four selected narratives, I further embraced the methods of *aesthetic reflexivity* through Laurel Richardson’s (1997) ‘writing as inquiry’. This is a form of analysis via creative writing that I return to below. I also analysed reports of the sessions, to make sense of the group process which included looking at metaphors of the crises the group went through; the emergence of a group ‘mind’ was far from linear. There was a lot of uncertainty in my research.

AR: You generate a sphere of uncertainty – for the participants but also for yourself by drawing on the concept of *aesthetic reflexivity*. Hence, in this very situation you create conditions of uncertainty and enable your participants to develop new perspectives on knowing. I refer to such moments of uncertainty as *biographical crisis*² (Mead 1934/2013; Schütze 2007), experienced as moments of diverging and conflicting expectations that result in the individual experiencing a loss of control (Schütze 2007;

² I use this expression as an umbrella term for different terms used by Schütze (2007, *trajectory*) and Mead (1934/2013, ‘conflict of actions’).

Mead 1934/2013). I find resonance with the practice of *déplacement*, which you locate within a constructivist epistemology offering possibilities for illuminating ‘taking-for-granted’ assumptions.

In my research, such moments of uncertainty are regarded as significant triggers for identity work, as they free the subject’s potential to develop new perspectives on themselves and their surrounding world. In order to approach professionals’ personal histories and their moments of uncertainty, I conducted seven autobiographical interviews (Schütze 1983/2016) with female educators in early childhood settings. Whilst you can elicit uncertainty in the present moment, I focus on the professionals’ personal history from past to present and thereby potentially touch upon transitional crises that can be ongoing. Such moments of uncertainty that the professionals have experienced may have provoked radical changes of mind-set.

The narrations offered insights into the professionals’ processes of meaning-making and how these become relevant for their professional perspectives. Therefore, I chose the method of biographical text analysis developed by Schütze (2007) which draws on the concept of *pragmatic refraction*: It focuses on two dimensions of generated meaning. First, the explicit layers of meaning refer to conscious reflection processes, which result in insights that are consciously accessible by the respondent. Second, implicit layers of meaning are revealed through the respondents’ narration as well, but they are (so far) unconscious or ‘unknown’. Accordingly, the respondents’ access to these layers of meaning is highly restricted (Schütze 2007). These different layers of meaning making are approached by a complex process of analysis: it is especially relevant to mention the second step here because of its significant function in approaching the respondents’ narration in a ‘non-naïve, i.e., pragmatically refracting’ way (Schütze 2007, p. 37). This requires a detailed form of written reflection on the autobiographical narrative, in which I generated around 500 pages of written analysis.

Gaia, maybe you can tell me a story from your research? I would then like to tell a story from mine.

5. Dilbert’s and Johanna’s stories

GDN: The narratives in my study confirm that education professionals are often alienated (Laing 1967; Bainbridge & West 2012) in their ways of knowing, sometimes severing self from other, past from present, affect from reason, and the personal from the professional. Engaging with multiple ways of knowing allowed some participants to experience greater self-integration. Whilst I do not consider this consequential, I would like to offer a vignette. Dilbert was a Senior Lecturer in Education, and previously a head teacher, with wide expertise in teaching the performing arts. Initially, he

seemed to competently reproduce a critical discourse about education, but impersonally – he told no personal stories.

During my analysis, I extracted a poem according to Richardson's (1997) method,³ from Dilbert's writing – these were three different texts, produced during the third session on learning biographies, using the metaphor of a river. He gave no name to his learning river; therefore, my own poem is untitled too.

UNTITLED

I am the paradox that defines your existence
 An illusion of transparent capacity
 Filling you with uncertainty and falsehood
 Experience, knowledge, understanding
 A particle in the sky
 No more, no less.

In the next meeting, a reading of J.L. Borges's (1964) *The circular ruins* – a short 'pedagogical' story about a magician giving life to man – prompted him to question what parents and teachers know. A clash of epistemologies took place between him and Vanessa, who, as an art-therapist, was less influenced by accountability pressures.

Dilbert: To have that level of illusion is paralysing. How can we operate within that then?

Vanessa: Oh now, I think it frees us.

Dilbert: Well, frees us to what? What can you establish, what can you then substantiate? How can you operate when you have nothing to relate to?

He drew a mentoring figure whose hands burn holding the books, and wrote autobiographically about two halves of his life, as lecturer and boxer. Later, two months after the end of the research workshops, I invited the participants for a follow-up session in Canterbury and Milan. I proposed a creative activity that consisted of making an object with paper and colours, that for each person could represent what was learnt from participating in the research. Dilbert attempted to reflect on his own values within the functional discourse he is professionally subjected to. The drawing of his childhood household entitled 'The unwritten narrative' links the personal to the professional, Dilbert's learner identity as a child facing a difficult situation at home connects to his present identity as teacher.

Dilbert: I discovered film, theatre, boxing, tennis, football and rugby, reading, shady people. I was very isolated ... From this, which is not particularly humorous, I love

³ This creative method in sociology allows us to compose the original words of the interviewee into a new text, making the subjectivity of the analysis visible; see also in educational research Fraser (2018), on fictional analysis that recontextualises original material into a dramatic text.

the humour in the room ... and autonomy: the idea that hopefully we are developing a notion of freedom and independence.

In discussing fundamentalism, psychoanalyst Adam Phillips (2012) writes about 'getting it' or the compulsion to understand and to be understood, which creates fantasies of purity around those 'in the know': parents, teachers, academics. At a time when education is being colonised by the explicit (and measurable, according to Biesta 2015), not knowing and the self are kept out of the professional lexicon. As a researcher, I felt at times that I was expected to understand more than I could, and to keep my subjective struggles to myself.

AR: My findings reveal how professionals make sense of their practice by referring to their personal histories. Especially past and present moments of uncertainty, experienced as biographical crises, which contribute to professional identity processes. To illustrate my finding, I draw on the story of Johanna:

In her autobiographical interview, she tells me about how she grew up in a home she characterises as very protective and watchful, expecting her always to be proper and well-behaved. Her father was a policeman and her mother a housewife. She remembers that she identified highly with her father and his profession. She chose him as a role model and first aimed to become a policewoman. The relationship with her mother she remembers as more confrontational. She recalls that both her parents tried to protect her from harmful experiences, which she sees as a consequence of her father's profession.

When she began her training, she moved into a shared apartment with her friends. She calls this her 'escape', pointing out that this was a conscious breaking out from her overprotective home. This phase she identifies as highly significant for her personal growth, because it took courage to distance herself from her parents and because of the opportunity to get to know herself in a variety of new social situations. In this phase of 'creative metamorphoses of biographical identity' (Schütze 2007) she experiences a shift in mind-set. Various insights and convictions, which are of importance for her professional self today, relate to this part of her personal history. For example, she talks passionately about gender sensitivity and how she aims to overcome the constraints of traditional gender roles in everyday practice. She tells me about how she encourages boys whenever they express curiosity about wearing a dress, and at the same time, encourages girls not to hide their feelings but to express them loudly. Johanna's childhood experience of being a 'well-behaved' girl and the related conflicts with her parents seem to be significant in this regard. Overcoming boundaries appears to be crucial in building a strong sense of present (professional) identity.

These moments of uncertainty can be regarded as *biographically founded concepts of professionalism*. They define the professional perspective on what children should learn and how adults should behave in order to support the child properly. They are

also relevant in negotiating expectations of parents, the institution, and/or society. In some cases, when personal orientations did not match social expectations, professionals silently held on to them and aligned their actions to their personal orientations, instead of engaging in an open process of negotiation. These episodes hint at the phenomenon of ‘underlife’ (Goffman 1961/1973): an act of subversion within what tend to be authoritarian institutions.

6. Professionalism and ‘reflexive irritation’ as a site of struggle

We have asked ourselves if traditional concepts and neoliberal notions of professionalism and professionalisation are suitable for professional practice in the highly uncertain times we live in (Fook et al. 2016; West 2009; Reid & West 2014).

Applying an auto/biographical approach, Gaia addressed this question, showing that education professionals sometimes regard knowledge as distant and hard to embody, whilst idealisations sever the professional from the personal. While Gaia shows the struggle of professionals with conceptualising knowledge, Antje reveals that professionals’ concepts of professionalism are deeply rooted in their past experiences. Johanna’s story shows how past crises inform the normative orientations that guide professionals.

Additionally, other stories similar to Johanna’s illuminate how personal visions of professionalism can result in unpredictable forms of agency, in processes like ‘underlife’ (Goffman 1961/1973; see in more detail: Rothe 2019). They basically mean that professionals may silently hold on to what they think is best practice. Agency emerges in Dilbert’s story too: given the time and space, professionals compose complex patchworks of knowledge (Belenky et al. 1986), which is at the same time both more subjective and intimate as well as more objective and professional. In doing so, they arguably become more integrated as people and more questioning and creative as professionals (the theories and methods they adopt are, in other words, more in tune with lived experience, past and present). Although the two projects are embedded in different discourses of adult education and ECEC, the findings reveal complementary insights into professionals’ negotiations with formal and socio-historically shaped categories, which they partly adopt and partly refuse – and thus challenge – through more complex ways of knowing.

Our findings support the case for the reconceptualisation of professionalism which responds creatively to current socio-historical conditions. As Linden mentioned, at the outset, the traditional concept of professionalism is not a neoliberal one. Traditional ideas of the professional come from ‘high status’ professions of licensed autonomy after extensive scientific/technical training. New public management theory is more technocratic as well as managerialist: it regulates professional practice with measurable

performance standards. Both, however, are inadequate in a world characterised by multiplicity and uncertainty. Professionals cannot, for their clients and themselves, miss out on opportunities to learn from disorienting experiences, to draw on multiple sources of knowledge; and thus, to create better supportive environments for everyone (West 2016a). Educational professions exist in states of uncertain flux, where the only thing that is certain is uncertainty. Managerialist responses seek to close things down and be overly prescriptive, when creative and reflexive auto/biographical sensibilities are essential. Professional creativity needs to become more central to practice, or else people regress into following the rules and into manualisation, that are at best deeply imperfect guides in an imperfect world; and at worst harmful.

Proposing a re-conceptualisation of professionalism and professionalisation as an ongoing reflexive re-consideration, re-assurance and re-adoption, addresses more adequately professional struggles of knowing in their everyday negotiations and in conditions of uncertainty. Professionals are often asked to critically reflect upon how they understand their practice (Fook et al. 2016). However, the depth of such 'critical' reflection needs to be expanded to include reflexivity in the personal sphere of emotions, intuitions, bodily sensations and even the unconscious in encounters with others (West 2016a). Processes of adaption and re-contextualisation imply that the personal is profoundly professional, too.

In both our approaches, spheres of uncertainty were important in encouraging professionals to develop new perspectives. We call this *reflexive irritation* by which we mean that uncertainty can stimulate biographical self-reflection in research. In her study, Gaia elicits *reflexive irritation* through *aesthetic reflexivity* and by encouraging the professionals to approach the concept of knowledge through unfamiliar lenses and forms of expression. Drawing on the arts in a group setting can be upsetting, so to speak, crises can be both epistemological and emotional. *Reflexive irritation* in Antje's work results from encouraging professionals to reflect on their past and present. This sheds light on crises experienced, then and now, which are a source of challenge to established mind-sets. The presence of a supportive environment is crucial, in both studies, in groups and relationships with significant others, including professionals, but also in personal relationships and relationships with close family.

By engaging in scientific and personal dialogue, we have enriched our own auto/biographical understanding. We hope this conversation will stimulate other researchers of professional lives to illuminate more of the personal, relational, agentic, epistemological, contingent and developmental aspects of professionalism in ways that are more supportive of human flourishing in education and other settings, for both professionals and those they work with.

References

- Alheit P. (2018), *The concept of "biographicity" as background theory of lifelong learning?*, "Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses", Vol. 19, pp. 9-22.
- Alheit P. & Dausien B. (2002), *The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'*, "Studies in the Education of Adults", Vol. 34, pp. 3-22.
- Apitzsch U., Bornat J. & Chamberlayne P. (2004), *Introduction*, in: *Biographical methods and professional practice. An international perspective*, P. Chamberlayne, J. Bornat & U. Apitzsch (eds.), The Policy Press, Bristol, pp. 1-15.
- Bainbridge A. & West L. (2012). *Psychoanalysis and education: minding the gap*, London, Karnac.
- Belenky M.F., Clinchy B.M., Goldberger N.R. & Tarule J.M. (1986), *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*, BasicBooks, New York.
- Bertaux D. (1981), *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, Sage Publications, Beverly Hills.
- Biesta G.J. (2015), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Routledge, London.
- Bogdanich B. & Forsythe W. (2019), *How we have reported on the secrets and power of McKinsey and company*, "New York Times. Times Insider", February 26, <https://www.nytimes.com/2019/02/19/reader-center/mckinsey-hedge-fund-reporting-investigation.html>, 12.11.2020.
- Borges J.L. (1964), *The circular ruins*, in: *Labyrinths: selected stories and other writings*, D.A. Yates & J.E. Irby (eds.), Penguin Books, London, pp. 72-77.
- Bullough R., Knowles G. & Crow N. (1998), *Emerging as a teacher*, Routledge, London.
- Chamberlayne P. (2004), *Biographical methods and social policy in European perspective*, in: *Biographical methods and professional practice. An international perspective*, P. Chamberlayne, J. Bornat & U. Apitzsch (eds.), The Policy Press, Bristol, pp. 19-38.
- Charlot B. (1997), *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris.
- Clarke A., Hanson E.J. & Ross H. (2003), *Seeing the person behind the patient: Enhancing the care of older people using a biographical approach*, "Journal of Clinical Nursing", Vol. 12, pp. 697-706.
- Dewey J. (1896), *The reflex arc concept in psychology*, "The Psychological Review", Vol. 3, pp. 357-370.
- Didion J. (1979), *The white album*, Simon & Schuster, New York.
- Dominicé P. (2007), *Educational biography as a reflective approach to the training of adult educators*, in: *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, L. West, B. Merrill, P. Alheit & S. Anderson (eds.), Peter Lang, Frankfurt a. M., pp. 242-254.
- Fabbri D. & Formenti L. (1991), *Carte d'identità: Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Franco Angeli, Milano.
- Fabbri D. & Munari A. (1990), *Cultural psychology. A new relationship with knowledge*, "Cultural Dynamics", Vol. 3, pp. 327-348.
- Fook J., Collington V., Ross F., Ruch G., & West L. (2016), *Researching critical reflection, multi-disciplinary perspectives*, Routledge, London.
- Formenti L. & West L. (2018), *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: a dialogue*, London, Palgrave MacMillan.
- Fraser W. (2018), *Seeking wisdom in adult teaching and learning: An autoethnographic inquiry*, Palgrave MacMillan, London.
- Furlong J. (2005), *New labour and teacher education: The end of an era*, "Oxford Review of Education", Vol. 31, pp. 119-134.

- Gewirtz S., Mahony P., Hextall I. & Cribb A. (eds.) (2009), *Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward*, Routledge, New York.
- Goffman E. (1961/1973), *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Goodson I. (2017), *The rise of the life narrative*, in: *The Routledge international handbook on narrative and life history*, I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (eds.), Routledge, New York, n. p.
- Goodson I., Antikainen A., Sikes P. & Andrews M. (eds.) (2017), *The Routledge international handbook on narrative and life history*, Routledge, New York.
- Gunaratnam Y. (2003), *Researching 'race' and ethnicity: Methods, knowledge and power*, Sage Publications, London.
- Heron J. (1996), *Co-operative inquiry: research into the human condition*, Sage Publications, London.
- Hooley T., Sultana R. & Thomsen R. (eds.) (2018), *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism*, London, Routledge.
- James W. (1950), *The principles of psychology*, New York, Dover.
- Laing R.D. (1967), *The politics of experience and the bird of paradise*, Penguin Books, London.
- Lyotard J.-F. (1984), *Le différend*, Les éditions de minuits, Paris.
- Maturana H.R. (1990), *The biological foundations of self-consciousness and the physical domain of existence*, in: *Beobachter. Konvergenzen der Erkenntnistheorien?*, N. Luhmann et al. (eds.), Wilhelm Fink Verlag, München, pp. 47-117.
- Mead G.H. (1903), *The definition of the psychical*, in: *The decennial publications*, University of Chicago (eds.), University of Chicago Press, University of Chicago, pp. 77-112.
- Mead G.H. (1934/2013), *Mind, self & society from the standpoint of social behaviourist*, Heptagon, Berlin.
- Merrill B. & West L. (2009), *Using biographical methods in social research*, London, Sage.
- Moloney M. et al. (2019), *Resisting neoliberalism: Professionalisation of early childhood education and care*, "International Journal of Elementary Education", Vol. 8, pp. 1-10.
- Monbiot G. (2016), *Neoliberalism – the ideology at the root of all our problems*, "The Guardian", April 15, <https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot>, 25.06.2020.
- Munro E. (2011), *The Munro review of child protection. Final report. A child-centred system*, London, Department of Education.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2019), *Early years inspection handbook for Ofsted registered provision*, Ofsted, Manchester, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/828465/Early_years_inspection_handbook.pdf, 31.10.2020.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2006), *Starting strong II. Early childhood education and care*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiearlychildhoodeducationandcare.htm>, 25.06.2020.
- Phillips A. (2012), *Missing out: in praise of the un-lived life*, Hamish Hamilton, London.
- Reid H. & West L. (eds.) (2014), *Constructing narratives of continuity and change: a transdisciplinary approach to researching lives*, Routledge, London.
- Richardson L. (1997), *Fields of play: constructing an academic life*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Rothe A. (2019), *Professionalität und Biografie: Eine qualitative Studie zur Bedeutung biographischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte*, Beltz Juventa, Weinheim.

- Rothe A. & Betz T. (2018), *Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis*, "Zeitschrift für Grundschulforschung", Vol. 11, pp. 285-300.
- Schütze F. (1983/2016), *Biographieforschung und narratives Interview*. in: *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*, W. Fiedler & H.-H. Krüger (eds.), Budrich, Opladen, pp. 55-73.
- Schütze F. (1994), *Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision*, "Supervision", Vol. 26, pp. 10-39.
- Schütze F. (2007), *Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyze autobiographical narrative interviews – Part I + II*. in: *INVITE – biographical counselling in rehabilitative vocational training – Further Education Curriculum*, S. Betts, A. Griffiths, F. Schütze & P. Straus (eds.), <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>, 25.06.2020.
- Stephens D. (2017), *Narrative and life history research in international education. Re-conceptualisation from the field*, in: *The Routledge international handbook on narrative and life history*, I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (eds.), Routledge, New York, n. p.
- Sullivan H.S. (1953), *The interpersonal theory of psychiatry*, W.W. Norton & Company, New York.
- Vandenbroeck M. (2020), *Measuring the young child: on facts, figures and ideologies in early childhood*, "Ethics and Education", Vol. 15, pp. 413-425.
- Vintimilla C.D. (2014), *Neoliberal fun and happiness in early childhood education*. "Canadian Children", Vol. 39, pp. 79-87.
- West L. (2001), *Doctors on the edge: General practitioners, health and learning in the inner-city*, Free Association Books, London.
- West L. (2009), *Really reflexive practice: auto/biographical research and struggles for a critical reflexivity*, in: *Beyond reflective practice. New approaches to professional lifelong learning*, H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster & M. Zukas (eds.), Routledge, London, pp. 66-80.
- West L. (2016a), *Critical reflection? Auto/biographical narrative enquiry and illuminating professional struggles in distressed communities*. in: *Researching critical reflection, multidisciplinary perspectives*, J. Fook, V. Collington, F. Ross, G. Ruch & L. West (eds.), Routledge, London, pp. 119-132.
- West L. (2016b), *Distress in the city: racism, fundamentalism and a democratic education*, Trentham/UCL Press, London.
- Winnicott D.W. (1971), *Playing and reality*, Psychology Press, London.

Susan Colverd*

Adam Jagiello-Rusilowski**

TEACHERS' CONCEPTS OF A 'NO PENALTY ZONE' DRAMA-BASED LEARNING FOR INCLUSIVE AND CO-DESIGNED CLASSROOMS

ABSTRACT: The pandemic related restrictions for schooling became a momentum for redefining teachers' competences to engage students in designing learning situations as equals. In the COVID-19 context the educators trained in drama identified it as a key professional resource for sharing power and inclusion of students' diversity. The aim of the study is to explore how teachers understand 'no penalty zone' in their critical incident protocols and what training support they need for professional development. The construct of 'no penalty zone' is taken from the theory and practice of drama by Dorothy Heathcote. The rationale for combining reflective teachers' practices with drama comes from the theory of liberating pedagogy of Paulo Freire. Previous research on drama as a democratising tool for co-designed learning is presented. The study analyses the teacher's concepts in juxtaposition to the incidents they chose as vicarious experiences. The results reveal personal meanings of mutual empowerment that teachers see in learning through 'no penalty zone', unique paths they have taken from totally transmissive and often high-pressured classrooms to power sharing leading to inclusivity and creativity in their classrooms. They also show the further need for drama framing skill-oriented teacher training.

KEYWORDS: drama, inclusion, co-designed learning, critical incidents.

The pandemic context of the study

The COVID-19 pandemic in 2020 became a strong momentum for all stakeholders of education to better appreciate relations that serve inclusive learning. Imposed on-line activities made teachers realise that their professionalism had to be based less on the delivery of content and more on their agility to share power and responsibility with students (Oyler 1997) who appeared to be natives of digital world and could offer valuable assistance in co-designing classes. A virtual community of learners was built more effectively when hierarchical structures disappeared and teachers recognised their students' digital expertise as part of their daily life, ability to find and share on-line resources, analyse and solve problems creatively and use knowledge for meaningful purposes. Even young pupils willingly and spontaneously took on the roles of instructors of their less privileged peers to include them in teamwork. Often, they also helped teachers to cope with specific aspects of learning platforms, prompted some actions,

* **Susan Colverd** – University of Gloucestershire, School of Arts, England; e-mail: scolverd@glos.ac.uk; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1949-1439>.

** **Adam Jagiello-Rusilowski** – University of Gdansk, Faculty of Social Sciences, Institute of Education, Poland; e-mail: arusil@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3485-634>.

initiated activities, designed some tools to address any special needs of peers, etc. During the lockdown, students demonstrated a strong commitment to both self-directed study and ownership of learning goals and the choice of collaborative methods of learning and assessment. On-line interaction became an opportunity for including students' valuable perspectives, initiative and joyful expression of collective success.

However, when teachers insisted on traditional transmission of ready content through lectures and self-study of textbooks, assessing the work by testing, students used every mistake of their instructors on-line to disrupt or even sabotage the class. Cases of ridiculing the teacher's helplessness, inside jokes, hacking, sharing explicit images, muting or even blocking the adult from entering the platform were all means of showing that power games do not serve the purpose of learning¹. The lack of teachers' awareness of the need for relational learning, students' desire for the ownership of their class design and discourse lead inevitably to professional burnout. Both students and teachers who took part in this study responded in the context of this raised awareness of lockdown as a 'no penalty zone' where classes are authentically co-designed and learning is collaborative or learners fight for at least a margin of autonomy.

Theoretical underpinnings

Paulo Freire (Freire 1970, 1998a) advocated pedagogy 'for liberation', in which classroom relations are equalised. He defined daily life experiences as a valuable resource which learners use to relate to while they interact with the educational content. Freire recognized that education must be related to experiences that lead to the deepening of perceived freedom, social justice, inclusion and critical thinking. Freire's theory promoted an 'understanding of history as opportunity and not determinism' and modelling hope by educators as 'an act of moral imagination'. Within this framework, equity of teachers and students alike was built through mutual problem posing and dialogical engagement rather than a one-way transmission of values or 'depositing' ready-made knowledge.

According to Freire and Shor (Freire & Shor 1987) 'the liberating educator has to be very aware that transformation is not just a question of methods and techniques but a different relationship to knowledge and to society'. In drama, participants are asked to imagine themselves differently and to behave differently, to take on roles and characters which allow them to go beyond the current status-quo. When examined against the realities of the classroom, the issues emerging from the narrative or symbolic action release the challenges and difficulties associated with trying to implement

¹ <https://feverstruggle.net/2020/06/06/new-types-of-school-sabotage-in-distance-education/>, 11.02.2011.

power-sharing ideals within a hierarchical structure. This kind of engagement of the pedagogical subjects is necessary as they are never of the educational homogeneous but of culturally diverse individuals. Freire advocated to cross borders of cultural identities and status. He understood inclusive education as persevering in seeking social justice, acting for empowerment and opposing any forms of oppression.

Augusto Boal translated these ideals into theory of drama which 'should help us learn about ourselves and our times. We should know the world we live in the better to change it... it is a form of knowledge; it should and could also be a means of transforming society' (Boal 1993, p. xxxi). The forum theatre method in which audiences are empowered to improvise alternative solutions and make social learning participatory added value to already acknowledged forms of adult education through popular theatre (Bates 1996).

Freirian pedagogy makes a clear distinction between formal knowledge which someone else presents to us and action knowledge that one may use for their own purposes and incorporate it into their view of the world, on which choices and actions can be based. Using 'knowledge for our own purposes' is the key theoretical assumption for this study as such a perspective corresponds with propositions made by Dorothy Heathcote. '[T]o teach right thinking' according to Paulo Freire,

...is not something that is simply spoken of or an experience that is merely described. But something that is done and lived while it is being spoken of, as if the doing and living of it constituted a kind of irrefutable witness of its truth. To think correctly implies the existence of subjects whose thinking is mediated by objects that provoke and modify the thinking subject... [as] an act of communication. For this reason, there is no right thinking without understanding, and this understanding, from a correct thinking point of view, is not something transferred but something that belongs essentially to the process of co-participation (Freire 1998a, p. 42).

The above Freirian concepts work as a comprehensive rationale to establish a concrete basis for explaining and validating Dorothy Heathcote's revolutionary use of drama to reorder the context for inclusive learning. She emphasised that: 'students' view point has to be put to use so [that] the drama starts from where they are; simply because you cannot start from where you aren't!' (Heathcote 1975, p. 8). This position intimates one of the key reasons why Heathcote's approach to drama in education represented a distinct counterpoint to 'transmission' or 'banking' pedagogy which emphasises 'judging' and assessing what students present as a final draft (Barnes 1976). Her work belongs to 'interpretation' orientation in pedagogy as she emphasises 'response' and 'feedback' for 'understanding' as the predominant role of the teacher. In Heathcote's 'no penalty zone' instead of transferring ready knowledge, adults respond, in or out of role, to the 'exploratory' statements made by pupils as they share their hypotheses in an attempt to understand and collaboratively offer a potential solution to an investigated problem.

The 'no penalty zone' is one of the key concepts within theory and practice of drama in education developed by Dorothy Heathcote (1990). She elaborated on the work of Erving Goffman's Dramaturgical Social Interactionism (Goffman 1974) by analysing social interactions of pupils and teachers in fictional roles and distancing from roles through dramatic frames. The framing devices used for 'purity of social occasions' offer drama participants '[t]he freedom to experiment without the burden of future repercussions' (Heathcote 1980, p. 8; 1984, pp. 104-162). The improvised action is equally liberating both for students and teachers who may enter social occasions in a role (e.g., curious stranger, lost animal etc.), which allows adults to suspend their authority and control of academic knowledge to empower students to initiate some enquiry-based learning.

This 'role-shifted discourse' provides a measure of 'protection' which enables distancing. The participants get the opportunity to assume an attitudinal stance that reflects a worldview which is different from any opinion or an attitude that both children and adults could possibly evince as expressions in their day-to-day life. When participants of dramatic framing begin to speak from the point of view of their assumed roles, a new context for learning and teaching emerges that calls for new types of discourse initiatives to sustain belief in the fictional narrative that the participants have cooperated to create (Carroll & Cameron 2005).

Heathcote's practice with educators stressed the imperative for them to carefully select the appropriate language that would actively enable teachers to share 'the power to tell' with the students.

By sometimes working in the action of the play, and sometimes from the spectator position I can give this power to the class. Role helps them do, and the teacher helps them see. In the early stages, contracts and decisions are often best taken from the spectator position so that everyone can see there is not a con-game going on. This is one of the secrets of sincere work. In a paradoxical way, then, I build trust in the drama by working as a teacher, negotiating within the actual state, while in role build trust in the virtual state. This is a very comfortable way to work for both teacher and class, for it enables all the rules to be seen as they come into action, and especially it gets rid of the teacher power to tell [the students what to do] directly (Heathcote 1984, p. 164).

The comfort she stresses, however, is not about 'free falling', joyful, creative playing or seemingly effortless gamified learning. Heathcote insisted, both in her theoretical essays and teacher training material, that what she means is a dynamic zone, with problem solving processes demanding more than just imitating or memorising certain skills and concepts, then applying them to satisfy the instructor. Analogically to Lev Vygotsky's 'zone of proximal development' – ZPD (Vygotsky 1930/2004) learners are stimulated and challenged within dramatic framing to extend their conceptual understandings and reflect upon their learning and sense of self. The role of the adult here

is not, therefore, one of a neutral facilitator who only supports children's free exploration, but the one who interacts as a knowledgeable significant other. Teachers must be prepared to be involved and intervene to help expand children's horizons as they co-construct solutions within challenges offered by adults or evolving spontaneously from fictitious interactions. Drama specialists, in particular, must have expertise in selecting and drawing attention to narrative material. Heathcote also elaborated on the importance of choosing dramatic conventions, allowing students the opportunity to become committed to the drama experience, to slow down time for thinking and exploring the implications of the choices made in or out of roles (Johnson & O'Neill 1984, pp. 165-166).

In Heathcote's book *Drama for Learning*, co-written with Gavin Bolton, the drama theorists refer clearly to Vygotsky and describe the operations of a ZPD. Bolton also discusses the empowering role a teacher plays in guiding learning activity especially through working as teacher-in-role, which became a major drama technique:

...in the presence of an empowering adult a child can reach beyond his own capacity in carrying out a task. Teacher-in-role enhances this particular adult function. The teacher, through her role, provides a model of high expectations for the enterprise that at first seems out of reach. In time he has no choice but to aim beyond his normal ability – and to break the confines of rigidly held concepts (Heathcote & Bolton 1995, p. 35).

Heathcote's concept of 'no penalty zone' explains how role conventions function as a framing device for bringing clarity to the students' understanding of the roles they might assume as they enter into the action of the drama in 'now and imminent time' (Heathcote 1984, p. 161). Her elaborations of Goffman's concepts of the 'purity' of different types of role-based performance led to John Carroll's creation of the diagram 'Role Distance' (Carroll 1986, p. 6).

Drama in inclusive and student co-designed classroom

We understand drama in this study as an exploration of any action in a fictional context in which participants can distance themselves to feel safe and engage in learning. Drama in Education (DIE) is primarily concerned with providing the child with lived-through experience, with the enactive moment, rather than with performing the rehearsed script. It offers shared experience among those involved where they suspend disbelief and imagine and behave as if they were someone other than themselves in some other place at another time (DICE Consortium 2010). Drama experiences offer a special kind of 'living through' and 'experience' because they use lifelike situations and issues which participants may have an actual experience of (Davis & Dolan 2016), without having to live with the consequences of actions taken outside of the safe zone.

Role-taking allows the participants to respond as if they were involved in an alternative set of interpersonal and socio-cultural relationships. Any ambiguity, provocative actions, diversity of behaviours and attitudes explored in imagined action can be the source of dramatic tension but also of humour, both of which lead to discovery, new insights and an increased sense of efficacy and resilience (Jagiello-Rusilowski 2016). The drama facilitators' mission is to organise an environment of safe uncertainty which builds resilience. They use framing to enable children to get lived-through experiences 'in advance of themselves', choose content and structure pupils' focus so that they get a chance to face challenges and crises in imagination before they find themselves overwhelmed in real life. They gain the feeling of mastery over events, the sense that they are equal to life (Wagner 1976, p. 228).

Drama in Education, as an artistic and educational experience, is sufficiently evidenced in the literature as a dialogical, liberating practice of education (Tilema 2000). Activities are sequenced in drama sessions so that they build trust, concentration, collaboration and a free flow of unrestricted creative ideas and initiatives. Participants may also adopt diverse perspectives and attitudes liberating them from any imposed identities or stereotypes. They may 'feel' differently about occurring situations through the experience without feeling guilty or ashamed. While the context and roles are openly fictional, the emotions that participants feel may be 'real' while also being distanced from the real (Vygotsky 1998). Drama enables the exploration of a wider range of meaningful characteristics, with participants' experiences being curated and enacted within teacher-structured and/or student co-designed learning contexts. Teachers with experience of using drama in the classroom are equipped with tools for engaging students' creativity, therefore, they are better prepared for tolerating mistakes, changing the direction of a class in response to unfolding inquiry, improvising, appreciating spontaneity. Other liberating aspects in a drama class include mutual trust, sensitivity to diversity and special needs, giving up control, tolerating uncertainty (Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen 2016, p. 564).

Drama is based on special heuristics, called, from Greek, 'metaxis' – the mental ways of holding two worlds in mind simultaneously: a real and fictional one. Drama allows a safe collision of the two states of being in a role and oneself at the same time. The metaxis is an educational space in which core concepts, values, assumptions or worldviews can be challenged and ideally re-worked (Bolton 1999; Bond 1993). The added value of drama according to Augusto Boal lies in the tensions that participants 'live through as spectactors' in a dialogue between these two worlds and the individuals behind their representations: the real and the enacted; the spectator and the participant; the actor and the audience (Boal 1979). Heathcote depicted the ways that teachers may

use this duality to empower their students to explore their dreamed of potential for agency and to communicate it within a trusted community of learning.

I am concerned in my teaching with the difference in reality between the 'real world' where we seem to 'really exist' and the 'as if' world where we can exist at will.

I do live but I may also say, 'If it were like this, this is how I would live.' It is the nature of my teaching to create reflective elements within the existence of reality. Brecht calls this 'visiting another room' (Heathcote 1984, p. 129).

Dramatic structures alternating between emotional engagement in role and rational distancing facilitate a re-examining of what is viewed as failures or misfortunes and any other stereotypical assumptions. Many theorists refer to the 'colleague-ness' between a learner and teacher, generated by the co-creativity of drama and the process of an ongoing negotiation and renegotiation of learning purposes and outcomes between teachers and learners (O'Toole 1992). Howell and Heap (2005) stress that engagement in drama, results from opportunities to co-design learning processes by students which may involve expressing needs and motivations for certain content, offering specific methods of inquiry, sharing personal insights for reflection and assessment, etc. Even if learning is structured by framing and other devices offered by the facilitator, it is the participants as the community that feel ownership of the educational set up. Drama requires participants to forsake the traditional roles of students and teachers. It encourages and gives the chance to become more autonomous, self-directed, that is having a 'character to want to learn and skills to be able to access learning when, how and where it is needed'. It involves a readiness to share with the teacher and the rest of the class the initiative and 'responsibility for planning, seeking out learning resources, implementing and evaluating their own learning' (Warner 2002).

Drama facilitators are working at a deep intrapersonal and interpersonal level with the [participants] analysing behaviour, building resilience, building their imaginative capacity and problem solving but this experience and learning is cloaked in the fun of working together. (Colver & Hodgkin 2011, pp. 114-115). This 'fun' is the freedom of working in the frame of the 'no-penalty zone' where participants are given the freedom to experiment with situations and ideas without the blocking element of 'failing' or a preconceived 'correct way' of operating. Frames and boundaries are created and explored by the group. If one looks at Boal's Forum Theatre framework, participants are facilitated by 'the Joker' (a trained practitioner) to experiment and problem solve in a 'no penalty zone' to resolve the problems or issue of a specific scenario they have been presented with. The Forum process is designed to be dialectic, coming to a conclusion through consideration of opposing arguments... It is not didactic: one-sided from the [participants] with no opportunity of reply or counter-argument – it is a co-learning drama experience in a 'no-penalty zone'.

From a collaborative constructivist perspective, self-direction and co-designing can be learnt experientially as a part of social competence. Students' engagement as equals is a context-based individual or collective response resulting from self-motivation in the specific learning situation. It depends on the level of choice that students have within an instructional setting. Readiness to become co-designers of one's own educational success also requires a balanced integration of cognitive and collaborative learning processes for the learning outcomes to become both personally meaningful and socially worthwhile (Garrison 1997).

Teachers capable of using drama are in a position to facilitate certain intrinsic capacities of children which contribute to their becoming self-directed co-designers of learning environments, especially when learners face some disadvantage, e.g., previous negative educational experiences, special educational needs that are not satisfactorily addressed or a low cultural capital of their parents. Most of the capacities needed for co-designing one's own learning overlap with educational resilience protective factors. They include a sense of emotional security, self-esteem, self-efficacy (understanding of one's strengths and limits), social competences (mobilising the resources of diverse partners), autonomy (internal locus of control) and capacity for creative problem solving, playfulness and imagination. Sensitive, supportive, and shared power relationships by educators are critically important for the development of most of these qualities, especially those to do with a sense of safety, confidence and trust in others (Werner & Smith 2001).

Inclusion in this study is understood as a state of successfully addressing the needs and voices of any disadvantaged students so that they have equal learning opportunities, and an effective provision of meaningful challenges along with constructive feedback. Inclusive classrooms build real competencies for the future rather than just fulfilling the minimum requirements of local standards to produce citizens at risk of structural unemployment. The research in the framework of the JIMAC project (Jagiello-Rusilowski 2020) shows that educators and stakeholders believe that successful inclusive education happens primarily through accepting, understanding, and attending to student differences and diversity, which may manifest in their physical, cognitive, academic, social, intercultural and the emotional functioning. The JIMAC consortium values are an appreciation of learners' diversity, unconditional support for their growth, collaboration and their own professional development. The added value of the JIMAC project is that the international consortium makes sure that teachers are supported with drama tools and rationale which develop resilience necessary for children to deal with learning barriers and unfavorable assessment.

Teachers' concepts of the 'no penalty zone' as well as their ideas on inclusive and self-directed classrooms are rooted in their previous educational experiences or based

on intuition about sharing power over planning, managing and the assessment of learning. Educators' understanding of power relations in a classroom determines their current teaching practice and professional development towards making their students self-directed, resilient learners. Teachers' belief systems adapt as a result of the diverse experiences they undergo with their students and with other stakeholders like parents or school principals. Teachers adjust their concepts in response to the demands of their school culture, and their interventions are aligned with daily activities. The teachers' concepts keep changing and are reorganised usually by the teachers themselves as a result of effective training but also after particularly 'dramatic' moments of adversity or novel challenges. It is important that the teachers are assisted in making sense of their experiences e.g., through collective reflective practice or appreciative inquiry sessions.

Relevant previous research and development projects

Best practice in applying Drama in Education researched in three EU funded projects: DICE, ARTPAD² and JIMAC³ shows that drama facilitators help learners become more resilient, inclusive and self-directed when they are supported in aligning the needs, aims and success criteria by negotiating most of the parameters or narrative contexts for a community to work within. The teachers who had been trained in the educational uses of drama appear in the studies as fully aware of how selecting mediating materials helps to situate the framing, such as a story, a historical incident, documentary reports, pictures, personal or symbolic objects, compound stimulus and so on. They reveal self-efficacy in using roleplay and divergent problem-solving tasks as well as developing and sharing dramatic action, the outcome of which is uncertain. However, they are ready to guide and challenge moments in the process where participants self-reflect and learn. For Heathcote this is like a two-way street, where learning takes place – 'Role helps them to do and the teacher helps them to see' – Heathcote (1990). The studies from the above EU projects show that the more expertise the teachers have in framing and reflection tools the more resilient, socially competent and inclusive of the other their pupils become. Teachers' attitudes and subscription to progressive, inclusive pedagogies is only one aspect of their ability to empower their pupils. Their good intentions must be supported by specific skills in structuring the drama experience, addressing any special needs for engagement in learning, giving feedback and making sure that pupils' insights get translated into valuable competences.

Most of the challenges which impact teachers' beliefs on their self-efficacy in sharing power and responsibility with students are related to inclusive classrooms. Teachers

² <https://artpadproject.eu/artad-aims-and-outcomes>, 12.02.2021.

³ <https://www.joininandmakeachange.com/home>, 12.02.2021.

usually subscribe to the mission of eradicating discrimination and declare to provide every student with an equal opportunity for learning and becoming a competent contributor to society. Teachers also believe in the positive influences of inclusive education on both students with and without special needs where children more often learn to take responsibility for their own and peers' learning (Porter & Towell 2017).

The JIMAC project teachers and students' needs analyses were based on the results of nearly 300 questionnaires and 8 focus group discussions. The teachers' self-assessment about their contributions to inclusivity and the co-designing of learning by students juxtaposed with the perspectives of the latter appeared over-optimistic. While most of the researched teachers were convinced of their professionalism to build and sustain relationships which serve inclusive learning, their corresponding students (aged 9-11) felt ignored in class as nobody was motivated to listen to them or capitalise on their initiative for meaningful inquiry or creative problem solving. A majority of teachers strongly believed that the way they teach is inspiring for children and is perceived as role modeling of mutual respect and collaboration within a community of learners. The students, however, declared in questionnaires and interviews that they would have been more engaged if they had been able to spend time productively with peers, to share their experience gained in diverse non-formal educational spaces, to explore different roles in a more playful and imaginative way that they know from outside of school. Except for specific programmes including divergent tasks, like in drama-based activities, pupils prefer remaining invisible to being entrepreneurial. Being helpful to their teacher means following the lesson plan, not making any mistakes, not questioning any meanings or facts, moving on to the next unit, making sure that peers with special needs are not left behind. Very few respondent pupils felt any ownership in co-designing their learning environment.

On the other hand, they expressed their resistance when the teacher delegated greater responsibility than they were equipped to handle. The cases concerned the use of what the pupils perceived as 'non-traditional' teaching. The use of divergent problems or drama (e.g., Mantle of the Expert) resulted in chaos, nobody listening to each other, pushing individual ideas without analysing the problem they worked on, getting no feedback from the teacher, having no clear objectives or success indicators. The previous EU research project – DICE⁴ had clearly proved, however, that Mantle of the Expert, when facilitated professionally, successfully built competences such as learning to learn, engaging diversity, initiative and entrepreneurship. This confirms that teachers can be effective in co-designing the learning environment valued by their pupils when they develop expertise in selecting the appropriate content, specific dramatic framing and

⁴ http://www.dramanetwork.eu/education_resource.html, 12.02.2021.

reflective approaches. A general awareness of progressive pedagogy ideals may not suffice in securing inclusive and child-centered learning. It is a misunderstanding for teachers to think of drama as giving up the power and control over learning processes entirely to class dynamics. This often results in disappointment about drama and an overgeneralisation that co-designing in education is utopic.

In this study 30 teachers and students of early education from 17 countries in Europe, Asia and both Americas, with at least some previous experience of drama were invited to identify situations that could be used for deeper reflection to help them make their general classroom practice more inclusive, playful and co-designed by pupils. The research participants were trained in the use of drama for building resilience analogically to free play. Their 12-hour training as part of the Erasmus Plus Joint Diploma programme at the The Polytechnical Institute of Lisbon included the experience of building trust, concentration and collaborative skills through drama games, improvisation, narrative, framing and reflective techniques. It also offered instruction in designing divergent tasks, structuring drama sessions to engage student's creativity and make them co-designers of interdisciplinary classes (history, science, language, civic education) using the Mantle of the Expert approach as well as teaching in a role convention. The training programme was adapted from the ARTPAD project module. The participants were also trained and asked to use the critical incident protocol as both a research and professional development tool. The content of their protocols were analysed phenomenologically – with the concepts of 'no penalty zone' emerging from the teachers' narratives.

David Tripp's (1993) approach to reflective practice was based on 'critical incidents' that come out of observations of classroom activities. 'Critical' was to be interpreted as relevant or important rather than just negative or dangerous. Once, the situation was analysed the teachers were asked to plan for a response or a strategy and finally to reveal a new understanding of the 'no penalty zone'. With this model, teachers reflected strategically and systematically on the critical incident in order to be able to plan for an appropriate new strategy and ultimately improve their practice. Ideally, they develop a personal or organisational action plan.

The research method is seated in an action research framework where the drama situations inform and progress, these create a 'developmental perspective' (Altricher, Posch & Somekh 1993, p. 40). This is practitioner-led or practitioner-based research (McNiff 2006) where the practitioner is able to develop the content of the drama process with the participants (O'Sullivan 2011). In this iteration drama process the practitioner is skilled in the specific area of drama practice and praxis in the field or the 'real world' (Robson 2011, p. 294). It is a complex action-knowledge generated process that simultaneously involves the cogeneration of 'new information and analysis together with

actions aimed at transforming situations' (Greenwood & Levin 2007, p. 50). A process led drama intervention can facilitate the study and growth of social exchange and understanding between the participants themselves as well as between the participants and practitioner in the action of responding to a given drama-based situation. 'The researcher will become the main instrument of social investigation... on situations as they occur' (Burgess 1990, p. 79), and will work within a frame that gives options to extend the process in a cycle of planning, acting, monitoring, reflecting and evaluating in a 'generative transformational enquiry' (McNiff 2006, p. 57).

Results

Stories of critical incidents were grouped into three emerging categories: one referring to situations in which children surprised teachers by using drama opportunities to take control of class dynamics or pupils with difficulties in a classroom whose fighting for attention challenged the spirit of the learning community. The second category showed rather negative consequences of other teachers or parents shaming children for cultural inadequacies. The last one focused on cases in which special needs or underprivileged pupils became empowered through teachers' specific interventions.

Table 1. (own design) Emerging categories for 'no penalty' concept

Critical incident type	Implication for inclusion/co-designing	Concept of 'no penalty zone'
Class accepting responsibility for engagement in learning (co-designing)	Appreciating non-standard initiative, delegating roles in teams. Shifting energy from getting teacher's attention to educational tasks	Alternative to competitive ideals in mainstream education
Abuse of power/shaming by adults (penalising)	Engaging diversity for innovative solutions Child's ownership of indicators of success	Liberating from imposed cultural expectations
Empowerment of special need pupils (inclusion)	Increased motivation and self-regulation	Co-designing of learning environment to re-gain control/heal

Source: authors' own design.

The first group of conceptualisations of 'no penalty zone' centered around creating an alternative space for collaboration that is free of competition and the ranking of students. Teachers stressed the potential of the 'no penalty zone' as an alternative to educational systems which function on competitive ideals. Casting individuals as competitors impedes imaginative expression, teamwork and innovation. Framing, on the contrary, ensures the comfort of no pressure to show off an advantage over others, prove worthiness, as freedom to learn through exploration, failure and mistakes.

Teachers learn how to offer this freedom through drama itself and by observing the growth of initiative, creativity and playfulness. Divergent tasks in drama help both children and educators experience caring relationships with learning as a shared goal. The 'no penalty zone' was conceptualised by this group as the learning environment in which initiative and contribution is unconditionally accepted and appreciated rather than judged against specific standards. Children are free to explore as many roles as needed and feel comfortable that they are not going to be pressurised in any way. This freedom encourages creative problem solving, assuming divergent roles in teams and it helps children discover the value of experimentation and withholding judgement on unusual responses.

Imaginative uses of time, place and interpersonal situations give children options to take on the role of different characters. In this social interaction, children are given the freedom to experiment different episodes or scenarios to experience agency and gain insights about the consequences of those interactions without any reservations on the account of assessment. As a result, this playful learning from one another happens without being pressured to be the best or avoiding being the worst in terms of accomplishment. It also frees the teacher from being targeted for attention and the object of false pleasing, impressing. It allows the teacher to use her talent and creativity to truly engage pupils through careful selection of content and focus, structuring their inquiry through dramatic lens and diverse conventions.

The 'no penalty zone' for an early education student means that children are free to try out scenarios which they would find difficult to deal with in real life. Engagement in such scenarios allows children to feel a sense of freedom and agency while knowing that they will not be met with disapproval and reproach from the adults or peers around them. In their perception, the 'no penalty zone' works like a transitional space between the reality designed by participants and the reality they need to go back to; much like Alice, going down the rabbit hole.

For some teachers, the 'no penalty zone' helps pupils focus more on the lived experience rather than on the rehearsed part or the result which must be presented for evaluation. As children work on open-ended challenges, selected by teacher content or their own material, using different distancing tools, they become aware of no pressure. Their dramatically revealed needs and questions are dealt with by the community of inquiry, which provides a sense of security and protection. Drama offers an alternative reality, an 'in-between' space for the dialogue developed both from the real and the fictional world perspectives. They also seem to understand clearly the mechanics of framing. 'What if scenarios' make it easier to bring a dialogue related to a situation that might be very personal, painful, or shameful, which is the main contributor to children's resilience.

The second group of teachers' materials from the critical incidents protocol focused on perceiving the benefits of a 'no penalty zone' in terms of freedom from limiting cultural expectations, stereotypes, taboos etc. In this group of researched teachers, drama allowed 'telling the untold', exploring and expressing multiple voices, a range of emotions, dreams, aspirations, values etc. It was about preparing (for) social change, more participatory forms of belonging to a society. The potential contribution starts with the freedom of imagination and interacting through art forms (frames). Some teachers analyse in their protocols the benefits (mainly resilience) of the Mantle of the Expert as a specific drama approach in which learning is framed by the teacher but driven by pupils' inquiry with an opportunity to experience a 'what if' professional role with responsibility to the imagined client. This responsibility grows from prompts and frames carefully prepared by a caring facilitator. The essence of 'no penalty' in drama here is the specific power relation with adults who may support children indirectly, armed in a wide range of roles offering Vygotskian scaffolding. Children, according to this group of teachers, are given the full freedom to express and challenge themselves in a way that seems relevant to them. In drama-based interventions there should not be any repercussions for initiative and imagination, especially when pupils perceive them as an open invitation to contribute to the learning process as equals. Children may assume a high level of artistic liberty. The artistic expressions might differ indefinitely, so there is not only one correct or prescribed way of creating a character, living through but also reflecting on the experience. This experience of freedom, the sense of self-responsibility for one's choices and the discovery of multiple ways of responding to a situation contributes to children's resilience. According to one teacher the 'no penalty zone' is an opportunity 'of expressing things that might be troubling someone'. He uses a concept of a joke to show the advantages of drama where children do not have to be even stressed to be funny and successful in terms of making the right comment on reality as a punch line. There are missed jokes which make the situation awkward but drama offers freedom that allows the security of externalising things without the fear of failing. Perspective taking empowers children to make more critical choices, feel more control and as a result have stronger resilience. Another teacher offered a concept of multiple dimensions that encourages children to cut ties with the original reality they are bound with. Interacting through fiction helps children to lose the burden or stress that they carry in reality, alter egos can be created in whichever way the protagonists see themselves. Children are free to design their own scenarios and play multiple roles within the frames of their own choice, as authors and actors. They are authorised to exit or even demolish the conceptualisations they are not happy with, gain power and authority in making their narratives which may offer an idealised model of reality or at least allow them a greater sense of control during e.g., designing work.

The last group of conceptualisations of the 'no penalty zone' by teachers focuses on therapeutic aspects of sharing power and giving control over learning environment to children. Teachers look at the 'no penalty zone' as a space for healing which is free from any unpleasant 're-living' of traumatic experiences because children have enough power to make decisions on what they initiate and explore as a trustful community. No one 'loses face' thanks to the distancing tools offering a whole range of roles, perspectives, licenses for otherwise socially controversial behaviors. The zone helps adults to give a chance to all children to reveal their strengths before they get blocked by reminders of weaknesses, deficiencies and lack of control. For others in this category the freedom for children to defy even the natural laws of physics allows them to explore whatever they need to regain balance and strengthen their resilience. From some experiences of teachers, allowing the children to make choices from power positions of adults is radically liberating, especially when they are able to offer constructive criticism on adults' choices rather than just being passively modelled into obedient subjects. Taking on the roles of teachers or doctors facilitates children's initiative and self-direction in learning. Experiencing a position of responsibility, e.g., through Mantle of the Expert, reduces the fear of engaging in a task and of being assessed. One teacher supports her arguments for more space in which children can be playful and creative with some recent Asian studies on the use of drama and robots. Reversing the power positions and taking care of robots' needs empowered autistic children to develop narration as a way of showing their understanding of partner-type relationships. They became the expert care takers in this scenario.

The 'no penalty zone' for another teacher is the interaction of equal subjects which is not resolved in terms of who and what is right or wrong, but instead is focused on solving problems collaboratively and creatively. Dramatic challenges allow participants to change their perspective, gain new knowledge, change their attitude or even behavior without taking actions/words or feedback personally. It is also a space to experience engagement and safe uncertainty about outcomes of open-ended situations. Only the lack of fear of punishment produces real flow as a creative process in which children forget their limitations and become co-designers of a learning environment that is true to their character.

Some conceptualisations focus on the 'no penalty zone's' potential for learning the competences of children. Adults who are responsible for designing the educational space for pupils must take into consideration their diversity of learning styles, different thresholds for making sense of the educational content based on cultural background. Mistakes and challenges children face should be treated by adults both as a needs diagnosis as well as an opportunity for building their resilience, for underprivileged groups in particular, as their agency may be built with positive expectations and modelling

of strategising (offering real or fictitious roles). Freedom for children to explore and manifest autonomous decisions/choices is not confused in drama with infringing other's space or individuality. Having a voice through playing a role and reflecting on the experience is extended to all and must happen in the form of polyphonic dialogue, designing both in roles and out of roles together.

Finally, the 'no penalty zone' is perceived as an invitation for children to co-design learning situations so that all social interactions serve as positive experiences. Drama encourages managing safe uncertainty, exploring diverse behaviors, attitudes, testing risky ideas, linking them to consequences but feeling safe with distancing, getting in touch with strong emotions which feel real but everybody understands that they come from imaginative, playful actions.

Conclusions

The content of reflective practice in the form of a critical incidents protocol was an opportunity to study the multiple conceptualisations of the 'no penalty zone' offered by teachers who either had a good experience of using drama or who were familiar with it due to it being included in their teacher training. Most teachers clearly subscribed to the Freirian ideals of cresting relations amongst the community of learners that are equalised. They all find drama as a specific vehicle to empower students while they interact with the educational content related to lived-through experiences that lead to the deepening of perceived freedom, social justice and their potential to grow beyond any imposed limitations.

The concepts revealed in the study heavily focus on ways of realising the pupils' freedom to have their own voice, choose what and how they want to learn, take risks and learn by trial and error, to experiment, fail and explore the causes of both success and failure. The element of 'challenge' in this work is inherent and invisible and therefore non-threatening to the participants. They see drama framing as a way of protecting children as enquirers, reducing their vulnerabilities while increasing their resilience and creativity. The teachers prove both their sensitivity and talent in re-imagining the learning environment. Some of the most personal insights come from some very specific cultural contexts where education is still part of oppression, the transmission of behavioral standards or (religious/atheist) values and instilling the fear of authority and possibly the threat of punishment for disobedience or exclusion for just being different than the mainstream majority.

Some teachers make a connection between the learners autonomy offered within drama and the disciplined structuring of their lived-through experience. They do their best to achieve meaningful learning outcomes while avoiding curriculum focused

activities. The others, though, seem to romanticise the notion of the 'no penalty zone' as 'free falling', a playful expression of early learners who otherwise may feel too pressurised by formal teaching and assessment. The depth of reflection on how the zone operates and arguments for its application in a school setting is impressive. It is supported by extensive reading from diverse sources, theoretical perspectives (Maslow, Roger, Vygotsky, Freire etc.) which allows teachers to use it for in-depth analyses of critical incidents. However, the overgeneralised and rather abstract level of possible strategies for preventing some of the negative incidents and stronger support of inclusion and resilience may suggest the need for a more tool-oriented practice. Teachers in countries from 4 continents have good access to texts on Heathcote's theory and practice, some of them could also watch a few video recordings of her lectures and actual work but they complained that the opportunities of some lived-through, vicarious training experiences are scarce. They know intuitively that facilitating a 'no penalty zone' requires an understanding of dramatic framing, selecting inspirational content and structuring learning experiences that become meaningful to children after deep reflection. Reading and discussing it may be not enough if the actual educational system is in fact exactly in opposition to these ideals... This imbalance is evident in cases of teachers referring to the technique called Mantle of the Expert⁵. This is a highly inclusive method but it requires a careful structure and skillful, creative intervention from the facilitator. The only way to master it by the educator is to actually do it many times in class, preferably with a more experienced supervisor.

Education, as the facilitation of learning and the conduct of empowering teaching, can be perceived as a site of cultural struggle that challenges educators to identify and articulate the values that guide their teaching praxis. Once identified, teachers need more support from stakeholders and drama specialists to apply those principles in action on a day-to-day basis – with students. This terrain of cultural struggle presents teacher trainer's initiatives a special challenge. Teachers seem to need vicarious experiences themselves, direct exposure to safe uncertainty and observation of power dynamics.

The JIMAC project seems to address the needs of all stakeholders to include drama as a powerful tool for inclusiveness. The methodological problems that this study faced related to the inability to assess the early educators' actual competence in using drama for inclusion and power-sharing as they were the beneficiaries of diverse educational systems from all over the world. The JIMAC project will address this challenge and test training based on in-situ support for the practical application of the 'no penalty' zone and measure the impact of drama facilitation on inclusive classrooms.

⁵ <https://www.mantleoftheexpert.com/what-is-moe/how-does-moe-work/>, 12.02.2021.

The new understandings of the 'no penalty zone' produce teachers that are sensitised to the ways in which 'in-role discourse' can be used to communicate meaning and arouse a quality of 'critical epistemological curiosity' (Freire 1998b, p. 67). This curiosity is likely to affect a transformative impact upon 'social occasions' between teachers and learners. The 'no penalty zone' seems to enable the community of learners to create new 'pedagogical space[s]' (Freire 1998b, p. 64) in which both cooperate to actively enlarge their 'capacity for learning not only in order to adapt to the world but especially to intervene, to re-create, and to transform it' (Freire 1998b, p. 66). As a result of this co-operation, they 'become actors in their own learning' (Freire 1998b, p. 68), included in the community regardless of any non-standard point of entry, special need, encouraged to be self-directed. This orientation to learning and teaching is an important outcome of using the 'no penalty zone' as understood by the teachers in this study.

References

- Altricher P., Posch P. & Somekh B. (1993), *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*, Routledge, London.
- Barnes D. (1976), *From communication to curriculum*, Penguin, Harmondsworth.
- Bates R.A. (1996), *Popular theatre: a useful process for adult educators*, "Adult Education Quarterly", Vol. 46 (4), pp. 224-236.
- Boal A. (1979), *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London.
- Boal A. (1993), *Games for actor's and non-actors*, Routledge, London.
- Bolton G. (1999), *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Calendar Islands Publishers, Portland.
- Bond E. (1991), *The culture of a child*, "Theatre and Education Journal", Vol. 4, pp. 4-12.
- Bowell P. & Heap B.S. (2005), *Drama on the run: A prelude to mapping the practice of process drama*, "Journal of Aesthetic Education", Vol. 39(4), pp. 58-69.
- Brookfield D.S. (2005), *The power of Critical Theory: liberating adult learning and teaching*, Jossey-Bass, San Francisco, p. 15, 129, 143, 146, 364.
- Brookfield D.S. (2006), *Authenticity and power*, "New directions for adult and continuing education series", Vol. 111, pp. 5-16.
- Burgess R. (1990), *In the field: An introduction to field research*, 4th ed., Routledge, New York.
- Butin D.W. (2001), *If this is resistance I would hate to see domination*, "Educational Studies", Vol. 32(2), pp. 157-176.
- Caffarella R. & O'Donnell J.M. (1988), *Research in self-directed learning: Past, present and future trends*, in: *Self-directed learning: Application & theory*, H.B. Long & Associates (eds), Athens, Georgia, pp. 39-61.
- Carroll J. (1986), *Framing drama: some classroom strategies*, "N.A.D.I.E Journal", Vol. 10(2), pp. 5-7.
- Carroll J. & Cameron D. (2005), *Playing the game, Role distance and digital performance*, "Applied Theatre Researcher", Vol. 6(11), pp. 1-11.
- DICE Consortium (2010), *Making a world of difference – a DICE resource for practitioners* <http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf>, p. 17, 12.02.2021.
- Colverd S.Y. & Hodgkin B. (2011), *Developing emotional intelligence in the primary school*, Routledge, London.

- Davis S. & Dolan K. (2016), *Contagious learning: drama, experience and perezhivanie*, "International Research in Early Childhood Education", Vol. 17(1), pp. 50-67.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York.
- Freire P. (1998a), *Pedagogy of Freedom*, Rowman and Littlefield, Oxford.
- Freire P. (1998b), *Pedagogy of Freedom: ethics, democracy, and civic courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham.
- Freire P. & Shor I. (1987), *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*, Bergin & Garvey, South Hadley, p. 107.
- Garrison D.R. (1997), *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*, "Adult Education Quarterly", Vol. 48(1), pp. 18-33.
- Geddes H. (2006), *Attachment in the classroom*, 3rd ed., Worth Publishing, London.
- Goffman E. (1974), *Frame analysis: An essay on the organization of experience*, Harper Torchbooks, New York.
- Greenwood D. & Levin M. (2007), *Introduction to action research: Social research for social change*, 2nd ed., Sage, California.
- Heathcote D. (1975), *Sydney lectures of Dorothy Heathcote*, "University of Sydney Theatre Workshop & NSW Educational Drama Association Theatre Notes No. 1", University of Sydney, Sydney.
- Heathcote D. (1980), *From the particular to the universal*, in: *exploring theatre and education*, K. Robinson (ed.), Heinemann, London, pp. 7-50.
- Heathcote D. (1984), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama* (ed. Johnson L. & O'Neil C.), Hutchinson, London, pp. 126-169.
- Heathcote D. (1990), *Collected writings on education and drama* (ed. Johnson L. & O'Neil C.), Stanley Thornes Publishers, Cheltenham.
- Heathcote D. & Bolton G. (1995), *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*, Heinemann, Portsmouth.
- Heathcote D. & Mills C.A. (1993), *Rolling role & the national curriculum*, Newcastle Upon Tyne: Audio Visual Centre, University of Newcastle Upon Tyne.
- Jagiello-Rusilowski A. (2016), *Improvisation in revealing and developing hidden competences*, "INTED2016 Proceedings", IATED Digital Library.
- Johnson L. & O'Neill C. (eds.) (1984), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*, Northwestern University Press, Evanston.
- Lehtonen A., Kaasinen M.P., Karjalainen-Väkevä M.P. & Toivanen T.M. (2016), *Promoting creativity in teaching drama*, "Procedia: Social and Behavioral Sciences", Vol. 217, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.046>, pp. 558-566.
- McNiff J. (2006), *All You Need to Know about Action Research*, London, Sage.
- Neelands J. & Goode T. (2001), *Structuring drama work, A handbook of available forms in theatre and drama*, 2nd ed., Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Sullivan C. (2011), *Drama in education and self-directed learning*, "Journal of Adult and Continuing Education", Vol. 17(2).
- O'Toole J. (1992), *The process of drama: negotiating art and meaning*, Routledge, London and New York.
- Oyler C. & Becker J. (1997), *Teaching beyond the progressive. Traditional dichotomy: Sharing authority and sharing vulnerability*, "Curriculum Inquiry", Vol. 27(4), pp. 453-467.
- Porter G.L. & Towell D. (2017), *Advancing inclusive education: keys to transformational change in public education systems*, Inclusive Education Canada (IEC), Toronto.
- Rieber R.W. & Hall M.J. (1998), *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 5: Child psychology*, Plenum Press, New York.

- Robson C. (2011), *Real world research*, 3rd ed. Wiley, West Sussex, pp. 294-295.
- Tilema H.H. (2000), *Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action*, "Teaching and Teacher Education", Vol. 16, Issues 5-6, pp. 575-591.
- Tripp D. (1993), *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*, Routledge, New York.
- Vygotsky L.S. (1930/2004), *Imagination and creativity in childhood*, "Journal of Russian and East European Psychology", Vol. 42 (1), pp. 7-97.
- Wagner B.J. (1976), *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*, National Education Association of the United States, Washington DC.
- Warner D. (2002), *Leading to empower teachers and students*, Paper presented at the National Middle School Conference in Portland, USA.
- Werner E.E. & Smith R.S. (2001), *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*, Cornell University Press, Ithaca.

Jacek Jędrzykowski*

SAMOUCTWO INFORMACYJNE NAUCZYCIELI W DOBIE EPIDEMII COVID-19

TEACHERS' SELF-STUDY OF INFORMATION TECHNOLOGY DURING THE COVID-19 EPIDEMIC

ABSTRACT: The rapid development of the COVID-19 epidemic caused the course of teaching in all educational institutions to be interrupted. When classes were suspended, schools were obliged to start remote learning irrespective of their technical facilities and teachers' IT skills. The author of the study prepared a video course which, after being posted to YouTube, helped teachers from a rural primary school to start conducting classes online. All stages of schoolwork were monitored. The collected research material allowed to draw conclusions about the teachers' informational self-development and the usefulness of online multimedia courses in the process of distance learning.

KEYWORDS: educational process, e-learning, educational film, YouTube Analytics, short multimedia messages.

ABSTRAKT: Gwałtowny rozwój epidemii COVID-19 sprawił, że został przerwany tok zajęć dydaktycznych we wszystkich placówkach oświatowych. Z chwilą zawieszenia zajęć zobligowano szkoły do uruchomienia kształcenia zdalnego niezależnie od posiadanego zaplecza technicznego oraz kompetencji informatycznych nauczycieli. Autor opracowania przygotował kurs wideo, który po zamieszczeniu w serwisie YouTube pomógł nauczycielom z wiejskiej szkoły podstawowej w uruchomieniu i prowadzeniu zajęć w trybie online. Wszystkie etapy pracy szkoły były monitorowane. Zebrany materiał badawczy pozwolił wyciągnąć wnioski na temat samouctwa informacyjnego nauczycieli oraz przydatności multimedialnych kursów online w procesie kształcenia na odległość.

SŁOWA KLUCZOWE: proces kształcenia, e-learning, film dydaktyczny, YouTube Analytics, krótkie komunikaty multimedialne.

W roku szkolnym 2019/2020 w wyniku nagłego rozwoju epidemii COVID-19 bez ostrzeżenia oraz jakichkolwiek przygotowań 12 marca 2020 roku został przerwany tok zajęć dydaktycznych w placówkach oświatowych wszystkich szczebli. Z chwilą zawieszenia zajęć zobligowano szkoły do uruchomienia kształcenia zdalnego najpóźniej do 25 marca. W szczególnie trudnym położeniu znalazły się przede wszystkim małe szkoły wiejskie nieposiadające e-dziennika, który umożliwia kontakt elektroniczny ze wszystkimi uczniami i rodzicami. E-dziennik pozwala na przykład na rozsyłanie kart pracy oraz ich odbieranie i sprawdzanie. W wielu przypadkach były to jedyne formy kształcenia na odległość. W placówkach pozbawionych tego rozwiązania podstawowym

* **Jacek Jędrzykowski** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych; e-mail: j.jedrzykowski@kmti.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6707-263X>.

problemem okazał się brak kompetencji informatycznych nauczycieli uniemożliwiający opracowanie i wdrożenie własnego systemu kształcenia na odległość.

W niniejszym opracowaniu zaprezentowano sposób rozwiązania tego problemu na przykładzie działań podjętych w wiejskiej szkole podstawowej w powiecie zielonogórskim. Szkoła ta nigdy nie miała e-dziennika. Brak wymogu gromadzenia adresów e-mail sprawił, że z chwilą jej zamknięcia nauczyciele utracili kontakt z uczniami. Pozostawieni bez pomocy nie widzieli możliwości zdalnego prowadzenia zajęć. Autor opracowania po nawiązaniu kontaktu z dyrektorem przygotował dla nauczycieli kurs online i opublikował go w serwisie YouTube. Rozwiązanie to umożliwiło dostęp do systemu YouTube Analytics. System ten oferuje szereg raportów i zestawień informujących o sposobach korzystania z filmów. To pozwoliło na zgromadzenie materiału badawczego ilustrującego proces samouctwa informacyjnego nauczycieli, które zostało omówione w artykule.

Koncepcja kursu online opiera się na wynikach poszukiwań badawczych autora, których celem jest optymalizacja przekazów multimedialnych wykorzystywanych w procesie nauczania-uczenia się. Podstawę teoretyczną stanowi konstruktywistyczna koncepcja procesu uczenia się uzupełniona o wnioski dotyczące preferencji poznawczych odbiorców komunikatów multimedialnych.

Każdy odbiorca musiał samodzielnie zapoznać się z treścią kursu umożliwiającego nabycie kompetencji z zakresu technologii informacyjnych. Nauczyciele, korzystając z filmów instruktażowych, opracowali własne interaktywne witryny internetowe. W ich obrębie systematycznie publikowali materiały dydaktyczne. Zastosowali mechanizmy pozwalające uczniom na pracę zdalną bez konieczności logowania oraz zakładania jakichkolwiek kont. W ten sposób udało się bardzo szybko nawiązać kontakt ze wszystkimi dziećmi. Dopiero wówczas rozpoczęto tworzenie bazy adresowej umożliwiającej bardziej zaawansowane działania. Rozwiązania te umożliwiły: wysyłanie i odbieranie prac domowych, publikowanie testów elektronicznych, zamieszczanie ogłoszeń oraz wymianę plików.

Celem opracowania jest próba oceny procesu samouctwa informacyjnego nauczycieli w bezprecedensowej do tej pory sytuacji ograniczonego reżimu czasowego oraz całkowitego braku przygotowania do zaistniałej sytuacji. Poszukiwania badawcze w sposób pośredni umożliwiły także ocenę dostarczonych nauczycielom materiałów. Na potrzeby badań sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy i jakim nakładem pracy (liczba wyświetleń oraz czas oglądania) nauczyciele, korzystając z udostępnionych im filmów instruktażowych, utworzyli w wyznaczonym terminie własne witryny internetowe?
2. Jakie treści (przygotowane samodzielnie lub gotowe) oraz rozwiązania techniczne były zamieszczane przez nauczycieli w obrębie witryn internetowych?

3. Jak rodzice oraz uczniowie oceniali przygotowane przez nauczycieli zajęcia e-learningowe?

Materiał badawczy zgromadzono, stosując trzy metody. W przypadku pierwszego problemu była to niejawna obserwacja z zastosowaniem raportów YouTube Analytics, w drugim analiza dokumentów, a w trzecim sondaż diagnostyczny.

Samouctwo informacyjne nauczycieli z zastosowaniem filmów dydaktycznych

W literaturze pojęcie samokształcenia często jest stosowane zamiennie z samodzielnym uczeniem się. Wyjaśnienie tej nieścisłości proponuje Wincenty Okoń. Podaje on, że samokształcenie jest takim rodzajem kształcenia, którego cele, treść, warunki i środki zależą od samego podmiotu. Jest ono zatem procesem całkowicie samodzielnego uczenia się zależnym od osoby je podejmującej. Wymaga postawienia sobie celu oraz pracy i wytrwałości w jego realizacji. Wymóg ten sprawia, że prawdziwe samokształcenie występuje bardzo rzadko. W świetle niniejszych ustaleń samokształcenie kierowane nie jest samokształceniem, lecz samodzielnym uczeniem się pod kierunkiem innej osoby, która ingeruje, czy to w cele tego uczenia się, czy w jego treść, czy w metody lub formy (por. Okoń 1998, s. 155). W obu przypadkach osoba ucząca się może w identyczny sposób korzystać na przykład z edukacyjnych zasobów internetu.

W licznych serwisach sieciowych w niezwykłym tempie przybywa różnorodnych poradników wideo oraz krótkich filmów instruktażowych, często specjalistycznych o bardzo wąskim zakresie tematycznym. W przypadku serwisu YouTube od roku 2019 co minutę pojawia się 500 godzin nowych treści wideo (Hale 2019). Sporadyczne korzystanie z tego typu materiałów, szczególnie w sytuacji, gdy osoba ucząca się poszukuje informacji z różnych źródeł, trudno jest określić mianem samokształcenia. Wincenty Okoń (1998, s. 156) takie uzupełnianie wykształcenia określa mianem samouctwa.

Według Tomasza Aleksandra (1999, s. 253-254) przez samouctwo, w porównaniu z racjonalnie realizowanym samokształceniem, rozumiane jest samodzielne zdobywanie wiadomości i sprawności nie zawsze ze znajomością celu i najczęściej bez odwoływania się do ustalonych wcześniej kryteriów doboru treści oraz racjonalnie dobranych metod kształcenia. Najczęściej prowadzi ono do zdobywania wiadomości i sprawności na poziomie elementarnym.

Pojmowane w ten sposób samouctwo może stanowić skuteczny sposób zdobywania kompetencji niezbędnych do realizacji dowolnych zadań bez odwoływania się do zinstytucjonalizowanych form kształcenia.

Kazimierz Wenta (2002) współczesne samouctwo określa mianem „samouctwa informacyjnego”. Człon „informacyjne” nawiązuje do technologii informacyjnych (TI), stanowiących podstawowe narzędzie do pozyskiwania informacji w XXI wieku.

W ujęciu Wielisławy Osmańskiej-Furmanek i Marka Furmanka (2006, s. 302-304) technologie informacyjne to połączenie informatyki z innymi dziedzinami oraz technologiami, które z nią współdziałają i mają wpływ na jej upowszechnianie w społeczeństwie. TI obejmują swoim zakresem pojęciowym zarówno oddziaływanie, tworzenie oraz wykorzystywanie komunikatów medialnych, komunikację społeczną za pośrednictwem mediów informacyjnych, jak również analizę i syntezę informacji, wykorzystywanie środków oraz metod informatyki, bezpieczeństwo systemów i danych.

Daria Zielińska-Pękał (2018, s. 179-191) szczególną uwagę zwraca na komunikacyjny aspekt technologii informacyjnych. Podkreśla, że internetowe źródła informacji są traktowane przez osoby dorosłe jako podstawowe źródła wiadomości o charakterze poradnikowym.

Autor niniejszego opracowania od 2008 roku prowadzi badania nad wykorzystaniem filmów dydaktycznych w procesie kształcenia z zastosowaniem platform e-learningowych. Prowadzi kanał „JJ Kursy” (<https://www.youtube.com/c/JJKursy>) w serwisie YouTube. O wyborze tego serwisu zdecydowała możliwość bezpłatnego dostępu do zaawansowanych narzędzi analitycznych w postaci raportów YouTube Analytics. Oferowane rozwiązania pozwalają na prowadzenie niejawnych obserwacji wszelkich interakcji z filmami edukacyjnymi udostępnianymi w trybie online. Uzyskany materiał badawczy umożliwia wnioskowanie na temat oglądalności oraz stosowanych strategii uczenia się. Pozwala na weryfikację założeń projektowych realizowanych mediów edukacyjnych.

Kanał „JJ Kursy” zawiera kilkaset autorskich filmów stanowiących uzupełnienie treści zajęć. Filmy te są osadzone w obrębie stron internetowych dla poszczególnych grup laboratoryjnych i wykładowych na Uniwersytecie Zielonogórskim. Jednak, jak wykazały badania, studenci stanowią zaledwie 4% oglądających. Pozostali widzowie korzystają z publikowanych treści w celu nabycia określonych kompetencji (samouctwo informacyjne), najczęściej z zakresu technologii informacyjnych.

Kanał został uruchomiony 7 czerwca 2015 roku. Do 26 czerwca 2020 roku był odwiedzany ponad 710,5 tys. razy i oglądany przez 23 tys. godzin.

Opublikowane filmy powstają w wyniku rejestracji pokazów prezentowanych na ekranie komputera. Podczas filmowania nie używa się kamery. Wszelkie nagrania są wykonywane z zastosowaniem specjalistycznego oprogramowania. Na bieżąco rejestrowany jest także głos, a w fazie ostatecznego montażu są dodawane różnorodne komponenty multimedialne (filmy, dźwięki, napisy, grafiki i animacje). W ten sposób uzyskiwane są efekty niedostępne podczas prowadzenia zajęć „na żywo”. Podobnie

dokonuje się transformacji prezentacji multimedialnych wykorzystywanych na wykładach. Oznacza to, że po dodaniu głosu lektora uzyskiwany jest film ilustrujący treści typowo teoretyczne. Fakt, że to właśnie realizujący nagrania nauczyciel jest lektorem, gwarantuje odpowiednią, pozawerbalną stymulację procesów uwagi. Tylko osoba rejestrująca własny wykład potrafi odpowiednio zaakcentować najważniejsze treści (Jędryczkowski 2006, s. 114-122).

Podstawą procesu kształcenia jest założenie, że najistotniejsze treści przekazu edukacyjnego zostaną ulokowane w pamięci długotrwałej studentów w formie wiedzy deklaratywnej oraz proceduralnej (wiadomości oraz umiejętności). W praktyce oznacza to konieczność zapamiętywania konkretnych faktów, reguł, definicji oraz złożonych procedur (Jagodzińska 2008, s. 194-203).

W przypadku zajęć praktycznych, przede wszystkim z zakresu technologii informacyjnych, werbalizacja procedur o charakterze technicznym jest niemożliwa. Zachodzi wówczas konieczność posilkowania się pokazem i demonstracją lub filmami dydaktycznymi. W przekazie multimedialnym są stosowane trzy podstawowe formy przekazu (tekst i grafika, dźwięk, film i animacja), których znaczenie można uzasadnić, odwołując się do koncepcji Jerome S. Brunera. Uważa on, że człowiek częściowo uniezależnia się od bezpośrednich bodźców, przechowując dawne doświadczenia w formie modelu świata. Nie rejestruje wiedzy, lecz ujmuje ją w struktury poznawcze modyfikowane poprzez ciągły dopływ nowych informacji. Konstruowanie reprezentacji rzeczywistości odbywa się za pomocą trzech metod: poprzez organizację wizualną, symboliczną i czynnościową (Bruner 1974, s. 32-34). Przekazy operujące tekstem i grafiką oraz dźwiękiem stymulują reprezentację wizualną i symboliczną. Uzasadnieniem stosowania multimediiów, a w szczególności filmów edukacyjnych jako źródła stymulacji w obszarze organizacji czynnościowej, jest „społeczna teoria uczenia się” Alberta Bandury. Dowodzi on, że dokładna obserwacja, a następnie modelowanie procesów w mózgu jest równie skuteczne jak rzeczywiste manipulowanie przedmiotami podczas uczenia się czynności (Arends 2000, s. 290-297). Filmy prezentujące szereg złożonych czynności są jedynym medium edukacyjnym umożliwiającym nabywanie wiedzy proceduralnej z pominięciem pokazów i demonstracji wykonywanych przez nauczyciela.

W wyniku badań nad przyczynami zaniku czytelnictwa oraz systematycznie zmniejszającej się zdolności skupienia uwagi na przekazie medialnym (także edukacyjnym) stwierdzono, że preferowanymi przez internautów źródłami informacji są krótkie komunikaty multimedialne. Przez pojęcie to są rozumiane kilkuminutowe utwory muzyczne i filmowe oraz memy (pojedyncze obrazy lub krótkie komiksy zaopatrzone w zwięzły komentarz) umieszczone w obrębie struktur hipertekstowych. Nowy sposób percepcji znajduje odzwierciedlenie w nieustannie rosnącej popularności takich serwisów, jak: YouTube, Facebook, Instagram, Spotify, iTunes lub Demotywatory.

Oferują one szereg krótkich form multimedialnego przekazu, na przykład fotografii, muzyki oraz nagrań audio i wideo (Jędrzykowski 2016a; 2016b; Microsoft Canada 2015; Biblioteka Narodowa 2012-2019).

Kurs wideo dla nauczycieli

W dniu, w którym zawieszono zajęcia stacjonarne (12 marca 2020 r.), z autorem opracowania skontaktował się dyrektor wiejskiej szkoły podstawowej z powiatu zielonogórskiego. Zwrócił się z prośbą o pomoc w uruchomieniu zajęć online. Szkoła ma własną stronę internetową, ale nie dysponuje dziennikiem elektronicznym. Miejscowość jest zlokalizowana w terenie zalesionym, co sprawia, że mieszkańcy mają bardzo słaby zasięg sieci komórkowej będącej podstawowym źródłem dostępu do internetu. W tej sytuacji uruchomienie kształcenia na odległość wydawało się niemożliwe. Ze względu na słabą jakość połączeń internetowych oraz konieczność instalowania oprogramowania przez nieprzeszkolonych uczniów i rodziców odrzucono pomysł prowadzenia synchronicznych lekcji w trybie audio-wideo, na przykład z zastosowaniem aplikacji Zoom lub Google Meet. Także pochodzący z różnych miejscowości nauczyciele nie mieli odpowiednich kompetencji oraz narzędzi informatycznych. Pozostawieni bez żadnego wsparcia zostali zobligowani do uruchomienia zdalnych form realizacji podstawy programowej już od 25 marca 2020 roku.

Optymalnym rozwiązaniem wydawało się opracowanie filmów instruktażowych dla nauczycieli i opublikowanie ich w serwisie YouTube. Podstawowym założeniem przygotowywanego rozwiązania było zaoferowanie dostępu do darmowych narzędzi, których użytkowanie nie wymaga wysokich kompetencji informatycznych oraz instalowania dodatkowego oprogramowania. Analizując dostępne rozwiązania, także z punktu widzenia płynnej pracy w okresie zwiększonego obciążenia sieci, zdecydowano się na pakiet narzędzi Google dostępnych z poziomu przeglądarki internetowej.

Materiały instruktażowe musiały umożliwić nauczycielom stworzenie własnych witryn internetowych dla poszczególnych klas, przedmiotów lub bloków tematycznych. Miały stanowić źródło informacji na temat sposobów publikowania wszelkich materiałów dydaktycznych, między innymi: tekstu, fotografii, filmów, testów i quizów.

Na potrzeby nauczycieli opracowano kurs online zawierający trzy filmy instruktażowe:

1. Kształcenie zdalne z zastosowaniem darmowych narzędzi Google (76 min) opublikowany 16.03.2020 (adres: <https://youtu.be/dxJZjczZ1J0>).
2. Test online niewymagający logowania (3 min) opublikowany 18.03.2020 (adres: <https://youtu.be/yvaDmtNS35Q>).

3. Monitorowanie aktywności uczniów podczas zajęć e-learningowych (7 min) opublikowany 20.03.2020 (adres: https://youtu.be/I9_zqyOsE4M).

Pierwszy film oferował treści pozwalające samodzielnie przygotować własną witrynę e-learningową. Jednak biorąc pod uwagę głosy nauczycieli z klas młodszych, opracowano dodatkowy film, który zawierał informacje na temat sposobu przygotowania testów niewymagających rejestrowania konta oraz logowania. Rozwiązanie to było niezbędne szczególnie w przypadku rodzin wielodzietnych, w których uczniowie musieliby korzystać z wielu kont. Wymóg logowania przez osoby bez odpowiedniego przygotowania mógł uniemożliwić efektywne korzystanie z materiałów dydaktycznych.

Konieczność sporządzania sprawozdań na temat prowadzonych zajęć e-learningowych sprawiła, że opublikowano trzeci film, ilustrujący integrację Google Analytics z witryną edukacyjną. Dodanie tego narzędzia pozwala na gromadzenie zaawansowanych statystyk dotyczących korzystania z udostępnionych materiałów online. Wszystkie filmy umieszczono w serwisie YouTube na kanale „JJ Kursy”.

Przebieg i organizacja badań

Pierwszy problem badawczy miał na celu określenie, czy i jakim nakładem pracy nauczyciele (piętnastu), korzystający z materiałów instruktażowych udostępnionych w serwisie YouTube, opublikowali w wyznaczonym terminie (od 16 do 25 marca 2020 r.) własne witryny internetowe. O ich utworzeniu świadczyły odpowiednie hiperłącza zamieszczane na stronie internetowej szkoły. Zaangażowanie oraz nakład pracy odbiorców filmów oceniano na podstawie raportów YouTube Analytics, które są dostępne dla autorów publikowanych materiałów wideo. Dostarczają one informacji o wszelkich interakcjach widzów z materiałem wideo (przede wszystkim: pauzy, przewijanie do przodu i do tyłu oraz kliknięcia odnośników do materiałów uzupełniających). Zaawansowane mechanizmy sztucznej inteligencji przygotowują szereg raportów umożliwiających twórcom doskonalenie warsztatu filmowego oraz intensyfikowanie oddziaływań koncentrujących i utrzymujących uwagę widzów. Na podstawie raportu „Statystyki filmu” uzyskano informacje o liczbie wyświetleń, czasie poświęconym na oglądanie oraz zagadnieniach, na które nauczyciele musieli poświęcić najwięcej czasu. Przyjęto, że bezpośrednio po opublikowaniu filmów będą z nich korzystali przede wszystkim nauczyciele jednej szkoły. Należało się jednak spodziewać, że materiały te szybko zostaną spopularyzowane, zatem po zakończeniu roku szkolnego przeanalizowano raport „Źródła wizyt” pozwalający ocenić, skąd pochodzili pozostali odbiorcy.

Drugi problem badawczy stanowiło pytanie o zawartość opublikowanych witryn internetowych (treści wynikające ze specyfiki przedmiotu, materiały audio-wideo, interakcje i gry dydaktyczne oraz proponowane w obrębie kursu rozwiązania techniczne).

Uzyskanie odpowiedzi wymagało dokładnego zapoznania się z każdą z 15 witryn. Wyniki obserwacji ujęto w postaci zestawienia tabelarycznego przyporządkowującego każdemu nauczycielowi odpowiednie elementy. Rozwiązanie to pozwoliło przede wszystkim stwierdzić, które treści ujęte w materiale instruktażowym zostały wykorzystane w praktyce. Należy pamiętać, że ze względu na znaczne różnice wieku uczniów (od oddziału przedszkolnego do klasy VIII) nie wszystkie zagadnienia i rozwiązania techniczne prezentowane w obrębie kursu były możliwe lub konieczne do zastosowania.

Próba uzyskania odpowiedzi na trzeci problem badawczy polegała na określeniu, w jaki sposób rodzice i uczniowie oceniali organizację oraz przebieg zajęć e-learningowych. Wymagała ona przeprowadzenia dwóch badań ankietowych. W grupie 180 rodziców i opiekunów wypełniono 61 ankiet elektronicznych. Spośród 86 uczniów uczęszczających do klas IV-VIII ankiety wypełniło 68 respondentów.

Pytania dotyczyły: dostępu do niezbędnego zaplecza technicznego, umiejętności odnajdowania materiałów na poszczególne zajęcia, obciążenia nauką oraz rozumienia treści publikowanych materiałów. Uzyskane odpowiedzi w sposób pośredni pozwoliły na ocenę efektów samouctwa informacyjnego nauczycieli opracowujących materiały dydaktyczne wykorzystywane w procesie kształcenia na odległość.

Korzystanie przez nauczycieli z kursu online – wyniki badań na podstawie raportów YouTube Analytics

Do 19 marca 2020 roku na stronie szkoły opublikowano adresy internetowe wszystkich witryn, a wychowawcy poszczególnych klas poinformowali rodziców o sposobie korzystania z materiałów online. Do 25 marca 2020 roku każdy nauczyciel opublikował treści na zajęcia zgodnie z planem zajęć. O wykorzystaniu z opublikowanych w serwisie YouTube materiałów szkoleniowych oraz nakładzie pracy można było wnioskować, analizując formę poszczególnych materiałów online. Najwięcej informacji dostarczyły jednak dane uzyskane za pośrednictwem raportów YouTube Analytics (tabela 1).

Tabela 1. Korzystanie przez nauczycieli z filmu dotyczącego przygotowania i realizacji zajęć e-learningowych z zastosowaniem własnej witryny internetowej od dnia publikacji do terminu, w którym rozpoczęły się zajęcia online

Data	16 III	17 III	18 III	19 III	20 III	21 III	22 III	23 III	24 III	25 III
Liczba wyświetleń	39	112	171	96	85	95	317	184	237	171
Czas oglądania w godzinach	3,6	14,5	18,7	7,0	5,3	12,4	31,6	19,4	24,4	17,6

Źródło: opracowanie własne.

Od 16 do 25 marca 2020 roku film instruktażowy wyświetlono 1507 razy i oglądano przez 154,5 godziny. Do momentu opublikowania wszystkich witryn internetowych (19 marca 2020 r.) film był oglądany przez 44,8 godziny, co odpowiada blisko trzem godzinom przypadającym na każdego nauczyciela. Po tym terminie oglądalność znacząco wzrosła. Fakt ten można tłumaczyć aktywnością związaną opracowywaniem zawartości merytorycznej poszczególnych witryn oraz zainteresowaniem nauczycieli innych szkół. Do końca roku szkolnego (26 czerwca 2020 r.) film wyświetlono 8404 razy i oglądano przez 923 godziny. Nie oznacza to jednak, że odbiorcami materiału wideo byli nauczyciele tylko jednej szkoły. Analizując raport „Źródła wizyt”, stwierdzono, że film w 35,5% był odtwarzany ze źródeł zewnętrznych. Oznacza to, że nauczyciele polecali go kolejnym osobom. Wśród tego typu rekomendacji Facebook stanowił 38,2%. Blisko 26% rekomendacji dotyczyło domeny Uniwersytetu Zielonogórskiego (hiperłącze do filmu zamieszczono na stronie Centrum Komputerowego).

Prawie 31% wszystkich wyświetleń filmu następowało w wyniku kliknięcia miniatury rekomendującej film użytkownikowi serwisu YouTube. Zaledwie 12,7% wyświetleń to bezpośredni efekt wyszukiwania materiałów w YouTube. Wszystkie te wartości sugerują, że popularyzacją materiału szkoleniowego zajmowali się przede wszystkim nauczyciele. Oznacza to, że uznali opracowanie za wartościowe i polecali je kolejnym osobom.

Zebrany materiał badawczy pozwala na udzielenie odpowiedzi na pierwszy problem badawczy. Stwierdzono, że nauczyciele, korzystając z kursu online, doskonale poradzili sobie z opracowaniem witryn e-learningowych. Średni czas pracy wyniósł blisko trzy godziny. Świadczy to o wysokich kompetencjach w zakresie samouctwa informacyjnego. Oznacza także, że przygotowany kurs wideo był potrzebny.

Zawartość edukacyjnych witryn internetowych opracowanych przez nauczycieli – wyniki badań

Z chwilą zakończenia zajęć 26 czerwca 2020 roku dokonano analizy zawartości wszystkich witryn edukacyjnych opracowanych przez 15 nauczycieli w celu uzyskania odpowiedzi na drugi problem badawczy (tabela 2).

Wszyscy nauczyciele prowadzili zajęcia online. Najczęściej zamieszczano polecenia dotyczące zapoznania się z partią materiału w podręczniku oraz koniecznością wykonania odpowiednich ćwiczeń. Każdy nauczyciel (ale nie w każdej klasie) udostępniał dodatkowe materiały. Najczęściej były to: filmy z serwisu YouTube; linki do stron edukacyjnych, na przykład e-podręczniki wraz z quizami; pliki PDF, między innymi lektury szkolne; fotografie kart pracy.

Niestety tylko troje spośród piętnastu nauczycieli (20%) tworzyło i zamieszczało własne testy elektroniczne. Pięciu nauczycieli (33%) publikowało autorskie materiały

Tabela 2. Analiza zawartości witryn edukacyjnych prowadzonych przez nauczycieli w procesie kształcenia na odległość. Liczba grup jest rozumiana jako liczba przedmiotów w różnych klasach lub bloków tematycznych w jednej klasie, na przykład w nauczaniu początkowym

Nauczyciel	Liczba grup	Udostępnianie poleceń	Udostępnianie gotowych materiałów	Autorskie materiały dydaktyczne	Autorskie interaktywne testy i quizy	System wymiany plików	System monitorowania obecności	Wynóg logowania	Google Analytics
1	5	+	+	-	-	-	-	-	-
2	8	+	+	+	+	+	+	+	+
3	4	+	+	+	-	+	-	+	-
4	7	+	+	-	+	-	-	+	+
5	4	+	+	-	-	-	-	-	-
6	6	+	+	-	-	-	-	-	-
7	9	+	+	-	-	+	-	+	+
8	4	+	+	-	-	-	-	-	-
9	15	+	+	+	+	+	+	-	+
10	8	+	+	-	-	-	-	-	-
11	7	+	+	-	-	-	-	-	+
12	7	+	+	-	-	-	-	-	+
13	4	+	+	+	-	-	-	-	-
14	1	+	+	-	-	-	-	-	+
15	3	+	+	+	-	-	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

dydaktyczne: samodzielnie opracowane karty pracy; infografiki, galerie zdjęć oraz filmy dydaktyczne. Dwoje nauczycieli (13%) wprowadziło system monitorowania obecności polegający na jej potwierdzaniu w formularzu podczas każdorazowego korzystania ze strony przedmiotu. System monitorowania aktywności na podstawie Google Analytics wprowadziło siedmiu nauczycieli (47%).

Na podstawie informacji uzyskanych od dyrektora szkoły stwierdzono, że nauczyciele oprócz aktywności w obrębie autorskich witryn internetowych, na przykład testów online, sprawdzali prace pisemne przesyłane w formie zdjęć za pośrednictwem poczty elektronicznej oraz komunikatorów online. W czterech przypadkach korzystali z systemu wymiany plików w obrębie witryny internetowej. Prowadzonej w ten sposób ocenie prac towarzyszyła bardzo obszerna korespondencja elektroniczna. Większość nauczycieli twierdziła, że brak możliwości prowadzenia zajęć zgodnie z planem lekcji, na przykład z zastosowaniem narzędzi do komunikacji audio-wideo, sprawił, że pracowali oni znacznie więcej niż w trybie stacjonarnym.

Uzyskany materiał badawczy pozwolił stwierdzić, że wszyscy nauczyciele zamieszczali materiały zgodnie z wymogami podstawy programowej, uzupełniając je o treści

wyszukiwane w internecie. Szczególnie cenne okazały się w tym zakresie materiały z serwisów YouTube oraz e-podręczniki. Tylko nieliczni opracowali autorskie materiały dydaktyczne oraz stosowali zaawansowane rozwiązania techniczne. Taka sytuacja jest jednak zrozumiała i wynika z bardzo dużego obciążenia pracą. Sporadyczne korzystanie na przykład z systemu logowania było nieracjonalne w klasach młodszych, szczególnie w przypadku kilkorga dzieci korzystających z jednego komputera.

Ocena zajęć prowadzonych w systemie kształcenia na odległość – wyniki badań ankietowych

W drugiej połowie maja 2020 roku rodzicom udostępniono ankietę online, której celem była próba oceny zajęć realizowanych zdalnie (uzyskanie odpowiedzi na trzeci problem badawczy). Do szkoły uczęszcza 180 uczniów, których rodzice i opiekunowie zostali poproszeni o udział w badaniu. W rezultacie zgromadzono 33,9% (61) wypełnionych ankiet.

Na pytanie dotyczące zaplecza technicznego niezbędnego do uczestnictwa w zajęciach online 59% (36) rodziców potwierdziło brak problemów. W przypadku 39,3% (24) odpowiedzi wskazano problemy dotyczące trudności z dostępem do sprzętu, wynikające przede wszystkim z korzystania z jednego komputera przez rodzeństwo. W przypadku 1,6% (1) respondentów zadeklarowano złe warunki do uczenia się, wynikające z braku odpowiedniego sprzętu lub dostępu do internetu.

W początkowej fazie zajęć zdalnych ogromną rolę odegrała komunikacja za pośrednictwem telefonów oraz wiadomości SMS. Nauczyciele podawali wszystkim rodzicom oraz wychowankom odpowiednie adresy internetowe. Równie częste były pytania od rodziców. Skalę tego typu kontaktów potwierdzają odpowiedzi 98,4% (60) respondentów wskazujących, że wiedzą, w jaki sposób mogą się skontaktować z wychowawcami i nauczycielami.

Na pytanie dotyczące problemów z odnalezieniem przez dzieci aktualnych materiałów na poszczególne zajęcia 68,9% (42) rodziców zadeklarowało, że takich nie było. Sporadyczne problemy zgłaszało 24,6% (15), a częste 6,6% (4) respondentów. Nikt nie wskazał na stale występujące trudności. Rodzice, szczególnie w klasach młodszych, na początku pracy zdalnej pomagali dzieciom w odnajdowaniu odpowiednich treści. Wysoki poziom kompetencji w tym zakresie potwierdzają odpowiedzi 90,2% (55) rodziców.

Na pytanie dotyczące obciążenia dzieci nauką 11,5% (7) rodziców wskazało nadmierne obciążenie, 41% (25) znaczne, a 47,5% (29) odpowiednie. Nikt nie wybrał odpowiedzi wskazującej na zbyt małą liczbę zajęć.

W celu zweryfikowania zgromadzonego materiału badawczego zbliżone pytania zadano także 86 uczniom klas IV-VIII. W rezultacie uzyskano 68 wypełnionych ankiet.

Wśród uczniów nikt nie zgłosił problemu ze sprzętem oraz dostępem do internetu. Łatwy dostęp zadeklarowało 58,8% (40), a utrudniony 41,2% (28) uczniów (problemy wynikające z niewystarczającej liczby komputerów w gospodarstwie domowym). Częste problemy z odnalezieniem aktualnych materiałów do zajęć zgłaszało 7,4% (5) uczniów, małe 32,4% (22), a brak problemów 60,3% (41) uczniów.

Uczniów zapytano także, czy rozumieją udostępniane im opracowania i zadania.

Brak problemów sygnalizowało 26,5% (18) uczniów, sporadyczne 54,4% (37), częste 14,7% (10). Na brak umiejętności samodzielnego korzystania z materiałów wskazało 4,4% (3) uczniów. Bardzo duże obciążenie nauką zgłaszało 25% (17) uczniów, duże 42,6% (29) oraz odpowiednie 29,4% (20). Na małe obciążenie nauką wskazało 2,9% (2) respondentów.

Na podstawie informacji uzyskanych od dyrektora szkoły stwierdzono, że wszyscy uczniowie kontaktowali się online oraz wykonywali powierzane im zadania. Kilku uczniów przez kilka pierwszych tygodni nie dysponowało odpowiednim zapleczem technicznym. Otrzymywali oni odpowiednie materiały w formie drukowanej. Sytuację tę potwierdziło 100% uczniów biorących udział w badaniu ankietowym.

O wysokiej wartości dydaktycznej opracowań online świadczą odpowiedzi uczniów. W przypadku 80,9% (55) respondentów materiał był zrozumiały lub sporadycznie sprawiał problemy.

Niestety wyniki te zostały okupione znacznym wysiłkiem i zaangażowaniem czasu pracy. Ponad połowa rodziców 52,5% (32) oraz większość uczniów 67,6% (46) informowała o bardzo dużym lub dużym obciążeniu nauką. Sytuacja taka była niestety do przewidzenia. Nawet gdy przygotowane dla uczniów zadania zostały uzupełnione materiałem wideo z wyjaśnieniami, to wymagały one znacznej samodzielności i zaangażowania. Konieczność zrozumienia wyjaśnień, często wielokrotne przewijanie filmów pochłania więcej czasu, niż to się dzieje na zajęciach w szkole.

Podsumowanie

Zgromadzony materiał badawczy pozwala na stwierdzenie, że mimo braku kompetencji informatycznych nauczyciele w bardzo krótkim czasie, korzystając z udostępnionego im kursu online, potrafili przygotować własne witryny edukacyjne, które systematycznie uzupełniali materiałami do zajęć. Opracowania te zawierały odpowiednią strukturę oraz treści poprawne metodycznie. Potwierdzono w ten sposób wysokie kompetencje w zakresie samouctwa informacyjnego. Nauczyciele jako jedna z nielicznych grup zawodowych są zobligowani do ciągłego dokształcania. Tego typu przygotowanie sprawiło, że

w sytuacji nagłej potrzeby przejścia od nauczania stacjonarnego do kształcenia online bardzo sprawnie sprościli temu wyzwaniu.

Analiza witryn internetowych wykazała, że wielu nauczycieli przygotowuje niezwykle wartościowe materiały dydaktyczne. Należy zatem rozważyć, czy i w jaki sposób można wykorzystać istniejący potencjał. Sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym wymaga bowiem przygotowania do kształcenia na odległość. Wdrożenie odpowiednich rozwiązań mogłoby uchronić system edukacyjny przed chaosem organizacyjnym w przypadku klęsk żywiołowych lub kolejnych epidemii.

Badania ankietowe potwierdziły, że w sytuacji kryzysowej e-learning może być skuteczną formą kształcenia. Mimo że uczniowie, rodzice i nauczyciele sprawnie poradzili sobie w zupełnie nowej sytuacji, należy podkreślić, że odbyło się to kosztem ogromnego nakładu pracy w każdej z grup.

Wieloaspektowa analiza samouctwa informacyjnego nauczycieli korzystających z kursu online, przeprowadzona z zastosowaniem trzech metod badawczych, pozwoliła na dokonanie triangulacji stwarzającej szansę na uzyskanie obiektywnych wyników. Sprawne przygotowanie i realizacja kształcenia na odległość potwierdziły wysoką przydatność autorskiego kursu online opracowanego na potrzeby nauczycieli.

Bibliografia

- Aleksander T. (1999), *Samokształcenie*, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, D. Lalak, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 252-253.
- Arends R.I. (2000), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Biblioteka Narodowa (2012-2019), *Raporty: Stan czytelnictwa w Polsce*, <https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce/stan-czytelnictwa-w-polsce-w-2019-r>, 1.06.2020.
- Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa.
- Hale J. (2019), *More Than 500 Hours Of Content Are Now Being Uploaded To YouTube Every Minute*, www.tubefilter.com/2019/05/07/number-hours-video-uploaded-to-youtube-per-minute, 1.06.2020.
- Jagodzińska M. (2008), *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Wyd. Helion, Gliwice.
- Jędrzykowski J. (2006), *Pozawerbalny system stymulacji procesów poznawczych w przekazie medialnym*, „Pedagogika Mediów”, nr 1-2 (2), s. 114-122.
- Jędrzykowski J. (2016a), *Cognitive preferences of recipients of the educational kind short multimedia messages*, w: *ICT in Educational Design*, E. Baron-Polańczyk (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 97-112.
- Jędrzykowski J. (2016b), *Krótkie komunikaty multimedialne w procesie nabywania wiedzy proceduralnej*, „General and Professional Education”, nr 3, s. 11-21.
- Microsoft Canada (2015), *Attention spans: Consumer Insights*, <http://dl.motamem.org/microsoft-attention-spans-research-report.pdf>, 1.06.2020.
- Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M. (2006), *Technologie informacyjne w edukacji*, w: *Pedagogika*, t. 3, B. Śliwowski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 295-312.

- Wenta K. (2002), *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Zielińska-Pękał D. (2018), *Poradniczy wymiar newsletterów*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 16, s. 179-191.

Artur Aleksandrowicz*

TYFLOINFORMATYKA, TYFLOINTERNET – NOWY CZYNNIK EDUKACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

TYPHLO-INFORMATICS, TYPHLOINTERNET – NEW FACTORS IN THE EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT

ABSTRACT: The aim of this article is to indicate what role new assistive technologies play in the formal and informal lifelong education of people with visual impairment. The article offers a description of the characteristics of 'typhlo-informatics' and the 'typhlointernet'. It also presents specific computer devices and programmes for individuals with visual impairment as well as examples of internet services for people who are blind. Limited access to knowledge resulting from visual impairment may in today's information age act as a cause for one of the forms of social exclusion. Thanks to specialist assistive IT technologies, people who are blind or visually impaired gain access to information which they could not previously independently find. The article's author indicates that the development of typhlo-informatics and the typhlointernet aids not only in the equalization of educational opportunities of people with visual impairments, but it also allows them to engage in various types of learning.

KEYWORDS: typhlo-informatics, typhlointernet, blind, visually impaired, assistive technologies.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest wskazanie, jakie miejsce w formalnej i nieformalnej edukacji całościowej osób z niepełnosprawnością wzroku zajmują współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. W artykule scharakteryzowano pojęcia: tyfloinformatyka i tyflointernet, pokrótce przedstawiono specjalne urządzenia komputerowe oraz oprogramowanie przeznaczone dla użytkowników z niepełnosprawnością wzrokową oraz podano przykłady serwisów stron internetowych przeznaczonych dla osób niewidomych. Ograniczenia poznawcze, wynikające z niepełnosprawności wzroku, zawężają dostęp do wiedzy, co w dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym może stać się przyczyną jednej z form wykluczenia społecznego. Dzięki specjalistycznym rozwiązaniom ICT adresowanym do osób niewidomych i słabowidzących uzyskują one dostęp do danych, do których wcześniej samodzielnie nie mogły dotrzeć. Autor artykułu wskazuje, że rozwój tyfloinformatyki i tyflointernetu służy nie tylko do wyrównania szans edukacyjnych osób z niepełnosprawnością wzroku, ale pozwala na ich zaangażowany udział w różnych wymiarach uczenia się.

SŁOWA KLUCZOWE: tyfloinformatyka, tyflointernet, osoby niewidome, osoby niedowidzące, technologie, ułatwienia.

„Dominacja wzroku rozpoczyna się w momencie, gdy
Bóg spojrzął na swoje dzieło i widział, że ono jest dobre”

T. Mitchell, *Picture Theory*

Wstęp

Osoba niewidoma, mimo ogromnego potencjału intelektualnego, ograniczona jest przez brak wzroku w wielu obszarach funkcjonowania społecznego. Jedną z najczęściej napotykaną przez nią trudności w życiu codziennym jest komunikowanie się z innymi

* **Artur Aleksandrowicz** – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Szkoła Doktorska, Wydział Nauk Stosowanych; e-mail: ar-al1@wp.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5752-6172>.

ludźmi. Nowe technologie sprawiły, że świat stał się mniejszy, a nawiązanie kontaktu z dowolną osobą, znajdującą się w ogromnej nawet odległości, jest rzeczą oczywistą. Pozwoliły one na samodzielne komunikowanie się osób niewidomych między sobą oraz z osobami widzącymi, niezależnie od miejsca, czasu oraz formy przekazu. Możliwa stała się wymiana poglądów, a także informacji – książek elektronicznych, książek dźwiękowych, artykułów, muzyki etc. Osoba niewidoma stała się równorzędnym z osobami widzącymi użytkownikiem internetu. Uzyskała dostęp do danych, do których bez pomocy innych wcześniej nie udało by jej się dotrzeć. Takie technologie jak udźwiękowiony oraz ubrajlowany komputer i telefon komórkowy otworzyły przed osobami niewidomymi świat, pozwoliły im na przekroczenie nieprzekraczalnych dotąd granic.

Stąd też zainteresowanie naukowców i badaczy najnowocześniejszymi rozwiązaniami w zakresie technologii skupionych na jak najlepszym usprawnieniu codziennego funkcjonowania osób niepełnosprawnych, w tym osób niewidomych i niedowidzących. Szczególny nacisk w niniejszym artykule zostanie położony na zagadnienia związane z nowymi metodami edukacji osób niewidomych – tyflointernetem oraz tyfloinformatyką.

Celem artykułu jest przedstawienie oraz omówienie problematyki związanej z tyflointernetem i tyfloinformatyką. Zgodnie z powyższym celem możliwe było opracowanie problemów szczegółowych:

1. W jaki sposób nowoczesne technologie wspomagają codzienne funkcjonowanie i proces uczenia się osób niewidomych?
2. Jak często nowoczesne technologie są wykorzystywane w codzienności i procesie uczenia się osób niewidomych?
3. W jaki sposób można jeszcze unowocześnić proces uczenia się przez osoby niewidome?

Metodą badawczą wykorzystaną na potrzeby artykułu jest analiza dostępnych treści.

Proces uczenia się opiera się na trzech wymiarach: poznawczym, społecznym i emocjonalnym (Illeris 2006, s. 77-82). Coraz częściej są one wspierane przez nowe technologie, które sprzyjają formalnym i nieformalnym procesom uczenia się (Kargul 2001). Osoby, które korzystają z tych nowych technologii, dysponują szerokim spectrum możliwości uczenia się. Nabiera to szczególnego znaczenia w przypadku osób z niepełnosprawnością wzroku. Korzystanie z nowych narzędzi jest dla nich szansą na zdobywanie wiedzy w świecie, w którym kultura współczesnych społeczeństw jest niewątpliwie kulturą wizualną i opiera się na prymacie doznań wzrokowych (Classen 1999, s. 270-278)¹. Ewolucja sprawiła, że nawet do 90% bodźców świata

¹ Chodzi tu głównie o kulturę zachodnią, w której zmysł wzroku jest najsilniej związany z wiedzą i uczeniem się. W innych kulturach spotkać można wypracowaną inną hierarchię zmysłów, w której zajmują one miejsca odpowiednie dla przyznanej im roli w poznawaniu świata. Kultury prymitywne

zewnątrznego odbieramy za pomocą wzroku (Mróz i Rzęsa 2011, s. 143; Bucior 2006, s. 28)². Wskazuje to na ogromną wartość poznawczą przypisywaną temu zmysłowi. Umiejętność odczytywania informacji zawartych w znaku wizualnym jest warunkiem sprawnego funkcjonowania w świecie. Obrazy towarzyszą człowiekowi od początku jego życia, odgrywają istotną rolę w procesach socjalizacji, są elementem budującym lub niszczącym więzi społeczne, ułatwiając lub zakłócając przebieg procesów komunikacji. Niepełnosprawności narządu wzroku powodują całkowite odcięcie lub znaczne ograniczenie dopływu informacji wizualnych.

Szacuje się, że poważne zaburzenia wzroku dotyczą 1% populacji na całym świecie, przy czym liczba takich osób ulega stałemu zwiększeniu (The International Agency for the Prevention of Blindness 2019). W Polsce uszkodzenia i choroby narządu wzroku stanowią 35% wszystkich niepełnosprawności (Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych 2017).

Osoby z problemami widzenia określane są różnymi terminami: osoba niewidoma, ociemniała, słabowidząca, osoba z niepełnosprawnością wzroku lub z niepełnosprawnością wzrokową. Za osoby niewidome uznaje się osoby całkowicie lub częściowo pozbawione wzroku, a przez to niemające dostępu do informacji optycznych ze świata zewnętrznego. Analizator wzroku u osób niewidomych nie funkcjonuje wcale lub zaburzenia w jego funkcjonowaniu są tak poważne, że praktycznie nie ma on zastosowania w poznawaniu świata i w orientacji w otoczeniu. Poznawanie rzeczywistości w takim przypadku odbywa się przede wszystkim za pośrednictwem percepcji dotykowo-słuchowej. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), stosując kryterium medyczne, opierające się na ostrości wzroku oraz polu widzenia, za niewidomą uznaje osobę, którą dotyka całkowity brak wzroku (nie ma poczucia światła), jej ostrość wzroku przy maksymalnej korekcji okularowej nie przekracza 0,05, jej pole widzenia jest zawężone do maksymalnie 20 stopni (pole widzenia osoby prawidłowo widzącej wynosi około 180 stopni w poziomie i 160 stopni w pionie) (Sękowski 2008, s. 1011). Przy czym za osobę niewidomą traktuje się kogoś, kto nie widzi od urodzenia lub utracił wzrok przed piątym rokiem życia. Osoba, która straciła wzrok po piątym roku życia i pamięta obrazy wzrokowe, określana jest jako osoba ociemniała (Paplińska 2008, s. 14-15). Z punktu widzenia prawa polskiego osoba niewidoma ma ostrość wzroku od 0 do 5/50 (pełna ostrość wzroku osoby widzącej prawidłowo to 5/5), a jej pole widzenia mieści się w przedziale do 30 stopni (Guzowska 2000). Osobą niewidomą, według zapisów prawa, jest więc także osoba słabowidząca lub mająca niewielkie możliwości widzenia.

bazują na słowie mówionym, stąd ceniony jest w nich zmysł słuchu. Ważnym aspektem w profilu poznawczym jest także przywiązywanie dużego znaczenia do zmysłu węchu i smaku.

² Przypisanie każdemu ze zmysłów konkretnej wartości liczbowej, która wyrażałaby jego udział w poznawaniu, kształtowaniu modelu świata czy uczeniu się, jest umowne.

Zmniejszona liczba napływających danych sensorycznych, których głównym źródłem jest wzrok, ogranicza możliwości poznawcze i utrudnia pełne funkcjonowanie w społeczeństwie (Ossowski 1999). W znaczący sposób ogranicza samodzielność, destabilizuje życie społeczne, obniża możliwości rozwijania własnej osobowości. Zawężenie odbioru bodźców wzrokowych to równocześnie ograniczenie w obrębie możliwości kształcenia, zaznajamiania się z literaturą i sztuką. W sposób nieunikniony pociąga to za sobą ryzyko wykluczenia osób niewidomych z możliwości pełnego uczestnictwa w kulturze.

Dostęp do informacji wizualnych w zasadniczy sposób determinuje cały proces edukacji. Znajduje to odzwierciedlenie choćby w organizacji pracy szkolnej – podczas lekcji uczniowie przede wszystkim patrzą: czytają, oglądają ilustracje i filmy. Drugim zmysłem zaangażowanym w proces uczenia jest słuch, inne zmysły angażowane są raczej podczas przerwy w nauce.

Prawo do nauki i do pozyskiwania informacji należy do fundamentalnych praw człowieka (zaliczanych do grupy praw socjalnych i ekonomicznych). Gwarantują je zarówno międzynarodowe regulacje prawne, jak i ustawy państwowe. Wynika ono wprost z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, z Deklaracji Podstawowych Praw i Wolności, a także z Międzynarodowego Pakietu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r., podpisana przez Polskę 30 marca 2007 r.). W Polsce prawo do nauki wynika z art. 70 Konstytucji RP. We współczesnym społeczeństwie, określanym jako społeczeństwo informacyjne³ i społeczeństwo oparte na wiedzy⁴, prawo to jest prawem elementarnym – także dla osób niepełnosprawnych, a jego realizację zapewnić ma powszechnie dostępna edukacja. W rozwoju współczesnego społeczeństwa równość w dostępie do wiedzy staje się czynnikiem zasadniczym. Dostęp do wiedzy nie powinien stanowić nowej formy nierówności społecznych. Problem upowszechnienia edukacji, udostępnienia jej wszystkim jednostkom w ciągu całego ich życia, stał się jednym z głównych problemów w XXI wieku. W tekście tym ukazać te elementy nowej technologii, które mają szansę być wykorzystane przez

³ Termin ten po raz pierwszy wystąpił w artykule T. Umesaow 1963, rozpowszechniony został przez K. Koyama w 1968 r. w rozprawie *Wprowadzenie do teorii informacji*. W roku 1979 Narodowa Akademia Nauk USA opublikowała raport, w którym zapowiedziano nadejście nowej cywilizacji informacyjnej, opartej na rozwoju technik cyfrowych. Najogólniej „społeczeństwo informacyjne” oznacza społeczeństwo, w którym towarem staje się informacja traktowana jako szczególne dobro niematerialne, równoważne lub nawet cenniejsze od dóbr materialnych.

⁴ Pojęcie społeczeństwa opartego na wiedzy, ang. *knowledge-based society*, po raz pierwszy pojawiło się w połowie lat 60. XX w. Teoria społeczeństwa opartego na wiedzy podkreśla funkcje wiedzy jako elementu nowej produkcji, który stopniowo zastąpi dotychczasowy rynek i kapitał, będące do tej pory „klasycznymi” elementami produkcyjnymi. Wiedza stanie się towarem, który powinien być nieustannie modernizowany, uzupełniany i rozwijany.

osoby z niepełnosprawnością wzroku w formalnych, nieformalnych i pozaformalnych procesach edukacji całonocnej oraz w różnych wymiarach uczenia się (Kargul 2001; Illeris 2006).

Technologie asystujące oraz sprzęt wspomagający edukację osób z niepełnosprawnością wzroku

Warunkiem uczestnictwa we współczesnym społeczeństwie i korzystania z dostępu do formalnej, nieformalnej i pozaformalnej edukacji jest umiejętność samodzielnego zdobywania i przetwarzania informacji (Kargul 2001). Osoby z niepełnosprawnością wzroku, przez brak dostępu do informacji wizualnych, tych, które w sposób naturalny użytkowane są przez resztę społeczeństwa, mimo swego intelektualnego potencjału napotyka na poważne przeszkody w realizacji rozwoju osobistego, zawodowego, a także przynależnego im prawa do edukacji (Roy, Storow, Spinks 2002, s. 9).

Większość zwykłych kanałów pozyskiwania wiedzy jest niedostosowana do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. Aby udostępnić osobom z niepełnosprawnością wzroku możliwość korzystania z zasobów wiedzy, wykorzystywane są specjalne technologie asystujące oraz specjalistyczny sprzęt. Korzystają one z faktu, że ograniczenia poznawcze, związane z niepełnosprawnością narządu wzroku, kompensowane są w pewnym stopniu przez poznanie za pośrednictwem innych zmysłów (głównie dotyku i słuchu) (Doroszewska 1981, s. 215)⁵. Jednocześnie przyjmuje się, że społeczne koszty użytkowania technologii wspomagających osoby niewidome i niedowidzące są wyższe, przez co mogą być często nieekonomiczne (Ravneberg 2009, s. 11).

Jednym z technicznych rozwiązań, stosowanych powszechnie na całym świecie od lat, jest pismo punktowe. Wynalezienie pisma punktowego przez Ludwika Braille'a umożliwiło osobom niewidomym samodzielny dostęp do słowa pisanego. Dzięki temu zyskali oni możliwość kształcenia się nie tylko w zawodach polegających na pracy fizycznej, ale także tych związanych z pracą umysłową. Dostęp ten jest jednak ograniczony – przede wszystkim ze względu na niewielką ilość publikacji brajlowskich. Niewystarczającym edukacyjnie medium jest radio – nie daje ono swobodnych możliwości selektywnego wyszukiwania informacji czy tworzenia własnych komunikatów medialnych. Nie zawsze pozwala na pełne iindywidualizowane komunikowanie.

Postęp cywilizacyjny, coraz silniej spajający życie codzienne z technologiami informacyjnymi, sprawia, że wymogiem efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie jest nabycie odpowiednich kompetencji w tej dziedzinie. Technologie

⁵ Kompensacja zmysłów polega na udoskonalaniu warunków korowych w zakresie odbioru nieuszkodzonymi analizatorami i zastępowaniu czynności utraconych narządów przez inne ośrodki zapasowe żywego ustroju.

informacyjno-komunikacyjne (często określane skrótem ICT – Information and Communication Technologies) to „rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej” (Główny Urząd Statystyczny 2012, s. 13). Zaliczają się do nich narzędzia związane ze zbieraniem i przechowywaniem informacji, ale także te, które służą ich przetwarzaniu, przesyłaniu oraz prezentacji. Należą do nich zwłaszcza technologie komputerowe (sprzęt i oprogramowanie) oraz technologie komunikacyjne (Matusiak 2008).

Oddziaływanie nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych obejmuje w zasadzie wszystkie sfery funkcjonowania człowieka. W świetle powyższego powiedzieć można, że osoby, które pozostają poza zasięgiem oddziaływania ICT, stają się wykluczone cyfrowo, czyli pozbawione możliwości korzystania z szans, jakie stwarza społeczeństwo informacyjne. W szczególności zaś niedostępna, a co najmniej bardzo utrudniona, będzie dla takich osób edukacja realizowana na podstawie technologii informacyjno-komunikacyjnych, które zarazem stanowią jej niezwykle istotny i wręcz nieodłączny element. Wszystko to kieruje praktykę pedagogiczną w stronę jak najwcześniejszego wdrażania strategii edukacyjnych opartych na integracji z nowymi technologiami – wykorzystujących jednocześnie kanały dźwiękowy i dotykowy, a także brajla tradycyjnego i cyfrowego (Ferrell, Bruce, Luckner 2014, s. 12).

Dla osób z niepełnosprawnością wzroku rozwój nowych technologii stanowi nie tylko urozmaicenie i wzbogacenie zasobów narzędzi edukacyjnych. Nowe możliwości technologiczne, a zwłaszcza internet, pozwalają im na niezależność w zdobywaniu informacji, a także dają możliwość pełniejszego uczestniczenia w procesach społecznych i edukacyjnych. Stwarzają szansę znacznego ograniczenia negatywnych skutków niepełnosprawności w obszarze osobistym, emocjonalnym i społecznym. Problemem jest jednak to, że nie wszystkie rodzaje technologii informacyjnych są w tym przypadku przydatne. Osoby z niepełnosprawnością narządu wzroku nie mogą swobodnie posługiwać się rozwiązaniami multimedialnymi oraz tymi, które wykorzystują tryb graficzny do publikowania informacji. Z tego powodu na przykład strony internetowe i treści na nich zamieszczane często są niedostępne dla osób niewidomych i słabowidzących. Mimo że internet nie zna barier środowiskowych ani podziałów klasowych, to jednak nie wszyscy mogą z niego na równi korzystać.

Braki wynikające z uszkodzenia analizatora wzroku mogą być kompensowane tylko dzięki zaawansowanym technologicznie urządzeniom i systemom specjalistycznym, a także dzięki urządzeniom głównego nurtu rynkowego (telefon, laptop, tablet), które coraz częściej wyposażone są w moduły powiększające obraz na ekranie, syntezytory mowy czy systemy rozpoznawania głosu. Specjalistyczne oprogramowanie i oprzyrządowanie, wykorzystujące zmysł dotyku i/lub słuchu, pozwala osobom z uszkodzeniem wzroku zyskać swobodę w pozyskiwaniu i przetwarzaniu informacji. Stwarza ono w ten

sposób szansę nie tyle na rozwiązanie problemu niepełnosprawności, ile na znaczne ograniczenie jej skutków, zwłaszcza poprzez zaangażowanie w procesy uczenia się i uczestnictwo w obszarze szeroko rozumianej edukacji (Illeris 2006).

Konieczne jest zaznaczenie, że dla osób niewidomych szczególnie ważną kwestią w dostępie do informacji jest multimodalność sprzętu oraz oprogramowania, jaka pozwala im na swobodne korzystanie z różnych opcji – dotykowych i słuchowych – w zależności od sytuacji i formy realizowanego przez nich zadania (Chan, Foss, Poisner 2009, s. 27). Szczególnie istotne są interakcje pomiędzy osobami mającymi pewne dysfunkcje wzroku a konkretnymi narzędziami, jakie mają je wspomóc w procesie uczenia, oraz środowiskiem zewnętrznym (Arthanat i in. 2007, s. 43).

Warto w tym miejscu odnieść się do brajla cyfrowego, jaki najczęściej jest wykorzystywany w procesie nauki przez studentów. Obecnie jest on postrzegany jako medium umożliwiające dostęp do środowiska komputerowego (D'Andrea 2012, s. 57). Zdaniem wielu badaczy brajl cyfrowy jest czytelniejszy od tradycyjnego. Jego wadą może być to, że wymusza on niejako wolniejsze tempo czytania od brajla drukowanego (Bickford, Falco 2012, s. 72). Innym problemem użytkowników brajla cyfrowego są problemy z kompatybilnością sprzętu z dodatkowym oprogramowaniem (Cryer, Home 2011, s. 84).

Jeśli mowa o multimediach, to należy koniecznie zacząć od książki mówionej, ponieważ jest to forma dosłownie stworzona dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Początki książki mówionej sięgają lat 30. XX wieku, kiedy to w Stanach Zjednoczonych rozsyłano je osobom niewidomym. Już w latach 60. XX wieku nagrywano książki na potrzeby członków Polskiego Związku Niewidomych, od lat 70. powszechnym nośnikiem były kasety magnetofonowe. Początkowo zapis utrwalano na taśmach magnetofonowych, pod koniec XX wieku rozpowszechniła się cyfrowa postać transkrypcji. Po erze CD-ROM-ów i DVD nastał czas na nośniki wielokrotnego użytku, jak pendrive'y i karty pamięci, których osoby niewidome używają do dzisiaj. Sam format audiobooków również uległ zmianie. Obszerne pliki WAV zostały wyparte przez popularne MP3. W 1994 roku nastąpił przełom, gdyż wynaleziono format DAISY, który oprócz ścieżki dźwiękowej zapisuje dodatkowe informacje, dające użytkownikowi możliwość selektywnego dostępu do treści oraz swobodnej nawigacji pomiędzy rozdziałami, stronami, akapitami etc. Materiałem stosunkowo dostępnym dla osób z niepełnosprawnością wzroku są także książki elektroniczne. Mają niezaprzeczalną przewagę w stosunku do wydawnictw brajlowskich: zapisane na dowolnym nośniku są o wiele mniejsze (objętościowo) od obszernych tomów publikacji zapisanej pismem punktowym, są tańsze w tworzeniu, przechowywaniu, rozpowszechnianiu i wygodniejsze w użytkowaniu. Do ich ewentualnych wad należałoby zaliczyć konieczność posiadania sprzętu warunkującego odczyt e-booków oraz mnogość formatów. Od samego początku historii e-książek występowały one w wielu rozszerzeniach, a co ważne, ciągle przybywa nowych:

HTML, ASCII, PDF, DOC, DEJAVU. Podobnie rzecz ma się z czasopismami elektronicznymi. Jest to o wiele dostępniejsza forma niż ogromne arkusze dzienników, które nie na każdy skaner się mieściły. Dodatkowo należy pamiętać o periodyczności tych publikacji. Wiele e-czasopism można zaprenumerować, by przychodziły na skrzynkę e-mailową prenumeratora. Jest to duże usprawnienie dla osób z niepełnosprawnością (Jakubowski 2005, s. 141).

Tyfloinformatyka i tyflointernet – nowoczesne narzędzia informatyczne dla osób niewidomych

Rozwiązania informatyczne, które pozwalają osobom z niepełnosprawnością wzroku na swobodne poruszanie się w cyberprzestrzeni, określane są mianem tyfloinformatyki. Należą tu zarówno urządzenia komputerowe, jak i oprogramowanie przeznaczone dla użytkowników z niepełnosprawnością wzrokową (Jakubowski 2005, s. 167; Lubawy 2008; Jakubowski 2010, s. 26-44)⁶. Tyflointernet, czyli internet dla osób niewidomych, zakłada dostęp do wszelkiego typu informacji, zarówno tych zawartych na stronach WWW, jak i dostępnych dzięki takim usługom, jak ftp czy e-mail. Rozwój tyfloinformatyki stworzył przed osobami z problemami ze wzrokiem świat, do którego dostęp był dla nich wcześniej mocno ograniczony. Dzięki urządzeniom tyfloinformatycznym sieć WWW, przełomowy wynalazek dla całej ludzkości, stała się niezwykle pomocna dla osób niewidomych. Osoby z niepełnosprawnością wzrokową stały się beneficjentami ICT.

Tyfloinformatyka umożliwia aktywne włączenie się osób niewidomych w życie społeczne⁷, stając się ważnym czynnikiem edukacji (Jonscher 2001, s. 313). Do tej pory odcięte od wielu obszarów kultury, dzięki postępowi technologicznemu osoby niewidome otrzymały narzędzia, które pozwoliły im przekroczyć granice wyznaczone przez niepełnosprawność – umożliwiły szerszy, szybszy i łatwiejszy dostęp do informacji, a tym samym i do edukacji. Mowa syntetyczna wytwarzana za pomocą technologii informatycznej, wspomagające ją monitory brajlowskie wraz ze specjalnymi programami odczytu ekranu i klawiatury zrewolucjonizowały metody, za pomocą których osoby z niepełnosprawnością wzroku mogą zdobywać informacje.

Dużą pomocą techniczną dla osób niewidomych w dostępie do internetu i źródeł jest oprogramowanie składające się z programu OCR w zestawie z synteizatorem mowy.

⁶ Pierwsze urządzenie elektroniczne dla osób niewidomych i słabowidzących pojawiło się już w 1970 r. Był to powiększalnik telewizyjny. W tym samym czasie rozpoczęto komputeryzację drukarni brajlowskich, a amerykański informatyk R. Kurzweil zaprezentował urządzenie do odczytywania tekstów syntetycznych.

⁷ Warto zauważyć, że o ile wcześniej aktywność oznaczała przede wszystkim działania podejmowane w sferze publicznej, o tyle obecnie wzrasta liczba aktywności, które przebiegają symultanicznie w realu i w sieci, przy współudziale sieci, lub rozwijają się wyłącznie w sieci.

Dzięki temu systemowi obraz ukazujący się na ekranie komputera jest przekształcany na mowę syntetyczną. Oprócz odczytywania zawartości ekranu (*screen reader*) bardzo ważną funkcję pełni mówiąca klawiatura bądź echo klawiatury, umożliwiające wysłuchanie komunikatu głosowego przypisanego do danego klawisza. Można zaobserwować duży postęp w unaturalnianiu głosu syntezy, ponadto użytkownik ma do wyboru sporą liczbę głosów oraz samych aplikacji mówiących (Łukanowska 2003, s. 109).

Mimo że nowoczesne technologie stanowią nieocenione dobrodziejstwo z punktu widzenia osób niewidomych w kontekście wyrównywania ich możliwości edukacyjnych i dostępu do powszechnej informacji, to jednak ich użytkowanie w życiu codziennym wiąże się z pewnym niepokojącym zjawiskiem. Mowa o tak zwanym wtórnym analfabetyzmie osób z tej grupy, wynikającym z odchodzenia od tradycyjnych form wyrazu, takich jak między innymi język Braille'a. Nie podlega wątpliwości, że nowoczesne technologie oferują atrakcyjniejszy sposób dostarczania informacji niż standardowe rozwiązania, a co za tym idzie, cieszą się coraz większym zainteresowaniem ze strony ludzi z omawianą niepełnosprawnością. Jednocześnie zarzucane są klasyczne metody wyrazu, co przyczynia się do swoistego „uwsteczniczenia” osób niewidomych i słabowidzących, zatracania ich wypracowanej dzięki zaangażowaniu i systematyczności umiejętności czytania i pisanie przy wykorzystaniu standardowych metod. Jest to niewątpliwie problem, który wymaga podjęcia konkretnych, długofalowych działań.

Sprzęt i oprogramowanie tyfloinformatyczne

Osoby z niepełnosprawnością wzroku stają obecnie przed wyborem sprzętu i oprogramowania tyfloinformatycznego, wykorzystującego zmysł dotyku i słuchu. Do najczęściej używanych urządzeń i programów tyfloinformatycznych należą obecnie powiększalniki elektroniczne (*electronic magnifier*), monitory brajlowskie (*refreshable braille display*), drukarki brajlowskie (*braille embosser*), syntezytory mowy (*speech synthesizer*), programy udźwiękawiające (*screen reader*), programy OCR (*Optical Character Recognition*), programy powiększające (*magnifying software*) (Jakubowski 2005).

Monitory brajlowskie (*refreshable braille display*), czyli ekrany dla osób niewidomych, to urządzenia przeznaczone do pracy z komputerem stacjonarnym lub przenośnym. Zastępują one osobie niewidomej standardowy ekran. Podłączone do komputera, umożliwiają zapoznanie się z wyświetlanymi na ekranie informacjami za pomocą pisma brajlowskiego. Odzworowują tekst widoczny na ekranie komputera w postaci liter i znaków zapisanych w systemie Braille'a. Pole odczytu może zawierać nawet 80 znaków. Linia „wyświetlająca” informacje w brajlu ulokowana jest poniżej dolnej krawędzi klawiatury. Mniejszą i bardziej mobilną wersją monitora jest linijka brajlowska, która opiera się na podobnej technologii (Ślusarczyk 2008).

Osoby słabowidzące mogą dodatkowo używać programów powiększających obraz. Programy te pokazują w zmaksymalizowanej postaci treści dostępne na ekranie. Można przy tym korzystać z kilku trybów pracy programu powiększającego (od powiększenia obszaru pełnego ekranu po powiększanie elementów podświetlonych kursorem przez dynamiczną lupę). Możliwe jest także odpowiednio dobrane do potrzeb ustawienie kontrastu kolorów oraz ich inwersja. Podobną funkcję spełniają przenośne powiększalniki, które najczęściej podłączane są do komputera przez złącze USB. Programy odczytu ekranu, zapewniające obsługę osobom niewidomym, powstały także dla telefonów komórkowych oraz urządzeń Pocket PC.

Do drukowania tekstów z komputera w postaci pisma brajla służą drukarki brajlowskie (*braille embosser*). Niektóre modele mogą być wykorzystane także do przygotowania rysunków wypukłych. Wydruki mogą być jedno- lub dwustronne.

Najważniejszą rolę w komunikacji niewidomego użytkownika z komputerem odgrywa specjalistyczne oprogramowanie, tak zwany czytnik ekranowy (z języka angielskiego *screen reader*). Program ten rozpoznaje i interpretuje informacje z komputerowego ekranu (ikony, paski narzędzi, tekst) oraz oznajmia je za pomocą syntezatora mowy (lub wysyła do brajlowskiego urządzenia wyjściowego). Jest to forma technologii asystującej. Zastosowanie programów, które konwertują obraz na znaki rozpoznawalne przez syntezator mowy, jest podstawą dostępności treści drukowanych dla osób niewidomych. W bazie takich programów znajdują się próbki literowe różnych krojów pisma. Po zeskanowaniu obrazu zostaje on podzielony na akapity, wersy, wyrazy i poszczególne znaki, a następnie najmniejsze jednostki porównuje się z próbkami z bazy. Syntezatory mowy generują mowę syntetyczną na podstawie wprowadzonego tekstu. Obecnie wiele systemów operacyjnych ma wbudowane czytniki ekranowe. Dzięki czytnikowi ekranowemu powiązanemu z syntezatorem mowy osoby niewidzące mogą przeglądać strony WWW, czytać wiadomości, pobierać książki, mają dostęp do programów nauczania online, mogą nawiązywać kontakt z innymi poprzez wymianę e-maili czy korzystanie z serwisów społecznościowych. Udźwiękowiony komputer pozwala na samodzielne pozyskiwanie informacji z wielorakich źródeł, daje możliwość nieograniczonego czasowo i przestrzennie komunikowania międzyludzkiego.

Oprócz odczytywania zawartości ekranu interesującym rozwiązaniem jest mówiąca klawiatura lub echo klawiatury. Funkcje te umożliwiają wysłuchanie komunikatu głosowego przypisanego do danego klawisza. W unaturalnianiu głosu syntezatora nastąpiły ostatnio duże postępy, a ponadto użytkownik ma do wyboru sporą liczbę głosów oraz samych aplikacji mówiących (Omiecińska i Omieciński 2002, s. 68-69).

Serwisy internetowe dedykowane osobom z niepełnosprawnością wzroku

Rozwój społeczno-ekonomiczny, ogromny przyrost wiedzy i postęp technologiczny, związany z intensywnym rozwojem społeczno-ekonomicznym, rodzą potrzebę ciągłego unowocześniania procesu kształcenia; odnosi się to także do osób niewidomych. Dlatego podejmowane są rozmaite inicjatywy, których celem jest ułatwienie takim osobom dostępu do informacji i wiedzy. Ważną rolę odgrywa tu tyflointernet.

Aby wspomóc osoby z niepełnosprawnością wzroku w dostępie do aktualnych informacji, powstają specjalne serwisy internetowe. W internecie znaleźć można wiele witryn poświęconych problemom osób niewidomych i słabowidzących. Prowadzone są one przez różne podmioty (instytucje publiczne, firmy komercyjne, organizacje pozarządowe, a także osoby prywatne). Wśród nich wyróżnić można serwisy otwarte (czyli takie, z których mogą korzystać wszystkie osoby zainteresowane, niezależnie od tego, czy mają jakąś niepełnosprawność, czy są w pełni sprawne) oraz serwisy zamknięte, przeznaczone tylko dla osób z niepełnosprawnością wzroku, które dopełnią wymaganych formalności (dostarczą orzeczenie o niepełnosprawności wzrokowej do podmiotu prowadzącego serwis). Serwisy te służą wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnością wzroku, stanowią ważny element skutecznej rehabilitacji społecznej, zawodowej i psychicznej takich osób, a także sprzyjają ich integracji. Skuteczność działań takich serwisów byłaby zdecydowanie wyższa, gdyby przy uwzględnieniu zasad ich projektowania uniwersalnego wdrażane były wszystkie skierowane do osób niewidomych rozwiązania technologiczne. Niestety, nie zawsze tak się dzieje.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że użytkowanie rozmaitych treści czy publikacji książkowych w formie cyfrowej byłoby niemożliwe bez wcześniejszego wprowadzania do polskiego prawa odpowiednich rozwiązań legislacyjnych. Dzięki nim możliwe jest chociażby wprowadzenie do ponownego obrotu tych publikacji książkowych, których prawa autorskie uległy przedawnieniu. Do polepszenia sytuacji osób niewidomych w tym względzie przyczyniają się również niejednokrotnie sami twórcy, którzy wyrażają zgodę na zamieszczenie swoich utworów w domenie publicznej, czyniąc je tym samym powszechnie dostępnymi.

Ważną inicjatywą w tym zakresie jest Akademicka Biblioteka Cyfrowa (ABC)⁸ – serwis internetowy, który udostępnia osobom niewidomym i słabowidzącym rozmaite

⁸ Serwis powstał w wyniku realizacji projektu „Edukacja, niepełnosprawność, informacja, technologia – likwidowanie barier w dostępie osób niepełnosprawnych do edukacji”. Projekt sfinansowany został ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. W projekcie udział biorą: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach i Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.

materiały dydaktyczne (książki, czasopisma), specjalnie zaadaptowane do możliwości percepcji, jakimi dysponują takie osoby. Serwis ten udostępnia zbiory w postaci nagrań dźwiękowych (audio) oraz w formatach tekstowych kompatybilnych z narzędziami, jakimi posługują się osoby niewidome.

Innym serwisem działającym na podobnych zasadach jest serwis Wolne Lektury, który oferuje użytkownikom, bez pobierania jakichkolwiek opłat, wiele rozmaitych publikacji zapisanych w formacie cyfrowym. Osoby niewidome do odczytu zamieszczanych tam treści korzystają z formy audiobooków.

Ponieważ prasa elektroniczna publikowana jest w formacie graficznym, nie może być ona odczytywana przy użyciu czytników ekranowych. Dlatego też zrodziła się idea specjalnego serwisu internetowego, tak zwanego e-kiosku⁹. E-kiosk to przedsięwzięcie technologiczno-organizacyjne, które daje osobom niewidomym i słabowidzącym możliwość przejrzenia zgromadzonych w nim czasopism, które mogą być odczytywane przy użyciu wykorzystywanych przez nie na co dzień narzędzi. Dostęp do e-kiosku można uzyskać za pomocą oprogramowania, którym posługują się najczęściej niewidomi użytkownicy komputerów.

Interesującą inicjatywą, mającą na celu ułatwienie osobom z niepełnosprawnością wzroku dostęp do kultury, jest Niewidzialna Galeria Sztuki (NGS). Jest to serwis internetowy, który umożliwia osobom niewidomym i słabowidzącym zapoznanie się z opisami najbardziej znanych dzieł sztuki z dziedziny malarstwa, rzeźby oraz architektury¹⁰. Choć nie można w ten sposób dostarczyć osobom niewidomym wrażeń estetycznych związanych z oglądaniem dzieł sztuki, to można przekazać im informacje na temat tych dzieł. Dzięki temu osoby z niepełnosprawnością wzroku mogą poszerzyć swoją wiedzę o świecie, co wpływa korzystnie zarówno na ich pozycję społeczną, jak i na poczucie własnej wartości. Pozwala na rozwijanie zainteresowań oraz osobistych pasji, jak również na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, a także na partycypację w dokonywanych zmianach. Ułatwia też to, co Illeris nazywa metauczeniem się, refleksyjnością i uczeniem się transformatywnym (Illeris 2006, s. 53-66).

Rozwiązania aplikacyjne mogą nastąpić na dwóch poziomach: oprogramowania przeglądarki internetowej bądź budowy kodu witryny WWW. Przeglądarką internetową, która dostosowuje sposób prezentacji treści stron internetowych do potrzeb użytkowników, jest między innymi Home Page Reader. Z punktu widzenia osoby z niepełnosprawnością wzroku istotne wydają się następujące możliwości: zmiana

⁹ Serwis powstał jako realizacja projektu badawczo-rozwojowego „Usunięcie barier w dostępie osób niewidomych do spójnego społeczeństwa informacyjnego poprzez automatyzację przetwarzania artykułów prasowych na format dostępny niewidomym”. W realizację projektu zaangażowane były Instytut Maszyn Matematycznych, Fundacja Polskich Niewidomych i Słabowidzących „Trakt” oraz Mazowieckie Stowarzyszenie Pracy dla Niepełnosprawnych „DeFacto”.

¹⁰ Prowadzony jest przez Mazowieckie Stowarzyszenie Pracy dla Niepełnosprawnych.

rozmiaru i koloru czcionki, manipulacja barwą tła, dostosowanie poziomu głośności oraz barwy głosu spikera. Idealnym rozwiązaniem byłaby możliwość obustronnej komunikacji głosowej w relacji użytkownik–witryna. W tym celu prowadzone są badania i realizowane wdrożenia pilotażowe, jednak systemy rozpoznawania mowy nie są na tyle dopracowane i skuteczne, by móc mówić o sukcesie. Należy żywić nadzieję, że za kilka lat osoba niewidoma, nie dość, że nie będzie korzystała z monitora, to pozbędzie się także klawiatury, ponieważ cała komunikacja z urządzeniem nastąpi w sferze audialnej. A wracając do realiów, to należałoby się głównie skupić na dostępności stron internetowych, zwłaszcza tych stanowiących elektroniczne źródła informacji – chodzi o to, by każdy z użytkowników tego źródła miał realną możliwość korzystania z niego. W Polsce szczególną uwagę do tej problematyki przykładają Polska Akademia Dostępności oraz Fundacja widzialni.org, która regularnie pracuje nad swoim szablonem dla osób niewidomych i niedowidzących, wydawnie ułatwiając dostęp do wielu informacji takim osobom (Polska Akademia Dostępności 2020). Ta druga publikuje coroczny Raport Dostępności, w którym przedstawia stan prac nad dostępnością cyfrową po wejściu w życie Ustawy o dostępności stron internetowych oraz aplikacji mobilnych instytucji publicznych. Najnowsza, siódma odsłona nie dostarcza satysfakcjonujących wieści. Po raz pierwszy od 2013 roku odnotowano spadek dostępności serwisów wybranych podmiotów realizujących zadania publiczne z 60,2% w 2019 roku do 58% w 2020 roku. Słabą punktację otrzymał chociażby wniosek o 500+, w którym osoba niewidoma nie była w stanie samodzielnie wypełnić formularza (Fundacja Widzialni 2020). Inną sporą trudnością było uzyskanie wypisu z ewidencji gruntów.

W budowaniu osiągalnych stron internetowych przydatne będą zalecenia W3C (World Wide Web Consortium). Wśród wytycznych Web Accessibility Initiative (WAI) znajduje się kilka dyrektyw szczególnie ważnych dla użytkowników programów mówiących:

- poprawny kod HTML i CSS,
- obecność audiodeskrypcji na stronie,
- budowa hierarchiczna strony.

Oprócz powyższych użytkownicy wskazują konieczność dopisania kolejnych wytycznych warunkujących odpowiedni odczyt stron za pomocą screen readerów, takich jak:

- linearyzacja kodu HTML – kolejność elementów w kodzie powinna być tożsama z układem graficznym strony,
- rozmiar czcionek i innych elementów powinien być elastyczny, dający możliwość manipulowania o dowolne własności,
- unikanie kodu JavaScript – niedostępny dla czytników ekranu,
- stosowanie tabel oraz list punktowanych tylko w ścisłym przeznaczeniu (Krzciuk 2006, s. 171).

Ostatnie lata charakteryzują się silnym rozwojem aplikacji mobilnych, z których ludzie korzystają na swoich smartfonach. Powstaje również wiele aplikacji dla osób niewidomych i niedowidzących (Masarczyk 2012). Szczególną uwagę na problemy osób niedowidzących i niewidomych zwracają potentaci na rynku mobilnym. Google wprowadza regularnie mnóstwo ułatwień dla osób niepełnosprawnych używających systemu Android (Kasperczak, Nowacki 2012).

Osoby aktywne w sieci korzystają z najnowszych dobrodziejstw technologicznych ułatwiających korzystanie z komputera. Pierwszym tego typu rozwiązaniem jest synteza mowy wykorzystujący kartę dźwiękową komputera. Kolejnym składnikiem są screen readers, czyli aplikacje śledzące działania wykonywane na komputerze i odczytujące tekst. Jest wiele płatnych i bezpłatnych tego typu programów, a swoje odpowiedniki mają także Windows czy Apple (Kasperczak, Nowacki 2012). Innymi rozwiązaniami są monitory brajlowskie, czyli „linijki”. Linijka brajlowska to wąskie urządzenie wyposażone w kilkanaście lub kilkadziesiąt komórek brajlowskich. Każda z tych komórek może zawierać jeden znak w alfabecie Brajla. Dzięki temu, że wyświetlane znaki odświeżane są w czasie rzeczywistym, niewidomy użytkownik może bez problemu przeglądać informacje wyświetlane na ekranie komputera (Kasperczak, Nowacki 2012).

Podsumowanie

Badania prowadzone nad wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych przez osoby niewidome i słabowidzące wskazują, że osoby takie chętnie korzystają z możliwości, jakie dają im urządzenia tyfloinformatyczne i dzięki nim sprawnie poruszają się po cyberprzestrzeni. Narzędzia te wspierają proces kształcenia w trzech wymiarach uczenia się wskazanych przez Illerisa: poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Illeris 2006, s. 77-82). Dzięki tym rozwiązaniom osoby z niepełnosprawnością wzroku mogą przeglądać serwisy internetowe, korzystać z czasopism online, książek elektronicznych, uczestniczyć w forach i grupach dyskusyjnych, a nawet w grach audialnych. Duże zainteresowanie budzi także możliwość zdalnej edukacji oraz pracy (Walter 2011, s. 130).

Z badań wynika, że osoby z niepełnosprawnością uznają komputer oraz program odczytu ekranu i synteza mowy (warunkujące korzystanie z komputera) za urządzenia znacznie ułatwiające życie. W większości potrafią samodzielnie obsługiwać skaner, synteza mowy, drukarkę czarnodrukową. Notatnik brajlowski, monitor brajlowski czy drukarka brajlowska używane są rzadziej (Łukowski 2008, Walter 2007).

Nowoczesne technologie informatyczne dają osobom z niepełnosprawnością wzroku możliwość odbierania, wysyłania, tworzenia, przetwarzania i gromadzenia informacji w różnych formach, umożliwiając dostęp do danych drogą pozawzrokową w sposób coraz bardziej zróżnicowany, zindywidualizowany i wyspecjalizowany. W rezultacie

osoby niewidome kompensują niemożność korzystania ze wzrokowych źródeł informacji. Dzięki możliwościom związanym z wykorzystaniem specjalistycznego oprogramowania i nowoczesnych urządzeń osoby z uszkodzonym zmysłem wzroku, poprzez udział w edukacji formalnej i nieformalnej, stają się równoprawnymi użytkownikami komputerów i sieci internetowej. Rozwój tyfloinformatyki i tyflointernetu pozwala na wyrównywanie ograniczeń funkcjonowania osób z niepełnosprawnością zmysłu wzroku, wzmacniając ich autonomię oraz niezależność. Sprzyja realizacji ustawicznego uczenia się oraz zapewnia stały rozwój osobisty, społeczny, edukacyjny i zawodowy (Kargul 2001).

Wspomagane komputerowo nauczanie odgrywa coraz większą rolę w tyfloedukacji, stając się jednym z podstawowych elementów efektywnego kształcenia dzieci oraz dorosłych niewidomych i słabowidzących. Zapewniając niezależność w zdobywaniu informacji oraz możliwość pełniejszego uczestnictwa w społecznym życiu, może stać się ważnym elementem kształcenia integracyjnego i włączającego (Dycht 2016, s. 119)¹¹.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych wywarł znaczący wpływ na metody udostępniania literatury i informacji osobom z niepełnosprawnością wzrokową. Pojawiły się nowe nośniki danych, powstały urządzenia adresowane do osób z niepełnosprawnością wzrokową, które służą do nagrywania, przetwarzania, przechowywania i odtwarzania informacji. Pojawienie się tyfloinformatyki jest przyrównywane do przełomowego dla osób niewidomych wydarzenia, jakim było opracowanie przez Ludwika Braille'a w 1825 roku systemu pisma wypukłego. Pismo brajlowskie umożliwiło osobom niewidomym samodzielną lekturę książek oraz sporządzanie notatek. Obecnie tyfloinformatyka daje szansę niemal nieograniczonego dostępu do informacji. Określenie „rewolucja” w odniesieniu do tyfloinformatyki nie jest więc figurą retoryczną, ale waloryzacją rzeczywistego zjawiska, jakiego mogą współcześnie doświadczać osoby z niepełnosprawnością wzroku. Być może rewolucja nie wdarła się jeszcze do każdego lokalnego środowiska i do każdej biblioteki, lecz te, które w krótkim czasie nie otworzą się na potencjał nowych technologii i usług – skazują się na stagnację i upadek. W konsekwencji biblioteki obsługujące osoby niewidome i słabowidzące powinny poszerzać ofertę usług, uwzględniając nowoczesną technologię i techniki. Biblioteka odgrywająca istotną rolę w zakresie integracji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych oraz animowania życia społecznego musi być jednocześnie nowoczesnym centrum informacji. W związku z tym powinna dysponować odpowiednim zapleczem technologicznym, wzbogaconym między innymi o urządzenia i oprogramowanie tyfloinformatyczne. Przeshzkodą, z jednej strony, są nadal niewystarczające fundusze, z drugiej zaś dopiero

¹¹ We Francji w ramach eksperymentalnego projektu, który został wprowadzony w kilku szkołach, wykorzystując nowoczesne udogodnienia technologii informatycznej, umożliwiono dzieciom z dysfunkcją wzroku uczestniczenie w zajęciach wraz z dziećmi prawidłowo widzącymi.

budząca się w wielu środowiskach świadomość mocno zróżnicowanego społeczeństwa – także pod względem sprawności motorycznych i sensorycznych. Tymczasem nie ma wątpliwości, że w dobie społeczeństwa informacyjnego, ale i społeczeństwa starzejącego się zróżnicowanie to będzie postępowało.

Bibliografia

- Arthanat S. i in. (2007), *Conceptualization and measurement of assistive technology usability*, „Disability and Rehabilitation: Assistive Technology 2”, nr 4, s. 43.
- Bickford J.O., Falco R.A. (2012), *Technology for early Braille literacy: Comparison of traditional Braille instruction and instruction with an electronic notetaker*, „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 106, s. 72.
- Bucior A. (2006), *What Colour Is the Wind? Problems That the Invisible Teacher Has to Cope With*, „The Teacher”, nr 4, s. 28-29.
- Chan S., Foss B., Poisner D. (2009), *Assistive technology for reading*, „Intel® Technology Journal”, nr 3, s. 27.
- Classen C. (1999), *Other Ways to Wisdom: Learning through the Senses across Cultures*, „International Review of Education”, nr 3-4, s. 270-278.
- Cryer H., Home S. (2011), *Use of braille displays*, Research report 15. RNIB Centre for Accessible Information, Birmingham, s. 84.
- Czerwińska M. (2019), *Od systemu Braille'a do technologii wspomagających – rozważania nad information literacy osób z niepełnosprawnością wzroku*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 20, s. 291-303.
- D'Andrea M.F. (2012), *Preferences and practices among students who read Braille and use assistive technology*, „Journal of Visual Impairment and Blindness”, nr 106, s. 57.
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, t. II, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Dycht M. (2016), *Rehabilitacja i edukacja osób z dysfunkcją wzroku w dobie rozwoju nauk i nowych technologii*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 115-130.
- Ferrell K.A., Bruce S., Luckner J.L. (2014), *Evidence-based practices for students with sensory impairments (Document No. IC-4)*, University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center, s. 12.
- Fundacja Widzialni (2020), *Raport Dostępności 2020*, [online], <https://widzialni.org/raport-dostepnosci-2020,new,mg,6,380,8.10.2020>.
- Główny Urząd Statystyczny (2012), *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008-2012*, Warszawa.
- Guzowska H. (2000), *Uregulowania prawne dotyczące zatrudniania osób niepełnosprawnych*, w: *Poradnik pracodawcy osób niewidomych i słabo widzących*, A. Adamowicz-Hummel, H. Guzowska, W. Maj, M. Kamionka (red.), Fundacja AWARE Europe, Warszawa.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Jakubowski S. (2005), *Środki techniczne w rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnością sensoryczną*, w: *Spółeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*, D. Gorajewska (red.), Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2005, s. 141-167.
- Jakubowski S. (2010), *Rewolucja tyfłoinformatyczna w Polsce*, „Tyfłoswiat”, nr 3, s. 26-44.
- Jonscher Ch. (2001), *Życie okablowane*, Muza, Warszawa.

- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całonocnej*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji we Wrocławiu, Wrocław.
- Kasperczak M., Nowacki J. (2012), *Dostępność systemu Google Android dla osób niewidomych – wprowadzenie*, „Tyfloświat”, nr 2 [online], <http://tyfloswiat.pl/czasopismo/tyfloswiat-2-2012/dostepnosc-systemu-google-android-dla-osob-niewidomych-wprowadzenie-michal-kaspe-rzczak-jacek-nowacki/>, 5.10.2020.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r., podpisana przez Polskę 30 marca 2007 r. (Dz.U. z 2012 r., poz. 1169).
- Krzciuk B. (2006), *Web sites user-friendly for people with disabilities – web standards*, w: A. Polak-Sopińska, Z. Wiśniewski, *The Analysis and Assessment of Adjustment of Selected Web Sites and Web Browsers to the Needs of People with Disabilities*, Warszawa, s. 171.
- Lubawy H. (2008), *Powiększalnik telewizyjny*, „Tyfloświat”, nr 2, s. 8.
- Łukanowska N. (2003), *Wykorzystanie Internetu w edukacji i pracy osób niewidomych*, „Neodidagmata”, nr 25/26, s. 109.
- Łukowski W. (red.) (2008), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy – portret środowiska*, Academica, Warszawa.
- Masarczyk P. (2012), *Dostępność mobilnych aplikacji obsługujących serwisy społecznościowe*, „Tyfloświat”, nr 2 [online], <http://tyfloswiat.pl/czasopismo/tyfloswiat-2-2012/dostepnosc-mobilnych-aplikacji-obslugujacych-serwisy-spolesnoscniowe-pawel-masarczyk/>, 5.10.2020.
- Matusiak K.B. (red.) (2008), *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Mróz E., Rząsa J. (2011), *Różnice w odbiorze świata poprzez zmysły. Niewidomi i synesteci*, „Rocznik Kognitywistyczny”, t. 5, s. 143-149.
- Omiecińska G., Omieciński J. (2002), *Mówiące komputery*, „Integracja”, nr 5, s. 68-69.
- Ossowski R. (1999), *Dzieci niedowidzące i niewidome*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 40-46.
- Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (2017), *Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych*, Warszawa.
- Paplińska M. (2008), *Konsekwencje wynikające z braku wzroku*, w: *Edukacja równych szans: uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*, M. Paplińska (red.), Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 14-21.
- Ravneberg B. (2009), *Identity politics by design – users, markets and the public service provision for assistive technology in Norway*, „Scandinavian Journal of Disability Research”, vol. 2, s. 11.
- Roy A.W.N., Storrow K., Spinks R. (2002), *Supporting the Transition of Visually Impaired Adults to Employment: European Union Innovations*, „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 9, s. 9.
- Sękowski T. (2008), *Brak wzroku jako sytuacja trudna i jej wpływ na osobowość i funkcjonowanie społeczne człowieka*, w: *Niewidomi w świecie książek i bibliotek: wybrane zagadnienia*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), STON 2, Kielce, s. 10-20.
- Sigala M. (2002), *The Evolution of Internet Pedagogy: Benefits for Tourism and Hospitality Education*, „Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education”, nr 2, s. 16-18.
- Ślusarczyk Cz. (2008), *Dostęp osób z niepełnosprawnością wzroku do słowa pisanego a technologie informacyjne*, w: *Niewidomi w świecie książek i bibliotek: wybrane zagadnienia*, M. Czerwińska, T. Dederko (red.), STON 2, Kielce, s. 64-72.
- The International Agency for the Prevention of Blindness (2019), *The Right to Sight*, [online], <http://www.iapb.org/vision-2020>, 10.04.2018.

- Walter N. (2007), *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących*, Wyd. UAM, Poznań 2007.
- Walter N. (2011), *Tyflointernet – niewidomi w globalnej wiosce*, „Eodidagmata”, nr 31/32, s. 127-135.

Ernest Magda*

DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNO-PROFILAKTYCZNA POLICJI A WIKTYMOLOGICZNE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEGO OSÓB STARSZYCH. KAZUS LUBUSKI

EDUCATIONAL AND PREVENTIVE ACTIVITIES OF THE POLICE AND VICTIMOLOGICAL ASPECTS OF THE SOCIAL FUNCTIONING OF THE ELDERLY. THE CASE OF LUBUSZ VOIVODESHIP

ABSTRACT: In recent years, an increase in criminal activity to the detriment of the elderly could be observed in Poland. As a means of preventative action, the police are increasingly looking for new, effective solutions that go beyond the area of law and safety sciences, the essence of which is to reduce the victimisation of the elderly. The article shows the need to constantly expand the knowledge and competences of police officers in the field of andragogy and pedagogy, in order to guarantee the planning and implementation of effective educational and preventive projects addressed to the elderly. The author describes the process of diagnosing threats and selected aspects of the life of Lubusz seniors, which was based on the local social capital, where the diagnostic survey procedure was determined by the policemen, employees of the University of Zielona Góra and students. The survey allowed for the collection of information necessary to modify the local crime prevention program conducted by the local police for the protection of the elderly as well as for the acquisition of knowledge enriching the cognitive base in the areas of andragogy, sociology and security sciences.

KEYWORDS: victimisation, the elderly, crime prevention, education.

ABSTRAKT: W ostatnich latach w Polsce można zaobserwować nasilenie działalności przestępczej na szkodę osób starszych. Policja w ramach aktywności prewencyjnej coraz częściej poszukuje nowych, skutecznych rozwiązań, które wychodzą poza obszar prawa i nauk o bezpieczeństwie, a których istotą jest zmniejszenie wiktylizacji osób starszych. W artykule wykazano potrzebę ustawicznego pogłębiania wiedzy i kompetencji policjantów z zakresu andragogiki i pedagogiki jako gwarancji planowania oraz wdrażania skutecznych projektów edukacyjnych i profilaktycznych kierowanych do osób starszych. Autor opisuje proces diagnozowania zagrożeń i wybranych aspektów z życia lubuskich seniorów, który oparty był na lokalnym kapitale społecznym, gdzie procedura sondażu diagnostycznego ustalona została oddolnie wspólnie przez policjantów, pracowników Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz studentów. Badania ankietowe pozwoliły na zebranie informacji niezbędnych do modyfikacji lokalnego programu prewencji kryminalnej prowadzonego na rzecz ochrony osób starszych przez miejscową policję oraz uzyskanie wiedzy wzbogacającej bazę poznawczą w obszarach andragogiki, socjologii i nauk o bezpieczeństwie.

SŁOWA KLUCZOWE: wiktylizacja, osoby starsze, prewencja kryminalna, edukacja.

* **Ernest Magda** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Resocjalizacji; e-mail: e.magda@wpaps.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-60-52-3191>.

Edukacyjno-wychowawcza funkcja policji w kontaktach z dorosłymi członkami wspólnoty lokalnej

Przemiany ustrojowo-gospodarcze, które dokonały się w Polsce w roku 1989, wygenerowały zmiany społeczne, których przejawem była między innymi: „pedagogizacja wielu instytucji, dotychczas tradycyjnie niewychowawczych, jak np. wojsko, które obecnie musi działać psychologicznie i pedagogicznie na żołnierzy, jak sądownictwo dla nieletnich i prawo karne dla dorosłych” (Kunowski 1993, s. 20). Reaktywowana w roku 1990 policja skoncentrowana była na realizacji funkcji prewencyjnej i represyjnej wobec sprawców przestępstw, a proces „pedagogizacji” występował marginalnie i dotyczył głównie działalności realizowanej w policyjnych izbach dziecka i epizodycznie przez policjantów powołanych do walki z przestępczością nieletnich. Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku policja zmagala się z totalitarnym dziedzictwem po czasach Milicji Obywatelskiej. Percepcja społeczna organów ścigania zabarwiona była pejoratywnie, gdyż funkcję represyjną kojarzono jako wiodącą w ich działalności. Co istotne, współcześnie proces „pedagogizacji” instytucji określanych jako „policyjne” postępuje¹.

Idea funkcjonowania policji zgodnie z filozofią *Community policing*, z powodzeniem wdrażana od lat 70. przez amerykańskich stróżów prawa, w Polsce dopiero na przełomie XX i XXI wieku znalazła przynależne jej miejsce w praktyce służbowej. *Community policing* jako „nowa filozofia” policji opiera się na kilku konstytuujących ją zasadach:

- a) policja i społeczności lokalne muszą wspólnie zapobiegać przestępczości;
- b) celem nadrzędnym idei jest poprawa jakości życia społeczności;
- c) wszelkie działania policyjne należy poprzedzić konsultacjami społecznymi, aby zbadać potrzeby społeczności lokalnej w zakresie stanu bezpieczeństwa;
- d) policja elastycznie dysponuje siłami i środkami tak, aby odpowiadały one potrzebom wynikającym z diagnozy społecznej;
- e) mobilizacja dostępnych osób i sił społecznych spoza policji w celu rozwiązywania problemów;
- f) rozwiązanie problemów przez eliminowanie warunków, które wywołują przestępczość i strach (Czapska i Wójcikiewicz 1999, s. 136-138).

Pomimo że *Community policing* nie ma semantycznego odpowiednika w języku polskim, to wydaje się mocno osadzona w kształtującej się socjologii policji, w ramach której postuluje się badanie takich zagadnień, jak:

- rola policji w zmieniającym się społeczeństwie,
- policja jako instytucja społeczna,

¹ Poza policją instytucje takie jak Centralne Biuro Antykorupcyjne czy Straż Graniczna prowadzą działalność o charakterze profilaktyczno-edukacyjnym.

- ocena policji przez społeczeństwo,
- badania psychologicznych aspektów pracy policji (Moczuk 2006, s. 71).

Rozwój idei *Community policing* oraz społeczne oczekiwania zmian w jakości realizacji zadań policji prowadzą ewolucyjnie do poszerzania kompetencji funkcjonariuszy, ale i oczekiwań społecznych adresowanych do policjantów. Przyjmując postulat, że celem nadrzędnym działań policyjnych powinna być poprawa jakości życia określonej społeczności poprzez zapewnienie bezpieczeństwa, rozszerzamy przedmiot zainteresowań tej formacji z działalności prewencyjno-represyjnej wobec sprawców czynów karalnych na wszystkich uczestników interakcji zjawisk o potencjale kryminogennym, do których zaliczyć należy pokrzywdzonych oraz świadków. Potrzeba jakościowych zmian w relacji policjant–członkowie społeczności lokalnej zapisana została w Priorytetach Komendanta Głównego Policji na lata 2016-2018, z przedłużeniem do roku 2020. Priorytetowi nr 1 nadano brzmienie: „Zwiększenie efektywności działań Policji na rzecz wzmocnienia współpracy ze społeczeństwem”, natomiast priorytetem nr 6 ustanowiono: „podniesienie jakości i efektywności pracy Policji poprzez sukcesywne podwyższanie kompetencji zawodowych funkcjonariuszy i pracowników Policji”².

Edukacyjne i wychowawcze aspekty w służbie policjantów kierowane do osób dorosłych znajdują swoje umocowanie w aktach prawnych. Rozdział III Kodeksu wykroczeń pod nazwą „Zastosowanie środków oddziaływania wychowawczego” składa się zaledwie z jednego artykułu w następującym brzmieniu: „Art. 41. W stosunku do sprawcy czynu można poprzestać na zastosowaniu pouczenia, zwróceniu uwagi, ostrzeżeniu lub na zastosowaniu innych **środków oddziaływania wychowawczego**” (Ustawa z dnia 20 maja 1971, Kodeks wykroczeń, Dz.U. 1971 Nr 12 poz. 114, z późniejszymi zmianami). W innym akcie normatywnym wprowadzono zapis: „Dzielnicowy w stosunku do osób, które weszły w konflikt z prawem, podejmuje następujące czynności: „prowadzi z nimi rozmowy profilaktyczne, stosuje wobec nich **środki oddziaływania wychowawczego**, środki represji lub występuje o ich zastosowanie” (§ 31.2. Zarządzenia Nr 5 Komendanta Głównego Policji z dnia 20 czerwca 2016 r. w sprawie metod i form wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika dzielnicowych). Natomiast w Zarządzeniu Nr 323 Komendanta Głównego Policji z dnia 26 marca 2008 r. w sprawie metodyki wykonywania przez policję czynności administracyjno-porządkowych w zakresie wykrywania wykroczeń oraz ścigania ich sprawców wprowadzono zapis: „§ 9. Policjant może poprzestać na **zastosowaniu środków oddziaływania wychowawczego**, jeżeli jest to wystarczające do wdrożenia sprawcy wykroczenia do poszanowania prawa i zasad współżycia społecznego. § 10. 1. Jako środki oddziaływania wychowawczego

² Więcej na temat Priorytetów Komendanta Głównego Policji można przeczytać na stronie <http://bip.kgp.policja.gov.pl/kgp/priorytety-kgp/22565,Priorytety-Komendanta-Glownego-Policji-na-lata-2016-2018-okres-obowiazywania-do-.html>, 6.06.2020.

można w szczególności stosować: 1) pouczenie, poprzez wskazanie sprawcy wykroczenia niezgodności jego zachowania z obowiązującymi przepisami, ze wskazaniem tych przepisów; 2) zwrócenie uwagi lub ostrzeżenie sprawcy, z jednoczesnym zagrożeniem ukarania go w razie ponownego popełnienia wykroczenia; 3) przekazanie pisemnej informacji pracodawcy lub organizacji społecznej, do której sprawca należy, gdy z charakteru czynu wynika, że stanowi on jednocześnie naruszenie dyscypliny służbowej, statutu organizacji, regulaminu członkowskiego itp.”.

Analizując cytowane przepisy prawa, można wyprowadzić wniosek, że ustawodawca w zapisie „środki oddziaływania wychowawczego” poddał unifikacji (choć nie *expresis verbis*) takie pojęcia, jak działalność edukacyjna, nauczanie i uczenie się. Policjant stosujący środki oddziaływań wychowawczych wobec dorosłych powinien zatem włączać do swojej działalności metodyczne wskazówki wypracowane przez andragogów. W andragogice pojęcia edukacji dorosłych, edukacji ustawicznej (permanentnej), całościowego uczenia się mają ugruntowaną pozycję (Malewski 2010, s. 45-46; Muszyński 2014) i dlatego powinny być adaptowane na gruncie pragmatyki służbowej w celu poprawy jakości kontaktu policjanta z podmiotem oddziaływania. Treść przekazu zawartego w pouczeniu, zwróceniu uwagi czy ostrzeżeniu należy dostosować do kategorii wiekowej odbiorcy.

Nie wnikając w znaczeniowe i treściowe różnice między wymienionymi środkami oddziaływania wychowawczego, należy stwierdzić, że od policjanta wymaga się kompetencji z zakresu nauk o wychowaniu, co najmniej na poziomie opanowania umiejętności praktycznych wynikających z podstaw andragogiki, a w odniesieniu do osób starszych – z zakresu geragogiki. W starzejącej się populacji Polaków należy spodziewać się wzrostu liczby ofiar przestępstw w starszym wieku, co wymaga od policji przemodelowania standardów obsługi interesanta. W stosunku do ofiar należy wykazać niezbędną empatię, dostosowując metody oddziaływania edukacyjno-profilaktycznego, przyjmując zróżnicowane kryteria, na przykład wieku, statusu społecznego, sprawności fizycznej czy intelektualnej. Rolą policjanta pracującego w relacji z osobą starszą o statusie pokrzywdzonego jest wspieranie i pomaganie tak, aby mogła ona przyswoić niezbędną wiedzę dotyczącą konkretnego zagrożenia pozwalającą na wytworzenie mechanizmów obronnych. W przypadku zdarzeń kryminalnych może być to wiedza na temat zagrożeń ze strony potencjalnych przestępców (np. oszustów stosujących zróżnicowane metody wprowadzania pokrzywdzonego w błąd) i umiejętność skutecznej obrony przed wiktymizacją.

Badacze problemu sygnalizują, że „[...] chociaż kształcenie i doskonalenie zawodowe policji w zakresie pedagogiki należy, nie tylko w Polsce, do zaniedbanych obszarów, to ze względu na jego znaczenie nie tylko teoretyczne, ale również praktyczne, zasługuje na szczególną uwagę osób, które odpowiadają za planowanie różnych szkoleń w policji”

(Zellma i Wiszowaty 2017, s. 428). Zaleca się, aby w systemie szkolenia policyjnego dowartościować nabywanie podstawowych kwalifikacji pedagogicznych, które mogą być wykorzystane podczas:

- 1) realizacji zadań wynikających z rządowych i resortowych programów profilaktyczno-edukacyjnych;
- 2) współpracy z podmiotami zaangażowanymi w edukację i profilaktykę społeczną;
- 3) nawiązywania kontaktów ze społecznością lokalną w celu stworzenia dobrej atmosfery niezbędnej do współpracy na rzecz rozwiązywania problemów.

Zaniżone kompetencje pedagogiczne policjantów utrudniają lub mogą uniemożliwiać właściwą realizację zaplanowanych form aktywności pedagogicznej. „Równie istotne wydają się zagadnienia związane z komunikacją interpersonalną w powiązaniu z czynnościami służbowymi, które funkcjonariusze wykonują w ramach działań profilaktyczno-edukacyjnych” (Zellma i Wiszowaty 2017, s. 425-426). Problem to o tyle istotny, że policjanci coraz częściej występują w roli animatora przedsięwzięć edukacyjnych adresowanych do osób dorosłych i starszych (Hryszkiewicz 2012; Mazur 2012). Specjaliści zajmujący się tworzeniem i ewaluacją programów z zakresu prewencji kryminalnej podkreślają, że „metodyka tworzenia i realizacji programów oraz projektów prewencyjnych [...] powinna wykraczać poza nauki o bezpieczeństwie i czerpać z nauk o organizacji i zarządzaniu, psychologicznych, pedagogicznych czy socjologii” (Serafin 2017, s. 11). Współcześnie tezę tę można wzbogacić, postulując włączenie dorobku andragogiki i podstaw edukacji gerontologicznej do działań tego typu.

Reasumując, współczesna policja, realizując misję zapewnienia bezpieczeństwa publicznego, powinna doskonalić kompetencje funkcjonariuszy wynikające z dorobku naukowego pedagogiki, andragogiki i geragogiki, aby stać się cenionym partnerem społecznym i kreować postawy oraz zachowania sprzyjające ochronie bezpieczeństwa obywateli. Wzrost kompetencji edukacyjno-wychowawczych funkcjonariuszy wpisuje się w ideę *Community policing*.

Wiktymologiczne aspekty funkcjonowania osób starszych

Skuteczne działania profilaktyczne w obszarze zapobiegania przestępczości zawierają się we wzajemnych relacjach i oddziaływaniu na elementy składowe tak zwanego trójkąta przestępstwa, do których zalicza się: ofiarę – sprawcę – miejsce zdarzenia przestępczego (Urban 2006, s. 9). W poszczególnych dyscyplinach nauki elementy trójkąta przestępstwa analizowane są najczęściej w sposób oddzielny. Wiktymologia zajmuje się problematyką ofiary, a w przypadku przestępstw zawęża się przedmiot jej badań do zjawiska wiktymizacji kryminalnej. W ramach kryminologii badane są aspekty fenomenologiczne i etiologiczne zachowań przestępczych leżące po stronie

sprawcy czynu. W obrębie kryminalistyki zaś prowadzi się oględziny śledcze miejsca zdarzenia. Policja w sposób holistyczny integruje tę wiedzę, uwzględniając jakość i dynamikę procesów zachodzących głównie w relacji ofiara–sprawca w celu przyjęcia adekwatnych strategii wykrywczych, dowodowych i prewencyjnych. W opracowaniu skoncentrowano się na roli ofiary. Przyjęto, że zgodnie z literą prawa delegowanie kompetencji wychowawczych do policyjnej pragmatyki może mieć zastosowanie nie tylko wobec sprawców przewinień, ale także do ich ofiar.

Wśród potencjalnych ofiar przestępstw szczególną grupę stanowią osoby starsze. Synonimami starości obecnymi w użyciu potocznym oraz w literaturze andragogicznej i gerontologicznej są: późna dorosłość, wczesna i późna starość, wiek poprodukcyjny, złoty wiek, jesień życia (Tomczyk 2015, s. 26-27). Światowa Organizacja Zdrowia określiła etapy starości: wiek przedstarczy 45-59 lat; wczesna starość, która zaczyna się w wieku 60 lat i trwa do 74. roku życia (*young old*); starość pośrednia, dojrzała (*old*) 75-89 lat; i starość późna lub długowieczność (*oldest old, long life*), która zaczyna się od 90. roku życia (Kijak, Szarota 2013, s. 14). Gerontolodzy podkreślają, że „jeden obowiązujący obraz starości nie istnieje, jego obrazy są bardzo zróżnicowane. Starość to najbardziej osobisty, indywidualny etap życia, co oznacza, że istnieją różne style jej przeżywania, stąd różne podejścia do jej postrzegania” (Malec-Rawiński i Zakowicz 2016, s. 235). U części populacji po 60. roku życia zauważa się spadek sprawności funkcji poznawczych, czyli zmniejszoną zdolność przetwarzania nowych informacji, koncentracji i podzielności uwagi, zapamiętywania (Steuden 2012, s. 49). Z wiekiem ujawniają się trudności ze zrozumieniem mowy i gubienie zasadniczej treści wypowiedzi. Nasilają się potrzeby przynależności, bycia użytecznym (Steuden 2012, s. 49-52). Niektórzy „seniorzy doświadczający problemów z konstruowaniem wypowiedzi z uwagi na specyfikę komunikowania i wynikającą z niej niską kompetencję komunikacyjną, mogą być trudnymi partnerami do rozmów. Zwolnione, niespieszne tempo mowy, przekazy wielowątkowe, odwołujące się do własnych doświadczeń, szczegółowe opisywanie niezbyt istotnych elementów mogą utrudniać odbiór wypowiedzi” (Kataryńczuk-Mania i Gebreselassie 2018, s. 156). Pojawiające się deficyty nie przesądzają o możliwości „pomyślnego starzenia się” łączonego z nieobecnością choroby lub niepełnosprawności, utrzymywaniem psychofizycznej sprawności, stabilizacją finansową i aktywnym zaangażowaniem w życie (Zych 2020). Aktywizacja ludzi starszych to wyjątkowy projekt edukacyjny determinujący udaną starość (Wawrzyniak 2017, s. 34-35). Policjant, realizując zadania z zakresu prewencji kryminalnej, powinien mieć świadomość, że osoby starsze nie stanowią grupy homogenicznej pod względem potencjalnych dysfunkcji, co więcej, z punktu widzenia oddziaływania edukacyjnego mogą przejawiać cechy ułatwiające kontakt. Odczuwając deficyt komunikacji, ludzie starsi chętnie podejmują próby kontaktu nawet z osobami przygodnymi. Potrzeba kontaktu i mądrość życiowa

wynikająca z doświadczeń przeżytych kilkudziesięciu lat może zostać spożytkowana w działalności prewencyjnej, o ile dzielnicowy będzie mieć świadomość, że starość to nie tylko refleksja nad przemijaniem, ale też potencjał do kreatywnego aktywizowania.

Kryminalnym znakiem czasu ostatnich lat w Polsce stało się przestępcze wykorzystywanie starości. Seniorzy są bardziej podatni na takie przestępstwa, jak kradzieże, oszustwa czy werbalizowana agresja za sprawą charakterystycznych cech: nadmiernego zaufania do osób najbliższych, ale także wobec przedstawicieli różnych instytucji czy grup zawodowych związanych z sektorem finansowym, prawnikami, służbą zdrowia. Nieradzenie sobie z nowymi technologiami stanowi istotny czynnik sprzyjający przestępczemu wykorzystywaniu tych osób. Na to często nakłada się mniejsza orientacja, słabość, brak wsparcia rodziny (Sitarz i Jaworska-Wieloch 2019, s. 215-217). Janina Czapska, przytaczając liczne wyniki badań wiktymologicznych, wskazuje, że osobom starszym towarzyszy rosnący lęk przed przestępczością. Na specyficzny rodzaj wrażliwości wiktymizacyjnej wpływ mają: niewielka możliwość samoobrony wynikająca z utraty sił fizycznych, samotność, zdolność przewidywania zdrowotnych i ekonomicznych skutków zamachu na ich życie, zdrowie lub mienie, pogorszenie statusu społecznego włącznie z alienacją środowiskową. Nie bez znaczenia jest ogólna utrata poczucia bezpieczeństwa osób starszych wynikająca z przejścia w stan spoczynku emerytalnego. Zmianie aktywności towarzyszy poczucie utraty wartości, bezużyteczności, narasta bezradność i przeświadczenie o osłabieniu dotychczasowej pozycji społecznej (Czapska 1999, s. 121-122). Ewa Bieńkowska, nawiązując do prac Hansa von Hentiga, stwierdza, że od początku badań wiktymologicznych wiek był ważnym czynnikiem przy wyborze ofiary przestępstwa. Zarówno osoby bardzo młode, jak i stare postrzegane są przez sprawców przestępstw jako „słabe”, przez co podatne na stanie się ich ofiarą. Według H. Hentiga nasileniu określonych pragnień witalnych towarzyszy przytępienie naturalnych mechanizmów ostrożności i przezorności. Osoby starsze bywają też czasem utożsamiane z posiadaniem ukrytego bogactwa nagromadzonego przez życie (Bieńkowska 1999, s. 111). Powołując się na prace innych badaczy, autorka stwierdza, że starzy ludzie są preferowanym przez przestępców celem dlatego, że wskutek upośledzeń fizycznych, umysłowych i psychicznych, [...] oraz izolację społeczną, często są stosunkowo bezradni i samotni. Uświadamiają sobie przestępstwo dopiero później. [...] Starzy ludzie w pierwszej kolejności padają ofiarami morderstw na tle rabunkowym, ale także wyłudzeń i oszustw (Bieńkowska 1999, s. 112).

Analizując modele interakcji społecznej, czyli: 1) model ofiary przyspieszającej, 2) model konfliktu i 3) model „ofiary dostępnej”, uznano, że model trzeci najlepiej opisuje typ wiktymizacji osób starszych. Ten swoisty układ nie wymaga, aby ofiara i sprawca angażowali się w dłużej trwające interakcje. Natomiast sprawca ocenia, że podjęte przez ofiarę działania są dla niego kuszące. Przy czym ofiara nie ma świadomości,

że jej działanie zostało właśnie „zakwalifikowane” przez sprawcę jako stan pokusy (Bieńkowska 1999, s. 112-113). W literaturze pojawia się pogląd, że istnieje siedem typów powiązań między sprawcą i ofiarą, gdzie wymienia się „ofiary słabe biologicznie, których konstytucja, cechy psychiczne lub umysłowe rodzą myśl popełnienia przeciwko nim przestępstwa” (za: Żurawska 2002, s. 169). Autorka wskazuje również na „ofiary słabe społecznie”, których marginalizacja środowiskowa generuje zachowania przestępcze wobec nich. Nie wymieniono tutaj osób starszych, jednak mieszczą się one w zbiorze ofiar słabych biologicznie i marginalizowanych społecznie.

Diagnoza bezpieczeństwa lubuskich seniorów – wymiar praktyczny

Diagnoza bezpieczeństwa lubuskich seniorów została zainicjowana przez zielonogórskich policjantów. Analiza danych statystycznych zebranych w Krajowym Systemie Informacji Policyjnych wykazała znaczny wzrost przestępczości na szkodę osób powyżej 65. roku życia na terenie Zielonej Góry. Mowa głównie o narastającej liczbie oszustw tak zwaną metodą na wnuczka i jej odmianami. Wyznaczono sobie cel poznawczy i cele praktyczne badań:

- poznanie różnych aspektów funkcjonowania osób starszych żyjących w lokalnej społeczności, które to aspekty w *modus operandi* działania przestępczego mogą sprzyjać bądź utrudniać dokonywanie przestępstw;
- wypracowanie skutecznych metod oddziaływania edukacyjnego kierowanego do seniorów w ramach prewencji selektywnej, czyli profilaktyki kierowanej do grup społecznych o znacznym potencjale wiktymizacyjnym, przy udziale lokalnego kapitału społecznego;
- wypracowanie elementów metodyki pracy policjantów z ofiarami i potencjalnymi ofiarami oszustw adekwatnymi dla grupy wiekowej z uwzględnieniem deficytów oraz potencjałów, które współistnieją w procesie starzenia się człowieka.

Badania przeprowadzono w latach 2015-2017 w ramach współpracy Katedry Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji Uniwersytetu Zielonogórskiego z Komendą Miejską Policji w Zielonej Górze.

Próba badawcza nie stanowiła próby reprezentatywnej, w projekcie skoncentrowano się na doborze celowym, włączając do badań ankietów w osobach studentów studiów stacjonarnych kierunku pedagogika ze specjalnością resocjalizacja. Ankieta użyta w badaniu to narzędzie poddawane próbie celem stworzenia jak najbardziej adekwatnego narzędzia w kolejnych badaniach. Przyjęto założenie, że studenci, którzy zgłoszą swój akces do udziału w badaniach, mają dziadków w adekwatnym wieku, a występując w roli ankietów wobec swoich najbliższych, wzbudzą pełne zaufanie respondentów,

tym samym w sposób naturalny zostanie wyeliminowany błąd wynikający z typowej dla osób starszych nieufności wobec ludzi im nieznanych. Nadto uznano, że badania „własnego” dziadka i babci wywołają znaczący ładunek empatii po obu stronach interakcji, co pozwoli uzupełnić badanie ankietowe o pytania dotyczące kwestii nieporuszanych w ankiecie, a które pojawić się mogą *ad hoc* w trakcie badania, czy też na wnioskowanie z obserwacji na bazie więzi łączących respondentów z osobami badanymi.

Badanie właściwe poprzedzono dyskusją nad przygotowaną ankietą w grupach seminaryjnych, gdzie ostatecznie uzgodniono treść pytań i kafeterii. Następnie 10 studentów zgłosiło się do badań pilotażowych. W ten sposób uzyskano 18 ankiet uzupełnionych o wskazówki pochodzące od ankierów jako wynik dodatkowych pytań, które pojawiły się w trakcie badań, i poczynionych przez nich obserwacji. Na tej bazie powstał ostateczny wzór narzędzia badawczego, który został przekazany do analizy funkcjonariuszom Komendy Miejskiej Policji w Zielonej Górze odpowiedzialnym za prewencję kryminalną. Po poprawkach i uwzględnionych sugestiach ze strony policji przystąpiono do badań właściwych. Z punktu widzenia dydaktyki akademickiej sposób organizacji badań okazał się wyjątkowo ważny³. Studenci mieli możliwość doświadczyć, jak konstruuje się narzędzie badawcze (ankietę), w którym łączy się teoria naukowa z zapotrzebowaniem praktyki zgłaszanym przez policjantów, a następnie wykorzystali oni wspólnie przygotowane narzędzie do badania swoich dziadków i dla ich dobra.

Problemy badawcze

Celem głównym badań było poznanie tych aspektów funkcjonowania osób starszych żyjących w lokalnej społeczności, które w *modus operandi* działania przestępczego mogą sprzyjać bądź utrudniać dokonywanie przestępstw. Uznano, że przestępstwa z użyciem przemocy dotyczą głównie relacji z osobami nominalnie bliskimi bądź pozostającymi w jakiejś relacji z ofiarą. Natomiast oszustwa i inne czyny przeciwko mieniu dokonywane są najczęściej przez sprawców nieznanych, a *modus operandi* realizowany przez przestępców może być powiązany z czynnikami w jakiś sposób związanymi z funkcjonowaniem osób pokrzywdzonych w ramach czynności i sytuacji codziennych. Czynniki te ujęto w następujące problemy badawcze:

1. Do jakich grup zawodowych i funkcji społecznych seniorzy deklarują najwyższe zaufanie?

³ Autorzy projektu mieli świadomość, że procedura badawcza obciążona była błędem, w badaniach ilościowych dobór próby powinien mieć charakter losowy. Okoliczności, w jakich przygotowywano i prowadzono badania, w szczególności presja czasu, ograniczone możliwości dotarcia do respondentów i pilotażowy charakter badań usprawiedliwiały „uproszczenie” procedury, ze świadomością pomniejszenia wartości poznawczej uzyskanych wyników.

2. Jakie mechanizmy bezpieczeństwa stosują seniorzy, dokonując identyfikacji osób obcych?
3. Czy i w jakim stopniu osoby starsze deklarują gotowość niesienia pomocy krewnym znajdującym się w krytycznym położeniu?
4. Z jakich źródeł osoby starsze czerpią wiedzę na temat zjawisk społecznych?

Wyniki badań

W badaniach udział wzięły 143 osoby, w tym 95 kobiet (66,4%) i 48 mężczyzn (33,6%). Przedziały wieku badanych osób rozkładały się następująco: 65-69 lat – 44 osoby (30,8%), 70-75 lat – 46 osób (32,2%), 76-80 lat – 24 osoby (16,8%), 81-85 lat – 25 osób (17,5%) i powyżej 85 lat – 4 osoby (2,8%). Miejsce zamieszkania badanych podzielono na trzy kategorie: wieś i osada – 55 osób (38,5%), miasto do 50 tysięcy mieszkańców – 55 osób (38,5%) i miasto powyżej 50 tysięcy mieszkańców – 32 osoby (22,4%). Badani zasiedlają następujące typy zabudowy: domy jednorodzinne – 61 osób (42,7%), blok mieszkalny – 55 osób (38,5%) oraz budynki wielorodzinne typu kamienica i zabudowa szeregowa – 27 osób (18,9%).

W praktyce przestępcy pospolici pokonują dwa rodzaje przeszkód znajdujących się po stronie ofiar, pierwsze z nich to bariery mentalne (psychologiczne), inne to bariery techniczne. Bariery mentalne dotyczą między innymi oszustw, gdzie sprawca podejmuje próbę przełamania naturalnych mechanizmów obronnych człowieka wynikających z jednej z fundamentalnych potrzeb, jaką jest bezpieczeństwo. Bariery techniczne dotyczą głównie kradzieży z włamaniem i kradzieży oraz przestępczości rozbójniczej. O ile przeszkody techniczne należą do obiektywnych i wymagają albo siły do ich przełamania, albo zdolności manualnych, o tyle przeszkody mentalne, poza jednostkami chorobowymi, są czynnikami subiektywnymi w tak zwanym trójkącie przestępstwa, o czym była mowa na początku opracowania.

Analiza odpowiedzi zawartych w ankietach dotyczących problemu badawczego pierwszego pozwoliła na ustalenie, że osoby starsze deklarują największe zaufanie do doręczycieli przesyłek, listonoszy i kurierów. Na tę kategorię zawodową jako godną zaufania wskazało 105 na 143 badanych. Zdecydowanie niżej w kategorii zaufania, jednak o zbliżonym potencjale deklaracji ufności, mieści się grupa pięciu formacji zawodowych: administrator budynku (50 wskazań), pracownik organu rentowego ZUS (47 wskazań), przedstawiciel organizacji kościelnej, religijnej oraz nieumundurowany policjant (po 46 wskazań) i pracownik administracji publicznej (43 wskazania). Co istotne, zaledwie 34 respondentów wskazało na pracownika opieki społecznej jako osobę godną zaufania. Najniższym zaufaniem lubuskich seniorów cieszą się znajomi osoby bliskiej z prośbą o pomoc i osoby prywatne z prośbą o pomoc (po 22 wskazania).

Badanie deklaratywnego stopnia zaufania do określonych grup zawodowych i osób pogłębiono, zadając pytanie o charakterze praktycznym: jak zachowujesz się, gdy dzwoni domofon twojego mieszkania? Odpowiedzi na tę część ankiety udzieliło łącznie 139 seniorów, i tak 69 respondentów stwierdziło, że otwiera, gdy zna osobę dzwoniącą, a 64 przyznało, że otwiera drzwi, gdy dzwoniący przedstawi się jako listonosz, kurier, doręczyciel. Na hasło: „odczyt liczników i wodomierze” otwiera drzwi 55 badanych, 49 otwiera, gdy wpuszczenia domaga się pracownik służby zdrowia lub pogotowia. Najmniejszym zaufaniem osoby w wieku senioralnym darzą akwizytorów i ubezpieczycieli, takich wskazań dokonało 21 osób. Tyle samo wskazało, że nie otwiera nikomu, a w 16 przypadkach stwierdzono, że drzwi otwierane są automatycznie, bez pytania, kto wchodzi.

Drugi problem badawczy dotyczył technik identyfikacyjnych wiarygodności osób obcych, które pojawiają się w ich miejscu zamieszkania. 102 osoby badane uznały identyfikator ze zdjęciem jako wystarczający do potwierdzenia wiarygodności, w 71 przypadkach opowiedziano się za techniką umówienia kolejnej wizyty w obecności osoby bliskiej. Nadto wskazano 50-krotnie na potrzebę telefonicznego kontaktu z policją, w 41 przypadkach przyjęto za wiarygodne wykonanie telefonu pod numer wskazany przez interesanta, najmniej osób (19) uznało, że spisanie numeru telefonu z pieczęci na identyfikatorze pozwala na przyjęcie, że osoba jest wiarygodna.

W kontekście przeciwdziałania oszustwom ważne wydają się odpowiedzi na kolejne pytanie problemowe: czy i w jakim stopniu osoby starsze deklarują gotowość niesienia pomocy krewnym znajdującym się w krytycznym położeniu? Gotowość niesienia bezwzględnej pomocy finansowej osobie bliskiej deklarowana była najczęściej w przypadku: niezbędnej pomocy medycznej (75,4%), niebezpieczeństwa lub fatalnego położenia życiowego (71,6%) i konfliktu z prawem, gdzie wymagana jest obrona prawna (59,3%).

Należy również uwzględnić fakt, że na 139 badanych aż 21 osób (15,10%) przyznało, że odebrało w przeszłości telefon z prośbą o wsparcie finansowe, uzasadniając to trudnym położeniem życiowym od osoby, która podawała się za ich krewnych, 45,3% respondentów przyznaje, że zna w swoim otoczeniu osobę oszukaną lub okradzioną, a 2,9% badanych stwierdziło, że było ofiarą wspomnianych przestępstw.

Kolejny problem badawczy dotyczył źródeł, z jakich lubuscy seniorzy uzyskują informacje na temat zjawisk społecznych i źródeł zagrożeń. Najwięcej informacji o świecie zewnętrznym seniorzy czerpią z telewizji, prasy i od członków rodziny. Najrzadziej takie informacje docierają do nich od przedstawicieli policji i w ramach różnych interakcji społecznych wynikających z czynności dnia codziennego.

Co istotne, lubuscy seniorzy uważają, że osoby w podeszłym wieku są: zbyt ufne i naiwne (63 osoby; 44,4%); raczej ostrożne i nieufne (34 osoby; 23,9%); pogubione w stale zmieniającym się świecie (45 osób; 31,7%), przy N = 142.

Wnioski z badań i rekomendacje do pracy edukacyjno-profilaktycznej

Zielonogórcy seniorzy deklarują zróżnicowane zaufanie do przedstawicieli różnych grup zawodowych i społecznych, przy czym skłonni są przyjąć zewnętrzne atrybuty przynależności do danej instytucji (np. identyfikator) za wystarczające do wiarygodnej identyfikacji osób. Znacząca część badanych skłonna jest wpuścić do budynków zabezpieczonych domofonem osoby posługujące się hasłem informującym o usługach pocztowych bądź wskazujących na niesienie różnych form pomocy, bez wiarygodnej identyfikacji tych osób. Osoby fizyczne występujące o pomoc są wskazywane jako mniej wiarygodne niż przedstawiciele instytucji. Informacje o potencjalnych zagrożeniach seniorzy uzyskują z telewizji, prasy lub od rodziny, zdecydowanie rzadziej od policji. Znaczna część seniorów postrzega osoby starsze jako zbyt ufne i naiwne. Na podstawie wniosków z badań wypracowano następujące rekomendacje do działalności praktycznej:

Rekomendacja 1

Na podstawie danych policyjnych (jawnych i operacyjnych), we współpracy z pracownikami administracji budynków mieszkalnych, pracowników socjalnych i innych lokalnych instytucji oraz stowarzyszeń pomocowych należy wytypować osoby powyżej 65. roku życia, które zamieszkują samotnie bądź ze względu na kondycję psychofizyczną oraz warunki środowiskowe ich potencjał wiktymizacyjny jest znaczny. Mapę zagrożeń w tym zakresie zasadne byłoby powierzyć dzielnicowym w przydzielonym obszarze działania.

Rekomendacja 2

Istnieje potrzeba współpracy środowisk akademickich z policją w celu wypracowania modelu permanentnego dokształcania policjantów pierwszego kontaktu z obywatelem w zakresie jakościowej obsługi interesanta w starszym wieku z uwzględnieniem deficytów i potencjałów wynikających z procesu starzenia się.

Rekomendacja 3

W zależności od diagnozy środowiskowej należy inicjować i szkolić grupy edukatorów, którzy wspólnie z policjantami (głównie dzielnicowymi i specjalistami do spraw prewencji kryminalnej) włączą się:

- w prowadzenie spotkań (debat) z zaproszonymi seniorami i ich bliskimi,
- w indywidualnych przypadkach (niesprawność ruchowa) edukatorzy powinni docierać z przekazem edukacyjnym bezpośrednio do konkretnego seniora.

Projekt badawczy stanowił inicjatywę oddolną i opierał się na aktywizacji lokalnego potencjału społecznego. Zatem jest to klasyczny przykład wdrożenia idei *Community policing* na rzecz poprawy lokalnego bezpieczeństwa.

Bibliografia

- Bieńkowska E. (1999), *Osoby starsze grupą o podwyższonym stopniu ryzyka wiktymizacji*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Rok LXI, z. 1, s. 111-117.
- Czapska J. (1999), *Zapobieganie wiktymizacji osób starszych*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Rok LXI, z. 1, s. 119-130.
- Czapska J., Wójcikiewicz J. (1999), *Policja w społeczeństwie obywatelskim*, Wyd. Zakamycze, Kraków.
- Hryszkiewicz D. (2012), *Spółeczna odpowiedzialność Policji. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, Szczytno.
- Kataryńczuk-Mania L., Gebreselassie L. (2018), *Kompetencje komunikacyjne seniorów – wybrane wątki*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 19, s. 151-161.
- Kijak R.J., Szarota Z. (2013), *Starość. Między diagnozą a działaniem*, <http://gerontologia.org.pl/wp-content/uploads/pliki/ol/stardiagnoz.pdf>, s. 14, 3.09.2020.
- Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Malec-Rawiński M., Zakowicz I. (2016), *Be like DJ Wika? – a Word about an unexpeted tourn of senescence*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 233-247.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Mazur J. (2012), *Komunikowanie się policji ze społeczeństwem, organami administracji państwowej i samorządowej: studium socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Moczuk E. (2006), *Czy możliwa jest socjologia policji?*, „Przegląd Policyjny”, nr 1(81), s. 55-73.
- Muszyński M. (2014), *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 21, s. 77-88.
- Serafin T. (2017), *Powiatowe programy prewencyjne. Pomiar skuteczności i efektywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Sitarz O., Jaworska-Wieloch A. (2019), *Wiktymologiczne i prawnokarne aspekty przemocy wobec osoby starszej*, „Archiwum Kryminologii”, t. XLI, nr 2, s. 206-252, <http://czasopisma.inp.pan.pl/index.php/ak/article/view/1957>, 2.07.2020.
- Steuden S. (2012), *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa.
- Tomczyk Ł. (2015), *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Urban B. (2006), *Prewencja kryminalna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, Szczytno.
- Wawrzyniak J. (2017), *Starość człowieka – szanse i zagrożenia. Implikacje pedagogiczne*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.
- Zellma A., Wiszowaty E. (2017), *O policję bliższą ludziom. Inspiracje pedagogiczne w służbie funkcjonariuszy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, Szczytno.
- Zych A. (2020), *Młodość utracona, odkrywana starość. Eseje i szkice z gerontologii*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Żurawska J. (2002), *Spółeczno-prawne implikacje badań kryminologicznych*, „Śląskie Prace Pedagogiczne”, nr 1, s. 169-177.

Dyskurs płci

Gender discourse

red./ed. Emilia Paprzycka

Franciszek Kampka*

FRANCISZEK I FEMINIZM – INNOŚĆ I PARALELE

FRANCIS AND FEMINISM – OTHERNESS AND PARALLELS

ABSTRACT: The purpose of this article is to present Pope Francis' view on the situation of women. The paper is based on the literature on the tradition and specificity of Latin American feminism as well as on an analysis of papal speeches and documents. The statements and actions of Francis are placed in the context of the initiatives of previous popes and shown through the prism of his experiences in Latin American culture. The author presents a papal diagnosis of the situation of women, the problems and inequalities they experience and the values they bring into social life. The analysis leads to the conclusion that despite the differences in the papal and feminist perceptions of the situation of women, there is a common conviction about the existing inequalities and their cultural, economic and political sources. However, while inequality is a problem that needs to be resolved, the Pope's consideration of women's differences is treated as natural and necessary.

KEYWORDS: Pope Francis, feminism, Latin America, women.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest przedstawienie stanowiska papieża Franciszka wobec sytuacji kobiet. Artykuł ma charakter przeglądowy, podstawą jest literatura przedmiotu dotycząca tradycji i specyfiki feminizmu latynoskiego oraz analiza wystąpień i dokumentów papieskich. Wypowiedzi i działania Franciszka zostały umieszczone w kontekście inicjatyw wcześniejszych papieży oraz ukazane przez pryzmat jego doświadczeń wyniesionych z kultury Ameryki Łacińskiej. Przedstawiono papieską diagnozę sytuacji kobiet, problemów i nierówności, jakich doświadczają, oraz wartości, jakie wnoszą w życie społeczne. Analiza prowadzi do wniosków, że pomimo różnic w papieskim i feministycznym postrzeganiu sytuacji kobiet wspólne jest przekonanie o istniejących nierównościach i ich kulturowo-ekonomiczno-politycznych źródłach. O ile jednak nierówność jest problemem, który należy rozwiązać, o tyle uwzględnianie odmienności kobiet jest przez papieża traktowane jako naturalne i konieczne.

SŁOWA KLUCZOWE: Papież Franciszek, feminizm, Ameryka Łacińska, kobiety.

Wprowadzenie

Fundamentalne przekonanie Franciszka: wyrastająca z Biblii równość obu płci – kobiet i mężczyzn, to punkt wyjścia dla wypowiedzi i działań, jakie w czasie swojego pontyfikatu papież adresuje do kobiet. Franciszek podąża drogą wyznaczoną przez ostatnich papieży. Paweł VI jako pierwszy pozwolił kobietom uczestniczyć w obradach Soboru, nadał tytuł „Doktora Kościoła” dwóm kobietom: św. Teresie z Avila i św. Katarzynie ze Sieny, wygłosił wiele przemówień do kobiet i od początku swego pontyfikatu głosił równość natury, godności i praw, która przypisana jest kobietom. Dlatego Caterina Ciriello pisze, że o ile Jan Paweł II przyczynił się do zburzenia muru berlińskiego,

* **Franciszek Kampka** – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Katedra Socjologii; e-mail: franciszek_kampka@sggw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4564-514X>.

o tyle Paweł VI zburzył mur mizoginizmu w Kościele katolickim (Ciriello 2020, s. 102). Franciszek nawiązuje także do treści zawartych w dokumentach Jana Pawła II: poświęconego godności i powołaniu kobiety *Listu Apostolskiego Mulieris Dignitatem* (1988) oraz *Listu do kobiet* (1995).

Franciszek mówi również o zasadniczej odmienności kobiet i mężczyzn. W myśli feministycznej kobiety często opisywane są jako „inne”, inność to element ich tożsamości, wyrażający się w innym (niż męski) sposobie myślenia, postrzegania, mówienia (Tong 2002, s. 258). W jednym z dokumentów Kościoła, na czele którego stoi dziś papież Franciszek, czytamy:

Nie możemy zapominać o różnicy między mężczyznami a kobietami, wraz z ich specyficznymi darami, szczególnymi wrażliwościami i doświadczeniami świata. Różnica ta może być obszarem, w którym powstają formy dominacji, wykluczenia i dyskryminacji, z których wszystkie społeczeństwa i sam Kościół muszą się wyzwolić (Dokument końcowy Synodu Biskupów 2018).

W niniejszym artykule zostaną omówione osobiste doświadczenia Jorge Bergoglio oraz tradycje i specyfika feminizmu latynoskiego, ponieważ oba te źródła w jakimś stopniu kształtują dyskurs Franciszka na temat kobiet. Nina Fabrizio (2020) w książce poświęconej trosce papieża o kobiety pisze, że wyniesiona z Argentyny znajomość tanga i reguł, jakie w nim obowiązują, dobrze obrazuje wrażliwość Bergoglio na sprawy kobiet i jego umiejętność docenienia ich wyjątkowości. Następnie zostaną omówione trzy zagadnienia: jedna z kluczowych metafor używanych przez papieża – figura matki; cechy kobiet, które papież uznaje za ważne dla współczesnego społeczeństwa oraz diagnoza sytuacji kobiet, jaka wyłania się z wypowiedzi papieskich.

Korzenie kulturowe Jorge Bergoglio

Papież Franciszek wielokrotnie mówił o ważnych kobietach w swoim życiu. O matce, która zaszczepiła w nim miłość do opery, i o babkach, które podziwiał za odwagę, pracowitość i odpowiedzialność (Wolton 2018, s. 386; Spadaro 2013). Opowiadał też o kobietach, które wpłynęły na jego sposób myślenia o polityce i życiu społecznym. Jedną z nich była Esther Balestrino De Careaga, Paragwajka, komunistka, jedna z założycielek ruchu Matki z Plaza de Mayo, zabita przez dyktaturę. Jak wspominał sam Franciszek: „Wiele zawdzięczam tej kobiecie, ponieważ to ona nauczyła mnie myśleć” (Wolton 2018, s. 388). W czasie dyktatury Bergoglio pomagał ludziom zagrożonym aresztowaniem, wśród nich znalazły się także kobiety, jak na przykład sędzia Alicia Olivera (Fabrizio 2020, s. 21). Jako arcybiskup i obecnie jako papież Bergoglio współpracuje z wieloma kobietami, powierza im ważne stanowiska w kurii. Jednocześnie osobiście angażuje się w liczne przedsięwzięcia na rzecz kobiet. Franciszek sięgający po telefon, by zadzwonić do zwyczajnego człowieka i spytać, jak może mu pomóc, to chętnie przywoływany przez

biografów i dziennikarzy obrazek, nie ulega jednak wątpliwości, że dobrze ilustruje on ogólną postawę papieża. Chodzi o podejmowanie bardzo praktycznych rozwiązań i natychmiastowe reakcje (Carello 2017). Franciszek przyznaje, że jego doświadczenia wyniesione z życia w Ameryce Południowej pozwalają mu zauważać pewne zjawiska obecne w innych częściach świata. Jak sam mówi: „różnice zawsze pomagają wzrastać. [...] lęk przed różnicami nas zubaża” (Wolton 2018, s. 332).

W swojej analizie dotyczącej ruchów kobiecych w Ameryce Łacińskiej Maxine Molyneux (1985) wprowadziła rozróżnienie, że działania/żądania ruchów kobiecych (*femine*) są praktyczne, a feministycznych (*feminist*) strategiczne. Takim praktycznym – byłoby żądanie zapewnienia opieki dla dzieci (żłobki, przedszkola), żeby dać kobietom równe warunki na rynku pracy. Strategicznym (czyli feministycznym) – zmiana społeczna na rzecz świadomego macierzyństwa i odpowiedzialnego rodzicielstwa.

Pamiętając o tym latynoamerykańskim kontekście, warto się zastanowić, czy wypowiedzi i działania papieża Franciszka dotyczące kobiet i ich problemów, zarówno w Kościele, jak i poza nim, mają charakter praktycznych czy strategicznych rozwiązań. Jak się wydaje, papież łączy oba te podejścia.

Feminizm Ameryki Łacińskiej

Feminizm, jak wiadomo, nie jest jednorodnym i spójnym ruchem. Często pojawiają się zarzuty, że feministki z krajów rozwiniętych zajmują się jedynie problemami związanymi z seksualnością, podczas gdy dla wielu kobiet z krajów rozwijających się, dla kobiet z mniejszości narodowych oraz etnicznych kwestie polityczne i ekonomiczne są znacznie bardziej istotne (Tong 2002, s. 297). Poglądy Franciszka dotyczące sytuacji kobiet wyrastają z określonego kręgu kulturowego. Jego myślenie ukształtowane zostało nie tylko poprzez nauczanie Kościoła, ale także doświadczenia, jakie stały się jego udziałem jako Argentyńczyka. Jeśli przyjrzymy się historii ruchów feministycznych w Argentynie i całej Ameryce Łacińskiej, lepiej zrozumiemy pewne wątki, które pojawiają się w wypowiedziach Franciszka.

Feminizm w Ameryce Łacińskiej miał i ma nadal nieco odmienny charakter od tego z kręgów kultury anglosaskiej. Feminizm latynoamerykański, często opisywany jako rewolucyjny, jest silnie osadzony w historii i tradycji regionu. To udział kobiet w ruchach rewolucyjnych zmuszał do ciągłego przewartościowywania ról społecznych i definiowania zachowań, których oczekiwano od mężczyzn i kobiet. W dyskursie latynoamerykańskich ruchów kobiecych bardzo silnie wybrzmiewa związek z ruchami narodowowyzwoleńczymi. W późniejszych latach, w czasach dyktatur i przewrotów demokratycznych wiele aktywności społecznych podejmowanych przez kobiety nie miało wydźwięku feministycznego. Ruchy takie jak argentyńskie Matki z Plaza de Mayo

odnosiły się do praw człowieka w ogóle, do sprawiedliwości i obalenia dyktatur, choć tworzyły one model mobilizacji społecznej, który był potem naśladowany przez organizacje feministyczne.

Walka o podmiotowość kobiet w Ameryce Łacińskiej była zatem kształtowana z jednej strony przez doświadczenia kolonialne, a z drugiej przez historię polityczną niestabilnej demokracji i dyktatury wojskowej. Silne wpływy katolicyzmu, podziały etniczne i nierówności rasowe – to elementy składające się na dziedzictwo tego regionu (Molyneux 2001, s. 167). Wojny o niepodległość budowały obraz kobiet jako matek i opiekunek domowego ogniska, choć jednocześnie dawały kobietom doświadczenia wojenne jako pielęgniarcom czy bojowniczkom. Te doświadczenia były potem wykorzystywane przez ruchy feministyczne przeciwstawiające się wykluczeniu kobiet z politycznego obywatelstwa i odmawianiu im równości wobec prawa (Molyneux 2001, s. 16).

Metafora macierzyństwa

Główną formą publicznej działalności papieża są słowa, które kieruje on do różnych grup społecznych. Franciszek, używając prostego i zrozumiałego dla przeciętnego człowieka języka, często sięga po znane metafory. Peter Gonsalves (2015) analizuje te środki używane przez papieża i stwierdza, że o ile w odniesieniu do obrazu Kościoła jako budowli, czy figury Dobrego Pasterza papież skutecznie ożywia skostniałe, martwe metafory, o tyle gdy sięga po przenośnie odnoszące się do kobiet – utrwała stereotypowe postrzeganie kobiety jako tej, która przede wszystkim ma urodzić dziecko. Wydaje się jednak, że figura matki jest niezwykle istotna, gdy analizujemy postawę Franciszka wobec sytuacji kobiet. Przyjrzyjmy się kilku przykładom użycia tej metafory.

Franciszek mówi, że Kościół powinien być otwarty dla wszystkich, powinien być domem dla wszystkich, a nie przypominać małą kaplicę, w której zmieszczą się tylko wybrani, że Kościół jest Matką i przynosi owoce. Mamy tu zatem do czynienia z bardzo starą, konwencjonalną metaforą Matki-Kościół (Kościół hierarchicznego), jak i połączonym w chrześcijańskim imaginarium obrazem Matki i Maryi troszczącej się o wszystkich, klasycznego obrazu matki-opiekunki (Spadaro 2013).

Metafora matki pojawia się także w wypowiedziach Franciszka niezwiązanych z Kościołem. Szerokim echem odbiło się porównanie Europy do babki, osłabionej wiekiem, która nie jest już płodna i pełna życia (Franciszek 2014). Zwracając się z kolei do zakonnic, papież przypominał im, że one także mają być „matkami”, a nie „starymi pannami”, ślub czystości również ma być „płodny” (Speciale 2013). Jak widać, metafora macierzyństwa jest przez Franciszka wykorzystywana na wiele sposobów. Nieodłącznie powiązana jest jednak z owocowaniem, płodnością (także w wymiarze duchowym).

Franciszek pytany o to, jak przywrócić jedność Europy, odpowiedział:

nie powinniśmy tu zapominać o roli kobiet w Europie. Kobiety mają tę macierzyńską zdolność łączenia. Dzieci kłócą się ze sobą, ale matka wprowadza jedność. Sądzę, że Europie potrzeba więcej odważnych kobiet. One istnieją. Ale potrzeba nam ich więcej, bo one mogą dokonać tego dzieła zjednoczenia i pojednania między narodami, dialogu pomiędzy nimi (Wolton 2018, s. 141).

To jeszcze jedna interpretacja metafory matki – tej, która łagodzi spory i łączy.

Macierzyństwo od zawsze było traktowane jako podstawowy wyróżnik kobiecości. Jak pisze Ciriello, „bycie kobietą nie jest konstrukcją społeczną, jest kondycją ludzką, jest [...] tożsamością, która przejawia się w ciele stworzonym do przyjęcia życia” (Ciriello 2020, s. 26). Przy czym nie oznacza to, że każda kobieta musi czy powinna urodzić dziecko, ale że kobiety są potencjalnie matkami, mogą tego potencjału nie użyć, mogą go zrealizować na różne sposoby, zawsze jednak niosą w sobie możliwość przekazania nowego życia. Można przypuszczać, że takie właśnie przekonanie leży u fundamentów macierzyńskiej metaforyki Franciszka.

Jak już zostało wspomniane, figura matki jest bardzo ważna w całej kulturze latinoamerykańskiej. Warto przypomnieć, że gdy w 1912 roku w Argentynie odmówiono kobietom prawa do głosowania, ponieważ nie mogły one nosić broni, działaczki feministyczne odpowiedziały, że przecież urodziły dzieci i poświęcają swoich synów dla narodu w czasie wojny. Macierzyństwo jest zatem rozumiane jako test lojalności wobec państwa (Molyneux 2001, s. 168). Upolitycznienie macierzyństwa, powiązanie go z ideami narodu i nacjonalizmem powracało w dwudziestowiecznym dyskursie politycznym w Ameryce Łacińskiej. Jak jednak zauważa Molyneux (2001, s. 169), feministki rozszerzyły znaczenie macierzyństwa i domu także na kwestie sąsiedzkie i wspólnotę lokalną, ochronę dzieci i kobiecego życia. Dzięki temu działalność filantropijna stała się dla kobiet sposobem mediacji między sferą publiczną i prywatną. „Święte cechy” macierzyństwa mogły być wykorzystywane w służbie społeczeństwu. Co więcej, reformy prawa, które przeprowadzano w latach 20. XX wieku, dające kobietom kontrolę nad ich majątkiem, były motywowane troską o to, by matki mogły lepiej troszczyć się o dzieci. Retoryka Evy Perón również wykorzystywała język różnic i odwoływała się do roli kobiety jako matki i żony. Walka o prawa kobiet w Ameryce Łacińskiej silnie powiązana była z tradycyjnymi rolami kobiecymi, kobiety postrzegane były zawsze przez pryzmat rodziny i funkcji, jaką w niej pełniły. Macierzyństwo w równym stopniu było symbolem kobiecości, jak i patriotyzmu czy bohaterstwa (Molyneux 2001, s. 171). Śladów tego myślenia możemy szukać także w retoryce Franciszka.

Geniusz kobiety

Zarówno w myśli feministycznej, jak i w refleksji Franciszka obecne jest przekonanie o zasadniczo odmiennym sposobie kształtowania i odbierania świata przez mężczyzn i kobiety, przy czym ważne jest, by nie przeciwstawiać sobie płci, ale widzieć ich komplementarność i równą godność (KAI 2015). Papież stwierdza, że kobiety stawiają wiele głębokich pytań, które powinny zostać potraktowane poważnie (Spadaro 2013). Zarówno Franciszek, jak i feministki zgadzają się, że nigdy dotąd płeć nie była traktowana neutralnie – dotychczas zawsze to płeć męska była uznawana za dominującą, stanowiącą punkt odniesienia, miernik relacji społecznych czy zawodowych. To kobieta rozumiana była jako przeciwieństwo mężczyzny, a nie mężczyzna jako przeciwieństwo kobiety (Ciriello 2020, s. 11). Caterina Ciriello pisze o dwóch równoległych wszechświatach, przy czym ten męski pełen jest „czarnych dziur”, które pochłaniają wszystko, co się do nich zbliży (Ciriello 2020, s. 28).

Przy różnych okazjach Franciszek podkreślał konieczność uwzględnienia punktów widzenia kobiet w procesach decyzyjnych, także w instytucjach kościelnych: „Ponieważ kobieta patrzy na życie własnymi oczyma, a my, mężczyźni nie możemy na nie patrzeć w ten sposób. Chodzi o sposób widzenia problemu, o widzenie czegokolwiek; kobieta widzi to w sposób inny niż mężczyzna” (KAI 2019). Z podobnego założenia wychodzą badacze społeczni: świat społeczny powinien być analizowany także z perspektywy kobiet, gdyż punkt widzenia kobiet (w tym także kobiet-socjologów) jest cenny i pozwala odkryć w strukturze społecznej coś, czego nie są w stanie zobaczyć sami mężczyźni (Lengermann i Niebrugge 2007, s. 1668).

Badacze przypominają, że w myśli chrześcijańskiej kobiety i mężczyźni byli zazwyczaj opisywani jako przeciwieństwa.

Zakładano, że mężczyźni mają być racjonalni, zorientowani na sprawowanie władzy i dążący do posiadania kontroli, a jednocześnie „tracący głowy” w wypadku spotkania uwodzicielskiej i czarującej kobiety. [...] Jednakże jednocześnie dziewica, czyste serce i ciało, zostały przez chrześcijaństwo wyniesione pod niebiosa, podobnie jak dobra (tzn. uległa, skromna i zdolna do cierpienia) matka (Renzetti i Curran 2005, s. 482).

Pozornie papież przyjmuje ten stereotyp uległej i łagodnej kobiety, gdy mówiąc o domaganiu się przez kobiety praw i udziału we władzy, przestrzega, że żeńska forma macyzmu jest złym rozwiązaniem. Zauważa, że rosnąca siła głosu kobiet w sferze publicznej, wyraźniejsza obecność ich żądań w debacie publicznej, mylona jest przez niektórych z „macyzmem w spódnicy”. Franciszek stwierdza jednak, że brutalność, z którą związany jest macyzm, sprawia, że nie jest to postawa kobiet, agresja i negatywne nastawienie nie jest czymś, co reprezentuje kobiecość (Wolton 2018, s. 141). Papież wskazuje na delikatność, czułość i wrażliwość kobiet, ale nie postrzega tych

cech w kategoriach słabości, wręcz przeciwnie – mówi, że są one prawdziwą siłą dla rodzin, tworzenia klimatu spokoju i harmonii, a więc warunków, w których człowiek może w pełni się rozwijać (Franciszek 2015).

Warto przypomnieć, że na początku XX wieku, w dyskusjach, jakie toczyły się w krajach Ameryki Łacińskiej wokół możliwości zrównania praw kobiet i mężczyzn, pojawiały się z jednej strony argumenty, że kobiety są zbyt emocjonalne i ograniczone, by móc dokonywać ocen politycznych, a z drugiej zwolenniczki przyznania praw wyborczych kobietom też używały tego języka różnic i odwracając schematy, dowodziły, że wrodzone cechy kobiecego altruizmu i moralności mogą służyć poprawie życia politycznego (Molyneux 2001, s. 168). W dyskursie politycznym w Ameryce Łacińskiej powracał także motyw kobiet, które mogą zmienić na lepsze nadmiernie zracjonalizowane i skorumpowane życie polityczne. Evita Perón przedstawiana była jako „serce” współdziałające z „głową”, czyli Juanem Perón, natomiast lata później Salvador Allende chwalił „kobiecą moralność”, która mogłaby oczyścić sferę publiczną. Jak zauważa Molyneux (2001, s. 180), ten dyskurs znajdował poparcie w retoryce Kościoła katolickiego.

Wrażliwość, intuicja i zwracanie uwagi na innych – to cechy kobiet, które wskazuje Franciszek w *Evangelii Gaudium* (Franciszek 2013). Szczególne cechy kobiet mogą być dziś postrzegane jako wartości ekonomiczne, czego przykładem są dobra relacyjne (Fabrizio 2020, s. 13). Rozwijanie relacji z innymi ludźmi to jeden z przejawów „geniuszu kobiety”. Ich znaczenie dla gospodarki wyjaśniają w swoich pracach Martha Nussbaum i Carol Uhlaner. Kobięcy styl zarządzania, nastawienie na budowanie zespołu i umacnianie więzi okazuje się równie efektywne jak konkurencja. Cechą kobiet jest także kreatywność i intuicja, która przez wielu przeciwstawiana dedukcji i racjonalności, w ostatnich latach znów zaczyna być doceniana jako jeden ze sposobów poznania. Intuicja to umiejętność wychwytywania i odczytywania różnorodnych doświadczeń oraz odkrywania powiązań niewidocznych dla praw logiki (Fabrizio 2020, s. 14). Dążenie do harmonii i współpracy, zdolność do bezinteresowności oraz silna wewnętrzna motywacja – to kolejne cechy, które mogą być atutem kobiet we współczesnej gospodarce, stającej przed nowymi wyzwaniami. Elastyczność, umiejętność dostosowania się do zmieniających się warunków jest kolejnym kobiecym kapitałem (Fabrizio 2020, s. 17).

Przejawy dyskryminacji kobiet

Bycie dziś feministką globalną oznacza uznanie, że kobiety doświadczają różnych form opresji, zależnych od tego, w jakim regionie, państwie czy klasie społecznej żyją. „Jeśli zatem kobieta chce być feministką globalną, musi być przede wszystkim feministką

wielokulturową” (Tong 2002, s. 312). W swoich wypowiedziach o sytuacji kobiet Franciszek wielokrotnie potwierdzał, że ma świadomość tego zróżnicowania.

W swoich wystąpieniach porusza takie tematy, jak: równość szans, narastające zjawisko migracji kobiet, związek między pracą a życiem rodzinnym, związek między rozwojem a kondycją kobiet, zjawisko feminizacji społeczeństwa i gospodarki (Fabrizio 2020). Zarówno tematy podejmowane przez badaczki i badaczy przyjmujących perspektywę feministyczną, jak i pojęcia, którymi się posługują: przemoc domowa, przemoc seksualna, nękanie seksualne, równa płaca, szklany sufit, podwójny etat, wymieniane są także przez papieża Franciszka.

W *Evangelii gaudium* Franciszek (2013) opisuje współczesne społeczeństwa jako wielkie miasta, które z jednej strony stwarzają niektórym nieograniczone możliwości, a z drugiej – stają się przestrzenią masowych protestów, ponieważ ogromne rzesze słusznie domagają się wolności, uczestnictwa, sprawiedliwości. Zdaniem Ciriello (2020) to kobiety mogą zostać zaliczone do tej drugiej grupy, która jest określana przez Franciszka jako „niemieszkańcy”, „w połowie mieszkańcy” albo „resztki miejskie” (Franciszek 2013, nr 74).

Franciszek zwraca uwagę na zjawisko handlu kobietami i prostytucji, które są przejawem głównego problemu, jakim jest uprzedmiotowienie kobiet, traktowanie ich jako narzędzi do osiągnięcia satysfakcji, także seksualnej. W sierpniu 2016 roku, gdy odwiedził dom dla byłych prostytutek prowadzony przez Wspólnotę Jana XXIII, nazwał mieszkanki „ukrzyżowanymi kobietami” i zwrócił się do nich z prośbą o przebaczenie: „Dzisiaj proszę was wszystkie o przebaczenie dla wszystkich chrześcijan, katolików, którzy was skrzywdzili, a także wybaczenie mi, że nie modliłem się bardziej za was i za tę niewolę” (Fabrizio 2020, s. 56).

Kolejnym problemem jest kobietobójstwo (morderstwa ze względu na płeć, motywowane i podtrzymujące patriarchalny porządek). Zabójstwa kobiet są masowym zjawiskiem w wielu krajach, według statystyk w 2017 roku każdego dnia na świecie 137 kobiet ginęło z rąk członka własnej rodziny (UN Women 2020). Franciszek kobietobójstwo nazwał plagą kontynentu południowoamerykańskiego.

Kobiety i dziewczynki stanowią prawie połowę ofiar handlu ludźmi, przy czym większość z nich jest sprzedawana w celu seksualnego wykorzystania (UN Women 2020). Według raportu *Save the Children* 120 mln dziewcząt przed ukończeniem 20. roku życia jest zmuszanych do kontaktów seksualnych (WHO 2020).

Przemoc wobec kobiet ma charakter fizyczny, seksualny i psychiczny. Oprawcami w większości przypadków są osoby, z którymi kobiety mieszkają, lub ich byli partnerzy. Nowym i niebezpiecznym zjawiskiem jest przemoc wobec dziewczynek, dokonywana przez ich rówieśników, nagrywana i udostępniana w sieci (Ciriello 2020, s. 44). Wiele badań potwierdza, że dzieci, które są świadkami przemocy wobec najbliższych (wg

danych WHO z 2020 r. jest to jedno na czworo dzieci na świecie), są bardziej skłonne do używania przemocy w swoim dorosłym życiu. Świadkowie przemocy stają się źródłem kolejnych ofiar (Ciriello 2020, s. 45). Papież bardzo stanowczo potępia przemoc wobec kobiet, odczytując ją jako zaprzeczenie naturalnych relacji między kobietami i mężczyznami:

choć dokonano znacznej poprawy w uznaniu praw kobiet i ich uczestnictwa w życiu publicznym, to jednak jest wiele do zrobienia w niektórych krajach. Nie są bowiem całkowicie wyeliminowane niedopuszczalne praktyki. Przede wszystkim haniebną przemoc, jakiej czasami używa się wobec kobiet, molestowanie w rodzinie i różne formy niewolnictwa, które nie są oznaką męskiej siły, ale tchórzliwej degradacji. Przemoc werbalna, fizyczna i seksualna stosowana wobec kobiet w niektórych małżeństwach jest sprzeczna z samą naturą jedności małżeńskiej. Myślę o poważnym okaleczaniu narządów płciowych kobiet w niektórych kulturach, ale także o nierówności w dostępie do godnych miejsc pracy i miejsc, gdzie zapadają decyzje (Franciszek 2016).

Gdy Franciszek mówił o: „sytuacjach przemocy, które milczą za wieloma murami” (Ciriello 2020, s. 47), mógł mieć na myśli nie tylko przypadki przemocy domowej, ale także akceptowane społecznie bądź warunkowane kulturowo ukrywanie czy przyzwalanie na przemoc wobec kobiet. Papież wyrażał głębokie ubolewanie i smutek, że tymi, którzy krzywdzą i zabijają, są także katolicy (KAI 2015).

Kolejnym zjawiskiem dotyczącym sytuacji kobiet jest wykorzystywanie ich pracy. Milczące założenie, że kobiety chętnie podejmą się pracy wolontariackiej, zwłaszcza jeśli wiązać się ona będzie z opieką nad dziećmi, osobami starszymi czy chorymi, legło u podstaw niepowodzenia wielu programów pomocowych. Nadużywanie kapitału społecznego biednych i niewykształconych kobiet przy jednoczesnym braku wsparcia i poprawy ich sytuacji analizowała Maxine Molyneux (2002). Nierówność płacy, nierówność w dostępie do awansów i lepiej płatnych stanowisk – to wciąż widoczne przejawy niesprawiedliwości społecznej. Kobiety-muły wykorzystywane do przemytu towarów, kobiety-uchodźczynie, w większym stopniu niż mężczyźni narażone na gwałty i napaści w czasie prób poszukiwania bezpiecznego miejsca do życia i w obozach dla uchodźców – to grupy społeczne wymagające szczególnej pomocy.

W 2014 roku z inicjatywy Franciszka przywódcy wielu wyznań religijnych podpisali wspólną deklarację wzywającą do zwalczania współczesnego niewolnictwa. Jego przejawy: handel ludźmi, przymusowa praca i prostytucja, handel ludzkimi organami, a także wszelkie relacje, które naruszają równość, wolność i godność wszystkich ludzi, zostały nazwane przez sygnatariuszy „zbrodnią przeciwko ludzkości” (KAI 2014).

Innym rodzajem nadużyć wobec kobiet, o którym mówi Franciszek, jest traktowanie kobiet, zwłaszcza zakonnic, w samym Kościele. Franciszek od początku swojego pontyfikatu sprzeciwiał się założeniu, że charakter Kościoła powinien wyznaczać klerykalizm, maskulinizm i przekonanie, że powołaniem kobiety jest służenie mężczyznom (Ciriello 2020). Franciszek mówi o zasadniczej różnicy między chęcią służenia innym (co jest

pożądaną chrześcijańską postawą) a byciem czyjąś służącą (co, zdaniem papieża, jest niedopuszczalne). Wyjaśnia bardzo bezpośrednio, że zakonnice nie składają swoich ślubów, by być pokojówkami. Ich powołaniem nie jest sprzątanie, pranie i usługiwanie księżom (Cirello 2020, s. 77). Kobiety – a zwłaszcza kobiety konsekrowane – mają równe prawo angażować się w pracę duszpasterską czy rozwijanie myśli teologicznej. Franciszek wielokrotnie powtarza, że Kościół jest kobietą, nie jest sobą bez kobiet. Papież przypomina też, że Maryja – kobieta – jest ważniejsza niż biskupi. Konieczne jest zapewnienie dziś kobietom miejsca w Kościele, ale nie podrzędnego, lecz związanego z władzą, uwzględniającego ich potencjał (Spadaro 2013).

Nie wszystkie przedsięwzięcia podejmowane przez papieża kończą się sukcesem. I tak na przykład uczestniczki Synodu o Rodzinie, który odbył się w 2015 roku, skarżyły się, że nie mogły zabierać głosu, nie mogły brać udziału w głosowaniach nad dokumentami, były traktowane jako dodatek swoich mężów, a nie osobne podmioty mające władzę (Ciriello 2020, s. 81). W 2016 roku papież powołał komisję do spraw diakonatu dla kobiet, po kilku latach pracy komisji wciąż brak jakiegokolwiek porozumienia w tej kwestii (KAI 2016).

Kobiecy geniusz, zdaniem Franciszka, domaga się, aby kobieta miała również miejsce, gdzie sprawowana jest władza. „Przyszedł dzisiaj czas na słuchanie kobiet, ale przede wszystkim na rozmowę z nami, z kobietami” – uważa Linda Ghisoni, która od trzech lat jest podsekretarzem Dykasterii ds. Świeckich, Rodziny i Życia (KAI 2020).

Zakończenie

Przywoływany na początku artykułu zwyczaj dzwonienia papieża Franciszka i reagowania na konkretne ludzkie historie Rosario Carello nazywa „nauką czułości”, jest to wyraz serdeczności, zbliżenia się do ludzi. Bergoglio wielokrotnie tłumaczył księżom i biskupom, że pasterz musi być przesiąknięty zapachem swoich owiec, co oznacza, że musi być razem z nimi, w środowisku, w którym żyją. Sam Bergoglio realizował tę zasadę w czasie, gdy jako biskup jeździł metrem i autobusem do dzielnic nędzy oraz poznawał codzienne życie ich mieszkańców, a obecnie gdy jako papież odwiedza więzienia czy domy dla byłych prostytutek. Jak wyjaśnia Carello,

czułość nie przejawia się w samym rozmawianiu przez telefon, nie polega na „uniżeniu się”, pokornej postawie wyrażającej się w tym, że ktoś tak ważny jak Ojciec Święty dzwoni do domu lub na telefon komórkowy zwyczajnych ludzi, którzy ważni nie są. Na czułość składają się wszystkie te względy, o których każda telefoniczna rozmowa, a zatem każda historia, w niepowtarzalny sposób świadczy i opowiada. W ręku Franciszka telefon staje się narzędziem duchowej bliskości (2017, s. 9).

Socjologia emocji, w którą duży wkład wnoszą właśnie kobiety (jak choćby Arlie Hochschild), tłumaczy, dlaczego w analizie społecznej tak ważne jest uwzględnianie uczuć. Dlatego przywołajmy jeszcze słynny fragment mowy noblowskiej Olgi Tokarczuk, której obserwacja i intuicja zdaje się doskonale współgrać z diagnozą i receptą Franciszka:

czułość jest bowiem sztuką uosabiania, współodczuwania, a więc nieustannego odnajdowania podobieństw. [...] Czułość jest spontaniczna i bezinteresowna, wykracza daleko poza empatyczne współodczuwanie. Jest raczej świadomym, choć może trochę melancholijnym, współdzieleniem losu. Czułość jest głębokim przejęciem się drugim bytem, jego kruchością, niepowtarzalnością, jego nieodpornością na cierpienie i działanie czasu. Czułość dostrzega między nami więzi, podobieństwa i tożsamości. Jest tym trybem patrzenia, które ukazuje świat jako żywy, żyjący, powiązany ze sobą, współpracujący, i od siebie współzależny (Tokarczuk 2020).

Papież Franciszek z całą pewnością nie mówi językiem feminizmu. Jednak jego spojrzenie na sytuację kobiet jest w wielu punktach bardzo zbieżne z opisem rzeczywistości, jaki przedstawiają feministki. Papież ma świadomość nierówności, wielostronnych powiązań kulturowo-ekonomiczno-politycznych, które sprawiają, że kobiety wciąż bywają traktowane jako „inni”. Jest jednak przekonany, że jest to inność równoprawna i uzupełniająca obraz świata społecznego. Jak wyjaśnia: „Równość i odmienność kobiet – a także mężczyzn – można lepiej rozpoznać w perspektywie »za«, w relacji, niż w perspektywie »przeciw«” (Franciszek 2015).

Bibliografia

- Carello R. (2017), *Halo, tu Franciszek. Prywatne rozmowy Papieża*, przeł. W. Bernasiewicz, J. Ganobis, Znak, Kraków.
- Ciriello C. (2020), *Essere donna nella città attuale*, Edizioni Messaggero, Padova.
- Dokument Końcowy Synodu Biskupów nt. „Młodzi, wiara i rozeznawanie powołania” (polskie tłumaczenie), 2018, <https://episkopat.pl/dokument-koncowy-synodu-biskupow-mlodzi-u-czestnikami-i-wspoltworcami-zgromadzenia/#rozdzial3>, 20.05.2020.
- Fabrizio N. (2020), *Francesco. Il Papa delle donne*, Edizioni San Paolo, Milano.
- Franciszek (2013), *Adhortacja apostolska Evangelii Gaudium*, http://www.vatican.va/content/francesco/pl/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html, 30.06.2020.
- Franciszek (2014), *Pope Francis: address to European Parliament*, Vatican Radio, 25/11/2014, http://en.radiovaticana.va/news/2014/11/25/pope_francis_address_to_european_parliament/1112318, 30.06.2020.
- Franciszek (2015), *Address of his holiness Pope Francis to participant in the Plenary Assembly of the Pontifical Council for Culture*, http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/february/documents/papa-francesco_20150207_pontificio-consiglio-cultura.html, 15.06.2020.
- Franciszek (2016), *Posynodalna adhortacja apostolska Amoris laetitia*, http://www.vatican.va/content/francesco/pl/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html, 30.06.2020.

- Gonsalves P. (2015), *Metaphors Pope Francis lives by*, „Vidyajyoti Journal of Theological Reflection”, nr 79, s. 405-423.
- KAI (2014) *Watykan: wspólna deklaracja przywódców religijnych przeciw współczesnemu niewolnictwu*, <https://kair.ekai.pl/depesza/500602/show>, 30.06.2020.
- KAI (2015), *Papież apeluje o poszanowanie kobiet w ich szczególnej roli dla społeczeństwa i Kościoła*, <https://kair.ekai.pl/depesza/503297/show>, 15.05.2020.
- KAI (2016), *Watykan: papież ustanowił komisję ds. przestudiowania diakonatu kobiet*, <https://kair.ekai.pl/depesza/525956/show>, 30.06.2020.
- KAI (2019), *Papież do zakonnic: musimy zrozumieć wasze miejsce w Kościele*, <https://kair.ekai.pl/depesza/569297/show>, 30.06.2020.
- KAI (2020) *Linda Ghisoni: w Kościele przyszedł czas na rozmowę z kobietami*, <https://kair.ekai.pl/depesza/581510/show>, 30.06.2020.
- Lengermann P., Niebrugge G. (2007), *Feminism*, w: *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, G. Ritzer (red.), t. IV, Blackwell Publishing, Malden, s. 1666-1671.
- Molyneux M. (1985), *Mobilization without emancipation? Women's interests, the state, and revolution in Nicaragua*, „Feminist Studies”, Vol. 11, nr 2, s. 227-254.
- Molyneux M. (2001), *Women's movements in international perspective. Latin America and Beyond*, Palgrave Macmillan, London.
- Molyneux M. (2002), *Gender and the silences of social capital: lessons from Latin America*, „Development and Change”, nr 33(2), s. 167-188.
- Renzetti C.M., Curran D.J. (2005), *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, tłum. A. Gromkowska-Melosik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Spadaro A., S.J. (2013), *A big heart open to God: An interview with Pope Francis*, <https://www.americamagazine.org/faith/2013/09/30/big-heart-open-god-interview-pope-francis>, 30.06.2020.
- Speciale A. (2013), *Pope tells nuns to be spiritual mothers, not 'spinsters'*, „The Washington Post”, http://www.washingtonpost.com/national/onfaith/pope-tells-nuns-to-be-spiritual-mothers-not-spinsters/2013/05/08/a6968e86-b81b-11e2-b568-6917f6ac6d9d_story.html, 15.06.2020.
- Tokarczuk O. (2020), *Przemowa noblowska*, <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf>, 30.06.2020.
- Tong R.P. (2002), *Mysł feministyczna. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- UN Women (2020), *Facts and figures: Ending violence against women. Various forms of violence*, <https://www.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>, 30.06.2020.
- WHO (2020), *Global status report on preventing violence against children 2020. Executive summary*, World Health Organization, Geneva, <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17789/pdf/9789240006379-eng.pdf>, 30.06.2020.
- Wolton D. (2018), *Otwieranie drzwi. Rozmowy o Kościele i świecie*, przekł. M. Chojnacki, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Adriana Savu*

'THEY HAD LIVED FOR NOTHING IN THIS WORLD': LINGUISTIC AND SOCIO-DEMOGRAPHIC CONSIDERATIONS ON A HISTORICALLY STIGMATISED MARITAL STATUS

ABSTRACT: Existence outside of marriage associated, especially in the case of women, with the lack of children carries an almost universal stigma. It has historically been perceived as a violation of social norms and a danger to local communities and states. In the latest couple of decades, a growing number of studies focused on the stereotypes and stigma of singlehood, but not many of them addressed the issues of stereotype formation and the etiology of stigma related to never-married people. This paper explores the relationship between Romanian terms referring to never-married people and the local socio-demographic context from a historical perspective. It also makes a few cultural-comparative remarks to show that, as it is said, language mirrors culture and society. The number and the linguistic form of the available words for men and women who did not marry reflect society's concerns at one point in time or another. The way the language is used affects the persistence of category representation and the consensualisation of stereotypes. Finally, this paper supports the idea that historical, multidisciplinary and comparative approaches provide a better understanding of social and cultural realities.

KEYWORDS: never-married, language, stigma etiology, Romania.

I feel ashamed when patients ask me: 'Are these your children?' I have some pictures of other people's children posted in my office. I'm ashamed to say that I'm not even married. [...] It is as society has asked you to achieve something and you haven't. (B., 52)¹

Introduction

At the end of the 19th century, a distinguished ethnographer listed the purposes of marriage for Romanians as follows: 1) to have a partner in life to share the good and the bad with; 2) to have legitimate descendants to carry on the name, provide caregiving in old age, keep the postmortem feasts, and pray for their souls after death; 3) to not be told that they had lived for nothing in this world (Marian 1890). The last reason represents an expression of a cultural stereotype and a stigma that persists to this day in Romanian society, in more or less subtle ways.

Most countries around the world are pro-marriage societies. Living outside marriage associated, especially in the case of women, with the lack of children carries an almost

* **Adriana Savu** – National University of Political Studies and Public Administration, Bucharest, Romania; e-mail: adriana.savu@drd.snspa.ro; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6670-628X>.

¹ From a 2018 interview held by the author of this article with an unmarried woman resident in Bucharest.

universal stigma. Over the last couple of decades, a growing number of scholars have studied the stereotypes and stigma of being single in different cultures (Byrne 2000; Byrne & Carr 2005; DePaulo & Morris 2005; DePaulo 2006; Ntoimo & Isiugo-Abanihe 2014; Lahad 2017). Singlehood has historically been perceived as a violation of social norms, a danger to local communities and states. Nevertheless, some Western countries have a long history of singlehood, as well as of feminist movements led by single and never-married women who brought the institution of marriage under scrutiny and criticism (Freeman & Klaus 1984; Moran 2004; Cruea 2005).

Romania has never known any alternative discourse to that of the family as the fundamental cell of society and nation. Ever since the beginning of the 19th century, when national and modernisation projects were launched in the Romanian Principalities, discourses, policies and social practices have focused on idealising and promoting marriage and motherhood while combating any tendency to evade them (Savu 2019). In today's post-communist Romania, after three decades of significant social and demographic changes, including a constant growth in the number of single and never-married people (Rotariu, Dumănescu & Hărăguș 2017; Savu 2019), Romanian scholars still pay very little attention to unmarried individuals², least of all to the never-married ones. The latter are only partially visible in statistics and historical accounts (Savu 2019) while remaining targets of microaggressions in media and everyday encounters. In Romania, probably more so than in other countries, since there is no real debate on this topic, the stereotyping and stigmatisation of never-married individuals has gone largely unrecognised, unstudied and unchallenged.

There are no empirical studies on biases, stereotypes, and stigma related to never-married Romanians. While acknowledging the need for further systematic and standardised research on the matter, this paper proposes an alternative way of approaching the stereotypes and stigma related to this social category. It sets out with the ideas that we can 'write "the present as history"' (Sweezy, cited in Mills 2000) and that the lexicon serves as a 'key to culture' (Bliese 1970). The paper explores the relationship between language and socio-demographic contexts from a historical perspective. It argues that by looking into the origins of the stereotypes and stigma attached to single and never-married people the current beliefs and attitudes towards these individuals can be better understood and explained. Drawing on some more recent studies on stereotypes, stigma, and the role of language in the consensualisation of stereotypes, this paper investigates the etymological roots and the usage of the Romanian terms that refer to never-married men and women. Several comparative examples are offered to

² An exception is represented by single parents, although they are studied exclusively as 'mono-parental families', this being evidence of the prevalence of familism in Romanian society.

stress the intricate relations between language, demographics, social perceptions and negative stereotyping.

Stigma, stereotypes, and language

Linguists and anthropologists have long argued that linguistic and lexical data are important to understand 'a culture's interests and concerns' (Bliese 1970, p. 4). Social psychologists have stressed the role of language in the construction and maintenance of stereotypes and stigmas, as well as the importance of assuming a historical perspective.

According to Stafford and Scott (1986, p. 80), 'stigma is a characteristic of persons that is contrary to a norm of a social unit', a synonym of deviance, and it involves social control efforts. While stigmatisation can be seen as a form of stereotyping and labeling (Scott & Miller 1986), the strongest negative stereotypes seem to evolve around the most disliked and devalued groups or categories, the stigmatised ones (Schneider 2004).

Although the stereotypes and stigmas have been studied for many decades, only rather recently has the issue of their historical and cultural origins started to be addressed more explicitly (Stangor & Crandall 2000; Blum 2004; Schneider 2004; Knights 2014). Some authors stress the importance of considering stereotypes as complex entities that can be traced back in time and followed through history until the present (Knights 2014). Stereotypes, especially those widely accepted, are deeply rooted in culture, they are considered 'part of the cultural air that we breathe' (Schneider 2004, p. 321). They often operate without us realising it and influence not only how we judge others but also how we perceive ourselves. To understand their cultural significance, we must be aware of the social and historical context in which they were formed (Blum 2004).

Stangor and Crandall (2000) argue that although some attributes are universally stigmatising, stigma is always locally and culturally constructed. In their view, stigma has an initial function related to the perception of a tangible or symbolic threat and the goal to avoid it. According to their theory of stigma etiology, the initial perception of threat is intensified through perceptual distortions that exaggerate group differences and are socially consolidated through the consensual sharing of perceptions.

Beukeboom and Burgers (2019) emphasise the important role of language in sharing and maintaining category representations and the consensualisation of stereotypes. They stated that the linguistic forms of labels used to denote categories influence the way those categories are perceived as being more or less coherent, meaningful, and unified (entitativity) or being more or less biological in nature (essentialism). According to them, while adjectives refer to one of the many characteristics of an individual or category and can vary in degree, nouns refer to categories, have an either-or quality,

and serve to activate the stereotype content associated with the labeled category while also blocking alternative classifications.

Very few studies addressing single and never-married people focused on the formation of stereotypes and the etiology of stigma or used linguistic and historical perspectives. Even fewer studies used comparative approaches to stress the differences between various languages with regard to the labels used for these individuals as well as the specific cultural features those labels may reflect. This area of research has undoubtedly a lot of room for development, especially when considering non-Western and non-English speaking societies.

Romanian terms for never-married people

The Romanian language has two uncommon features regarding the words that designate people who did not marry in their due time. It presents a relative symmetry in disparaging terms for both genders and also a quantitative discrepancy between genders, with more nouns for never-married men than for never-married women (Zafiu 2015).

In older, mostly Latin-originated expressions the nouns *flăcău*, *fecior* or *june* meaning 'boy'/'lad'/'young man' and *fată* meaning 'girl'/'maid(en)'/ 'young woman' are paired with adjectives like *bătrân/~ă*³ (old), *tomnatic/~ă* (autumnal), *rămas/~ă* (leftover), *trecut/~ă* (outdated), or *stătut/~ă* (stale) which all add pejorative connotations to both genders. That is to say that in Romanian we find both 'old maid' and 'old lad', 'leftover girl' and 'leftover boy', and so on. These terms were in use in the folk language during the first half of the 20th century (ALR I/II, maps 275&276). Marian (1890) showed that, in the rural world, individuals labeled in this way were targets of jokes and public mockery. They were sung to and about during collective gatherings and dancing celebrations.

Flăcău bătrân (old lad) is still used today, mostly in literary works, while *fată bătrână* (old maid) is commonly used in everyday language when intending to convey a disparaging tone or the idea of an unwanted fate. During post-communist privatisation, and even more recently, the term *fată bătrână* was used in reference to state companies that did not find buyers⁴, thus indirectly reinforcing the stereotype of the leftover woman.

In 19th-century Bucharest, a woman without a husband was referred to as '*fe-meie fără căpătâi*'⁵ or 'acephalous woman', a phrase that conveyed the lack of male

³ *Bătrân* is the masculine form, *bătrână* is the feminine one, and so is the case for the other adjectives.

⁴ As in the press headlines *SNM, the old maid of shipbuilding industry* (Martinescu 2006) or *Constanța Casino, the 'old maid' seduced and abandoned* (Bălan 2012), or *Neptun-Olimp, the old maid of the stock exchange* (Martinescu 2019).

⁵ The verb corresponding to the noun *căpătâi* – *a căpătui* – means to make a pile, to marry, to settle (down).

guardianship⁶, occupation or 'meaning of life', such a woman being forced to register as a 'public woman' or prostitute (Dărămuș 2015). The expression '*fără câpătai*' was also used for vagrant and unemployed individuals, who were seen as purposeless, but also dangerous individuals. Today, the term is used by media when reporting acts of vagrancy, vandalism or theft.⁷

Another term formerly used for both men and women who did not marry was *fătălău* (ALR I/II, maps 275&276). In a book published in 1930, the author used this noun with reference to unmarried, childless, female teachers 'with an aversion to motherhood' who, together with their pupils, 'were a social plague, a national scourge, a permanent and modern disease' (F.T., p. 137). Modern dictionaries give only two meanings to it: 1) 'hermaphrodite'; 2) 'male individual with feminine-like features and behavior, who prefers the company of women' (Dexonline). Currently, the term is mostly used for men, with a connotation similar to 'sissy'.

The Romanian language has three nouns equivalent to 'bachelor' - *burlac*, *holtei* and *becher*-, used in both folk and literary language. They were all imported from languages that, at different points in history, had had a great influence on the Romanian language.

Burlac comes from the Russian *burlak* and has the largest lexical family⁸ suggesting its usage over a long time. In Russian, *burlak* was used between the 16th and early 20th century to designate a seasonal worker responsible for towing rope-bound vessels on the banks of the Volga river. Most *burlaks* were serfs or urban dwellers, aged between 20 and 40 years, married or unmarried (Kahan 1985), who worked during summers in an often vain attempt to escape poverty (Propp 1993). An older Romanian dictionary also mentions the term's connotation of *haimana* meaning 'loafer' (Scriban 1939). The recent usage of *burlac* in the media as well as in reality television series, such as the Romanian version of 'The Bachelor', has contributed to its semantic amelioration since it has taken on the connotation of a young and desirable individual.

The term *holtei* appeared in 18th-century, and earlier, Romanian documents (Zafiu 2015), and it also has a fairly rich lexical family⁹. Most dictionaries give a Russian or Ukrainian origin (Dexonline). However, an older dictionary offers a different etymological root in the Polish word *hultaj* which is understood as 'vagrant' (Scriban 1939).

⁶ In 1864, the adoption of the Civil Code, which was inspired by the 1804 Napoleonic Code, brought women in a state of total legal incapacity, without political and almost no property rights.

⁷ It was also recently used in a title of a polemical article – *These Headless People Who Govern Us* – about government officials 'without a professional career in the true sense of the word, but skillful social climbers' (Mitoceanu 2020).

⁸ That includes the nouns *burlăcie* (bachelorhood), *burlacă* (bachelor woman) and *burlăciță* (bachelorette), the adjectives *burlăcesc* and *burlăcească* (bachelorly), the adverb *burlăcește*, and the verb *a burlăci* meaning 'to bach' (Dexonline).

⁹ It includes *holteiaș* (little bachelor), *holteie* (bachelorhood), *holteiesc* (bachelorly), *a holtei* (to bach).

In the Polish Middle Ages, *hultaj* initially designated a mercenary or an individual who worked on a temporary basis (Moraczewski 1851). However, the term acquired strong negative connotations and started to designate a category of individuals that created social problems and for the control of which drastic administrative measures had to be taken (Gloger 1901). *Holtei* is still used today, although less frequently than *burlac*.

Becher, a term now rarely used in the Romanian language, comes from the Turkish *bekâr*¹⁰. According to an old Romanian Encyclopedia, during the Ottoman Empire, there were 'gangs of homeless people [...] who stole, robbed and acted as mercenaries' and who were called *becheri* (Diaconovich 1898, p. 434)¹¹. Contemporary Romanian dictionaries, apart from the meaning of never-married man, also include a figurative meaning equivalent to 'scoundrel' (*ticălos*). During the Ottoman Empire *bekâr* was a man, married or not, who came to the city looking for work. As single migrants and, sometimes, instigators to social unrest and protests, these men were considered a threat to moral and social norms, confined to special places of residence (*bekâr odalari*) and subjected to strict control by the cities' authorities (Castagneto & D'Amora 2006; Karpát 2002).

The terms discussed above have been used in folk language and literary works. When the adjective *bătrân* (old) is added to them, they take on a negative connotation. However, in censuses and administrative forms, since the 19th century when systematic population surveys started to be carried out in Romanian Principalities, another term has been used to designate the status of having never been married – the adjective *necăsătorit* (m.)/*necăsătorită* (f.)¹². It is applied to all individuals, including minors, and it has a neutral connotation. In literature, social science papers and demographic reports, the French-origin noun *celibatar* (m.)/*celibatară* (f.) is largely used as an equivalent to *necăsătorit*(ă). It also has a rather neutral connotation. All too often, the demographic analyses and media reports on *celibatari* do not differentiate between never-married adults and children, thus contributing to a statistical invisibility of the latter (Savu 2019). The term also perpetuates, quite subtly, the stereotype of the never-married individual as an incomplete adult. It evokes a cohesiveness and unity between never-married adults and children that cannot be found between never-married individuals and adults with other marital statuses, such as divorced or widowed. In everyday language, the term *celibatar* is sometimes used as an equivalent to 'single' or 'unmarried', for want of a better word, but not at all at the extent of today's French term *célibataire*.

¹⁰ The word is currently used in Turkish to designate a single person, man or woman, not currently married or living apart from one's spouse (Castagneto & D'Amora 2006).

¹¹ Variants of *bekâr* are found in many Balkan languages and former territories under Ottoman rule. In Hungarian, *betyár* stands for a highwayman from the 19th century (Britannica).

¹² *Necăsătorit*/~ă has two equivalents in English: *unmarried*, in a 'word-for-word' translation, and *never married*, in a 'sense-for-sense' translation.

Words and the Romanian socio-demographic context

Although some of the terms and connotations discussed in the previous paragraphs are now obsolete, their abundance and once widespread usage suggest that single, unmarried individuals were not uncommon occurrences in Romania. At the end of the 19th century, Marian (1890) reckoned that there were 'lots' of men and women who did not marry in due time. The historical demographic data on the marital status of Romanians is very scarce, though. It is known, however, that until the beginning of the 20th century Romania was part of a very small group of European countries¹³ where the male population exceeded the female one (Colescu 1944)¹⁴. The 1899 and 1912 Romanian Censuses¹⁵ showed that before the First World War there were more never-married men than women¹⁶ (Trebici & Ghinoiu 1986) and many of the unattached men were of foreign origin (Colescu 1944).

As shown in the previous paragraphs, the etymologies of the terms *burlac*, *holtei* and *becher* refer to rather poor, uprooted, marginalised or even delinquent individuals. Based on historical data and linguistic arguments (Cihac 1879; Zafiu 2015), it can be stated that these terms entered the Romanian vocabulary long before the 19th century, supposedly through the contact of alien single individuals with local Romanian-speaking communities. Arguably, the wifeless men of the past were mostly outlanders, individuals that nobody could vouch for, and who were perceived as a threat to local communities and, later on, to the nation. The greater number of terms for men than for women, as well as the noun form of the former, suggest that the bachelors may have caused greater cultural concern and that they may have been perceived as a more meaningful and coherent category than that of the old maids. The latter might have been, and may still be, closer to a 'loose set of individuals' (Beukeboom & Burgers 2019, p. 9) than to a unified category.

In the late 19th century and early 20th century, especially during the interwar years, the ideals of the family as the cradle of the nation and the woman as the mother of the nation were strongly promoted within nationalist discourses. The individuals who delayed or eluded marriage were depicted as being dangerous and harmful to the

¹³ That included Romania, Serbia, Bulgaria, Greece, and Luxemburg (Colescu 1944).

¹⁴ The surplus of men can be partially attributed to previous wars when foreign armies crossed and stationed on Romanian territories, but also to a predominantly male immigration consisting of political and war refugees, settlers, merchants and traders, industrialists and workers (Colescu 1944; Ardeleanu 2017).

¹⁵ Before the 'Great Union' of Romania with Transylvania, the Romanian censuses and surveys covered a much smaller territory and population, that of 'Little Romania'.

¹⁶ This gender ratio was reversed during the communist regime (Trebici & Ghinoiu 1986), but after the fall of communism it shifted back to a situation where there are more never-married men than never-married women for all age groups up to 70 years (INSA).

future of the country (Savu 2019). The communist period, especially after Ceausescu came into power, represented an era of utmost control over citizens' private lives. The single and never-married individuals were absent from the public discourse on the 'New Man' and lost in the collective plans and pro-natalist policies (Savu 2019). The combination of traditionalist values and state policies kept the number of single and never-married individuals at a very low level for many decades.

The current statistics on never-married Romanians show quite a different picture than at any other time before the new millennium. During almost the entire 20th century, there was very little variation in the average age at first marriage and the percentages of never-married men and women. Between 1899 and 1992, the age at first marriage rose only by 0.7 years for men and 1.8 years for women, and the percentage of never-married people in the 45 to 49 age group¹⁷ stayed below 5% for both genders¹⁸ (Trebici & Ghinoiu 1986; INSa). The fall of communism marked the beginning of significant changes on all levels of society, including demographic behaviours. Between 1992 and 2011, the percentage of never-married people in the 45-49 age group rose from 5.2% to 14.8% for men and from 3.4% to 8.2% for women (INSa). Between 1992 and 2018, the average age at first marriage rose by 6.7 years for men and 6.6 years for women (INSb)¹⁹. On the European continent, however, Romania remains a country with low ages at first marriage, very high marriage rates, high marriage stability, low divorce rates and low percentages of people who never marry at all (Popescu 2008; Rotariu, Dumănescu & Hărăguș 2017).

The demographic behaviors are shaped by cultural and social values. According to international surveys, Romania is highly familistic, traditionalist, marriage-oriented, and one of the most religious in Europe (Voicu M. 2008; Popescu 2008). In Romania, the Orthodox religion²⁰ is seen as essential for the existence of the nation (Voicu M. 2008). Similarly, the family is considered an important institution in preserving traditions and national values and 'the aspect of life that offers the highest satisfaction to individuals' (Popescu 2008, p. 191). The marriage arrangement is favoured, especially for giving birth and raising children, while cohabitation, which is less frequent than in other European countries, is mostly seen as a premarital stage (Rotariu, Dumănescu & Hărăguș 2017).

¹⁷ An age group used by Hajnal (1965) as an indicator of the number of people who never marry at all.

¹⁸ In the 1992 Census the percentage of never-married men was 5.2%, up from 2.5% in the previous Census held in 1977.

¹⁹ That is, from 25.2 to 31.9 years for men, and from 22.1 to 28.7 years for women (INSb).

²⁰ More than eighty percent of Romanian residents are Orthodox believers (INSa).

In Romania, while not being married remains a discreditable attribute (Goffman 1963), not having a child has always been considered an almost social offense²¹, especially in the case of women. Bucur and Miroiu (2018, p. 63) found that 'across generational, educational, religious, and ethnic lines, bearing a child and becoming a parent are core components of Romanian women's identities'. It is generally thought that having a child outside marriage is better than not having any (Pantea 2013), and that a female individual does not really become a woman if she does not experience motherhood (Voicu 2015). While single mothers are more or less accepted (Popescu 2008), the never-married childless women are considered incomplete and generate suspicion. The nationalist discourses that focused on the coupling of motherhood and nation during the 19th and 20th centuries have lost momentum, but the 'traditional' values are still very salient and the stigma of being childless is internalised by many women who did not comply with the 'biosocial program'. The new postmodernist values, which construct motherhood as 'subjective intentional' (Vlăsceanu cited in Voicu 2015) have added a new layer to said stigma.

The quasi-general consensus on the value of marriage and family is also reflected in the way Romanian scholars choose their topics of research and collect and interpret the data. The current changes in the demographic and social behaviors of Romanians are studied exclusively from the perspective of marriage as a social and psychological norm(ality), while the state of never being married, *celibatul*²², is still mostly defined in terms of deficit and pathology by Romanian social scientists. The latter rarely allocate more than a couple of pages to this 'alternative to marriage' and most of the references, seemingly always the same, are drawn from the studies published in the '80s by American scholars²³.

A quick cultural-comparative glance

Mills (2000) argued that a historical perspective, otherwise necessary when studying any social issues, inevitably leads to a comparative study of several societies. According to him, only through such a comparison can a scholar understand the contemporary

²¹ For three decades before 1997, Romanian men and women over 25 years without children had paid a 'childlessness' tax.

²² That is, *celibacy*, without religious and abstinence-related connotations, or rather *never-marriedness*.

²³ As in, for example, the two-page chapter 'Celibatul' from Apostu's book *Marriage Between Stability and Dissolution* (2013), where *celibatul* was described as 'a form of solitary living' that 'generates a great economic capacity, as well as more sexual advantages, but it has great deficiencies in terms of solidarity, socialization, and especially reproduction' (p. 194).

shape of a society and what is absent from it. When compared with other languages which have been enriched with new terms and metaphorical expressions over the years (Savu 2018), the Romanian lexicon related to never-married people did not evolve much, or at all, since the late 19th century. Apart from some words and expressions becoming outdated, there are almost no lexical changes or additions. This can be seen as both a cause and a consequence of the socio-demographic and discursive realities.

For example, the Romanian term *fată bătrână*, although still used in media and everyday conversations to make derogatory statements about never-married women, it has never been used in public discourses as much as its English and German equivalents. Romanians do not have a card game called 'Fată Bătrână', like the Victorian 'Old Maid' or the German 'Alte Jungfer', and they have a less weighty historical and media-fueled imagery of old maids than the English, Americans or Germans. This can be accounted for by the fact that, for most of the 19th and 20th centuries, England and Germany had a 'surplus of women' that generated important public debates (Dreher 1993; Dollard 2009), while Romania, until World War I, had more men than women (Colescu 1944).

Romanians do have old terms for never-married men and women that suggest redundancy and devaluation, but there is no current campaign, carried on by the media and sanctioned by state institutions or scholars, against never-married people, as it happened in China and Japan (Hua, 2015; Yamaguchi, 2006; Nicolae, 2014). Romanian scholars did not reactivate century-old terms²⁴, nor did they coin new ones²⁵ to publicly shame people who did not marry. The latter are mostly ignored by local scholars. However, Romania does not have China's huge gender imbalance, nor are marriage and fertility so strongly linked together in Romania as they are in Japan²⁶. The general anxieties of Romanian society are currently related mostly to the huge loss of population over the last three decades due to emigration²⁷.

On the other hand, in Romania, there are hardly any empowering messages or positive representations of never-married people, as is the case in other societies, especially Western ones. While men have always had more leeway in regards to their marital status, women remain bound to the role of mother, even more than to that of wife. Drawing on Schneider's (2004) arguments about stereotype consensus, it is

²⁴ *Guang gun* (bare sticks) in Chinese, *onibaba* (demon hag) in Japanese.

²⁵ *Sheng nu* (leftover woman) in Chinese, *makeinu* (loser dog), *parasaito shinguru* (parasite single) in Japanese.

²⁶ In Japan, out-of-marriage births account for 2.3% of total births, while in Romania they account for 31.3% (OECD).

²⁷ The number of permanent and temporary Romanian emigrants who left the country after 1990 is estimated to be between 3 and 5 million, the highest increase in the migration stock among the EU countries (Dospinescu and Russo, 2018). The Romanian media talks about 'the exodus of the Romanians' (Digi24, 2018).

stated here that after the fall of communism the stereotypes of never-married people in Romania have persisted not so much due to the pressures of social conformity, but because they have gone unchallenged and have preserved consensus mainly by keeping the appearance of it.

Conclusion

Although in recent years the stereotypes and stigmatisation of various categories of singles have been the focus of research for more than a few scholars, the issues of stereotype formation and the etiology of stigma related to these categories have not been addressed to the same degree. Never-married people, especially women, are stereotyped and stigmatised in many societies, but there are rather significant differences in the way these negative stereotypes and stigma were constructed and how they evolved over time within local cultures.

Beginning with the ideas that the present is built on history and that language mirrors social reality and culture, this paper proposes a multiperspective approach to the study of stereotypes and stigma related to never-married people. It argues that by delving into the past, in terms of language and socio-demographic data, the current beliefs and attitudes towards this category of individuals can be better understood and explained. This type of endeavor can offer valuable information complementing more empirical and present-oriented approaches that have so far prevailed in the study of stereotypes and stigmas.

This paper has explored the links between the Romanian words and expressions referring to never-married people and the local socio-demographic context from a historical perspective. It has investigated the etymological roots and linguistic forms of the terms used for never-married people, showing that the Romanian language presents a relative symmetry of disparaging terms for both genders, but also a quantitative discrepancy between the available nouns for never-married men and those for never-married women. This latter aspect, apart from being a by-product of previous cultural and linguistic contacts, can also reflect a greater cultural concern regarding this category. Originally, all three imported nouns designating never-married men referred to rather destitute, marginalised or delinquent individuals. Romanian historical demography shows that many single men of the past were also of foreign origin. All these suggest an initial perception of threat, real or symbolic, on which the stigma of wifeless men was built.

In the case of Romanian women, it is argued here that not having a child has been more stigmatised than not having a marital partner, and that the stigma of childlessness was maintained through nationalist and familist discourses and pro-natalist policies.

The lack of specific nouns, similar to *spinster*, can be explained by a lesser cultural concern with never-married women, given the fact that Romania, unlike England or Germany, has never had, nor was perceived as having, an alarm-inducing surplus of women of marriageable age.

The initial perception of the threat linked to single and never-married individuals has faded out, the past centuries' nationalist discourses have lost their power, and the pro-familist and pro-natalist policies have become less potent. However, the stereotype consensus has long been achieved. The negative stereotypes and stigma related to never-married people and childless women have never been challenged. They still linger in the collective mind of Romanians and they manifest themselves in more subtle ways than in other societies. The category of never-married people is mostly ignored by Romanian scholars and public opinion, and when it is remembered or noticed, it is usually depicted in terms of deficit or need. Even though there is no empirical evidence showing the current degree of consensus on the idea that those who did not marry 'had lived for nothing in this world', it can be argued that this 19th-century assertion still has a bearing on current social perceptions and interactions.

References

- ALR I/II. (1942), *Atlasul lingvistic român*, Partea I, Vol. II, Muzeul Limbii române din Cluj, Sibiu-Leipzig.
- Apostu I. (2013), *Căsătoria între stabilitate și disoluție*, Tritonic, București.
- Ardeleanu C. (2017), *Foreign migrant communities in the Danubian Ports of Brăila and Galați (1829-1914)*, in: *Across the Danube: Southeastern Europeans and their travelling identities (17th-19th C.)*, O. Katsiardi-Hering & M.A. Stassinopoulou (eds.), Brill, Leiden, pp. 253-274, https://doi.org/10.1163/9789004335448_011, 10.05.2020.
- Bălan A. (2012), *Cazinoul Constanța, "fata bătrână" sedusă și abandonată*, "Cuget Liber", <https://www.cugetliber.ro/stiri-politica-cazinoul-constanta-fata-batrana-sedusa-si-abandonata-142417>, 5.02.2020.
- Beukeboom C.J. & Burgers C. (2019), *How stereotypes are shared through language: A review and introduction of the Social Categories and Stereotypes Communication (SCSC) Framework*, "Review of Communication Research", Vol. 7, pp. 1-37, <https://doi.org/10.12840/issn.2255-4165.017>, 15.05.2020.
- Bliese L. (1970), *The Lexicon – a key to culture; with illustrations from afar word lists*, "Journal of Ethiopian Studies", Vol. 8(2), pp. 1-19, www.jstor.org/stable/41965807, 15.05.2020.
- Blum L. (2004), *Stereotypes and stereotyping: A moral analysis*, "Philosophical Papers", Vol. 33(3), pp. 251-289, DOI: 10.1080/05568640409485143.
- Britannica, *Betyár*. Available at: <https://www.britannica.com/topic/betyar>, 10.10.2019.
- Bucur M. & Miroiu M. (2018), *Birth of democratic citizenship: Women and power in modern Romania*, Indiana University Press, Bloomington, Indiana, www.jstor.org/stable/j.ctv65sw3t, 8.02.2020.
- Byrne A. (2000), *Singular identities: Managing stigma, resisting voices*, "Women's Studies Review", Vol. 7, pp. 13-24, <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/2554>, 10.05.2020.

- Byrne A. & Carr D. (2005), *Caught in the cultural lag: The stigma of singlehood*, "Psychological Inquiry", Vol. 16(2), pp. 84-141.
- Castagneto M. & D'Amora R. (2006), *A world of difference: Gender disparity in the Turkish Word Thesaurus*, in: *Gender, Language and New Literacy. A Multilingual Analysis*, E.M. Thüne, S. Leonardi & C. Bazzanella (eds.), Continuum, London/New York, pp. 196-212.
- Cihac A. (1879), *Dictionnaire d'étymologie daco-romane. Éléments slaves, magyars, turcs, grecs-moderne et albanais*, Ludolphe St-Goar, Francfort s/M.
- Colescu L. (1944), *Analiza rezultatelor recensământului general al populației României dela 1899*, Institutul Central de Statistică, București.
- Cruea S.M. (2005), *Changing ideals of womanhood during the nineteenth-century woman movement*, "General Studies Writing Faculty Publications" 1, pp. 187-204, https://scholarworks.bgsu.edu/gsw_pub/1, 4.02.2020.
- Dărămuș L.D. (2015), *Les femmes sans mari des classes populaires, des prostituées? Arbitraire administratif et résistances des femmes (Bucarest, 1850-1870)*, "Genre & Histoire", No. 16, <http://journals.openedition.org/genrehistoire/2227>, 27.11.2018.
- DePaulo B. (2006), *Singled out: How singles are stereotyped, stigmatized, and ignored, and still live happily ever after*, St. Martin's Press, New York.
- DePaulo B.M. & Morris W.L. (2005), *Singles in society and in science*, "Psychological Inquiry", Vol. 16(2/3), pp. 57-83.
- Dexonline, *Burlac*, <https://dexonline.ro/definitie/burlac>; *Fătălău*, <https://dexonline.ro/definitie/f%C4%83t%C4%83l%C4%83u>; *Holtei*, <https://dexonline.ro/definitie/holtei>, 5.12.2019.
- Diaconovich C. (1898), *Enciclopedia română, Tomul I*, W. Krafft, Editoria, Sibiu.
- Digi24 (2018), *Exodul românilor. Câți trăiesc în afara granițelor și ce sume trimit în țară*, <https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/social/exodul-romanilor-cati-traiesc-in-afara-granitelor-si-ce-sume-trimit-in-tara-977994>, 10.08.2020.
- Dollard C.L. (2009), *The surplus woman: Unmarried in Imperial Germany, 1871-1918*, Berghahn Books, New York, Oxford, doi:10.2307/j.ctt9qcnrp, 10.08.2020.
- Dospinescu A.S. & Russo G. (2018), *Romania – systematic country diagnostic: background note – migration (English)*, World Bank Group, Washington, D.C., <http://documents.worldbank.org/curated/en/210481530907970911/Romania-Systematic-Country-Diagnostic-background-note-migration>, 10.08.2020.
- Dreher N.H. (1993), *Redundancy and emigration: The "woman question" in Mid-Victorian Britain*, "Victorian Periodicals Review" 26, no. 1, pp. 3-7, <http://www.jstor.org/stable/20082640>, 9.02.2020.
- F.T. (1930), *Urbanism și cult național*, Ed. Proprie, București.
- Freeman R. & Klaus P. (1984), *Blessed or not? The new spinster in England and the United States in the late nineteenth and early twentieth centuries*, "Journal of Family History", Vol. 9(4), pp. 394-414, <https://doi.org/10.1177/036319908400900406>, 7.12.2018.
- Gloger Z. (1901), *Encyklopedia staropolska ilustrowana*, T.2 [D-K], Druk P. Laskauer, W. Babicki, Warszawa, <http://cyfrowa.chbp.chelm.pl/dlibra/doccontent?id=9719>, 10.08.2020.
- Goffman E. (1963), *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Hajnal J. (1965), *European Marriage Patterns in Perspective*, in: *Population in History: Essays in historical Demography*, D.V. Glass & D.E.C. Eversley (eds), Edward Arnold, London, pp. 101-143.
- Hua S.L. (2015), *What is 'sheng nu' (剩女): China's leftover women*, "TutorMing", blog.tutorming.com/expats/what-is-a-sheng-nu, 10.10.2019.
- INSa, *Institutul Național de Statistică*, <http://www.recensamantromania.ro>, 10.02.2018.

- INSb, *Institutul Național de Statistică*, Tempo Online, <http://statistici.insse.ro:8077/tempo-online/#/pages/tables/insse-table>, 10.02.2018.
- Kahan A. (1985), *The plow, the hammer, and the knout. An economic history of eighteen-century Russia*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Karpat K.H. (2002), *Studies on Ottoman social and political history*, Brill, Leiden.
- Knights M. (2014), *Historical stereotypes and histories of stereotypes*, in: *Psychology and History: Interdisciplinary Explorations*, C. Tileagă & J. Byford (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 242-267.
- Lahad K. (2017), *A Table for one: A critical reading of singlehood, gender and time*, Manchester University Press, Manchester, DOI:10.2307/j.ctt1wn0s66, 2.10.2018.
- Marian S.F. (1890), *Nunta la români. Studiu istoric-etnografic comparativ*, Tipografia Carol Göbl, București.
- Martinescu D. (2006), SNM, *fata bătrână a industriei navale*, "România Liberă", <https://romania-libera.ro/actualitate/proiecte-locale/snm--fata-batrana-a-industriei-navale--52309>, 5.02.2020.
- Martinescu D. (2019), *Neptun-Olimp, fata bătrână a bursei*, "Ziarul de Investigații", <https://zin.ro/18/12/2019/economie/neptun-olimp-fata-batrana-a-bursei/>, 5.02.2020.
- Mills C.W. (2000), *The sociological imagination*. 1st ed. With a new afterword of Todd Gitlin, Oxford University Press, Oxford.
- Mitoceanu C (2020), *Acești oameni fără căpătâi care ne guvernează*, "Monitorul de Botoșani", <https://www.monitorulbt.ro/editorial/2020/02/11/acesti-oameni-fara-capatai-care-ne-guverneaza-ciprian-mitoceanu-scriitor/>, 10.08.2020.
- Moraczewski J. (1851), *Polska w złotym wieku*, Poznań: Nakł. N. Kamińskiego, <https://hdl.handle.net/2027/wu.89099854911>, 10.08.2020.
- Moran R.F. (2004), *How second-wave feminism forgot the single woman*, "Hofstra Law Review", Vol. 33(1), Art. 5, pp. 223-298, <http://scholarlycommons.law.hofstra.edu/hlr/vol33/iss1/5>, 2.12.2018.
- Nicolae R. (2014), *Sōshoku(kei) danshi: The (un)gendered Questions on contemporary Japan*, "Romanian Economic Business Review", Vol. 9 (3), pp. 66-81, www.rebe.rau.ro/RePEc/rau/journal/FA14/REBE-FA14-A8.pdf, 10.08.2020.
- Ntoimo L.F.C. & Isiugo-Abanihe U. (2014), *Patriarchy and singlehood among women in Lagos, Nigeria*, "Journal of Family Issues", Vol. 35(14), pp. 1980-2008, <https://doi.org/10.1177/0192513X13511249>, 20.08.2018.
- OECD. *SF2.4: Share of births outside of marriage*, https://www.oecd.org/els/family/SF_2_4_Share_births_outside_marriage.pdf, 20.05.2020.
- Pantea M.C. (2013), *Romania*, in: *Cultural sociology of divorce: An encyclopedia*, R.E. Emery (ed.), SAGE, Thousand Oaks.
- Popescu R. (2008), *Family values in Romania and in Europe*, in: *The Values of Romanians: 1993-2006: A sociological Perspective*, B. Voicu & M. Voicu (eds.), Institutul European, Iași.
- Propp V.I. & Reeder R. (1993), *Russian folk lyrics*, Indiana University Press, Bloomington.
- Rotariu T., Dumănescu L. & Hărăguș M. (2017), *Demografia României în perioada postbelică (1948-2015)*, Editura Polirom, Iași.
- Savu A. (2018), *On the need for linguistic and lexical sensibility in social sciences*, "Annals of 'Dimitrie Cantemir' Christian University: Linguistics, Literature and Methodology of Teaching", Vol. XVII (2), pp. 42-62, http://aflls.ucdc.ro/doc/FLLS%20Anale_2_2018.pdf, 20.08.2020.
- Savu A. (2019), *History, modernization and never married women in Romania*, "Revistas Feminismos", Vol. 7(1), pp. 106-117, <https://portalseer.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/35756>, 20.08.2020.

- Schneider D.J. (2004), *The psychology of stereotyping*, Guilford Press, New York/London.
- Scott R.A. & Miller D.T. (1986), *Foreword*, in: *The Dilemma of Difference: A Multidisciplinary View of Stigma*, S.C. Ainlay, G. Becker & L.M. Coleman (eds.), Springer, Boston, pp. ix-xiii.
- Scriban A. (1939), *Dicționarul limbii românești*, Institutul de arte grafice "Presa bună", Iași.
- Stafford M.C. & Scott R.R. (1986), *Stigma, deviance, and social control*, in: *The Dilemma of Difference: A Multidisciplinary View of Stigma*, S.C. Ainlay, G. Becker & L.M. Coleman (eds.), Springer, Boston, pp. 77-91.
- Stangor C. & Crandall C.S. (2000), *Threat and the social construction of stigma*, in: *The social psychology of stigma*, T.F. Heatherton et al. (eds.), Guilford Press, New York/London, pp. 62-87.
- Trebici V. & Ghinoiu I. (1986), *Demografie și etnografie*, Editura Științifică, București.
- Voicu C. (2015), *Construcția socială a maternității*, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște.
- Voicu M. (2008), *Religiosity and religious revival during the transition period in Romania*, in: *The Values of Romanians 1993-2006*, B. Voicu & M. Voicu (eds.), Institutul European, Iași.
- Yamaguchi T. (2006), «Loser dogs» and «demon hags»: Single women in Japan and the declining birth rate, "Social Science Japan Journal", Vol. 9(1), pp. 109-114, doi.org/10.1093/ssjj/jyk007, 10.02.2020.
- Zafiu R. (2015), *Burlăciță*, "Dilema veche", Nr. 570, pp. 15-21, <https://dilemaveche.ro/sectiune/tile-show/articol/burlacita>, 28.02.2019.

Mariola Bienko*

**SPOŁECZNE TWORZENIE TOŻSAMOŚCI SEKSUALNEJ
W HETERONORMATYWNEJ PRAKTYCE JĘZYKOWEJ****THE SOCIAL CONSTRUCTION OF SEXUAL IDENTITY
IN HETERONORMATIVE LINGUISTIC PRACTICE**

ABSTRACT: The article refers to language not just as a means of constructing sexuality; it also highlights the normative dimension of sexual constructions via language. The theoretical starting point here is the complexity and multidimensionality of language expressing non-normative sexual identities. Collectively naming people whose sexual and gendered practices and identities fall beyond the bounds of normative heterosexuality is an unavoidable and ultimately unresolvable problem. There is a plethora of descriptions, labels, terms, and identities that are used to discuss diversity and sexual preferences. In the past, the term 'homosexuality' was associated with deviance, mental illness, and criminal behaviour, and these negative stereotypes are continually perpetuated by biased language. Exposure to homophobic epithets (e.g., faggot, dyke) has evaluative consequences; they function as labels of deviance for homosexuals and as such contribute to the dehumanisation of these individuals as well as to the creation of social distance towards them. The article demonstrates how lesbian and gay people use terms of abuse, questioning their meaning, adopting certain interpretations while rejecting others. Homosexual persons, both male and female, use the recognition of slang terms to access, identify, and socialise with other members of the gay community.

KEYWORDS: gay and lesbian citizens, language, homophobic labels.

ABSTRAKT: Artykuł odnosi się do języka nie tylko jako narzędzia konstruowania ludzkiej seksualności, ale także akcentuje normatywny wymiar seksualnych konstrukcji za pośrednictwem języka. Teoretycznym punktem wyjścia rozważań są złożoność i wielowymiarowość języka wyrażającego nienormatywne tożsamości seksualne. Wspólna nazwa dla osób, których seksualne oraz genderowe praktyki oraz tożsamości wykraczają poza granice heteronormy, jest nieuchronnym i ostatecznie nierozwiązywalnym problemem. Istnieje ogromna różnorodność opisów, etykiet, terminów oraz rodzajów tożsamości używanych do dyskusji na temat różnorodności w obszarze orientacji seksualnych. Negatywne stereotypy związane z określeniem *homoseksualizm* utożsamianym w przeszłości z dewiacją, chorobą psychiczną czy przestępstwem, zostały utrwalone w postaci językowych uprzedzeń. Ekspozycja na homofobiczne epitety (np. *pedał*, *lesba*) ma charakter wartościujący, funkcjonują one jako etykiety dewianta i jako takie przyczyniają się do dehumanizacji osób homoseksualnych oraz wytworzenia wobec nich społecznego dystansu. Artykuł pokazuje, w jaki sposób osoby homoseksualne używają tych lekceważących określeń, kwestionując ich sens, przyjmując niektóre interpretacje, a odrzucając inne. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni homoseksualni wykorzystują znajomość slangowych terminów do tego, aby uzyskać dostęp, identyfikować się i utrzymywać kontakty towarzyskie z innymi członkami homoseksualnej społeczności.

SŁOWA KLUCZOWE: geje i lesbijki, język, homofobiczne etykiety.

* **Mariola Bienko** – Uniwersytet Warszawski, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Katedra Studiów Rodziny i Patologii Społecznej; e-mail: m.m.bienko@uw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9165-906X>.

Wprowadzenie

Michel Foucault określa seksualność jako dyskursywną formę organizacji władzy, wiedzy i przyjemności. Sposób, w jaki rozumiemy seks, jest elementem przedsięwzięcia ładotwórczego. Przyjemności ciała zostają uporządkowane w obrębie tego dyskursu i posegregowane na „zdrowe i normalne” oraz „chore i nienormalne” (Foucault 1995). W artykule przyjęte jest krytyczne stanowisko wobec wszelkich esencjonalistycznych teorii sprowadzających seksualność jedynie do kategorii pragnień i biologicznych potrzeb. Seksualność ujmowana jako konstrukt społeczny nie jest domeną naturalną, podlega takim samym uwarunkowaniom, jakim podlegają wszelkie inne kategorie kulturowe. W przypadku aktów seksualnych kultura jest odpowiedzialna za ograniczenia typu „kto” i „jak”. Pierwsze z nich odnosi się do statusu jednostki w społeczeństwie, jej wieku, płci, klasy, etniczności czy stopnia pokrewieństwa, wyznaczając w ten sposób standardy doboru partnera, partnerki czy partnerów. Drugie z ograniczeń wyznacza sposób, miejsce oraz czas aktywności seksualnej (Plummer 1984).

W kręgu kultury euroamerykańskiej sankcjom społecznym podlegają zachowania seksualne nienależące do dyskursu zdominowanego przez heteroseksualną monogamię. Warunki prawne, obowiązujący model rodziny, wartości społeczne faworyzują relację erotyczną pomiędzy kobietą i mężczyzną. Jedynie małżeństwo, reprodukcja i miłość są kulturowymi uzasadnieniami seksu, który w innych przypadkach postrzegany jest jako niebezpieczny, destrukcyjny, podejrzany (Rubin 2004, s. 178). W tym sensie to, co nazywamy „heteroseksualnością”, nie jest dyspozycją daną z natury, stanowi raczej normę utrwalaną i wzmacnianą, profilowaną i kształtowaną przez dominujące przekazy kulturowe. Zajmująca się teoriami władzy, tożsamości i płci Judith Butler dominujący dyskurs nazywa „heteromatriksem” będącym matrycą trzech komponentów: biologii, kultury oraz seksualności. Płeć biologiczna oraz seksualność stanowią jedynie interpretację określoną przez zaistniałe warunki historyczne oraz kulturę (Butler 2008).

Język to jeden z najważniejszych czynników determinujących relacje społeczne, wyznaczających sposoby myślenia, odczuwania i zachowania. Proces powstawania słownictwa dotyczącego seksualności jest elementem społecznego konstruowania rzeczywistości. Język porządkuje sferę seksualnych relacji za pomocą pojęć, przypisując sens otaczającemu światu. Umożliwia również obiektywizację doświadczenia, to znaczy taką jego transformację, w wyniku której owo doświadczenie jest powszechnie dostępne dla innych jako przedmiot poznania (Berger i Luckmann 1983, s. 117). Prezentowane w artykule rozważania dotyczą roli języka w społecznym oznaczaniu i klasyfikowaniu kobiet oraz mężczyzn homoseksualnych. Czynność klasyfikacji wiąże się z uznawaniem i nieuznawaniem pewnych osób za przynależne bądź nieprzynależne do zakresu nazw, które rozstrzygają o tym, co jest „ładem”, a co „nieładem” (Bauman

1995, s. 28). Określenia osób o orientacji homoseksualnej to produkt norm i praktyk kulturowych wyrastających z konkretnej perspektywy widzenia rzeczywistości. Ich treść jest rezultatem społecznych ustaleń, różnych sposobów doświadczania codzienności przez osoby homoseksualne i heteroseksualne. Są to istotne dla uczestników świata społecznego zespoły znaczeń w obszarze wiedzy życia codziennego (Berger i Luckmann 1983, s. 50). Mogą one zawierać etykiety będące narzędziem deprecjacji, wytwarzające złudzenie, że pewna cecha jest stałą właściwością nazywanego zjawiska (Allport 1958), oraz stereotypy, czyli pierwotne klisze emocjonalne, hasła wywoławcze określone „zbitki poznawczo-emocjonalnej” w systemie pojęciowym akceptowanym przez jednostkę (Marody 1987, s. 188).

Konstrukty seksualnego odmiennia w kulturowych kodach heteronormatywności

Kategorie swojskości i obcości są uniwersalnymi narzędziami do opisu oraz uporządkowania świata społecznego w obszarze stosunków zarówno między jednostkami, jak i między grupami. Opozycja „swój-obcy” ma nadać sens „symbolicznego uniwersum”, wyodrębniając w nim to, co dobre i złe, oswojone i zagrażające. Według Georga Simmla obcy to ktoś, kto zajmuje ambiwalentną pozycję w grupie; pod pewnymi względami do niej należy, pod innymi nie. Jest outsiderem, który dołączył do zbiorowości później, wnosząc w nią swoje odrębne kulturowe wartości i cechy. Simmel ujmował zjawisko obcości w kontekście teorii uspołecznienia, w kategoriach szczególnej konfiguracji i proporcji dwóch cech, występujących zresztą w każdym konkretnym stosunku międzyludzkim, a mianowicie bliskości i dystansu. Obcy to paradoksalnie osoba daleka, która znajduje się przestrzennie blisko (Simmel 2006, s. 204-205). W interpretacji Zygmunta Baumana odgrywa on rolę punktu różnicującego, stanowi krzywe zwierciadło „normalności”, jest nośnikiem wieloznaczności, zróżnicowania. Poprzez sam fakt swojego istnienia podaje w wątpliwość zasadę oczywistości ładu, jego prawomocność (Bauman 1995, s. 81). Jest krytyczną ostoją inności, elementem niepasującym do schematu, który go kwestionuje, podważa jego stabilność i proces „produktowania” jednorodności (Bauman 2004, s. 35).

Inny posiada cechy różnicujące go i/lub wyróżniające spośród pozostałych, które stanowią źródło samoświadomości i odrębności. Innym jest również ten, który przynależy do grupy społecznej o odmiennych cechach. Można więc mówić o dwóch ujęciach rozumienia Innego – osobowym i społecznym, które są ze sobą powiązane. Ekspozycja odrębności indywidualnej i grupowej sprawia, że Inny utożsamiany jest z Obcym, czyli tym, kto posiada odrębny system aksjologiczny, ale też jest niezrozumiały, nieakceptowany, niepoznany (Dąbrowa 2014, s. 15, 16). Zarówno Inny, jak i Obcy poddawani są sądom wartościującym, zazwyczaj o zabarwieniu negatywnym. Odmienność rodzi

się w grupie, jest cechą i składnikiem systemów społecznych. Inny jest tym, wobec którego jesteśmy uprzedzeni, to znaczy odczuwamy antypatię wynikającą z błędnego lub nieelastycznego uogólnienia. Jest to efekt postrzegania drugiego człowieka jako przedstawiciela obcej grupy, przypisywania mu błędnie cech tej grupy, a zarazem tych samych cech wszystkim jej członkom niezależnie od indywidualnych różnic między nimi (Allport 1954).

Obcy w ujęciu Floriana Znanieckiego to ten, kto wkracza na „teren danej grupy, która stanowi zamknięty układ wartości społecznych” (Znaniecki 1990, s. 300). Zdaniem Simmla istotnym wyznacznikiem pozycji „obcego” w społeczeństwie jest fakt, iż nie należy on od początku do danej grupy, wnosi do niej „coś”, czego grupa wcześniej nie знаła. Simmel traktuje „obcość” jako pozytywną, „szczególną formę wzajemnego oddziaływania” (Simmel 2006, s. 205). Postulaty uznania inności towarzyszą próbom wypracowania inkluzyjnego porządku społecznego. Odmienicy, nie tylko z powodu ich podmiotowych praw, są ważną częścią każdego społeczeństwa. Ich obecność zwiększa wrażliwość społeczną na wszelkiego rodzaju kreatywność. Nie każde odejście od normy jest zjawiskiem społecznie szkodliwym. Podobnie jak Georg Simmel (2006) upatrywał niezbędności Obcego w społeczeństwie, tak Émile Durkheim (2000, s. 98-110) dostrzegał źródło siły społeczeństwa w dewiantach – dynamizujących proces zmian społecznych, artykułujących alternatywne normy, wartości i wzory zachowań. Robert Merton (2002, s. 249-252) podkreślał, że dewianci w odróżnieniu od konformistów przejawiają bardziej zróżnicowane sposoby indywidualnej adaptacji do społeczeństwa, wśród których wyróżniał, oprócz innowacyjności i rytualizmu, wycofanie i bunt.

Orientacja seksualna jest desygнатem „inności”, a nawet „obcości” w przypadku osoby homoseksualnej, która w heteronormatywnej przestrzeni społecznej jest postrzegana jako odmienniec. Bliskie więzi pomiędzy osobnikami tej samej płci są rozumiane jako zaburzenie ładu społecznego. Heteronormatywność stanowi mechanizm, który wytwarza inność pragnienia homoseksualnego na podobnej zasadzie jak patriarchy, który według Simone de Beauvoir (2009) czyni z kobiety „inną”. Mary Douglas (2007, s. 79-80) przekonuje, że w każdej kulturze istnieją sposoby radzenia sobie z anomalią, czyli z tym, co inne, obce, co przeciwstawne łaadowi. Na poziomie językowym jednym z nich jest interpretacja, przyporządkowanie etykiety, która oznacza zagrożenie oraz dyktuje właściwy sposób działania wobec anomalii, co w pełnym zakresie uwidaczniają strategie osób heteroseksualnych wobec homoseksualnych kobiet i mężczyzn. Wszelkie przejawy dyskryminacji, kontroli i dominacji realizowane są w postaci zachowań językowych związanych z sytuacjami werbalnej agresji wobec mniejszości seksualnych. Już samo nazwanie wspólnym pojęciem środowiska osób homoseksualnych stwarza poczucie siły i może stać się symbolicznym aktem dominacji. Innym, wskazanym przez Douglas, sposobem jest próba przyswojenia anomalii na użytek kultury własnej celem

poszerzenia jej znaczeń lub otwarcia na znaczenia jeszcze nieodkryte. Współcześnie stopień, w jakim homoseksualizm jest uważany za piętno, zależy w dużej mierze od tego, czy definiuje się go w kategoriach religijnych, prawnych, zdrowotnych.

W przypadku osób homoseksualnych kategoria inności staje się podstawą ich różnych esencjalnych przedstawień, które legitymizują podrzędną pozycję tej grupy w heteronormatywnej przestrzeni społecznej. Rzeczywiste atrybuty osoby homoseksualnej nie mają tak istotnego znaczenia w porównaniu z ich społeczną interpretacją. Gail Rubin zaproponowała hierarchiczną piramidę aktów seksualnych. Według niej zachodnie społeczeństwa pochwalają akty seksualne zgodnie z hierarchicznym systemem wartości. Na samym szczycie „erotycznej piramidy” znajdują się

jednostki zamężne, heteroseksualne, posiadające dzieci. Poniżej znajdują się niezamężne, monogamiczne pary heteroseksualne, a z nimi większość innych heteroseksualistów. [...] Stabilne, długotrwałe pary gejowskie i lesbijskie znajdują się na granicy akceptacji, ale barowe lesby czy lubieżni geje już poniżej wszystkich grup na samym dnie piramidy. Najbardziej zniechęcone seksualnie kasty to w chwili obecnej transseksualiści, fetyszyści, sadomasochiści, prostytutki i gwiazdy porno oraz najbardziej podrzędni z tych wszystkich ci, których erotyzm przekracza pokoleniowe granice (Rubin 2004, s. 178).

Jednostki, których zachowanie jest stawiane wysoko w hierarchii, są uznawane za zdrowe psychicznie, otoczone szacunkiem, nagradzane legalnością społeczną, zinstytucjonalizowanym wsparciem. Jednostki praktykujące seksualne zachowania umieszczone niżej na skali są podejrzewane o chorobę psychiczną, otaczane złą opinią, tracą zinstytucjonalizowane i materialne wsparcie. Odmawia się im nawet człowieczeństwa lub istotnych cech „prawdziwego człowieka”, zwiększając wobec nich społeczny dystans (Slaatten i in. 2014; Fasoli i in. 2016; Bieńko 2019). Tomasz Sikora konstatuje wręcz, że w dyskursach i praktykach kulturowych systemów, opartych na binarnych opozycjach, seksualnych odmieńców wiele łączy ze śmieciami, bo strukturalnie należą oni do „szarej strefy niejednoznaczności” (Sikora 2007, s. 48).

Naznaczanie osób homoseksualnych przybiera różny charakter w zależności od czasu i miejsca. Trwałość wypracowanych przez wieki mechanizmów stygmatyzacji nie byłaby możliwa bez stałego odtwarzania kategorii homoseksualnych dewiantów. Zdaniem Pierre’a Bourdieu osoby homoseksualne doświadczają szczególnej formy symbolicznej dominacji narzucanej przez zbiorowe akty kategoryzacji, ustanawiające znaczące, negatywne rozróżnienia. Przemoc symboliczna w zinstytucjonalizowany sposób buduje zjawisko grupy odrzucenia, która zaczyna być traktowana jako odrębna kategoria społeczna. Stworzone w ten sposób systemy klasyfikacyjne reprodukuja w nieskończoność takie same relacje władzy i dominacji. Ustalony porządek społeczny nie wymaga uzasadnienia, oczywiste jest traktowanie homoseksualizmu jako dewiacji (Bourdieu 2004, s. 141-142).

Opisany przez Bourdieu mechanizm dotyczy przede wszystkim mężczyzn, których homoseksualność była w euroamerykańskiej kulturze zdecydowanie bardziej znaczącym piętnem niż w przypadku kobiet, których czyny jako osób uznawanych za niepełnoprawne nie podlegały normatywnym zobowiązaniom. Potwierdza to zjawisko podwójnej nieobecności społecznej lesbijek jako kobiet i jako przedstawicielek mniejszości seksualnej. Relacje na temat osób homoseksualnych w Polsce do XIX wieku dotyczą prawie wyłącznie mężczyzn. Homoseksualne kobiety były w przeszłości, podobnie jak dzisiaj, mniej widoczne społecznie niż homoseksualni mężczyźni. Biorąc pod uwagę mechanizmy wykluczenia, jakie dotyczą nieheteroseksualnych i nienormatywnych mężczyzn i kobiet, na poziomie instytucjonalnym nadal obserwuje się brak odrębnego dyskursu dotyczącego kobiet nieheteroseksualnych w Polsce pomimo pewnych prób zwiększenia ich widzialności.

W społeczeństwach zachodnich historia seksualnej odmienności to przede wszystkim historia narodzin kultury i tożsamości gejów (Dyer 2002, s. 8). Lesbijki sytuują się poza rzeczywistością, którą wyjaśnia heteroseksualna ideologia (Katz 2007, s. 149). Luce Irigaray (2007, s. 22-30) definiuje kobietę jako „Innego”, który pojawia się w męskulinistycznym dyskursie. Jest tym, co nieustanowione, stojąc w opozycji do tego, co męskie. Eve Kosofsky Sedgwick przekonuje, że ochrona przed tym, co kobiece, poprzez mizoginię i homofobię jest w stanie uchronić opartą na zasadach patriarchy męskość (Kosofsky Sedgwick 2005). W XIX wieku tak zwane romantyczne przyjaźnie między wykształconymi i cieszącymi się wysoką pozycją społeczno-ekonomiczną kobietami interpretowane były w kontekście wzajemnej opiekuńczości czy troskliwości, wręcz czułościowości. Nie zauważano w nich groźby trybadyzmu. Dzisiaj również próbuje się infantylizować kobiece związki erotyczne, nie zmienia to jednak dość powszechnego przekonania, że lesbijki podobnie jak geje są elementem destabilizującym przyjęty porządek normatywny.

Homoseksualny podmiot ustanawiany w języku

Moralne granice seksualności są wyznaczane poprzez wyraźne różnicowanie i odgraniczanie „właściwych” i „nietypowych” identyfikacji seksualnych (Seidman 2012). A zatem język ustanawia podmiot po części poprzez wykluczenie, przez swego rodzaju nieoficjalną cenzurę lub pierwotne ograniczenie w mowie (Butler 2010, s. 53). W interpretacji Butler (2010, s. 9) bycie nazwanym jest „jednym z warunków ustanowienia podmiotu w języku”. Nazwy są odbiciem wyobrażeń kulturowych i tradycji związanych z danym wyrażeniem. W historii nowożytnej kulturowe kody językowe są ukierunkowane i zdeterminowane przez obowiązujące w tradycji chrześcijańskiej schematy heteronormatywne, osoba homoseksualna staje się więc outsiderem z marginesu

porządku symbolicznego. W starożytnej Grecji stosunek homoseksualny określany był tym samym terminem *aphrodisia*, co zbliżenie heteroseksualne (Dover 2011, s. 532). Ale już w okresie średniowiecza bezwstydni sodomici, opisywani jako „zbrukani grzechem” „bracia nierozdzielni”, zostali umieszczeni przez Dantego w VII kręgu piekła (Dante 2017). Wątki homoseksualne z klasyki literatury europejskiej są historiami inności i nienawiści zarazem, literatura i sztuka są marginesami wykluczenia, a jednocześnie azylem dla odmieńców (Mayer 2005). W literaturze staropolskiej nazwy homoseksualistów stanowią zbiór obrazoburczych etykiet, takich jak: „samcołożnicy”, „plugawcy”, „dodomczycy”, „gomorczykowie”, „mężołożnicy”, „gamraci nieczyści”, „niewieściuchowi”. Stosunki seksualne między mężczyznami określano mianem „paziolubstwa”, „mężczyńskiej psoty”, „tureckiego niewstydu”, „grzechu sodomskiego”, „psoty sodomskiej” (Oczko 2008, s. 33).

Jak twierdzi Jonathan Ned Katz (2007), heteroseksualność została społecznie wynaleziona, wymyślona (*inventing*). O podobnym mechanizmie można mówić w przypadku homoseksualności. Termin „homoseksualizm” to grecko-łacińska hybryda, która została zaproponowana w XIX wieku, żeby zastąpić takie określenia, jak „inwersja”, „płeć pośrednia”, „sodomia”, „uranizm”, „miłość homogeniczna” (Boswell 2006, s. 52-53). Dziewiętnastowieczny homoseksualista stał się odrębną kategorią „obcego”, który zyskał podmiotowość poprzez opisanie go w dyskursie naukowym jako zboczeńca, dewianta seksualnego, wykluczonego ze zdrowego społeczeństwa. Ktoś, kogo kiedyś nazywano sodomitą, a do XIX wieku brano za przestępcę, teraz stał się kimś, kto ma dewiacyjną naturę i powinien być leczony: „Sodomita był odszczepieńcem, homoseksualista jest teraz gatunkiem” (Foucault 1995, s. 45). Wykluczenie stało się podstawą nowej tożsamości (Butler 2008). Użycie klinicznej etykiety, zaczerpniętej z terminologii medycznej, wiąże się z naznaczaniem i ograniczaniem wielowymiarowości człowieka. Określenie „homoseksualista” sugeruje, że homoseksualność jest jedynym źródłem identyfikacji osoby.

W Europie jeszcze w drugiej połowie XX wieku nie wszyscy ludzie z wyższym wykształceniem rozumieli znaczenie terminu „homoseksualizm” i nie we wszystkich słownikach można go było znaleźć (Wyrobisz 2007, s. 384-385). W Polsce początek XXI wieku stanowi swoistą cezurę w werbalizowaniu homoseksualizmu. W mediach głównego nurtu funkcjonuje dobrze znany skrótowiec LGBT, oznaczający społeczność lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transpłciowych, a także LGBT+, który w powszechnym mniemaniu jest zapisem bardziej inkluzywnym¹. W języku codziennej komunikacji, zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej, z dużym natężeniem występują takie zjawiska, jak etykietowanie czy językowa stygmatyzacja osób homoseksualnych.

¹ Plus (+) odnosi się do wszystkich kolejnych kategorii osób występujących po literze T – osoby queer, interplciowe, aseksualne oraz osoby im sprzyjające.

W badaniach CBOS-u z 2007 roku na liście najgorszych, według Polaków, wyzwisk na dwóch pierwszych miejscach znalazły się określenia „pedał” (83 proc.) i „ciota” (80 proc.), a na czwartym „lesba” (73 proc.) (Centrum Badania Opinii Społecznej 2007). Profilem geja w homofobicznym dyskursie publicznym w Polsce jest *gorszyiciel* (przedstawiciel obcej i wrogiej cywilizacji), *spiskowiec* (pragnący podstępными metodami uzyskać wpływ na życie publiczne), *parias* (profanujący otoczenie swoją obecnością). Uniwersalnymi profilami społecznymi pozostają *zboczeniec* i *dewiant* (Ostolski 2007).

Radykalizacja homofobicznego języka oraz wysoki stopień emocjonalizacji publicznego dyskursu na temat społeczności LGBT wywołują wzrost agresji wobec gejów i lesbijek. Wśród użytkowników internetu niechęć względem mniejszości seksualnych wykorzystywana jest do manifestacji postaw nacjonalistycznych. W skrajnych przypadkach używana jest retoryka totalitarna służąca wzmocnieniu funkcji wykluczenia osób nieheteronormatywnych (Lachowska, Pielużek 2018). W polskim dyskursie publicznym utrzymuje się, a nawet ostatnio wzmacnia dehumanizujący obraz środowiska LGBT jako „tęczowej zarazy”, wrogiej społecznie „neobolszewickiej ideologii”. Homofobiczne praktyki językowe stanowią odzwierciedlenie tego, co zachodzi w porządku społecznym, a zarazem przekształcają one porządek symboliczny w sferze relacji seksualnych dewiantów i normalsów. Mowa nienawiści staje się miejscem reprodukcji władzy. Przejawem walki z „niehumanizującym” wrogiem, określanym „ideologią LGBT”, jest powołanie przez organy samorządu terytorialnego „stref wolnych od LGBT” w niektórych polskich gminach.

Proces nazywania w sposób czynny buduje tożsamość (Bourdieu 1991, s. 107). Nadanie osobie homoseksualnej nazwy jest podstawą procesu klasyfikacji językowej, przy czym język może być postrzegany jako narzędzie opresji normatywnego systemu społecznego, lecz także jako narzędzie budowania widzialności i sprawczości oraz walki o prawa osób homoseksualnych. Bycie przezywanym oznacza lekceważenie i poniżenie, ale „otwiera również paradoksalnie pewną możliwość społecznego istnienia, wprowadza w czas i życie języka wykraczające poza stojące za przezwiskiem intencje” (Butler 2010, s. 10). W opozycji do tworzenia stereotypów i opresyjnego desygnowania wykształca się język odzwierciedlający nowy sposób identyfikowania gejów i lesbijek. Aby wyeliminować negatywne konotacje stygmatyzujących określeń, zastępuje się je określeniami wolnymi od takich konotacji. Na przykład termin „homoseksualista” sugeruje, że ktoś jest „nosicielem homoseksualizmu”. Tymczasem określenie „osoba homoseksualna” wskazuje, że ktoś przejawia cechy czy zachowania homoseksualne i chodzi tu jedynie o jedną z wielu cech tej osoby. Podobnie powszechnie znane słowo „gej” wskazuje na cechę osoby i jest świadomie używanym określeniem implikującym akceptację tożsamości homoseksualnej wychodzącą poza relacje wyłącznie seksualne (Boswell 2006, s. 51).

Axel Honneth zwraca uwagę na to, że „subkulturowe semantyki, w których tworzy się wspólny język dla poczucia niesprawiedliwości”, przygotowują kolektywne formy sprzeciwu (Honneth 2012, s. 166). Wyniki badań potwierdzają, że osoby homoseksualne, sprzeciwiając się własnej dyskryminacji, przywłaszczają te same terminy, które były dotąd narzędziem opresji, aby wykorzystać dla siebie poniżającą nazwę albo przekształcić to poniżenie w afirmację, czyli pozytywnie reinterpretować, przewartościować kategorie lesby, pedała, cioty (Bieńko 2020). Zmiana wartościowania wpisanego w słowo takie jak „pedał” wskazuje, że możliwe jest „odwrócenie” mowy w innej postaci przeciw temu, kto jej użył, że słowa można cytować na przekór ich pierwotnym intencjom i skutecznie odwracać ich skutki (Butler 2010, s. 23). Słowo „queer”, wbrew swojej pierwotnej angielskiej wersji (pedał/odmieniec), z obelgi stało się w studiach lesbijskich i gejowskich samookreśleniem społeczności LGBTQ+. Każdy może być potencjalnie queer, włącznie z osobami heteroseksualnymi, jeśli ich pragnienia lub relacje seksualne są postrzegane jako odbiegające od obowiązującej normy (Cameron i Kulick 2003, s. 149). Środowiska nieheteronormatywne przyjęły ten termin i zaczęły się nim określać w sposób subwersywny, wywrotowy, pozbawiając go tym samym negatywnych konotacji. Obecnie queer jest wyrazem postawy krytycznej względem kultury dominującej. Queer to nie tylko tożsamość czy budowany wciąż na nowo status społeczny, to również kategorie językowe budujące tę tożsamość (Hammack, Frost, Hughes 2018). Język środowiska queer postrzegany jest jako wyraz norm moralnych i czynnik represjonujący różnice społeczne (Marinucci 2019).

Mówienie jest formą działania, język w ramach społeczeństwa jest środkiem kontrolowania innych przez jednostki lub grupy, ale też środkiem przeciwstawiania się takiej kontroli, środkiem usankcjonowania lub podważania tożsamości kulturowej (Burke 2015, s. 63). Mechanizmom stygmatyzacji towarzyszą różne formy oporu osób homoseksualnych, którzy jako „inni”, nie chcąc podtrzymywać istniejącej definicji sytuacji, buntują się wobec zastanego porządku. Badania zachodnie pokazują, że młodzi ludzie o orientacji homoseksualnej pragną nie odróżniać się od swoich rówieśników i w ogóle unikać etykiet dotyczących ich identyfikacji seksualnej (Coleman-Fountain 2014). Destygmatyzacja języka, poszukiwanie języka dialogu stanowią równie ważny, co trudny do zrealizowania postulat współczesności.

Homojęzyk jako kod kulturowy

Z każdą grupą społeczną związane są różne odmiany języka, różne „gatunki mowy”, jak nazywał je Michaił Bachtin (1986), lub, jak twierdzą socjolingwiści, różne „rejstry”, którym odpowiadają opisane przez Basila Bernsteina „kody” językowe przekazujące kulturę, a tym samym czyniące koniecznym pewien typ zachowania (Bernstein 1980,

s. 91). Osoby homoseksualne wypracowują specyficzne kody werbalne – socjolekty, które pełnią funkcję użytkową, instrumentalną, ale też zawierają pewną interpretację świata zgodną z poglądami wspólnoty oraz wyznawanymi przez nią wartościami. Sam akt konstruowania socjolektu jest z jednej strony oznaką niedostosowania się do ogólnych wzorów komunikacyjnych, a z drugiej respektowania typowych w języku reguł i mechanizmów. Zachodni badacze rozpatrują język osób homoseksualnych jako socjolekt między innymi w ramach tak zwanego *lavender linguistics* (Leap 1996). W polskiej lingwistyce zagadnienie to wciąż czeka na całościową analizę. Środowisko gejowskie i lesbijskie w Polsce nie dysponuje takim słownikiem jak na przykład *Polari* – slang homoseksualistów Wielkiej Brytanii, którego geneza sięga prawdopodobnie XVI wieku. Ten rozbudowany język czerpał między innymi z gwary miejskiej Londynu, języka włoskiego, prowansalskiego, francuskiego i angielskich gier słownych (Baker 2002). Badacze więcej miejsca poświęcają slangowi gejowskiemu, który uchodzi za bardziej rozwinięty niż lesbijski. Należy jednak pamiętać, że lesbijki nie używają wielu zawartych w gejowskim slangu określeń ze względu na ich mizoginistyczny charakter (Koch 2008).

Współczesne badania prowadzone z perspektywy socjolingwistycznej wyróżniają grupę gejów w Polsce jako wykluczoną, pozostającą „w mniejszościowej opozycji wobec heteronormatywnego standardu kulturowo-komunikacyjnego”, która jako taka posługuje się swoistym kodem językowym (Rejter 2013, s. 31). Homojęzyk nazywany „różowym językiem” w swoich licznych odsłonach jest czynnikiem unifikującym osoby należące do mniejszości seksualnej, staje się odmianą języka środowiskowego, czyli specyficznym sposobem mówienia przyjętym w określonej wspólnocie językowej. Socjolekt tej społeczności wykazuje reprezentacyjność i kreacyjność rzeczywistości poprzez tajność, która pozwala na komunikację wewnątrz grupy, kodowanie wypowiedzi oraz ekspresyjność, będącą językową reprezentacją stosunku do rzeczywistości jednostki na tle grupy (Grabias 1994, s. 127). Język polskiego środowiska LGBT wydaje się typologicznie najbliższy socjolektom o prymarnej funkcji ekspresywnej (Grabias 1994, s. 128; Dyszak 2015, s. 217).

W XX wieku na rozwój języka środowiskowego miały wpływ upowszechnienie się internetu i powstanie pierwszych oficjalnie działających klubów gejowskich (Omyliński 2012). Slang społeczności gejowsko-lesbijskiej zamieszczany jest w internetowych artykułach i blogach, amatorskich minisłownikach, na gejowskich portalach, w gejowskich pismach, tęczyowych elementarzach (por. Biedroń 2007). Po 1989 roku eksploracja tematyczna i sposób literacko-językowej prezentacji środowiska osób homoseksualnych poprzez uwikłanie w socjolekty i fabuły spowodowały, że twórcy zaczęli wprost nawiązywać do zagadnień oraz wartości objętych kulturowym tabu. *Lubiewo* Michała Witkowskiego (2005), powieść „przygodowo-obyczajowa z życia ciot”, jest

przykładem literackiej prezentacji grupy o orientacji homoseksualnej poprzez język, którym się posługują jej reprezentanci. Kwestia „przeżegnania” społeczności ciotowskiej i jej kampowość ma wpływ na leksykę slangu gejowskiego, jednak próby zdefiniowania oraz rozróżnienia w tej społeczności etykiet „pedał”, „ciota”, „gej” nie dają podstawy do jednoznacznych rozstrzygnięć w zakresie znaczenia i zakresu wymienionych określeń.

Homojęzyk jest podatny na zmiany, nie jest też jednorodny. Osoby homoseksualne niebędące silnie związane z „branżą”, czyli kulturą i społecznością homoseksualną, mogą nawet nie znać większości określeń, choć część z nich jest jednak stosunkowo uniwersalna i rozpowszechniona (Omyliński 2012). Neutralny, niekonotujący wprost seksualności termin „gej” został wprowadzony jako nowe, nieznane ogółowi słowo o pozytywnym znaczeniu, może ono definiować świadomą osobę homoseksualną, która chce walczyć o swoje prawa i szerzyć aktywnie tolerancję (Nowak 2016, s. 177). Homojęzyk z jednej strony dysponuje wewnętrznymi, niezmiennymi regułami, z drugiej zaś jest elastyczny i raczej arbitralny, dający się aktualizować albo relatywizować w zależności od warunków oraz toczonej walki politycznej.

Refleksje końcowe

Problematyka normy i inności seksualnej prowadzi do dekonstrukcji schematów myślowych w perspektywie heteronormatywnej. Osoba homoseksualna traktowana jako odmieniec staje się problemem społecznym, politycznym, moralnym, jednocześnie nierzadko czyniąc ze swojej inności strategię w walce o uznanie w dyskursie emancypacyjnym. Stosunek do homoseksualizmu, jako odmienności w wielu kulturach trudnej do zaakceptowania, jest ważną miarą społecznej otwartości. Jej przejawem są wypowiedzi eksperckie, rekomendacje i inicjatywy obywatelskie, które Foucault określiłby mianem „pedagogizacji” życia społecznego, nawołujące poprzez przedstawicieli polityk publicznych do kreowania narzędzi promujących ideę seksualnego obywatelstwa osób nieheteronormatywnych. Niewątpliwie jednym z takich narzędzi jest język. Zgodnie ze słowami Charlesa Wrighta Millsa: „Ludzie rozróżniają sytuacje za pomocą określonych słowników” (Mills 1940, s. 906). Słownictwo dotyczące gejów i lesbijek jest bardzo wrażliwym obszarem ujęzykowania, postrzegania i kategoryzowania osób o tożsamości psychoseksualnej innej niż powszechnie przyjęta przez język zwany ogólnym, ale też przez język „branżowy”. Oscar Wilde, odnosząc się do związku o charakterze homoseksualnym, stwierdził, że jest to miłość „wstydząca się wymówić swego imienia”, a więc wstydząca się swojej nazwy. Władza nazywania to władza obdarzania znaczeniem, narzucania bądź odnajdowania sensu. Złożoność świata nie wyczerpuje się oczywiście w kategoriach językowo-dyskursywnych, jednak dla socjologa jest to obszar badawczy,

który można uznać za fascynujący ze względu na to, że język jako sposób patrzenia na świat jest swego rodzaju próbą uczynienia go zrozumiałym.

Bibliografia

- Allport G. (1958), *The nature of prejudice*, Addison-Wesley Publishing Company, New York.
- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, PIW, Warszawa.
- Baker P. (2002), *Fantabulosa: a dictionary of polari and gay slang*, Continuum, London.
- Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesna wieloznaczność*, PWN, Warszawa.
- Bauman Z. (2004), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo „Sic!” Warszawa.
- Berger P., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PIW, Warszawa.
- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, tłum. K. Biskupski, w: *Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Czytelnik, Warszawa, s. 83-119.
- Biedroń R. (2007), *Tęczy elementarz: czyli (prawie) wszystko, co chcielibyście wiedzieć o gejach i lesbijkach*, Wydawnictwo AdPublik, Warszawa.
- Bieńko M. (2019), „Pedał” i „lesba” jako społeczne pojęcia życia codziennego. *Heteroseksualne uprzedzenia językowe dotyczące gejów i lesbijek*, „InterAlia. Pismo poświęcone studiom queer/ InterAlia. A Journal of Queer Studies”, nr 14, s. 86-102.
- Bieńko M. (2020), Etykiety „pedał” i „lesba” w heteronormatywnej rzeczywistości społecznej. *Próba analizy*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 69(2), s. 113-141.
- Boswell J. (2006), *Chrześcijaństwo, tolerancja społeczna i homoseksualizm. Geje i lesbijki w Europie Zachodniej od początku ery chrześcijańskiej do XIV wieku*, tłum. J. Krzyszczyński, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Bourdieu P. (1991), *Language and symbolic power*, tłum. G. Raymond, M. Adamson, Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu P. (2004), *Męska dominacja*, tłum. L. Kopciwicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Burke P. (2015), *Społeczna historia języka*, tłum. M. Wendland, w: *Historia idei komunikacji*, M. Wendland (red.), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015, s. 31-80.
- Butler J. (2008), *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, tłum. K. Krasuska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Butler J. (2010), *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, tłum. A. Ostolski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Cameron D., Kulick D. (2003), *Language and sexuality*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (2007), *Społeczna percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści. Komunikat z badań (BS/74/2007)*, CBOS, Warszawa.
- Coleman-Fountain E. (2014), *Lesbian and gay youth and the question of labels*, „Sexualities”, nr 17(7), s. 802-817.
- Dąbrowa E. (2014), *Kim jest dziś Inny w Polsce*, w: *Spoglądając na stereotyp*, R. Kusek, J. Sanetra-Szeliga (red.), Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków, s. 13-31.
- Dante Alighieri (2017), *Boska Komedia*, tłum. E. Porębowicz, Wydawnictwo GREG, Warszawa.
- De Beauvoir S. (2009), *Druga płęć*, tłum. G. Mycielska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Douglas M. (2007), *Czystość i zmaza*, tłum. M. Bucholc, PIW, Warszawa.
- Dover K.J. (2011), *Stosunek Greków do seksualności*, tłum. R. Matuszewski, w: *Antropologia antyku greckiego. Zagadnienia i wybór tekstów*, W. Lengauer, L. Trzcionkowski, P. Majewski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 525-537.
- Durkheim É. (2000), *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Dyer R. (2002), *The culture of queers*, Routledge, London and New York.
- Dyszak A.S. (2015), *O zapisanym słownictwie mniejszości seksualnych*, „Etnolingwistyka”, nr 27, s. 201-220.
- Fasoli F., Paladino M.P., Carnaghi A., Jetten J., Bastian B., Bain P.G. (2016), *Not “just words”: Exposure to homophobic epithets leads to dehumanizing and physical distancing from gay men*, „European Journal of Social Psychology”, nr 46(2), s. 237-248.
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Czytelnik, Warszawa.
- Grabias S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Hammack P.L., Frost D.M., Hughes S.D. (2018), *Queer intimacies: A new paradigm for the study of relationships diversity*, „The Journal of Sex Research”, nr 56(4-5), s. 556-592. DOI: 10.1080/00224499.2018.1531281.
- Honneth A. (2012), *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktu społecznego*, tłum. J. Duraj, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Irigaray L. (2007), *Je, Tu, Nous. Toward a culture of difference*, Routledge, New York and London.
- Katz J.N. (2007), *The invention of heterosexuality*, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Koch M. (2008), *Language and gender research from a queer linguistic perspective: A critical evaluation*, VDM Verlag, Saarbrücken.
- Kosofsky Sedgwick E. (2005), *Męskie pragnienie homospołeczne i polityka seksualności*, tłum. A. Ostolski, „Krytyka Polityczna”, nr 9-10, s. 176-186.
- Lachowska K., Pielużek M. (2018), „Lesby” i „pedały” – konteksty komunikacyjne związane ze środowiskami LGBT wśród użytkowników Internetu, w: *Communication Design. Antologia*, M. Wszolek, M. Pielużek (red.), Wydawnictwo Libron, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 631-664.
- Leap W.L. (1996), *Word's out: gay men's english*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Marinucci M. (2019), *What's in a name?*, „Journal of Homosexuality”, May 10, s. 1-8. DOI: 10.1080/00918369.2019.1610633.
- Marody M. (1987), *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, PWN, Warszawa.
- Mayer H. (2005), *Odmieńcy*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa.
- Merton R.K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mills Ch.W. (1940), *Situated actions and vocabularies of motive*, „American Sociological Review”, nr 5, s. 904-913.
- Nowak T.Ł. (2016), *Gdzie jest gej? O (nazwach) przestrzeni w pierwszych polskich pismach gejowskich*, „Dziennikarstwo i Media”, nr 7, s. 173-185.
- Oczko P. (2008), *Dlaczego nie chcę pisać o staropolskich samcołożnikach? Przyczynek do archeologii gay studies w Polsce*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 32-50.
- Omyliński J. (2012), *Kod seks-czatów i slang gejów. Tajemny język branży*, <https://natemat.pl/4759,kod-seks-czatow-i-slang-gejow-tajemny-jezyk-branzy>, 14.06.2020.
- Ostolski A. (2007), *Spiskowcy i gorszyście. Judaizowanie gejów w polskim dyskursie prawniczym*, w: *Jak się dzielimy i co nas łączy? Przemiany wartości i więzi we współczesnym społeczeństwie polskim*, M. Głowacka-Grajper, E. Nowicka (red.), Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków, s. 156-178.
- Plummer K. (1984), *Sexual diversity: a sociological perspective*, w: *The Psychology of Sexual Diversity*, K. Howelles (red.), Basil Blackwell, Oxford, s. 219-252.

- Rejter A. (2013), *Płeć – język – kultura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Rubin G. (2004), *Rozmyślając o seksie: zapiski w sprawie radykalnej teorii polityki seksualności*, „Lewą Nogą”, nr 16, s. 164-224.
- Seidman S. (2012), *Spółeczne tworzenie seksualności*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sikora T. (2007), *Odmieńcy/Śmieci*, s. 45-62, https://www.nck.pl/upload/archiwum_kw_files/artykuly/4._tomasz_sikora_-_odmiecy_-_smieci.pdf, 4.06.2020.
- Simmel G. (2006), *Obcy*, tłum. M. Łukasiewicz, w: *Most i drzwi*, G. Simmel, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 204-212.
- Slaatten H., Anderssen N., Hetland J. (2014), *Endorsement of male role norms and gay-related name-calling*, „Psychology of Men & Masculinity”, nr 15, s. 335-345.
- Witkowski M. (2005), *Lubiewo*, Korporacja Ha!art, Kraków.
- Wyrobisz A. (2007), *Tolerancja, nietolerancja i przesady w Europie średniowiecznej i nowożytnej. Badania nad historią homoseksualizmu, stosunkiem społeczeństwa do homoseksualizmu i udziałem homoseksualistów w kulturze*, „Przegląd Historyczny”, nr 98/3, s. 383-395.
- Znaniecki F. (1990), *Studia nad antagonizmem do obcych*, w: *Współczesne narody*, F. Znaniecki (red.), Wydawnictwo PWN, Poznań, s. 265-358.

Joanna Wróblewska-Skrzek*

„SAMIEC ALFA” SOCJOLOGICZNE NARRACJE MĘSKIEJ ATRAKCYJNOŚCI ‘ALPHA MALE’? SOCIOLOGICAL NARRATIONS OF MALE ATTRACTIVENESS

ABSTRACT: The aim of the article is to analyse the situation of modern men and explain the legitimacy of the use of the term ‘alpha male’ as a synonym of modern man. The issue of the masculinity crisis and determinants of male attractiveness in contemporary societies are analysed. The assessment of masculinity was presented through the prism of two paradigms: traditional and modern, which capture the concept of masculinity in a completely different way. The proposed analysis takes on the gender perspective and refers to theoretical concepts and empirical data illustrating the actual situation of men. The thesis is presented that a possible crisis of masculinity refers to the image of a traditional man who today does not meet the expectations of women and society. These difficulties in male adaptation result from the increasing independence of women and the new standards of masculinity that are formulated by society. Moreover, men’s adaptation difficulties result from both subjective reasons – men have not abandoned traditional visions of masculinity, and objective ones – the current contradictory visions of masculinity suggest that society itself does not know what a modern man should be like.

KEYWORDS: attractiveness, masculinity, men, men’s studies, sexuality, gender.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest przeanalizowanie sytuacji współczesnych mężczyzn oraz wyjaśnienie zasadności stosowania określenia „samiec alfa” jako synonimu współczesnego mężczyzny. Analizie zostaje poddana kwestia kryzysu męskości oraz wyznaczników męskiej atrakcyjności we współczesnych społeczeństwach. Kwestia oceny męskości ukazana została przez pryzmat dwóch paradygmatów: tradycyjnego i nowoczesnego, które ujmują pojęcie męskości w zupełnie odmienny sposób. Zaproponowana analiza przyjmuje perspektywę płci kulturowej i odwołuje się do koncepcji teoretycznych oraz danych empirycznych, ilustrujących faktyczną sytuację mężczyzn. W tekście zostaje postawiona teza, że ewentualny kryzys męskości odnosi się do wizerunku tradycyjnego mężczyzny, który nie spełnia dziś oczekiwań zarówno kobiet, jak i społeczeństwa. Owe trudności przystosowawcze mężczyzn wynikają z rosnącej niezależności kobiet oraz nowych standardów męskości, które formułuje społeczeństwo. Ponadto trudności przystosowawcze mężczyzn wynikają zarówno z przyczyn subiektywnych – mężczyźni wcale nie porzucili tradycyjnych wizji męskości, jak i obiektywnych – obowiązujące sprzeczne wizje męskości sugerują wniosek, że samo społeczeństwo nie wie, jaki winien być współczesny mężczyzna.

SŁOWA KLUCZOWE: atrakcyjność, męskość, mężczyzna, men’s studies, seksualność, płęć.

Wstęp

W ciągu wieków atrakcyjność mężczyzn wiązała się przede wszystkim z ich statusem społeczno-ekonomicznym. Pozycja, prestiż, władza były nieodzownym elementem

* **Joanna Wróblewska-Skrzek** – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Społeczno-Ekonomiczny; Zakład Metod Badawczych i Ewaluacji; e-mail: j.wroblewska-skrzek@uksw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3262-8682>.

męskiej egzystencji, która dawała im siłę, uznanie i wzbudzała zainteresowanie wśród kobiet. Sprzyjała temu patriarchalna organizacja życia społecznego, która zawsze na uprzywilejowanej pozycji sytuowała mężczyzn. Wraz z przeobrażeniami na gruncie życia społeczno-gospodarczego oraz rewolucją w zakresie intymności zmienił się obraz i oczekiwania co do współczesnego mężczyzny. Masowe pójście kobiet do pracy zmieniło nie tylko – jak na początku sądzono – sytuację kobiet, w sposób niepodważalny zmianie uległy oczekiwania co do wizerunku współczesnego mężczyzny.

Najbardziej problemowa wydaje się dziś kwestia oceny „męskości” oraz tego, czego od mężczyzn *de facto* oczekujemy. Stereotypowo ekstremalnym wizerunkiem męskości, który w ostatnich dekadach zyskiwał na popularności, był mężczyzna typu macho, playboy czy Rambo. Aktualnie w dyskursie naukowym coraz częściej mówi się o pojawiających się tendencjach kryzysowych w ocenie sytuacji mężczyzn. Słyszymy o „kryzysie męskości” (Melosik 2002, s. 7) czy o „upadku facetów” (Zimbardo 2016, s. 21). Mężczyźni określani są też jako „leniwe maskotki” (Szlendak 2005, s. 14), „zniewieściali faceci” czy „maminsynki” (Zimbardo 2016, s. 21).

Wynika to z tego, że współcześni mężczyźni bardzo często zachowują się jak mali chłopcy – jak pisze Zimbardo – „mają problem z traktowaniem kobiet jako równych sobie, przyjaciółek, partnerek, kochanek czy wręcz ukochanych żon. Niektórzy wolą towarzystwo mężczyzn niż kobiet. Wielu nie jest zainteresowanych utrzymaniem długotrwałych relacji, małżeństwem, ojcostwem czy byciem głową własnej rodziny” (Zimbardo 2016, s. 20).

Czy rzeczywiście możemy dziś mówić o „kryzysie męskości” czy raczej o „tendencjach kryzysowych”? Dlaczego tak trudno współczesnym mężczyznom być dziś „samcem alfa” i czy faktycznie tego typu mężczyźni poszukują kobiety i oczekuje społeczeństwo? Zapropionowana analiza męskiej atrakcyjności prowadzona jest przez pryzmat płci kulturowej, gdyż nowy paradygmat męskości nieodzownie wiąże się z przemianami w zakresie kobiecości.

Paradygmat męskości – men’s studies

Kategoria męskości nie ma charakteru esencjonalnego, nie jest raz na zawsze z góry ustaloną wartością, jest kategorią zmienną (Melosik 2002, s. 35) W zależności od miejsca, czasu i kultury występują zestawy ról oraz cech, które przypisuje się mężczyznom (Arcimowicz 2015, s. 58). Współczesna refleksja nad sytuacją mężczyzn związana jest ze studiami nad mężczyznami (*men’s studies* lub *masculinity studies*), które zaczęły się rozwijać w latach 70. XX wieku jako odpowiedź na studia kobiece. W trakcie rozwoju badań nad męskością pojawiło się wiele teorii męskości (Arcimowicz 2008b, s. 23-24). Jedną z najpopularniejszych z nich jest koncepcja męskości hegemonicznej

Roberta W. Connella (1987; 1995), która odnosi się do koncepcji społecznej dominacji określonej grupy społecznej, w tym przypadku mężczyzn. Męskość hegemoniczna wiąże się przede wszystkim z heteroseksualnością, małżeństwem, dobrze płatną pracą, siłą i odpornością fizyczną. Męskość hegemoniczna jest przedstawiana jako idealna forma męskości, niemniej jednak tylko nieliczni mężczyźni są w stanie ją osiągnąć. Przykładami mężczyzn uosabiających męskość hegemoniczną są na przykład Sylvester Stallone, Bruce Willis czy Arnold Schwarzenegger (Giddens 2005, s. 141). Męskość hegemoniczna ulokowana jest w porządku patriarchalnym i zakłada tradycyjną wizję mężczyzny jako typowego „samca alfa”. Opiera się na dualizmie ról płciowych oraz asymetryczności cech kobiecych i męskich (Arcimowicz 2008b, s. 228). Silny, władczy, główny żywiciel rodziny z dominującą pozycją w małżeństwie, często nieobecny ojciec, pozbawiony empatii i uczuć.

W dyskursie publicznym coraz częściej spotykamy się z krytyką tradycyjnego paradygmatu męskości (Arcimowicz 2008b, s. 26). Coraz wyraźniej słyszalne są głosy mówiące o „tendencjach kryzysowych” w dotychczas obowiązującym tradycyjnym porządku płci, co zagraża pozycji męskości hegemonicznej (Giddens 2005, s. 140). Zdaniem znawców tematu tradycyjne pojęcie męskości zanika pod wpływem wielu współdziałających ze sobą czynników, od zmian na rynku pracy po rewolucję na płaszczyźnie życia małżeńsko-rodzinnego (Giddens 2005).

W ciągu ostatnich kilku dekad w społeczeństwach zachodnich zaczyna się wyłaniać nowy typ mężczyzny. Jak pisze Tomasz Szlendak, jest to „mężczyzna nowy, mężczyzna miękki, mężczyzna przejmujący się sobą i swoim wyglądem, prokobiety i pogrążony w kryzysie tożsamości” (Szendak 2009, s. 62). Ta wizja męskości wpisuje się w nowy paradygmat męskości, który akcentuje równość i partnerstwo, uznając te wartości za fundamentalne w tworzeniu nowego ładu społecznego. Dewizą życiową nowego mężczyzny jest współdziałanie, staje się on partnerem dla kobiet i dzieci. Nowy paradygmat pozwala na eksponowanie zarówno cech męskich, jak i kobiecych (Arcimowicz 2008a, s. 228).

Obserwujemy swoistego rodzaju unifikację ról (Minkiewicz 2006, s. 203), mężczyźni zaczynają dbać o swój wygląd, zrywając przy tym ze stereotypami wiążącymi ich niegdyś w kwestii ubioru, higieny czy też okazywania emocji. Do drugiej wojny światowej atrakcyjność mężczyzn definiowana była przez ich działania i osiągnięcia. Tak długo jak mężczyźni kontrolowali sferę ekonomiczną, ich wygląd miał drugorzędne znaczenie (Melosik 2002, s. 23). Nowy mężczyzna chce być i czuć się atrakcyjny, nie musi już wstydzić się swoich emocji, może zerwać z brakiem wrażliwości i podejściem typowym dla tradycyjnego wzorca męskości. Jak wskazuje Małgorzata Dziekanowska: „Cechuje go kobieca delikatność i wrażliwość, oczekuje się od niego troski, opiekuńczości, partnerskiego stosunku do kobiet przy równoczesnej sile psychicznej i koncentracji

na pracy jako nadal najważniejszym komponentcie męskiej samooceny” (Dziekanowska 2008, s. 63).

Często jednak oczekiwania te są zbyt wygórowane lub spotykają się z niedostosowaniem niektórych mężczyzn do zachodzących zmian. Prowadzi to niekiedy do pogłębiania się problemów związanych z męskością, samorealizacją i samookreśleniem się jednostki.

Samiec alfa? – fakty i rzeczywistość

Znana brytyjska socjolog Sue Lees, analizując sytuację młodych brytyjskich mężczyzn na rynku pracy, stawia wniosek, że młodzi heteroseksualni mężczyźni zostali dziś na mieliźnie – „left on the shelf” (Lees 1999, s. 59) – i to w podwójnym znaczeniu: po pierwsze nie mogą znaleźć dziś dobrej pracy, a po drugie nie mogą przez to znaleźć żony (Szlendak 2011, s. 418).

Jak wskazują socjolodzy, kobiety szukają partnerów wedle ściśle określonych reguł, które, jak wskazuje Emilia Paprzycka, opierają się na zasadzie „podobne przyciąga podobne” (Paprzycka, Mianowska, Izdebski 2014, s. 329). Jedną z nich jest zasada homogamii, wedle której kobiety będą poszukiwać mężczyzn o cechach zbliżonych pod względem własnego statusu społeczno-ekonomicznego. Skłonności homogamiczno-hipergamiczne¹ są przypadłością wybitnie żeńską (Szlendak 2011, s. 144), oznacza to, że kobiety będą dążyć do maksymalizacji swojej pozycji i dochodów poprzez szukanie partnera majątniejszego, lepiej wykształconego, znajdującego się wyżej na drabinie społecznej czy zawodowej. Nie dziwi zatem to, że wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia współczesnych kobiet rosną ich oczekiwania co do potencjalnego partnera.

Jak pokazują dane Eurostatu, współczesne Europejki są znacznie lepiej wykształcone niż ich matki czy babki i jednocześnie są lepiej wykształcone od współczesnych mężczyzn. W 2018 roku wśród osób powyżej 25. roku życia wyższe wykształcenie miało 28,6% mężczyzn i aż prawie 33% kobiet (Eurostat 2020, s. 6). Podobne tendencje zauważane są również w Stanach Zjednoczonych czy Kanadzie. Szacuje się, że w roku 2021 w Stanach Zjednoczonych kobiety zdobędą 58% licencjatów, 62% tytułów magistra i 54% tytułów doktora. W Kanadzie i Australii kobiety stanowią 60% absolwentów uniwersytetów (Zimbardo 2016, s. 31).

Masowe pójście kobiet do pracy bardzo mocno zmieniło ich wyobrażenie na temat oczekiwań co do przyszłego partnera. Współczynnik aktywności zawodowej kobiet systematycznie rośnie – w 2019 roku dla 27 krajów Unii Europejskiej wynosił on 79,1% (Eurostat 2019c). Mimo że wciąż jest niższy niż w przypadku mężczyzn, to i tak zauważalne są nowe trendy na rynku pracy.

¹ Hipergamia, czyli skłonność do poszukiwania partnera o wyższej lub co najmniej identycznej pozycji (Szlendak 2011, s. 144)

Rynek matrymonialny jest dziś trudny, i to dla obu płci. Małżeństwa zawierane są coraz rzadziej i coraz później. Żyjemy coraz szybciej i coraz intensywniej, przez co brakuje nam czasu na szukanie partnera. O ile kobiety żyjące w pojedynkę radzą sobie w tych warunkach całkiem dobrze – zrywając z wizerunkiem „starych panien” na rzecz „niezależnej singielki” – tak mężczyźni nie potrafią odnaleźć się w nowej rzeczywistości i często wracają do rodzinnego domu. Jak wynika z danych Eurostatu, w 2018 roku w Europie odsetek osób mieszkających przynajmniej z jednym z rodziców w stosunku do ogółu populacji osób w wieku 18-34 lata wyniósł 48,2%, z czego mężczyźni stanowili 54% (Eurostat 2019a).

Nawet znalezienie życiowego partnera nie gwarantuje dziś stabilizacji. Współcześnie młodzi mężczyźni nagminnie nie sprawdzają się w intymnych związkach. Wskaźniki rozwodów w Europie systematycznie rosną – w 2015 roku wskaźnik rozwodów wyniósł 43,7 (Eurostat 2019b), czyli na 100 zawartych małżeństw rozpadło się prawie 44 z nich. W przeważającej większości to kobiety wnoszą o pozew o rozwód, mężczyźni natomiast częściej winni są rozpadu pożycia.

Ponadto mężczyźni przeciętnie żyją 6 lat krócej niż kobiety, a ich śmiertelność jest wyższa w każdej grupie wiekowej – przeciętne dalsze życie Europejczyka w 2018 roku wynosiło 78,2 roku, a Europejki 83,7 roku (Eurostat 2018). Ze względu na preferowany styl życia mężczyźni są znacznie częściej narażeni na śmierć niż kobiety (Wróblewska-Skrzek 2017, s. 318).

Samiec alfa – atrakcyjność fizyczna?

Bycie „samcem alfa” wydaje się dziś znacznie trudniejsze, niż mogłoby się wydawać, a przekazy medialne, które odgrywają bardzo istotną rolę w kreowaniu męskiej tożsamości (Arcimowicz 2015, s. 58), na pewno mężczyznom w tej kwestii nie pomagają. Na popularności zyskują filmy, które utrwalają niezbyt korzystny obraz mężczyzny. O ile w latach 70. w kinach królował *Rambo* z Sylwestrem Stallone w roli głównej czy *Terminator* z Arnoldem Szwarzeneggerem, których przekaz w kontekście kreowania męskości był jasny i jednoznaczny, zarówno w kontekście atrybutów fizycznych, jak i personalnych, dziś mamy obrazy, które pokazują mężczyzn jako życiowych nieudaczników, bawidamków, których życie koncentruje się na wspólnej zabawie i rozrywce – *Wpadka*, *Kac Vegas*. Warto zauważyć, że towarzyszące im bohaterki są atrakcyjne, odpowiedzialne, skoncentrowane na realizacji życiowego i zawodowego planu (Zimbardo 2016, s. 20-21). Współczesne media kreują silne i niezależne kobiety, podczas gdy prezentowani mężczyźni to przystojniacy bez finexji lub zwykli frajerzy.

Jednocześnie kultura współczesna odczarowała męskie ciało, które przestaje dziś być tematem tabu, zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn. Melosik wskazuje, że kultura

popularna doprowadziła do przełomu w ukazywaniu męskiego ciała poprzez reklamy bielizny męskiej Calvina Kleina, które jako pierwsze ukazywały „muskularne, obnażone, zmysłowe ciało nagich mężczyzn” (Melosik 2002, s. 24). Traktowanie męskiego ciała jako obiektu seksualnego wynika ze zmiany specyfiki relacji społecznych między kobietami a mężczyznami (Melosik 2002, s. 23). Jak się okazuje, w społeczeństwach konsumpcyjnych nie tylko kobiety, ale i mężczyźni mają ideał ciała, do którego dążą. Badania pokazują, że występują standardy męskiego ciała, które budzą podziw wśród mężczyzn, podnoszą szansę zdobycia partnerki i gwarantują uznanie społeczne. Okazuje się, że takie cechy jak wysokość i budowa ciała, kształt twarzy i jej zarost, a także długość włosów czy zapach mają kluczowe znaczenie w ocenie męskiej atrakcyjności (Daniel, Pawłowski 2009; Pawłowski 2009; Rozmus-Wrzesińska, Sorokowski 2009).

Badania Pawłowskiego potwierdzają stereotypowe przekonania na temat męskiego wyglądu. Na atrakcyjności zyskują mężczyźni wysocy, powyżej 175 cm, a najkorzystniejszy wzrost to 183 cm – o czym pośrednio świadczy większa ocena atrakcyjności partnerek wysokich mężczyzn (Pawłowski 2009, s. 68-73). To mężczyźni, których sylwetka przyjmuje kształt litery ”V”, czyli są dobrze zbudowani, szczupli, o szerokich barkach i wąskiej talii (Rozmus-Wrzesińska, Pawłowski 2009, s. 142). Męska twarz to twarz symetryczna z lekkim zarostem, który uwypukla podbródek – choć preferencje co do zarostu są bardzo mocno narzucone przez modę i kulturę (Sorokowski 2009, s. 221), ponadto atrakcyjni mężczyźni mówią niskim głosem, który sygnalizuje dominację i zdolność reprodukcyjną (Gajda, Pawłowski 2009, s. 252).

We współczesnych społeczeństwach globalne standardy męskiej atrakcyjności są bardzo mocno zdominowane przez aspekty fizyczności i cielesności. Potwierdzają to badania sondażowe oraz statystyki z gabinetów chirurgów plastycznych. Według badań CBOS z 2003 roku 82% ankietowanych uważa, że zadbana sylwetka sprzyja sukcesom zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym (80%) (CBOS 2003, s. 3). W 2009 roku 90% dorosłych Polaków uważało, że wygląd i atrakcyjność odgrywa istotną rolę na gruncie życia prywatnego i zawodowego. Większość badanych (90%) twierdzi, że przywiązuje dużą wagę do swojego wyglądu, a dla 82% ważny jest wygląd partnerów interakcji (CBOS 2009, s. 2). Kobiety przykładają większą wagę do swojego wyglądu, ale jest on także ważny dla mężczyzn, takie deklaracje składa 80% ankietowanych (CBOS 2017, s. 4). Jeśli chodzi o akceptację własnego wizerunku, to tusza jest tutaj największym problemem. Zrzucić kilka kilogramów chciałyby zarówno kobiety (67%), jak i mężczyźni (49%). Mężczyznom bardziej niż kobietom zależy na uzyskaniu muskularnej sylwetki (CBOS 2017, s. 11). Jeszcze ważniejsza w ocenie własnej atrakcyjności jest kwestia wyglądu, czyli fryzura, ubiór czy makijaż. Jeśli chodzi o sposoby dojścia do pożądanego wizerunku, to stosowane są zarówno sposoby naturalne – dieta czy

aktywność fizyczna, jak i zabiegi chirurgiczne. Według raportu ISAPS² w 2018 roku na całym świecie wykonano ponad 10 607 227 upiększających zabiegów chirurgicznych oraz 12 659 147 zabiegów niechirurgicznych. Wzrost zainteresowania tego typu usługami w ciągu ostatnich lat obserwowalny jest zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn (ISAPS 2019, s. 6-7), co tylko wzmacnia rolę atrakcyjności fizycznej w budowaniu współczesnego wizerunku jednostki.

Kwestię estetyki w ocenie atrakcyjności człowieka podkreśla także Catherine Hakim, która podchodzi do atrakcyjności fizycznej w nieco inny sposób. Hakim do opisu wizerunku czy obrazu jednostki posługuje się koncepcją kapitału erotycznego i traktuje atrakcyjność fizyczną jedynie jako jego składową. Hakim podchodzi do tej problematyki wieloaspektowo i wskazuje, że kapitał seksualny stanowi połączenie piękna, atrakcyjności wizualnej, fizycznej, społecznej oraz seksualnej, w tym płodności, którą nie do końca należy ograniczać dziś tylko do kobiet. Znaczenie tych aspektów jest zmienne w zależności od społeczeństwa i czasu (Hakim 2010, s. 10). Co ważne, kapitał erotyczny nie odnosi się tylko do naszego życia seksualnego, ale odgrywa bardzo istotną rolę w naszym codziennym życiu, zarówno na arenie zawodowej, jak i prywatnej. Wartość kapitału erotycznego wynika z faktu, że oceniając atrakcyjność partnera, uwzględnia się także inne cechy niż wygląd fizyczny, między innymi cechy osobowości, dojrzałość, opiekuńczość, zaradność, inteligencję, które są niezwykle ważne dla powodzenia związku (Linek 2020, s. 134). Co potwierdzają międzykulturowe badania Davida Bussa i jego zespołu (Buss 2000, s. 36-67).

Propozycje wyjaśnień

Po pierwsze należy odpowiedzieć na pytanie, czy faktycznie mamy do czynienia z „kryzysem” czy raczej z pewnego rodzaju „ewolucją” w zakresie oceny męskiej atrakcyjności, która jest naturalnym etapem zmian, jakie zostały wywołane przez przeobrażenia społeczno-gospodarcze. Może należy przyjąć, że zmiany na rynku pracy, rosnący udział kobiet w sferze zawodowej i wzrastające bezrobocie mężczyzn wpłynęły na zmianę standardów męskiej atrakcyjności. Wygląd stał się jednym z istotnych czynników w walce zarówno o sukces zawodowy, jak i partnerkę. Seksualna emancypacja kobiet spowodowała, że coraz częściej i śміiej zaczęły one oceniać ciało męskie w kategoriach jego „cielesnej atrakcyjności” (Melosik 2002, s. 24). Dodatkowo powszechna seksualizacja, epatowanie ciałem i cielesnością, piętno sukcesu oraz trend bycia „naj” na każdej płaszczyźnie życia postawiło mężczyznom zbyt wygórowane wymagania, którym oni nie potrafią – bo nigdy nie musieli – i nie są w stanie sprostać. Łatwiej

² ISAPS – International Society of Aesthetic Plastic Surgery.

jest im się wycofać. Nowa konsumpcyjna rzeczywistość rozleniwia współczesnych mężczyzn, przez co chętnie występują oni w roli hołubionej przez kobiety „maskotki” (Szlendak 2005, s. 14).

Kolejne pytanie, które się nasuwa, dotyczy kwestii źródła owych trudności przystosowawczych. Na pewno mężczyznom trudno dopasować się do nowych standardów męskości z racji przywiązania do tradycji i stereotypowych wizji męskości. Mężczyźni owych starych wzorców po prostu wcale nie porzucili i brakuje u nich faktycznego zaangażowania w zmianę. Jak pisze Tomasz Szlendak – mężczyźni w Polsce zaczynają przeglądać się w lustrze i zakładać różowe T-shirty, ale jest to zmiana bardzo powierzchowna, wręcz „kosmetyczna” (Szlendak 2009, s. 72). Na pewno sprawy nie ułatwia występowanie dwóch sprzecznych wizji męskości. Z jednej strony muskularne ciało symbolizujące „męską fizyczność” jest ciągle kulturowo pożądane. Z drugiej zaś preferowane są wartości intelektualne i możliwości finansowe, w tym podejściu fizyczność jawi się jako brak wrażliwości i inteligencji (Melosik 2002, s. 119). W tym kontekście za psychologami możemy powiedzieć, że współczesne społeczeństwo samo nie wie, jaki powinien być mężczyzna (Eldredge 2019, s. 22), stąd zauważalne „tendencje kryzysowe”. Może prawdą jest, że „serce” współczesnego mężczyzny zostało zamknięte (Eldredge 2019, s. 22) w sztywne ramy wymagań i oczekiwań, które stale rosną, co niekoniecznie musi być zgodne z faktycznymi możliwościami oraz potrzebami zarówno mężczyzn, jak i kobiet. „Odsetek ludzi nieśmiałych w społeczeństwie przekroczył dziś 60%” (Zimbardo 2016, s. 41) i stale rośnie wraz z rozwojem nowych technologii. Może oczekiwania są po prostu nieadekwatne. Zagubienie mężczyzn we współczesnym świecie może także wynikać z braku ojcowskiej opieki (Biddulph 2019, s. 20) oraz odpowiednich wzorców.

Zakończenie

Współcześni mężczyźni nie mają łatwego zadania. Niezależnie od przyjętego paradygmatu analizy widzimy, że sytuacja współczesnych mężczyzn jest trudna i tylko nieliczni z nich są w stanie podołać oczekiwaniom. Ci, którzy nie są na tyle silni, aby funkcjonować w ramach nowego ładu społecznego, otrzymują metkę „nieudacznika” i „maminsynka”. Często poddają się sami i nawet nie starają się podjąć zadania.

Kiedyś mężczyznom zdecydowanie żyło się po prostu łatwiej. Mieli jasno określone zadania i role. Nie musieli o siebie dbać, chyba że im na tym zależało. Nie musieli zabiegać o kobiety, bo to kobietom zależało na posiadaniu męża, gdyż to on określał jej status. Posiadanie żony gwarantowało stabilizację, gdyż ryzyko rozwodu było znikome z racji podporządkowania ekonomicznego kobiety, chyba że owego rozwodu chciał mężczyzna. Wszystko było jasne i oczywiste.

Dziś nowy wzorzec męskości stawia przed mężczyznami wiele wymagań. Mężczyzna ma być czuły, ale i zasadniczy, wrażliwy, ale nierozemocjonowany, empatyczny, ale i asertywny, delikatny, ale i silny. Ma być świetnym pracownikiem, mężem, kochankiem, przyjacielem i ojcem. Ma być atrakcyjny fizycznie, zadbany, dobrze ubrany i wysportowany. Atrakcyjny, czyli posiadający zainteresowania, mający własne zdanie i poczucie humoru.

Czy w tym kontekście możemy mówić o kryzysie męskości? Wychodząc z założenia, iż kryteria męskości są uzależnione od miejsca i czasu, powiemy, że dziś nastał czas nowych mężczyzn, a ewentualny „kryzys” czy „tendencje kryzysowe” pojawiają się na wizerunku tradycyjnego mężczyzny, który nie spełnia dziś oczekiwań – zarówno kobiet, jak i społeczeństwa.

Bibliografia

- Arcimowicz K. (2008a), *Nowe wzory relacji ojciec–dziecko w polskich mediach*, w: *Media elektroniczne – kreujące obraz rodziny i dziecka*, J. Izdebska (red.), Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, t. I, Białystok, s. 228-239.
- Arcimowicz K. (2008b), *Przemiany męskości w kulturze współczesnej*, w: *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, M. Fuszara (red.), Wydawnictwo Trio, Warszawa, s. 21-60.
- Arcimowicz K. (2015), *Współczesny ideał męskiego ciała – wybrane aspekty problematyki*, „Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica”, nr 55, s. 57-76.
- Biddulph S. (2019), *Męskość. Nowe spojrzenie*, tłum. A. Jacewicz, Rebis, Poznań.
- Buss D.M. (2000), *Ewolucja pożądania (strategie doboru seksualnego ludzi)*, tłum. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk.
- CBOS (2003), *Dbłość o własną sylwetkę*, Komunikat z badań, BS/154/2003.
- CBOS (2009), *Jak Cię widzą, tak Cię piszą – Polacy o znaczeniu wyglądu w życiu*, BS/112/2009.
- CBOS (2017), *Czy jesteśmy zadowoleni ze swojego wyglądu*, Komunikat z badań, 104/2017.
- Connell R.W. (1987), *Gender and power: society, the person, and sexual politics*, Stanford University Press, Stanford.
- Connell R.W. (1995), *Masculinities*, Cambridge, Polity.
- Daniel D., Pawłowski B. (2009), *Biologiczne znaczenie atrakcyjności twarzy*, w: *Biologia atrakcyjności człowieka*, B. Pawłowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 166-199.
- Dawkin R. (1989), *Samolubny gen*, Prószyński i S-ka, tłum. M. Skoneczny, Warszawa.
- Dzieskanowska M. (2008), *Męska płęć kulturowa w perspektywie socjologicznej*, w: *Męskość w kulturze współczesnej*, A. Radomski, B. Truchlińska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 52-69.
- Eldredge J. (2019), *Dziki serce. Tęsknoty męskiej duszy*, tłum. J. Grzegorzczak, Poznań.
- Eurostat (2018), *Life expectancy by age and sex – database*, <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>, 25.06.2020.
- Eurostat (2019a), *Gniazdownicy – database*, http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_lvps08&lang=en, 26.06.2020.
- Eurostat (2019b), *Współczynnik rozwodów – database*, <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>, 25.06.2020.

- Eurostat (2019c), *Współczynnik aktywizacji zawodowej* – database, <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>, 25.06.2020.
- Eurostat (2020), *The EU in the world – education and training, Statistics explained*, pdf, <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/20434.pdf>, 9.06.2020.
- Gajda D., Pawłowski B. (2009), *Biologiczne atrakcyjności głosu i śmiechu*, w: *Biologia atrakcyjności człowieka*, B. Pawłowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 232-261.
- Giddens A. (2005), *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Hakim C. (2010), *Erotic capital*, „European Sociological Review”, Vol. 26, nr 5, s. 499-518.
- ISAPS (2019), *ISAPS Interantional survey on aesthetic/cosmetic procedures*, <https://www.isaps.org/wp-content/uploads/2019/12/ISAPS-Global-Survey-Results-2018-new.pdf>, 30.06.2020.
- Lees S. (1999), *Will boys be left on the shelf?*, w: G. Jagger, C. Wright (red.), „Changing Family Values”, London-New York, Routledge, s. 59-76.
- Linek A. (2020), *Atrakcyjność fizyczna i seksualna w małżeństwie*, w: *Spoleczne konteksty współżycia i intymności. Szkice z socjologii emocji*, t. 1, M. Sroczynska, A. Linek (red.), Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa, s. 121-144.
- Melosik Z. (2002), *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wyd. Wolumin, Poznań.
- Minkiewicz K. (2006), *Metroseksualność jako współczesny model męskości*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, XVII, Poznań, s. 203-220.
- Paprzycka E., Mianowska E., Izdebski Z. (2014), *Jak dobieramy się w pary? Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a preferowane cechy partnera*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 15, s. 329-345.
- Pawłowski B. (2009), *Wysokość i długościowe proporcje ciała a atrakcyjność człowieka*, w: *Biologia atrakcyjności człowieka*, B. Pawłowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 66-109.
- Rozmus-Wrzesińska M., Pawłowski B. (2009), *Atrakcyjność względnej masy i kształtu ciała*, w: *Biologia atrakcyjności człowieka*, B. Pawłowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 110-155.
- Sorokowski P. (2009), *Pigmentacja ciała i owłosienie a atrakcyjność fizyczna*, w: *Biologia atrakcyjności człowieka*, B. Pawłowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 206-231.
- Szlendak T. (2005), *Leniwe maskotki, rekiny na smyczy. W co kultura konsumpcyjna przemieniła mężczyzn i kobiety*, Wyd. Santorski, Warszawa.
- Szlendak T. (2009), *O naskórkowej (lub kosmetycznej) przemianie męskości*, w: *Być rodzicem we współczesnej Polsce. Nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*, M. Sikorska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego WUW, Warszawa, s. 62-76.
- Szlendak T. (2011), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa.
- Wróblewska-Skrzek J. (2017), *Styl życia a antyzdrowotne zachowania kobiet i mężczyzn. Analiza nierówności w stanie zdrowia między kobietami a mężczyznami*, w: *Kobieta w przestrzeni publicznej: dialog – praktyka – nauka*, O. Kotowska-Wójcik, M. Luty-Michalak (red.), WWS, Warszawa, s. 311-330.
- Zimbardo P., Coulombe N. (2016), *Gdzie Ci mężczyźni?*, tłum. M. Guzowska, PWN, Warszawa.

Katarzyna Walentynowicz-Moryl*
Anna Gąsiorek**

TYPY KOBIECZOŚCI A CELE ŻYCIOWE MŁODYCH BEZDZIETNYCH STUDENTEK UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

TYPES OF FEMININITY AND THE LIFE GOALS OF YOUNG CHILDLESS STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF ZIELONA GÓRA

ABSTRACT: The aim of the research was to establish the relationship between the socio-cultural gender of the surveyed women and their most important life goals that they would like to achieve in the future. Some of the empirical material from the research project 'The role of fertility assumptions in shaping procreation intentions' was used for the conducted analyses, which were carried out on a representative sample of full-time students at the University of Zielona Góra. The analysis of the students' declarations regarding the five most important life goals that they would like to achieve in the future showed statistically significant differences between women in terms of their socio-cultural gender in the case of six out of twelve goals – being with a loved one, achieving professional success, traveling, having a child, having a group of friends and getting married. In addition, it was found that gender significantly differentiates the coexistence of goals traditionally associated with femininity in the declarations of female students, as well as the coexistence of goals traditionally associated with masculinity.

KEYWORDS: gender, femininity, life goals, female students, childless women.

ABSTRAKT: Celem badań było ustalenie związku pomiędzy płcią społeczno-kulturową badanych kobiet a ich najważniejszymi celami życiowymi, które chciały zrealizować w przyszłości. Do przeprowadzonych analiz wykorzystano część materiału empirycznego z projektu naukowego „Rola założeń dotyczących płodności w kształtowaniu się intencji prokreacyjnych”, który został zrealizowany na reprezentatywnej próbie studentek studiów stacjonarnych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Analiza deklaracji studentek dotyczących pięciu najważniejszych celów życiowych, które chciałyby zrealizować w przyszłości, wykazała na istotne statystycznie różnice pomiędzy kobietami ze względu na ich płeć społeczno-kulturową w przypadku sześciu z dwunastu celów – bycie z ukochaną osobą, osiągnięcie sukcesu zawodowego, podróżowanie, posiadanie dziecka, posiadanie grona przyjaciół oraz wyjście za mąż. Dodatkowo ustalono, że płeć społeczno-kulturowa różnicuje istotnie statystycznie współwystępowanie w deklaracjach studiujących kobiet zarówno celów przypisanych tradycyjnie do kobiecości, jak i współwystępowanie celów tradycyjnie związanych z męskością.

SŁOWA KLUCZOWE: płeć społeczno-kulturowa, kobiecość, cele życiowe, studentki, młode kobiety, kobiety bezdzietne.

* **Katarzyna Walentynowicz-Moryl** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: k.walentynowicz-moryl@wpws.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9824-1600>.

** **Anna Gąsiorek** – studentka studiów drugiego stopnia na kierunku praca społeczna i socjoterapia – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: anna.gasiorek94@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1473-0253>.

Wprowadzenie

Płeć od najwcześniejszych lat życia jednostki stanowi jedno z podstawowych kryteriów klasyfikacji człowieka. Określenie kogoś jako kobietę lub mężczyznę nie jest związane tylko z przypisaniem go do jednej z dwóch kategorii wydzielonych ze względu na różnice biologiczne (płeć biologiczna). Automatycznie powiązane jest z całym zestawem znaczeń, które przypisywane są do tych kategorii (płeć społeczno-kulturowa). Znaczenia te funkcjonują w świadomości społecznej jako określone wzorce kobiecości i męskości oraz odpowiadające im wzory ról społecznych (Sekuła-Kwaśniewicz 2000, s. 121-124). Tradycyjne ujęcie kobiecości i męskości opiera się „na dualizmie ról płci, asymetryczności cech między obu płciami zarówno w znaczeniu biologicznym, jak i społeczno-psychologicznym oraz na specjalizacji, czyli podziale ról społecznych ze względu na płeć” (Paprzycka 2008, s. 86). Oznacza to, że kobiety i mężczyźni postrzegani są jako zasadniczo odmienne od siebie podmioty, które różnią się od siebie w wielu wymiarach, takich jak wygląd zewnętrzny, cechy osobowości, preferowane zachowania i role społeczne (Hulewska 2002, s. 18).

Kiedy analizuje się badania dotyczące celów życiowych, można zauważyć, że płeć rozpatrywana jest jako czynnik różnicujący otrzymywane wyniki. Z tych badań wyłania się obraz kobiet jako osób, które częściej dążą do zbudowania rodziny, i obraz mężczyzn jako tych, którzy częściej koncentrują się na dążeniach związanych z pracą zawodową (zob. m.in. CBOS 2006; CBOS 2010; Trempała i in. 2016). Większość autorów tych badań przyjmuje zatem, że kobiety i mężczyźni stanowią homogeniczne kategorie, w ramach których każdy ich przedstawiciel myśli podobnie o tym, co chciałby osiągnąć w przyszłości. Jednocześnie zakładają, że kobiety i mężczyźni różnią się od siebie, jeżeli chodzi o ich cele życiowe.

W artykule zostanie przyjęty inny punkt widzenia, który oparty jest na koncepcji schematów płci i kształtowania się tożsamości płciowej autorstwa Sandry Lipsitz Bem (Bem 1974; 1981; 2000). Autorka zwróciła uwagę, że na płeć należy patrzeć wielowymiarowo – nie tylko poprzez dychotomię kobieta – mężczyzna. Bem w swojej koncepcji przyjmuje, że nie należy traktować kobiecości i męskości jako dwóch przeciwstawnych wymiarów płci, ale jako wymiary, które wzajemnie się uzupełniają. Jednostki uczą się w procesie socjalizacji kulturowych definicji kobiecości i męskości. Na tej podstawie wytwarzane są poznawcze schematy płci, które warunkują indywidualne style myślenia o sobie i zachowywania się poszczególnych osób. Bem wyróżniła cztery typy poznawczych schematów płci: schemat określony pod względem płci społeczno-kulturowej – kobiece kobiety i mężczyźni – typowy dla osób, które postrzegają siebie zgodnie z tradycyjnymi wzorcami kobiecości i męskości oraz są gotowe do podejmowania zachowań, które wpisują się w tradycyjne oczekiwania społeczne związane z płcią;

schemat określony krzyżowo pod względem płci społeczno-kulturowej – męskie kobiety, kobiece mężczyźni – tym schematem posługują się jednostki, które stworzyły obraz własnej osoby, który jest w sprzeczności do tradycyjnie zdefiniowanych wzorów kobiecości i męskości; schemat androgyniczny – kobiety androgyniczne, mężczyźni androgyniczni – osoby takie charakteryzuje łączenie cech, które są tradycyjnie uznawane za kobiece, i tych, które tradycyjnie określane są jako męskie; schemat nieokreślony pod względem płci społeczno-kulturowej – kobiety nieokreślone płciowo i mężczyźni nieokreśleni płciowo – typowy dla osób, które w słabym stopniu identyfikują się z kulturowymi definicjami kobiecości i męskości.

Podmiotem analizy w artykule będzie definiowanie kobiecości i cele życiowe bezdzietnych studentek Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zmienną różnicującą najważniejsze cele życiowe, które badane chciałyby osiągnąć w przyszłości, będzie zmienna płeć społeczno-kulturowa. Założono, że definiowanie własnej kobiecości w odniesieniu do wzorców i oczekiwań społecznych ma znaczenie dla najważniejszych celów życiowych, które młode kobiety zamierzają zrealizować w przyszłości. Szczególnie w odniesieniu do tych celów, które tradycyjnie przypisywane są kobiecości (związane ze sferą relacji i rodziny) oraz męskości (związane ze sferą finansową i zawodową). Koncepcja płci społeczno-kulturowej zostanie wykorzystana w tym artykule jako narzędzie badań (Paprzycka i in. 2014, s. 17-18).

Założenia metodologiczne

Prezentowane w artykule analizy zostały opracowane na podstawie wybranej części materiału empirycznego zebranego w ramach projektu naukowego „Rola założeń dotyczących płodności w kształtowaniu się intencji prokreacyjnych”, który został zrealizowany przez Zakład Metodologii Badań Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Celem projektu było między innymi poznanie intencji prokreacyjnych i celów życiowych, ustalenie poziomu wiedzy o wybranych elementach zdrowia prokreacyjnego studentek studiów stacjonarnych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Badanie miało charakter eksploracyjny. Zostało przeprowadzone przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego oraz techniki ankiety. Etap zbierania materiału empirycznego nastąpił na przełomie 2017 i 2018 roku. Projekt został przeprowadzony na reprezentatywnej próbie kobiet studiujących w trybie stacjonarnym na Uniwersytecie Zielonogórskim. Próba studentek została dobrana w sposób losowy, przy zastosowaniu doboru warstwowo-proporcjonalnego według wydziałów i doboru grupowego ze względu na grupy studenckie.

Przedmiotem badań, których wyniki zostaną zaprezentowane w tym artykule, była relacja pomiędzy płcią społeczno-kulturową a celami życiowymi młodych bezdzietnych studentek Uniwersytetu Zielonogórskiego. Celem badań było więc ustalenie związku

między płcią społeczno-kulturową studiujących młodych kobiet a ich najważniejszymi celami życiowymi, które chciałyby osiągać w przyszłości. W związku z tak określonym celem postawiono trzy pytania badawcze: Jaki jest związek pomiędzy płcią społeczno-kulturową studentek a deklarowanymi przez nie najważniejszymi celami życiowymi? Jaki jest związek pomiędzy płcią społeczno-kulturową studentek a współwystępowaniem w ich deklaracjach celów życiowych, które tradycyjnie przypisywane są kobiecości? Jaki jest związek pomiędzy płcią społeczno-kulturową studentek a współwystępowaniem w ich deklaracjach celów życiowych, które tradycyjnie przypisywane są męskości? Sformułowano trzy hipotezy badawcze:

Hipoteza badawcza 1: Płeć społeczno-kulturowa badanych studentek różnicuje deklarowane przez nie najważniejsze cele życiowe.

Hipoteza badawcza 2: W deklaracjach kobiecych kobiet częściej niż u innych typów kobiet określanych ze względu na ich płeć społeczno-kulturową współwystępują cele życiowe, które tradycyjnie przypisywane są kobiecości.

Hipoteza badawcza 3: W deklaracjach męskich kobiet częściej niż u innych typów kobiet określanych ze względu na ich płeć społeczno-kulturową współwystępują cele życiowe, które tradycyjnie przypisywane są męskości.

W celu określenia, czy założone w hipotezach zależności są istotne statystycznie, wykorzystano test chi kwadrat i analizę rozkładu w tabelach krzyżowych. W badaniach przyjęto poziom istotności alfa równy 0,05. Wszystkie obliczenia wykonano w pakiecie statystycznym PS IMAGO.

Narzędzie badawcze

Aby ustalić, w jakim stopniu kulturowe definicje męskości i kobiecości różnicują koncepcję własnej osoby badanych studentek, zastosowano Inwentarz do oceny płci psychologicznej (IPP) autorstwa Alicji Kuczyńskiej (Kuczyńska 1992). Kuczyńska wykorzystwała podczas przygotowania tego narzędzia założenia stanowiące teoretyczną bazę inwentarza do oceny cech związanych z płcią autorstwa Sandry Lipsitz Bem (Bem Sex Role Inventory – BSRI) (Bem 1974). Na ich podstawie rozpoznaje się jedną z czterech kategorii płci społeczno-kulturowej: kobiety nieokreślone płciowo, kobiety androgyniczne, kobiety określone płciowo (kobiety kobiety), kobiety określone płciowo krzyżowo (męskie kobiety). Inwentarz IPP, pomimo upływu kilkudziesięciu lat od jego powstania, ma nadal dobre właściwości psychometryczne, zadowalającą trafność teoretyczną oraz wysoką rzetelność dwóch skal kobiecości i męskości (Korzeń 2006, s. 46; Błajet 2019, s. 12-13).

Do określenia najważniejszych celów, jakie badane studentki chcą osiągnąć w przyszłości, wykorzystano pytanie: Ludzie, myśląc o przyszłości, planują zrealizować w niej

rozmaite cele? Proszę z listy poniżej wybrać pięć najważniejszych celów, które chciałaby Pani zrealizować w przyszłości? Badane kobiety zostały poproszone o wybranie pięciu najważniejszych celów życiowych z listy dwunastu możliwych opcji, tworząc tym samym hierarchię najważniejszych celów. Pytanie to było pytaniem wielokrotnego wyboru, ale na potrzeby analiz zostało przetworzone na dwanaście osobnych dychotomicznych zmiennych. Na liście celów życiowych zaprezentowanych badanym znalazły się zarówno takie, które tradycyjnie przypisywane są kobiecości i są związane ze sferą relacji oraz rodziny (bycie z ukochaną osobą, posiadanie dziecka, wyjście za mąż), jak i takie, które tradycyjnie przypisywane są męskości i są związane ze sferą finansową i zawodową (niezależność finansowa, osiągnięcie sukcesu zawodowego, zdobycie satysfakcjonującej pracy). Aby ustalić częstość współwystępowania celów zaklasyfikowanych do grupy powiązanej tradycyjnie z kobiecością i grupy tradycyjnie powiązanej z męskością, stworzono dwie nowe zmienne¹.

Charakterystyka próby badawczej

W projekcie badawczym uzyskano odpowiedzi od 1152 studentek. W artykule uwzględnione zostaną jednak wyniki 1088 badanych kobiet. Z analizy wykluczono te studentki, które zadeklarowały, że są już matkami (64 kobiety – 5,4% próby). Uznano bowiem, że status prokreacyjny kobiet może różnicować ich odpowiedzi dotyczące najważniejszych celów, szczególnie jeżeli chodzi o taki cel jak posiadanie dzieci. Najwięcej badanych kobiet (26,0%) w trakcie udziału w badaniu było studentkami trzeciego roku studiów (trzeci rok studiów licencjackich), najmniej (11,4%) było studentkami piątego roku studiów (drugi rok studiów drugiego stopnia). Badane były w wieku od 18 do 34 lat. Z tym że 98,0% kobiet miało od 19 do 25 lat. Średnia arytmetyczna dla wieku studentek wyniosła 21,4 roku przy odchyleniu standardowym 1,7.

Wśród studentek najliczniejszą grupę 50,1% stanowiły kobiety androgyniczne, które w koncepcji własnej osoby łączą zarówno cechy tradycyjnie uważane za kobiece, jak i te tradycyjnie przypisywane mężczyznom. Kobiety określone pod względem płci społeczno-kulturowej (kobiety) stanowiły 30,5% studentek. Co dziesiąta kobieta (10,6%) została zakwalifikowana jako męska kobieta. Najmniej liczną kategorią studentek (8,8%) były kobiety nieokreślone pod względem płci społeczno-kulturowej.

¹ Tworzenie nowych zmiennych składało się z dwóch etapów. Na pierwszym z nich ustalano, czy badane kobiety wśród pięciu wybranych z listy najważniejszych celów życiowych wskazały któryś z tych tradycyjnie przypisywanych do kobiecości (bycie z ukochaną osobą, posiadanie dziecka, wyjście za mąż) lub z tych tradycyjnie przypisywanych do męskości (niezależność finansowa, osiągnięcie sukcesu zawodowego, zdobycie satysfakcjonującej pracy). Na drugim etapie określono, jaką liczbę celów w ramach analizowanych kategorii wybrały respondentki i w jakiej zrobiły to kolejności (współwystępowanie celów).

Wyniki badania

Analiza deklaracji studentek dotyczących pięciu najważniejszych celów życiowych, które chciałyby zrealizować w przyszłości, wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy kobietami ze względu na ich płęć społeczno-kulturową w przypadku sześciu z dwunastu celów – bycie z ukochaną osobą, osiągnięcie sukcesu zawodowego, podróżowanie, posiadanie dziecka, posiadanie grona przyjaciół oraz wyjście za mąż (tab. 1). Najważniejszym wskazywanym przez studentki celem było bycie z ukochaną osobą. Najczęściej na ten cel wskazywały kobiety androgyniczne (82,2%), a najrzadziej męskie kobiety (71,9%). Na osiągnięcie sukcesu zawodowego najczęściej wskazywały męskie kobiety (50,0%), a najrzadziej kobiece kobiety (31,5%). Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku odpowiedzi „podróżowanie”. Wybrało ją 46,5% męskich kobiet i 27,8% kobiecych kobiet.

Posiadanie dziecka najczęściej stanowiło jeden z najważniejszych celów życiowych dla kobiecych kobiet (52,0%) i kobiet androgynicznych (50,3%). Najrzadziej ten cel wskazywany był przez męskie kobiety (28,9%). Z kolei męskie kobiety najczęściej deklarowały, że celem, który chciałyby zrealizować w przyszłości, było posiadanie grona przyjaciół (31,6%). Najrzadziej takie deklaracje pojawiały się w przypadku kobiet androgynicznych (20,3%). Opcję odpowiedzi „wyjście za mąż” najczęściej wybierały kobiece kobiety (26,0%) i kobiety androgyniczne (23,1%). Zdecydowanie najrzadziej na ten cel wskazywały męskie kobiety (7,0%).

Wśród celów życiowych, których wybór różnicowała istotnie statystycznie płęć społeczno-kulturowa, znalazły się trzy cele tradycyjnie przypisywane kobiecości związane ze sferą relacji i rodziny (bycie z ukochaną osobą, posiadanie dziecka, wyjście za mąż). Analiza statystyczna wykazała, że płęć społeczno-kulturowa różnicuje istotnie statystycznie ($p < 0,001$, $\chi^2 = 85,77$, $df = 15$) współwystępowanie w deklaracjach studentek celów życiowych z tej kategorii (tab. 2). Kobiety rzadko wymieniały wśród najważniejszych celów życiowych jednocześnie wszystkie trzy tradycyjnie przypisane kobiecości. Najczęściej robiły to kobiety androgyniczne (9,0%) i kobiece kobiety (7,1%), najrzadziej męskie kobiety (1,7%) i kobiety nieokreślone płciowo (2,1%). W przypadku współwystępowania dwóch z trzech wymienionych celów studentki, bez względu na płęć społeczno-kulturową, wymieniały najczęściej jednocześnie bycie z ukochaną osobą i posiadanie dziecka, a najrzadziej bycie z ukochaną osobą i wyjście za mąż. Kategorią badanych, która najrzadziej łączyła w dowolnej konfiguracji dwa z tych trzech celów, były męskie kobiety (30,5%). Z kolei najczęściej robiły to kobiety nieokreślone płciowo (57,5%), następnie kobiece kobiety (51,8%). Tylko na bycie z ukochaną osobą najczęściej wskazywały męskie kobiety (46,1%). Podobnie ta kategoria badanych najczęściej nie

Tabela 1. Płeć społeczno-kulturowa a najważniejsze cele życiowe, które badane chciałyby zrealizować w przyszłości (N = 1088)

Cel	Test χ^2	Płeć społeczno-kulturowa (%)				Razem
		KNP	KK	KA	MK	
Bycie z ukochaną osobą	p = 0,05 $\chi^2 = 7,84$ df = 3	74,5	78,9	82,2	71,9	79,4
Niezależność finansowa	p = ns $\chi^2 = 3,80$ df = 3	54,3	50,6	55,3	60,5	54,3
Osiągnięcie sukcesu zawodowego	p = 0,00 $\chi^2 = 19,26$ df = 3	40,0	31,8	45,3	50,0	41,2
Podróżowanie	p = 0,00 $\chi^2 = 13,49$ df = 3	35,1	27,8	33,3	46,5	33,2
Posiadanie czasu na realizowanie pasji, zainteresowań	p = ns $\chi^2 = 6,34$ df = 3	34,7	32,7	30,7	43,0	33,0
Posiadanie dziecka	p = 0,00 $\chi^2 = 9,80$ df = 3	46,8	52,0	50,3	28,9	48,2
Posiadanie dobrego zdrowia	p = ns $\chi^2 = 4,50$ df = 3	69,5	62,4	60,0	56,1	61,1
Posiadanie grona przyjaciół	p = 0,04 $\chi^2 = 8,10$ df = 3	27,7	23,2	20,3	31,6	23,0
Posiadanie własnego mieszkania	p = ns $\chi^2 = 5,71$ df = 3	27,4	32,4	25,3	31,6	28,3
Ukończenie studiów	p = ns $\chi^2 = 7,80$ df = 3	21,1	29,4	31,3	21,1	28,7
Wyjście za mąż	p = 0,00 $\chi^2 = 18,82$ df = 3	19,1	26,0	23,1	7,0	21,9
Zdobycie satysfakcjonującej pracy	p = ns $\chi^2 = 7,02$ df = 3	47,9	49,5	41,2	49,1	45,1

KN – kobiety nieokreślone płciowo, KK – kobiece kobiety, KA – kobiety androgyniczne, MK – męskie kobiety

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Płeć społeczno-kulturowa a współwystępowanie w wyborach badanych celów życiowych, które tradycyjnie przypisywane są kobiecości (bycie z ukochaną osobą – posiadanie dziecka – wyjście za mąż) (N = 1088)

Współwystępowanie celów przypisanych kobiecości	Płeć społeczno-kulturowa (%)				Razem
	KNP	KK	KA	MK	
Bycie z ukochaną osobą – posiadanie dziecka – wyjście za mąż	2,1	7,1	9,0	1,7	6,9
Bycie z ukochaną osobą – posiadanie dziecka	36,2	31,4	31,4	22,6	30,7
Bycie z ukochaną osobą – wyjście za mąż	8,5	4,3	4,1	0,9	4,1
Posiadanie dziecka – wyjście za mąż	12,8	16,1	12,1	7,0	13,4
Bycie z ukochaną osobą	27,7	36,6	37,8	46,1	37,5
Brak wskazania tych celów	12,8	4,5	5,6	21,7	7,4
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

KN – kobiety nieokreślone płciowo, KK – kobiece kobiety, KA – kobiety androgyniczne, MK – męskie kobiety
Źródło: opracowanie własne.

wymieniała wśród najważniejszych celów życiowych żadnego z triady – bycie z ukochaną osobą, posiadanie dziecka, wyjście za mąż (21,7%).

Wśród celów życiowych, których wybór różnicowała istotnie statystycznie płeć społeczno-kulturowa, znalazł się tylko jeden cel, który tradycyjnie wiązany jest z męskością, związany ze sferą finansową i zawodową – osiągnięcie sukcesu zawodowego. Jednak dalsza analiza statystyczna wykazała, że płeć społeczno-kulturowa różnicuje istotnie statystycznie ($p < 0,001$, $\chi^2 = 70,85$, $df = 15$) współwystępowanie w deklaracjach studentek celów z tej kategorii (tab. 3). Kobiety rzadko wymieniały wśród najważniejszych celów życiowych jednocześnie wszystkie trzy tradycyjnie przypisane męskości. Zdecydowanie najczęściej robiły to męskie kobiety (14,0%), najrzadziej zaś kobiety androgyniczne (3,0%) i kobiece kobiety (1,7%). W przypadku współwystępowania dwóch z trzech wymienionych celów kobiece kobiety i kobiety nieokreślone najczęściej jednocześnie wymieniały niezależność finansową i zdobycie satysfakcjonującej pracy, z kolei kobiety androgyniczne i kobiety męskie nieco częściej wskazywały jednocześnie na niezależność finansową i osiągnięcie sukcesu zawodowego. Kategorią badanych, która najrzadziej łączyła w dowolnej konfiguracji dwa z tych trzech celów, były kobiety nieokreślone (33,0%) i męskie kobiety (33,3%). Z kolei najczęściej robiły to kobiety androgyniczne (41,3%). Należy zauważyć, że wśród studiujących kobiet znalazły się takie, które wskazywały tylko na jeden z trzech celów wchodzących w skład triady tradycyjnie łączonej z męskością. Taka sytuacja zaistniała w przypadku około połowy studentek. Brak wskazania wśród najważniejszych celów życiowych tych związanych z męskością najczęściej występował w przypadku kobiecych kobiet (11,6%), z kolei najrzadziej w przypadku męskich kobiet (2,6%).

Tabela 3. Płeć społeczno-kulturowa a współwystępowanie w wyborach badanych celów życiowych, które tradycyjnie przypisywane są męskości (niezależność finansowa – osiągnięcie sukcesu zawodowego – zdobycie satysfakcjonującej pracy) (N = 1088)

Współwystępowanie celów przypisanych męskości	Płeć społeczno-kulturowa (%)				Razem
	KNP	KK	KA	KM	
Niezależność finansowa – osiągnięcie sukcesu zawodowego – zdobycie satysfakcjonującej pracy	7,4	3,4	3,0	14,0	4,8
Niezależność finansowa – osiągnięcie sukcesu zawodowego	9,6	12,5	18,8	17,5	15,9
Niezależność finansowa – zdobycie satysfakcjonującej pracy	17,0	20,2	16,9	15,8	17,8
Osiągnięcie sukcesu zawodowego – zdobycie satysfakcjonującej pracy	6,4	4,0	5,6	0,0	4,6
Niezależność finansowa	20,2	14,4	16,6	13,2	16,3
Osiągnięcie sukcesu zawodowego	17,0	11,9	17,9	18,4	15,9
Zdobycie satysfakcjonującej pracy	17,0	22,0	15,6	18,4	17,7
Brak wskazania tych celów	5,3	11,6	5,6	2,6	7,0
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

KN – kobiety nieokreślone płciowo, KK – kobiece kobiety, KA – kobiety androgyniczne, MK – męskie kobiety

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Badana reprezentatywna próba studentek Uniwersytetu Zielonogórskiego stanowiła zróżnicowaną grupę pod względem płci społeczno-kulturowej. Uzyskany rozkład częstości występowania poszczególnych typów płci społeczno-kulturowej był zbliżony do tego, które otrzymali inni autorzy, realizując badania na reprezentatywnej próbie Polaków (Titkow 2011, s. 45; Izdebski i in. 2014, s. 33-34). Otrzymane wyniki potwierdzają znaczną przewagę kobiet androgynicznych, „co można interpretować jako widoczny efekt osłabienia dualizmu ról płci i funkcjonowania jednostek w sytuacji dostępności różnorodnych wzorców kobiecości i męskości” (Izdebski i in. 2014, s. 22). Dodatkowo zwiększający się wraz z upływem czasu odsetek kobiet androgynicznych dokumentuje postępujący proces androgynizacji płci (Malinowska 2011, s. 13-14; Musiał-Kidawa 2017, s. 335-336).

Przeprowadzone analizy statystyczne potwierdziły, że istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy płcią społeczno-kulturową a deklarowanymi najważniejszymi celami życiowymi. Jednak nie w przypadku wszystkich celów, z których mogły wybierać studentki. Wśród tych, których wybór różnicuje płeć społeczno-kulturowa, znalazły się trzy cele tradycyjnie związane z kobiecością – bycie z ukochaną osobą, posiadanie dziecka i wyjście za mąż – triada trzech M (miłość-małżeństwo-macierzyństwo)

(Budrowska 2000). Te trzy cele były najczęściej wskazywane przez kobiece kobiety i kobiety androgyniczne. Te dwie kategorie kobiet były do siebie bardzo podobne pod względem częstości wskazywania właśnie tych celów. Z kolei męskie kobiety zdecydowanie najrzadziej, w porównaniu z pozostałymi typami, deklarowały, że omawiane cele są dla nich najważniejsze (szczególnie posiadanie dziecka i wyjście za mąż). Wśród celów życiowych, których deklarowanie istotnie statystycznie różnicuje płeć społeczno-kulturową, znalazł się tylko jeden cel tradycyjnie związany z męskością – osiągnięcie sukcesu zawodowego. Najczęściej ten cel był wybierany przez męskie kobiety, a następnie kobiety androgyniczne, najrzadziej przez kobiece kobiety. Uzyskane wyniki potwierdzają, że kobiece kobiety i kobiety androgyniczne są częściej gotowe do podejmowania zachowań, które wpisują się w tradycyjny wzorzec kobiecości. Podobnie jest w przypadku męskich kobiet i kobiet androgynicznych w kontekście zachowań tradycyjnie związanych z wzorcem męskości. Jednak w tym przypadku dotyczy to tylko jednego z trzech celów życiowych – osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Analiza statystyczna potwierdziła także istotny statystycznie związek pomiędzy płcią społeczno-kulturową a współwystępowaniem w deklaracjach celów życiowych, które tradycyjnie przypisywane są kobiecości. Jednak jej wyniki nie potwierdziły hipotezy zakładającej, że w deklaracjach kobiecych kobiet częściej niż u innych typów kobiet wyróżnionych ze względu na ich płeć społeczno-kulturową współwystępują cele życiowe, które tradycyjnie związane są z kobiecością. Rozkład częstości odpowiedzi kobiecych kobiet i kobiet androgynicznych był do siebie bardzo zbliżony. Poza tym przeprowadzone analizy potwierdziły istotny statystycznie związek pomiędzy płcią społeczno-kulturową a współwystępowaniem w deklaracjach celów życiowych, które tradycyjnie przypisywane są męskości. Dodatkowo pozwoliły one na tylko częściowe potwierdzenie hipotezy, że w deklaracjach męskich kobiet częściej niż u innych typów kobiet wyróżnionych ze względu na ich płeć społeczno-kulturową współwystępują cele życiowe, które tradycyjnie związane są z męskością. Hipoteza ta jest prawdziwa tylko w dwóch skrajnych sytuacjach – wybierania przez studentki jednocześnie wszystkich trzech celów życiowych (niezależność finansowa, osiągnięcie sukcesu zawodowego, zdobycie satysfakcjonującej pracy) lub braku wskazania któregośkolwiek z tych celów życiowych. W pozostałych przypadkach częstości możliwych opcji współwystępowania tych celów są zbliżone w przypadku męskich kobiet do kobiet androgynicznych i częściowo do kobiet nieokreślonych pod względem płci społeczno-kulturowej.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że płeć społeczno-kulturowa kobiet studiujących bardziej różnicuje deklarowanie chęci realizacji w przyszłości celów życiowych tradycyjnie przypisywanych kobiecości. Z kolei mniej różnicuje deklarowanie dążenia do osiągnięcia celów życiowych tradycyjnie związanych z męskością. Kobiece kobiety orientowały się częściej wokół celów życiowych przypisanych do tradycyjnie

rozumianej kobiecości, a męskie kobiety częściej wokół celów związanych z tradycyjnie rozumianą męskością. Jednak kobiecym kobietom zdecydowanie bliższe były cele związane z męskością niż męskim kobietom te związane z kobiecością. Te ustalenia potwierdzają trwający proces androgynizacji płci, który w przypadku kobiet polega na maskulinizacji kobiecości (Malinowska 2011, s. 13-14; Musiał-Kidawa 2017, s. 335-336). Interesująco przedstawia się stosunek kobiet androgynicznych do celów życiowych typowych dla kobiecych kobiet i męskich kobiet. Rozkład odpowiedzi kobiet androgynicznych był bardziej zbliżony do kobiecych kobiet, jeżeli chodzi o cele tradycyjnie związane z kobiecością niż do męskich kobiet, jeżeli chodzi o cele tradycyjnie związane z męskością. Można zatem przypuszczać, że u tych kobiet, pomimo że występuje łączenie schematów zachowań typowych dla tradycyjnych oczekiwań społecznych związanych z płcią, to jednak bardziej są one związane z tymi dotyczącymi kobiecości. Jednak ta hipoteza wymaga weryfikacji w kolejnych badaniach.

Bibliografia

- Bem Lipsitz S. (1974), *The measurement of psychological androgyny*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, nr 42, s. 155-162.
- Bem Lipsitz S. (1981), *Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing*, „Psychological Review”, nr 88(4), s. 354-364.
- Bem Lipsitz S. (2000), *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, tłum. S. Pikiel, GWP, Gdańsk.
- Błajet J. (2019), *Inwentarz do oceny płci psychologicznej – zaktualizowana charakterystyka psychometryczna*, „Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach”. Online First, s. 1-14, <http://uampsycho-testy.home.amu.edu.pl/biuletynpsychologiczny/article/view/64/61>, 10.03.2020.
- Budrowska B. (2000), *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Fundacja Na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław.
- CBOS (2006), *Cele i dążenia życiowe Polaków. Komunikat z badań*, nr BS/69/2006, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_069_06.PDF, 20.03.2020.
- CBOS (2010), *Cele i dążenia życiowe Polaków. Komunikat z badań*, nr BS/161/2010, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_161_10.PDF, 20.03.2020.
- Hulewska A. (2002), *Stereotypy związane z płcią a realizacja zadań rozwojowych w okresie dorosłości*, w: *Zadania i role społeczne okresu dorosłości*, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, Poznań, s. 127-145.
- Izdebski Z., Paprzycka E., Mianowska E. (2014), *Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a związki intymne Polaków*, J. Mizielińska, A. Stasińska (red.), „Studia Socjologiczne”, nr 4(215), Warszawa, s. 13-39.
- Korzeń R. (2006), *Nowa charakterystyka psychometryczna Inwentarza oceny płci psychologicznej (IPP)*, „Studia Psychologica”, nr 6, Warszawa, s. 37-50.
- Kuczyńska A. (1992), *Inwentarz do oceny płci psychologicznej. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych (PTP), Warszawa.
- Malinowska E. (2011), *Kapitał ludzki w ujęciu genderowym – koncepcja teoretyczna*, „Folia Sociologica”, nr 39, Łódź, s. 3-16.

- Musiał-Kidawa A. (2017), *Od matriachatu do patriachatu*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie”, nr 100, Gliwice, s. 327-338.
- Paprzycka E. (2008), *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Paprzycka E., Mianowska E., Izdebski Z. (2014), *Jak dobieramy się w pary? Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a preferowane cechy partnera*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 15, Zielona Góra, s. 329-345.
- Sekula-Kwaśniewicz H. (2000), *Hasło: płeć*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa, s. 121-124.
- Titkow A. (2011), *Kategoria płci kulturowej jako instrumentarium badawcze i źródło wiedzy o społeczeństwie*, w: *Gender w społeczeństwie polskim*, K. Slany, J. Struzik, K. Wojnicka (red.), Wydawnictwo „Nomos”, Kraków, s. 36-56.
- Trempała W., Rajek M., Pazderska A. (2016), *Aspiracje życiowe młodych Polaków w kontekście zmieniającej się rzeczywistości – raport z badań*, „Świat Idei i Polityki”, t. 15, Bydgoszcz, s. 287-311, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/4314>, 20.03.2020.