

Uniwersytet Dolnośląski DSW
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

Forum Oświatowe

Educational Forum

2023
tom 36, nr 2(70)

Wrocław 2023

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Thea Abu El-Hay (Barnard College Columbia University, Stany Zjednoczone Ameryki)

Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

Pentti Hakkarainen (Oulu University, Finlandia)

Henryka Kwiatkowska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)

Pauline Lipman (University of Illinois at Chicago, Graduate School of Education, Stany Zjednoczone Ameryki)

David Mills (Oxford University, Wielka Brytania)

Henning Salling Olesen (Roskilde University, Dania)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)

Marian Walczak (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL COMMITTEE

Bogusława Dorota Gołębniak

Redaktor Naczelny / Editor

Redaktor techniczny / Technical Editor

Hana Cervinkova

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

Zofia Smyk – język polski

Rachel Conrad – język angielski

Monika Karciarz – język angielski

Diane Nottle – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

Magdalena Karciarz

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

Wojciech Sitek

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

Milda Bredikyte

Avril Brock-Jackson

Lotar Rasiński

Przemysław Gąsiorek

Sławomir Krzychała

Matylda Pachowicz

Redaktorzy tematyczni / Associate Editors

Witold Gidel

Dorota Siwecka

Sylwia Marciniak

Agnieszka Heidinger

Redaktorzy bibliograficzni / Bibliographical Editors

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

Evi Agostini (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck, Austria)
Wiesław Marian Ambrozik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Anna Babicka-Wirkus (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska)
Jolanta Maria Baran (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Bogusław Bieszczad (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Roman Bäcker (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Grażyna Bartkowiak (Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Polska)
Urszula Bartnikowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)
Tomasz Biernat (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Anna Dorota Bilon (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Józef Binnebesel (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Jacek Jarosław Bleszyński (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Ryszard Borowicz (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Milda Bredikyte (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Avril Brock (Leeds Metropolitan University, Zjednoczone Królestwo)
Hanna Wanda Brycz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Amrita Chaturvedi (Saint Louis University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Morgan Chitiyo (Duquesne University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Mariola Chomczyńska-Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Adam Chmielewski (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Iwona Chmura-Rutkowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Ryszarda Cecylia Cierzniewska (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Sylwia Zuzanna Cisek (University of Southampton, Zjednoczone Królestwo)
Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Alicja Czerkawska (Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Polska)
Miroslav Dopita (Palacký University, Olomouc, Czechy)
Wanda Maria Dróżka (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)
Krzysztof Dziedzic (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Stanisław Dylak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Irma Eloff (Universiteit van Pretoria, Republika Południowej Afryki)
Inger Eriksson (Stockholm University, Szwecja)
Ritva Engeström (University of Helsinki, Finlandia)
Ewa Filipiak (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Karolina Follis (Lancaster University, Zjednoczone Królestwo)
Łukasz Fojutowski (Collegium Da Vinci, Polska)
Katarzyna Gawlicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Przemysław Gąsiorek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Katarzyna Gębura (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Tomasz Gmerek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Marcin Gołębiak (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Rafał Piotr Godoń (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Piotr Gołdyn (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Groenwald (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jakub Grygar (Charles University in Prague, Czechy)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Eric Gutstein (University of Illinois at Chicago, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Pentti Hakkarainen (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Marek Józef Heine (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Orsolya Kalmano (Eötvös Loránd University, Węgry)
Hanna Kędzierska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Marian Kirenko (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jerzy Eugeniusz Kochanowicz (Akademia WSB, Polska)
Katarzyna Salamon-Krakowska (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Sławomir Krzychała (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Leszek Koczanowicz (SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny Wydz. Zamiejscowy we Wrocławiu, Polska)
Jakub Kołodziejczyk (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Krzysztof Konarzewski (Wszechnica Świętokrzyska, Polska)
Lucyna Kopciewicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Grażyna Kosiba (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Polska)
Hanna Ewa Kostyło (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum, Polska)
Piotr Kostyło (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Tomasz Kozłowski (Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska)
Dariusz Kubinowski (Akademia w Słupsku, Polska)
Lesław Kulmatycki (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Ewa Kurantowicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Barbara Kutrowska (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Stefan Michał Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska)
Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Magdalena Lejzerowicz (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Polska)
Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Rozalia Małgorzata Ligus (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Małgorzata Lizut (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Joanna Maria Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Agnieszka Majewska-Kafarowska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska)
Elżbieta Matynia (New School for Social Research, New York, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Zbyszko Melosik (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Teresa Mendel (Uniwersytet Gdański, Polska)
Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej, Polska)
Piotr Mikiewicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Adam Mrozowicki (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)
Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Akademia WSB, Polska)
Marzena Nowicka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Krzysztof Ostaszewski (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Polska)
Joanna Ostrouch-Kamińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Urszula Ostrowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Matylda Pachowicz (Collegium Humanum, wydz. zamiejscowy w Poznaniu, Polska)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Ryszard Panfil (Wyższa Szkoła Zarządzania i Coachingu we Wrocławiu, Polska)
Dorota Pankowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Elżbieta Perzycka (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Magdalena Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Piotr Plichta (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Dorota Podgórska-Jachnik (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Monika Popow (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Lotar Rasiński (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Maria Reut (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Paweł Rudnicki (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Krzysztof Mariusz Rubacha (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Paweł Rutkowski (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Anna Sajdak-Burska (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Katarzyna Salomon (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Jacek Schmidt (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Elias Schwieler (Stockholm University, Szwecja)
Michael Schratz (University of Innsbruck, Austria)
Małgorzata Sekułowicz (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Krzysztof Skorulski (International Ferdinand Ebner Gesellschaft, Innsbruck, Austria)
Francine Smolucha (Independent Scholar, Stany Zjednoczone Ameryki)
Hanna Solarczyk-Szewc (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Surette van Staden (University of Pretoria, Republika Południowej Afryki)
Peter Stöger (Universität Innsbruck, Austria)
Maria Strykowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Małgorzata Suświłło (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Anita Szprych (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Piotr Szybek (Lund University, Szwecja)
Bogdan Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Marek Świdziński (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Aleksandra Tokarz (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Krystian Szadkowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Paweł Szelegieniec (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Cristina Coimbra Viera (University of Coimbra, Portugalia)
Josefine Wagner (Universität Innsbruck, Austria)
Simon Warren (National University of Ireland Galway, Irlandia)
Katarzyna Waszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Elżbieta Wołodźko (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Beata Zamorska (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)
Marzena Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Agnieszka Zembrzuska (Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Polska)
Adam Zemelka (Collegium Civitas, Warszawa, Polska)
Teresa Zubrzycka-Maciąg (Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Jolanta Zwiernik (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)



Treści udostępniane są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0)
/ Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Educational Forum is a peer-reviewed journal that publishes original work in educational sciences and related fields of the humanities and social sciences. The journal invites original contributions that include theoretical studies, research papers, perspectives from practice, book reviews and reports. The journal is published by the Polish Educational Research Association and the University of Lower Silesia



ISSN 0867-0323
ISSN (online) 2450-3452

Adres Redakcji (Address of the Editorial Office)

Forum Oświatowe / Educational Forum
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław, Poland
tel. +48 539 670 429
e-mail: forum.oswiatowe@dsw.edu.pl

SPIS TREŚCI

BADANIA I PRAKTYKA

Kamila Prociów

Becoming a *Living Book* as a learning process.
Researching (un)wanted stories of the Polish
Living Library11

Bartosz Atroszko

Zewnętrzne bariery zmian w edukacji:
analiza wypowiedzi nauczycieli szkół
ponadpodstawowych27

Dominika Gruntkowska

Oskar Szwabowski

Od apolityki do antypolityki(?) Rozumienie
i krytyka polityki w utworach *The Analogs* 53

Mary Amanda Stewart

Barbara Muszyńska

Teaching ideas for biliteracy: Leveraging students'
languages and lives77

Matylda Pachowicz

Model wsparcia osoby neuroróżnorodnej
na różnych etapach edukacji.....97

Anna Mazurowska

Agnieszka Nymś-Górna

Jakub Adamczewski

Parenting in sickness and in health. The
qualitative study of daily habits during the
COVID-19 pandemic in Polish families109

OPINIE

Kinga Długa

Ewelina Marszał-Kaczmarek

O odwadze w edukacji..... 131

BADANIA I PRAKTYKA

RESEARCH AND PRACTICE

Kamila Prociów

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3664-5658>

Becoming a Living Book as a learning process. Researching (un)wanted stories of the Polish Living Library

ABSTRACT: This article provides insight into the Living Library, a method of anti-discrimination education, in Poland. The presented part of the research project delves into what Living Books learn through their participation in this initiative and what it means to be a Living Book. The research framework is anchored in social learning theories, particularly situated learning theory and Communities of Practice, as well as critical pedagogy perspectives. The Living Library is presented as a method for engaging with the Other and fostering understanding of otherness. Participation in the Living Library community provides an opportunity for individuals to learn about otherness. Research indicates that becoming a Living Book is not a linear process; there are different paths to becoming Living Books that can coexist. Being a Living Book involves complex self-discovery and the transformation of personal experience. It encourages self-narration and self-description, allowing individuals to challenge societal narratives, reclaim their identity, and resist oppressive norms. Becoming a Living Book within the Living Library community offers both opportunities and challenges. The opportunities include sharing unique experiences, engaging in dialogue, educating others about issues related to discrimination and stereotypes, and working for social change. However, long-term engagement in sharing their stories can be emotionally taxing. Telling their stories involves emotional and epistemic labor.

KEYWORDS: Adult education, otherness, Living Library, social learning, epistemic exploitation, learning (about) otherness

Kontakt:	Kamila Prociów kamila.prociow@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Prociów, K. (2023). <i>Becoming a Living Book</i> as a learning process. <i>Researching (un)wanted stories of the Polish Living Library</i> . <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 11–26. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.1
How to cite:	Prociów, K. (2023). <i>Becoming a Living Book</i> as a learning process. <i>Researching (un)wanted stories of the Polish Living Library</i> . <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 11–26. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.1

INTRODUCTION

In this article, I present part of the research on the Living Library, which is a method of anti-discrimination education. The material presented here is about the role of Living Books. Living Books are real people who voluntarily share their personal experiences, stories, and perspectives related to social justice, discrimination, and activism. In this article, I present what and how they learn through their participation in Living Books and what it means to be a Living Book. By researching Living Books, the field of education can gain insights into innovative and effective approaches to promoting inclusivity, diversity, and empathy in formal, non-formal, and informal education. I focus on this particular part of my research project because Living Books are valuable subjects of study as they offer a unique context for exploring topics related to diversity, social change, community building, dialogue, education, and much more. By examining the dynamics and impact of Living Libraries, researchers can contribute to a better understanding of how these initiatives can foster a more inclusive and democratic society.

Research project *The Living Library: An Educational Study of the Space of Encounter with the Other* (funded by National Science Center No 2019/35/O/HS6/04146) investigates the Living Library as a development that first appeared in Poland in 2007. My explorations of the Living Library mainly focused on its practices in order to understand and depict it as a method of action in encounters with the Other/Otherness.

Otherness is a complex and multilayered construct. It is studied in a variety of academic disciplines and subdisciplines. It is a notion that has accrued pejorative meanings and tends to inspire fear. Otherness has an array of dimensions, facets, and aspects (Środa, 2020). It can be associated with people's national or ethnic background, psychosexual orientation, religious denomination or lack thereof, health status, economic standing, lifestyle, and other factors (Czykwin, 2013; Goffman, 2007). Also, otherness is an instrument that power utilizes to sustain itself by explaining to the public who and what the Other is, what threats and risks the Other poses, and how one can defend oneself against the Other.

In my research, reflection on otherness is mainly anchored in educational and adult-education perspectives. The theoretical framework was provided by social

learning theories, in particular, situated learning theory (Lave & Wenger, 1991) and Communities of Practice (Wenger, 1998), and the perspective of critical pedagogy (Freire, 1996; Habermas, 2002; Hooks, 2022; Spivak, 1988; Szkudlarek & Śliwowski, 2010). I chose to focus on the educational work of the Living Library, investigating and probing into its operations.

LIVING LIBRARY IN POLAND: CONTEXT AND PRACTICES

Present in Poland since 2007, the Living Library is a method of human-rights education, anti-discriminatory education, and education for a diverse society. It was invented in Denmark in 2000. In 2003, the Council of Europe recognized the Living Library as an official method of human rights education, thus contributing to the dissemination and promotion of the method. The Living Library started to be implemented in other European countries. It was one of the elements of the Everyone Different – Everyone Equal campaign. Currently, the method is used in 85 countries on six continents (according to Human Library Organization 2023 sources). Since 2014, there has been a nationwide network in Poland called the Living Library Poland¹, which brings together organizers, ensures the correctness of activities, and integrates the community of those involved. A Living Library can be organized by institutions, organizations, informal groups, and individuals who understand and accept the goals and standards inscribed in the method. In 2014, standards were developed in Poland that contain the goals and values that should be shared by those permanently involved in the method. Living Libraries are mainly arranged by non-governmental organizations or as grassroots initiatives launched by informal groups and private individuals. People and groups who are exposed to stereotypes, prejudice, marginalization, and exclusion have a special part in the Living Library's work (Allport, 1958; Bojarska, 2016; Branka & Cieślukowska, 2010; Lippmann, 1997; Major et al., 2003; Weigl, 2000); specifically, they play the role of Living Books. The Living Library does not focus either on one theme or on one minority; instead, it tackles the problems of discrimination in the broadest possible scope, taking into account the needs and issues of the local communities in which it is organized. For this reason, Living Books come from widely varying backgrounds and differ in their social standing, denomination, occupation, skin color, sexual orientation, economic status, education, able-bodiedness, age, views, and appearance. What they have in common is the aim of sharing their experiences in order to educate for acceptance of otherness. My interest in the experiences accumulated by Living Books and organizers of Living Libraries encompassed learning about otherness, the needs, and motivations behind such pursuits, and attempts to examine and understand the processes and relations within communities of people using this method to work for social change.

1 Poland is the only country to have developed a nationwide network assembling and supporting Living Library organizers from different regions.

Participation in the Living Library is based on voluntary and is free of charge for the audience. Also, the people who are Living Books are volunteers and do not receive remuneration. They tell their stories, share their experiences, and have the opportunity to speak about themselves in their own voice and their own rights.

The Living Books come from very different backgrounds, with diverse social statuses, religion, profession, skin color, psychosexual orientation, material status, education, fitness, health, age, views, and appearance. As they meet their audiences through conversation and by passing on their experience, they teach acceptance of otherness and the creation of critical knowledge about Otherness. Living Books refer to their own experiences to replace stereotypes with the knowledge they create. The Living Library is a space where, by asking questions, each person has the chance to get to know the other, verify a particular stereotype, and build social contact, trust, and acceptance. The diversity of the Living Library is intended to reflect the social diversity and diversity of the community in which it is organized. In practice, a Living Library operates in a similar way to a traditional Library and uses its language. The difference is that in a Living Library, the books are people. After registering, the reader receives a library card, has the opportunity to consult the catalog, which contains the titles of the Living Books and prologues – short descriptions created about themselves by the Living Books, and then borrows a Living Book for a 30-minute conversation in a prepared space that ensures safety, comfort, and intimacy of the dialogue. During one event, the reader can have multiple conversations, which are usually one-to-one. Living Books are prepared for their role before proceeding.

RESEARCH PROJECT DESIGN

The research was designed and implemented within the qualitative methodology I adopted following Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (2014, p. 23). Using qualitative methods, researchers can capture and depict the complexity and multidimensionality of human experiences, behavior, feelings, attitudes, and relations with the social world. For those who undertake to carry out research among people at risk of discrimination, marginalization, and social exclusion, the qualitative approach is an avenue that makes it possible to discover and comprehend the meanings that research participants attribute to their experiences and the social contexts in which they live. By relying on the qualitative research framework, I was able to fathom the practices that made my research participants' world(s) and experiences visible, to understand their diverse constructions and their varying meanings, and to present those to readers (Flick, 2012, p. 22). This knowledge emerges in dialogue or negotiation, in the process of sense-making and production of communal narratives (Guba & Lincoln, 2014).

This research orientation also appeared suited to the goals of my research, seeing that I am an activist with a commitment to education. As researchers are themselves situated in the world, their voices do not remain unaffected by their personal experiences, biographies, class, race, sex, culture, and ethnicity. As noted by Denzin

and Lincoln (Denzin & Lincoln, 2014, p. 49), there is no such thing as objective observation; there are only observations situated in the worlds of the observer and the observed, as well as between the two. In my research, I sought to answer three research questions: (i) What are the contexts of using the Living Library method? (ii) How does the process of learning (about) otherness unfold for people permanently working with the Living Library method? (iii) What does research on learning by the Living Library method reveal?

I used three ways of obtaining research material. These were analysis of foundational data, in-depth interviews with organizers, Living Books, and observations.

In this article, I focus on learning about otherness, describing the emergent pathways of being a Living Book and the challenges and opportunities that come along with it.

BECOMING A LIVING BOOK THE STARTING POINT

The start of engagement begins with the decision to join a community of people working with the Living Library method. As the stories of my interviewees show, they spontaneously engage or thoughtfully reach out to work with this method.

The motivations for joining the Living Library community can be categorized as either activist or solidarity-based. Activist motivations center on the desire to educate people about social issues, normalize topics with stereotypes and prejudices, engage in discussions, break taboos, and share one's perspective on societal realities. This often involves a belief that sharing personal knowledge can bring about change in society's understanding of various issues.

Solidarity-based motivations are rooted in the desire to protect someone who identifies with the same marginalized group from violence, exclusion, or discrimination. Individuals driven by solidarity want to show support and strength by sharing their experiences.

In both cases, participants aim to create awareness and change within society, emphasizing the importance of open dialogue and personal stories. They acknowledge that change may occur slowly and on a small scale, but their commitment to the Living Library method is driven by the hope for a better future and a more inclusive society.

As the interviews show, one of Living Book's most important learning aspects is learning about otherness. Entering a Living Library community means often meeting representatives of groups at risk of discrimination for the first time. As Wenger and Lave noted in their theory (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), people function simultaneously in many different communities of practice. From the narratives of those involved in the Living Library, it is apparent that some of them have these experiences and have previously engaged in the activities of groups with which they identify or solidify. Homogeneous in terms of identification and the element of identity by which they define themselves: Alcoholics Anonymous, a faith commune, an

association for people with physical disabilities, and a support group for transgender people. They participate in regular meetings and actions of, for example, people with addiction or people with disabilities and are highly competent, knowledgeable, and skilled in the area of cooperation in this specific group. The Living Library, as a community, brings together people from different backgrounds and different groups. They share a similar experience of being different in society, but this otherness and experiences are defined by different elements of identity. Hence, it is very often the case that involvement in this initiative is linked to first contact and the establishment of relationships with people who identify with other discriminated groups.

Reactions to participating in the Living Library vary. Some people recognize their prejudices and stereotypes, others begin to acquire new knowledge and skills, and some experience tensions between different groups within the community.

“I remember my first Human Library – I was sitting and looking around, observing all these people and wondering what am I doing here. Gay person? Transvestite? It is not for me, I thought, whilst being a human book – part of the project myself I did not accept other groups present, minorities, people, but it changed over time. I discovered that they are in fact people as am I and for that I can be grateful to the Human Library, for changing my outlook, breaking stereotypes and prejudice.”

“I remember being very embarrassed during one of the first Living Libraries when to the Roma sitting next to me, who was also a Living Book, came a nephew and I checked where my wallet was. It was then that I realised I was subject to stereotypes myself.”

“And the Living Library gives us the feeling that it might be worth making the effort to make contact and that someone who is, in inverted commas, a stranger to us might turn out to be much closer than we thought. [...] It is certainly something that broadens our awareness and horizons, allowing and giving us the luxury of confronting and meeting something that bothers us, something with which we have no contact, something that drills a hole in our stomachs somewhere, and something that we would simply describe as alien. And what's foreign is what we're afraid of and that causes a lot of negativity, which I think it's nice to run away from.”

Participants in Living Libraries learn both about the otherness of others and about their own otherness. It is a process that helps them understand diversity and reflect on the experiences of others and on their own behavior in relation to them.

An important part of this process is the availability of knowledge shared by people from minority groups, something that is often marginalized outside the Living Library. Participation in meetings and dialogue with Living Books enables people to gain knowledge and perspectives, exchange information, and model their own attitudes and beliefs.

In addition, those involved in the Living Library have the opportunity to reflect on their boundaries and confront their own identity. Becoming a Living Book can lead to a deeper understanding of oneself and one's social role.

In my view, there are two major aspects of learning in this area. One of them is related to practical skills—how to communicate, how to behave, how to help a person with a motor disability, a deaf-blind individual, etc. The other aspect is related to acquiring knowledge about otherness—perception of diversity, reflection on other people's experiences and one's own behavior towards other individuals discriminated against, attention to otherness and to the needs it entails in the public sphere, narratives of otherness, injustice, and social inequality. Another area of learning about otherness encompasses learning about one's own otherness—experiencing it anew in contact with other Living Books and with readers as well. This dimension of learning primarily concerns Living Books themselves. This learning takes place in a variety of ways. It may rely on self-reflection, self-confrontation, or the acquisition of deeper knowledge about the group with which a given Living Book identifies.

PRODUCING PROLOGUES

One of the practices of the Living Library community is (to use the language of a traditional library) for Living Books to give themselves titles and to write prologues (short descriptions that serve to familiarize readers with the Living Book before the talk). Some of these are sometimes metaphorical; others are a list of questions that a Living Book can answer.

Sometimes, in a prologue, a person shares their experiences, introduces themselves and their life, or refers to existing stereotypes related to the group they identify with. There are prologues that refer to science and try to put the problem in this perspective. Sometimes, the Living Book tries to 'hide' behind a metaphor or celebrities who also identify with a particular minority group. Sometimes, the prologues remain unchanged for all editions in which the Living Book participates; others change after some time of involvement in the method and participation in several editions of the Living Library. The direction of the changes I observed concerned either changing language issues that the organizers and the Living Books considered important to change or were personal decisions by Living Books, who felt that the prologue created a few editions earlier no longer suited them. In this case, the changes usually have a direction from more metaphorical prologues to those describing a person's specific experiences, writing about themselves directly, and quoting excerpts from biographies. Participating in several editions and gaining experience makes the person feel more confident and secure and ready to tell the reader about themselves already in the prologue. The changes in the prologues correspond to learning about (one's) otherness, a change in the narrative about oneself, and the perception of one's otherness is apparent. The direction of change in the prologues reveals a greater acceptance and understanding of oneself and the self-therapeutic dimension of the Living Library and recognizing one's own story as meaningful and able to contribute to change.

Entering into a dialogue with the people involved in the Living Library, the readers and oneself in a safe space teaches self-awareness, empathy, and critical thinking and allows one to enter into a dialogue in which the person feels more comfortable, which becomes more meaningful, while deepening one's understanding of the world and allowing one to question previous assumptions and patterns (Demetrio et al., 2000; Dominicé, 2006). Some people need first to get to know how the Living Library works in order to be able to start talking about themselves directly in prologues.

LEARNING TO BE

Being part of the Living Library is a kind of negotiation of one's identity and role within the community (Wenger, 1998). From the moment one decides to join the community, one participates in practices (giving a title, writing a prologue, attending events as a Living Book, and establishing relationships with others involved). The process of becoming part of the Living Library community is multidimensional and related to all four elements of learning, as described by Wenger (1998). In the interviews and data analyzed, I noticed that how the people involved define themselves has to do with how they experience participating in this community. For each person I spoke to, being a Living Book means something different and happens differently. It is something of a biography of the person as a Living Book. I see the pathways distinguished and described from the narratives as occurring in parallel rather than following one another. Based on the research, I have identified five types of Living Books distinguished by their pathways to becoming one; these are (self)reflection Living Book, Self-therapeutic Living Book, Emancipated Living Book, Living Book accepting one's otherness, and Living Book rooted on the shelf.

(SELF-)REFLECTION LIVING BOOK

Some people recount the journey they took in reaching their identity and putting themselves together. Telling one's own story and answering questions was a process of learning oneself, understanding and accepting one's otherness, and giving meaning to one's individual experience, but also a process of integrating the different elements and premises of identity. (Self-)reflection allows one to understand one's own actions and choices better. Telling one's own story many times, writing it down in the form of a prologue, and hearing other people's perspectives is a transformative force that makes a person active in the process of gaining knowledge about themselves and their abilities.

"I greatly admire people who are able to define themselves in one word, to say who they are so unequivocally, without doubt or contradiction, for me it is impossible. Thinking now, after all these years, about the Living Library, I come to the conclusion that it had three phases for me. In the first one, which I would call amateurish, I came, answered questions and that was it,

an ordinary conversation, I didn't expect a continuation. [...] After this phase came another more mature one, which in a way made me think about who I am. I have my title people think of me in a certain way [...] The next phase of my presence in this project was a formative, shaping phase. I was an amateur, then I became more aware, and now with this awareness, with this information that I extracted from deep within myself, I have the chance to continue working on myself. I can say that in a certain way and to a certain extent I have rethought myself as a human being."

SELF-THERAPEUTIC LIVING BOOK

For some people, being a Living Book has a (self-)therapeutic dimension. In a safe place, among people who have similar experiences of being different, they, through contact with readers, can relate to their own experiences, say about themselves that they are part of a certain community, and openly express their otherness in the Living Library.

"It is in telling my story. What I have learned is that my story can be interesting and valuable to someone. Just such an ordinary story. So that, that people learn too."

"It's certainly therapeutic from a book point of view, because you can talk about yourself, you can talk, you can reel it in, you can tell it all the time and jump around different spaces, you can travel through your life in general, so asking about your life is very motivating, it's nourishing. A person comes out on such an adrenaline rush to share a piece of their story [...] But there are also sometimes different backstories to it all because you can go into your own story, and swim, and get a bit carried away [...]."

This dimension is mainly related to the possibility of speaking openly about oneself and one's otherness and experiencing something very difficult or impossible outside the Living Library. Repeatedly telling one's story has a self-therapeutic dimension; it is related to learning from one's own biography and regaining agency (Demetrio et al., 2000). One's own biography can be seen as interesting or helpful to others. Individuals also mention being able to rehearse something they want to tell people from their environment in a safe conditions to see reactions to certain confessions. This also helps them to function later, beyond the event itself.

EMANCIPATED LIVING BOOK

This path illustrates the process of becoming through understanding the journey one has taken from the moment one enters the community to the moment one decides to stop being a Living Book. It is linked to the emergence of an identity that is fully and repeatedly integrated within the Living Library and beyond it into the

wider constellation (other communities, groups, communities, society) in which the person is involved. An indispensable element is understanding and accepting one's otherness and the mechanisms created and operating socially concerning otherness. This path is also accompanied by a reflection on the method and a criticality towards it, but at the same time, an understanding that some people (mainly for self-therapeutic reasons) need to continue to act in the Living Library.

“Well what has changed? Everything, life has changed. In the sense, I got a different experience, I experienced more, I understood some situations I had no idea about because I knew them either theoretically or I didn't even imagine them at all [...] I didn't want to get upset anymore and I don't give a fuck anymore. I really don't give a shit if they think I'm a Jew, a snail, or a balloon. In the sense it's none of their business, it's just my business. So I kind of don't want to. [Well, that later they tell you that just that you're not the person you are, because you're young, you don't know yet. Or that, well it doesn't work like that, because it says in the book, [...]] Because I also don't want to convince people anymore that I'm normal. They don't have the internet? Are they blind? They can't see? People on the street they don't meet? I don't want to anymore.”

The above statement expresses the changes a person has experienced in their life and perspective on the Living Library. On the one hand, the frustration and discouragement of proving one's worth and seeking social acceptance, the fatigue with the conventions of the method, are perceptible. On the other hand, the statement expresses the autonomy and self-confidence of a person who rejects the opinions and expectations of others, focusing on their own experience and feelings. A transformation and process of self-education is evident, in which the Living Book gains the conviction that she does not need to please and convince others in order to be herself and be accepted.

In this context, the Living Library can have an emancipatory function. As Gert Biesta writes (Biesta, 2013), in this kind of emancipation, it is not a matter of relying on intervention from outside, but emancipation takes place in a moment of empowerment, in which the individual relies on an already existing (integrated K.P.) identity and begins to tell his or her story on his or her own terms. In the process of emancipation, the emphasis shifts from something external to the subject to the subject itself (Biesta, 2013). The Living Book does not wait for the readers or others to let her tell her story; they decide, autonomously, how and whether they want to tell their story at all.

LIVING BOOK ACCEPTING ONE'S OTHERNESS

Participating in a project and deciding to get involved is, for many people, the first step to understanding their otherness and accepting it. It is a kind of negotiation of one's experience with others involved in the project, but also confronting and un-

derstanding one's emotions when faced with the questions asked and experiencing being part of the Living Library community. This kind of becoming is linked to the process of personal growth, acceptance, courage, and transformation that a person experiences through participation in the Living Library.

"I became a living book, like during one of the first living libraries ever organized. I don't really remember how it happened, but I know that I was finishing rehab at the time, but it was so very, very early. And I was terribly frightened [...] because I also think a little bit that I wasn't ready to tell people about it at that time, that I was probably more afraid of it [...] many years later I came to a living library [...] I talked to some living books. [...] And I decided that this might be a good time to maybe come back to it [...] Somehow, I think I needed that to look at my problem from a bigger distance. And to have an idea at all of how I wanted to tell this story because I don't think I had been able to tell it to myself in a more positive way before. [...] In my experience, I could only be a 'Living Book' at the point where I stopped judging myself. And I stopped judging myself and my problem with addiction harshly. I just accepted it for myself [...] And that I had to do a lot of thinking to have the courage to do that and to treat it as simply part of my story. Well, because the stigma on any kind of mental health problem in general is huge on people like that."

LIVING BOOK ROOTED ON THE SHELF²

This path of becoming is about defining oneself by belonging to a community and being for and with others. In this pathway, it is important to be present and participate in the event. The role of the Living Book and the practice is mainly seen through the prism of being among other Living Books. The feeling of being part of a group of people who accept, understand, do not judge, and are not afraid of you. This part of being part of a community is about friendships, making relationships, finding an asylum – a place where you want to be and come back. This pathway is also reflected in the length of the experience of being a Living Book. It applies to people who are rather already functioning at the center of the community: they are experienced, they know the method, they can share their experience with people who are just starting to enter the role of Living Book, and their importance is reflected in the number of loans.

"But as soon as there is an opportunity to speak at the Living Library and just share a piece of my world, I try to participate as much as possible. I try to defend this place of the living book, yes, I don't go off the shelf. It's kind of clung

² Shelf – a place/space within the Living Library, preferably secluded, where only the Living Books and the volunteer(s) operating the event stay. The Living Books can there to rest and wait for further conversations with the reader(s).

to my identity and just when I say Living Library, I think to myself, okay, well that's me too. I always have to be and it feels like it's kind of my guard down, that I can't fall asleep, that I just have to be like that, that I have to be that."

"The greatest strength of the Living Library is what happens to the Books. I've noticed in myself that at the moment joining the Living Books team, we are one big, tight-knit pack no matter what color our skin is, who we are, what we've done before, what religion we are. There are so many things that make us different and at the same time we all sit together, we fool around, we joke around, we talk."

The atmosphere during the Living Library is a frequently recurring theme of the interviews. It is most often described as family-like, friendly, and wonderful. Individuals enjoy being together, mentioning that they feel at home, are accepted, they all like each other, and enjoy spending time with each other on the shelf. Rooting on the shelf happens quite quickly precisely because of the atmosphere. People want to participate in future editions of the event, meet other Living Books, talk, and spend time together. This accepting and supportive atmosphere also creates a safe space to be together. The people on the bookshelf share a common experience of being different outside the Living Library, and it is finding a haven that offers acceptance and security, waits for their presence at each event that makes them want to return to the bookshelf. Spending time on it together is a very important part of becoming a Living Book. I think it also has links to learning to belong and the (self-)therapeutic dimension of engaging with the Living Library method. In a social context, the bookshelf, like the Living Library, represents a kind of island where otherness is not judged but accepted and celebrated. The metaphor of the bookshelf as being at home is particularly resonant, and I see in it a reference to a pedagogy of shared place (Mendel, 2017). On the shelf, individuals are together, talking, laughing, and practicing the same values. This is their commonplace, where equal and democratic coexistence applies and the bonds and relationships between them are strengthened.

The typology of becoming a Living Book presented is not a process of consecutive stages. Nor are the different types in opposition to each other. The essence is that being a Living Book is a complex process of becoming one and drawing on and creating knowledge based on one's own biography and experience. The different categories are not value-laden. It sees value in seeing the individual transformation of experience at the level of each person in the context of functioning in a community. Transforming and interpreting one's own experiences makes it possible to change the quality of life. This applies whether it is about accepting one's otherness, building relationships and a sense of community with others, or deciding to complete an activity in the Living Library. The people involved reproduce the structure of how the Living Library functions as a method and a community while they transform and change the structure of how they interpret their own experience. Telling one's story and sharing experiences is a process of self-recovery (Hooks, 1994). Self-narration and self-description are tools for nurturing critical subjectivity and resistance. In this view, becoming a Liv-

ing Book is a form of breaking with how society defines people from minority groups in favor of (re)narration. Taking the floor is an important tool for bell hooks to define who we are. Telling one's story (giving a title, writing a prologue, stepping into the role of the Living Book) becomes a way of narrating oneself, revising oneself, and re-telling oneself. The individual seeks to construct a new narrative that challenges and revises traditional narratives imposed by society or dominant power structures. Through self-narration, the individual can tell their own story, opening up new possibilities and perspectives of self-identification and understanding. By engaging in self-narration, the person who is a Living Book actively ascribes new meanings, values, and identities to themselves. This process involves questioning and transforming existing social norms and roles that may have been imposed on her. This allows for the creation of a new identity that is more in line with the individual's beliefs, values, and experiences. Both self-narration and self-description are acts of empowerment and resistance. They enable the individual to break free from the constraints of oppressive narratives and reclaim power over their own identity and sense of self. By telling their own story and ascribing new meanings to themselves, the individual can challenge existing power dynamics and affirm their own subjectivity. In this way, the self-narration and self-description of Living Books become vehicles for personal liberation, empowerment, and resistance. They allow individuals to re-imagine themselves beyond the constraints set by social norms and create a new narrative that reflects their authentic self and their aspirations for change and transformation. In this way, individuals can practice critical subjectivity and resistance, empowering themselves to challenge dominant narratives and work for social change and justice.

CONCLUSIONS

Becoming a Living Book entails certain opportunities and threats. I see opportunities in the possibility for Living Books to share their unique experience, engage in dialogue, teach others and learn about otherness, work for social change, and counter discrimination, stereotypes, and marginalization. Sharing their story can be an empowering experience. It allows Living Books to take control of their own narrative and challenge the narrative that others may impose on them. Living Books often connect with others who have had similar experiences. This can lead to a network of support and a sense of solidarity within the community. The process of sharing and reflecting on one's experiences contributes to personal growth, self-awareness, increased confidence, and seeing one's biography as meaningful and unique.

Years-long engagement of the same people from minority groups who reiterate their stories time and again may be taxing as it comes with a considerable emotional burden. Telling your story is arduous emotional and epistemic labor. This aspect is explored in more detail by Nora Berenstein (Berenstein, 2016), who coined the term 'epistemic exploitation' to label situations in which privileged people solicit and force marginalized and subordinated individuals to educate others about the causes of their own oppression. On the one hand, people who experience oppression are sup-

posed to transmit their knowledge, but on the other, their competencies to do just that are undermined, as a result of which they incur additional epistemic and emotional costs. Nonetheless, members of minority groups engaged in antidiscrimination education are expected to share their minority perspectives and present their credentials as competent and knowledgeable enough to address this issue. Questions about background, psychosexual orientation, and experiences of discrimination and violence are emotionally charged. The knowledge of causes of discrimination is common and popularly available. In the Living Library, during the meetings of readers and Living Books, both parties might be expected to have similar positions, but as implied by interview passages concerning ostensibly open-minded readers, power relations tend to remain unchanged. Answering the same questions over several hours is emotionally, physically, and mentally draining. It is not an adequate solution to arrange situations in which the ignorance of people asking questions is justified and warrants their right to seek information and obtain answers, whereby the experience of a member of a minority group is treated as the only source of knowledge. Of course, the regulations of the Living Library state that Living Books do not have to respond to all questions, but a refusal to reply may prove a pitfall. Not answering a question puts the person at risk of being denounced as impolite, incompetent, impertinent, ill-mannered, unwilling to share knowledge with others, or acting against the interest of their group; it may also be considered to indicate that the person has not 'worked through' certain issues and perhaps should not be a Living Book. This produces a further hazard of inducing value judgments to which members of minority groups are commonly exposed in everyday life. Epistemic exploitation foregrounds the needs of the majority group and is geared toward satisfying their desire for knowledge, providing them with information, and presenting them with evidence of oppression. This sustains the power and inequality structures in place. The circumstances of the educational situation are determined by the majority group. The majority group takes advantage of the resources and knowledge of a minority group and decides what questions will be asked, and whether the answers will be accepted. While the method is designed to create space for encounter and dialogue, the decision of whether readers accept the knowledge provided and incorporate it into their perception of the world rests with them. It may happen that after a long and exploiting conversation, a reader concludes that the viewpoint of the Living Book is not convincing. The effectiveness of the Living Library method will hopefully be established in my further research when I study the perspective of readers.

The research carried out showed that being a Living Book is a process that starts with a decision. A spontaneous commitment or a deliberate reaching out to work with this method. Those involved as Living Books become them and construct their own roles, change them, negotiate them, and give them meaning. Becoming is the result of interaction with others involved in working with this method: other Living Books, readers, organizers, but also the person in this role with themselves. It is a multidimensional and individual process for each person involved. Learning to belong to the Living Library community is related to the motivations and the sharing

of values, symbols, standards, and language that are inscribed in the method. It is a process of discovering, creating, and learning this role in the work of the method. I understand becoming as a process of non-linear changes taking place in the Living Books through interactions with other people involved, readers, and participation in events.

REFERENCES

- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice* (Nachdr.). Addison-Wesley.
- Berenstain, N. (2016). Epistemic Exploitation. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, 3(20201214). <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0003.022>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Bojarska, K. (2016). Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. W M. Pawłęga (Red.), *Szkoła bez homofobii. Podręcznik trenera*. (s. 27–49). Stowarzyszenie Lambda-Warszawa.
- Branka, M., & Cieślukowska, D. (Red.). (2010). *Edukacja antydyskryminacyjna: Podręcznik trenera*. Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Czykwin, E. (2013). *Stygmat społeczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Demetrio, D., Czerniawska, O., & Skolimowska, A. (2000). *Autobiografia: Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Impuls.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Red.). (2014). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia: Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydaw. Naukowe PWN.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (New rev. ed). Penguin Books.
- Goffman, E. (2007). *Piętno: Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2014). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (T. 1). Wydaw. Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego. Przyczynek do krytyki rozumienia funkcjonalnego*. Wydaw. Naukowe PWN.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (2022). *Teoria feministyczna: Od marginesu do centrum* (Wydanie drugie). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lippmann, W. (1997). *Public opinion* (1st Free Press pbks. ed). Free Press Paperbacks.
- Major, B., Quinton, W. J., & Schmader, T. (2003). Attributions to discrimination and self-esteem: Impact of group identification and situational ambiguity. *Journal of*

- Experimental Social Psychology*, 39(3), 220–231. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(02\)00547-4](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(02)00547-4)
- Mendel, M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego: Miasto i szkoła* (Wydanie pierwsze). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Spivak, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak,," *Social Theory. The Multicultural, Global and Class Readings*, 409–441.
- Szkudlarek, T., & Śliwerski, B. (2010). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (Wyd. 5). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Środa, M. (2020). *Obcy, inny, wykluczony. słowo/obraz terytoria*.
- Weigl. (2000). Stereotypy i uprzedzenia,. W J. Strelau (Red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (T. 3, s. 205–224.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* (18th printing). Cambridge University Press.

STAWANIE SIĘ ŻYWĄ KSIĄŻKĄ JAKO PROCES UCZENIA SIĘ. BADANIE (NIE) CHCIANYCH HISTORII POLSKIEJ ŻYWEJ BIBLIOTEKI

ABSTRAKT: Niniejszy artykuł przybliży Żywą Bibliotekę – metodę edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce. Prezentowana część projektu badawczego dotyczy tego, czego Żywe Książki uczą się poprzez udział w tej inicjatywie i co to znaczy być Żywą Książką. Ramy badawcze są osadzone w teoriach społecznego uczenia się, w szczególności w teorii usytuowanego uczenia się i Społeczności Praktyków (Communities of Practice – COPs), a także w perspektywach pedagogiki krytycznej. Żywa Biblioteka jest przedstawiona jako metoda angażowania się w kontakt z Innym i wspierania zrozumienia inności. Uczestnictwo w społeczności Żywej Biblioteki daje jednostkom możliwość uczenia się o inności. Badania wskazują, że stawanie się Żywą Książką nie jest procesem liniowym; istnieją różne ścieżki do stania się Żywą Książką, które mogą współistnieć. Bycie Żywą Książką wiąże się ze złożonym odkrywaniem siebie i transformacją osobistego doświadczenia. Zachęca do autonarracji i samoopisu, umożliwiając jednostkom kwestionowanie narracji społecznych, odzyskiwanie tożsamości i przeciwstawianie się opresyjnym normom. Stawanie się Żywą Książką w społeczności Żywej Biblioteki oferuje zarówno możliwości, jak i wyzwania. Możliwości te obejmują dzielenie się wyjątkowymi doświadczeniami, angażowanie się w dialog, edukowanie innych na temat kwestii związanych z dyskryminacją i stereotypami oraz pracę na rzecz zmian społecznych. Jednak długoterminowe zaangażowanie w dzielenie się swoimi historiami może być emocjonalnie obciążające. Opowiadanie ich historii wiąże się z pracą emocjonalną i epistemiczną.

Słowa kluczowe: Edukacja dorosłych, inność, Żywa Biblioteka, społeczne uczenie się, eksploatacja epistemiczna, uczenie się (o) inności.

Bartosz Atroszko

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8265-1103>

Zewnętrzne bariery zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych¹

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania empirycznego, w ramach którego przeprowadzono wywiady z nauczycielami szkół ponadpodstawowych na temat barier zmian w edukacji niezależnych od nauczyciela. Na podstawie wypowiedzi uczestników wyłonione zostały cztery główne kategorie zewnętrznych barier zmian. Są nimi: (1) uwarunkowania prawno-biurokratyczne w ramach których szkoła musi działać, (2) sposób wprowadzania zmian w oświacie, (3) problemy z przywództwem w szkole oraz (4) presja wywierana na nauczycieli oraz ograniczanie ich autonomii.

SŁOWA KLUCZOWE: bariery zmiany, zmiana edukacyjna, nauczyciele.

¹ Artykuł został sporządzony na podstawie niepublikowanej rozprawy doktorskiej Autora przygotowanej pod kierunkiem prof. D. Klus-Stańskiej (Promotor) i dr G. Szyling (Promotor Pomocniczy) pt. *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*. Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Gdańsk 2022. Recenzentami dysertacji byli prof. DSW dr hab. B. D. Gołębiak i prof. H. Mizerek.

Kontakt:	Bartosz Atroszko baratr@wp.pl
Jak cytować:	Atroszko, B. (2023). Zewnętrzne bariery zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 27–51. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.2
How to cite:	Atroszko, B. (2023). Zewnętrzne bariery zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 27–51. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.2

WPROWADZENIE

We współczesnej literaturze naukowej podkreśla się, że nauczyciel jest kluczową osobą w procesie zmiany edukacyjnej (Van der Heijden et al., 2015). Z jednej strony może być agentem zmiany (Fullan, 1993; Lukacs, 2015), a więc osobą, która posiada umiejętności i moc sprawczą stymulowania, ułatwiania i koordynowania wysiłków na rzecz zmiany (Lunenburg, 2010). Z drugiej strony może być osobą blokującą zmianę, stawiającą opór, sabotującą wysiłki reformatorów i konserwującą istniejący *status quo* (Dylak, 1994; Kędzierska, 2002, s. 132–133; Śliwerski, 2008, s. 20). Ze względu na tę szczególną pozycję nauczyciela w problematyce zmiany edukacyjnej, wszystkie bariery zmian można podzielić na dwie zasadnicze kategorie: bariery wewnętrzne (zależne od nauczyciela) oraz bariery zewnętrzne (a więc takie, na które nie ma wpływu).

Do tej pierwszej kategorii można zaliczyć przede wszystkim negatywne postawy i opór nauczycieli wobec zmian (Berkovich, 2011; Starr, 2011), czy ogólnie rozumianą mentalność nauczycieli (Klus-Stańska i Nowicka, 2005, s. 226). Jak zauważyły Bożena Muchacka oraz Iwona Czaja-Chudyba (2018, s. 17), refleksyjny rozwój nauczycieli jest czymś jedynie postulowanym, hasłem, zaś tym z czym faktycznie mamy do czynienia w szkole, jest uporczywe trwanie nauczycieli na „bezpiecznych pozycjach bezrefleksyjnego, instrumentalno-technicznego sposobu doświadczania rzeczywistości”. Problem poznawczych barier rozwoju konstruktywnego krytycyzmu doskonalących się nauczycieli opisała Czaja-Chudyba (2013). Tymczasem, na co wskazuje już od lat Bogusława Dorota Gołębnik (2005, 2020), konstruktywizm rozumiany jako obiecująca, mająca szczególny potencjał perspektywa poznawcza i dydaktyczna, musi stanowić fundament zmiany w kierunku uczynienia szkolnego uczenia się bardziej znaczącym. Problemem są też modele mentalne dyrektorów polskich szkół (Mazurkiewicz, 2012). Z kolei o braku umiejętności prowadzenia autentycznego dialogu jako potencjalnej barierze zmiany szkoły pisał Henryk Mizerek (2018).

Z kolei do kategorii barier zewnętrznych należą przykładowo bariery związane z prowadzoną polityką oświatową państwa (Śliwerski, 2013) i realizacją związanych z nią zadań samorządu terytorialnego (Jachimczak i Podgórska-Jachnik, 2023, s. 55–59), ograniczenia związane z przeprowadzaniem reform (Dudzikowa, 2013; Fullan, 2016; Muszyński, 1994; Terhart, 2013), sposób kształcenia i doskonalenia zawodowe-

go nauczycieli (Atroszko, 2023b, w druku; Cole, 2004; Dylak, 1994), czy brak zasobów (finansowych i pozafinansowych) do przeprowadzenia zmian (Nikolopoulou et al., 2023). Barrierami zewnętrznymi są nie tylko wyżej wymienione kwestie polityczne, organizacyjne, finansowe czy instytucjonalne. Są nimi również aspekty kulturowe, które determinują sposób myślenia jednostek, grup społecznych, a nawet społeczeństwa jako całości. Barierą jest więc szkolna kultura (Hinde, 2004), ukształtowane przez kulturę społeczne wyobrażenie Polaków o tym, czym jest szkoła i czemu ona służy (Kwaśnica, 2015), czy kultura dydaktyczna dominująca w polskich szkołach (Klus-Stańska, 2011). Bardziej szczegółowy przegląd literatury na temat obu kategorii barier (zależnych oraz niezależnych od nauczyciela) zaprezentował Atroszko (2019) omawiając poszczególne bariery zmian w podziale na poziom makro, mezo oraz mikrospołeczny. W tym podziale (zaczepniętym z pracy Rutkowiak, 2015) bariery zewnętrzne występują przede wszystkim na poziomie najwyższym, a więc makrospołecznym.

Warto podkreślić, że kwestii oporu wobec zmian (nie tylko zresztą edukacyjnych) nie powinno się upraszczać i oceniać z założenia negatywnie. W literaturze naukowej zwraca się uwagę przede wszystkim na to, że opór wobec zmian jest przede wszystkim czymś, co należy zrozumieć, a nie tylko dążyć do jego „przezwyciężenia” (Gitlin i Margonis, 1995). Jak zaznacza Michael Fullan (2011, s. xi), należy uszanować głos wszystkich osób, których zmiana dotyczy, również tych, które stawiają opór zmianom. Postrzeganie oporu wobec zmian jako reakcji irracjonalnej i dysfunkcjonalnej jest wyrazem bardzo ograniczonej perspektywy, przypominającej wysłuchanie tylko jednej ze stron konfliktu (w tym przypadku agentów zmian), nie uwzględniając jednocześnie w ogóle racji drugiej strony (Ford et al., 2008). Poznanie i zrozumienie punktu widzenia osób stawiających opór zmianom nie jest postulatem etycznym, lecz przede wszystkim praktycznym: przeciwnicy zmian mogą dostrzegać negatywną stronę procesu, której reformatorzy w ogóle nie są świadomi. Często też nieudolne działania reformatorów zmiany są tym, co wywołuje opór (Ford et al., 2008). W związku z tym, w wielu wypadkach występowanie oporu wobec zmian może być wskaźnikiem braku skuteczności osób wprowadzających zmianę. Trwała i sensowna zmiana edukacyjna wymaga nie tylko zaangażowania samych nauczycieli, ale też wsparcia organizacyjnego ze strony zatrudniających ich instytucji (Cai i Tang, 2021), a więc jest efektem pracy zespołowej, a nie dziełem jednostki czy pojedynczych osób. Ważna w tym kontekście jest również mentalność liderów organizacji edukacyjnych (Wan et al., 2021).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania, w ramach którego przeprowadzono wywiady z nauczycielami szkół ponadpodstawowych na temat barier zmian w edukacji. Uczestnicy wywiadów wypowiadali się zarówno o barierach wewnętrznych (zależnych od nauczyciela), jak i barierach zewnętrznych. Natomiast w niniejszym artykule przedstawione zostaną tylko te ostatnie. Dotychczas, zgodnie z wiedzą Autora, w polskiej literaturze pedagogicznej nie przedstawiono tego typu badań empirycznych, w ramach których zrekonstruowano znaczenia nadawane przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmian w edukacji.

Mając na uwadze to, jak istotną dziedziną życia społecznego jest sfera edukacji, pytanie o bariery utrudniające jej zmianę może być postrzegane w kontekście szerszego pytania o bariery zmiany organizacji (nie tylko instytucji szkolnej, ale też np. gospodarczej), a nawet bariery zmiany społecznej.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Głównym celem badania empirycznego zrealizowanego na potrzeby rozprawy doktorskiej (Atroszko, 2022) było dokonanie rekonstrukcji znaczeń nadawanych przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmiany dominującego modelu kształcenia. Główny problem badawczy został zaś sformułowany w formie pytania: *Jakie znaczenia nadają barierom zmiany dominującego modelu kształcenia nauczyciele szkół ponadpodstawowych?* Ze względu na ograniczenia związane z objętością artykułu, przedstawiona zostanie jedynie część wyników, a więc analiza tych wypowiedzi nauczycieli, które odnosiły się do barier zewnętrznych (niezależnych od nauczyciela). Pominięto natomiast fragmenty wypowiedzi dotyczące postrzegania systemu kształcenia nauczycieli jako bariery zmiany (temat ten został omówiony w innym artykule Atroszko, 2023b, w druku). Nie uwzględniono również różnic występujących w wypowiedziach nauczycieli-innowatorów i nie będących innowatorami (temat ten został omówiony szczegółowo w artykule Atroszko, 2023b).

Badanie zostało zrealizowane w paradygmacie interpretatywnym, zastosowano jakościowe podejście badawcze, zaś przyjętą orientacją metodologiczną był konstruktoryzm społeczny. Metodą badań był wywiad jakościowy nieustrukturyzowany z elementami narracji. W analizowaniu danych wykorzystano technikę analizy wywiadów zorientowaną na znaczenie (Silverman, 2008, s. 170–191), gdyż – w przekonaniu Autora – najlepiej odpowiada ona przyjętemu celowi badania, jakim jest rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez nauczycieli barierom zmiany, a także użycie elementów strategii analitycznej charakterystycznej dla fenomenografii. Założono, że perspektywą oglądu rzeczywistości będzie – odwołując się do koncepcji Alfreda Schütza (1984, s. 140–141) – perspektywa drugiego rzędu (drugiego stopnia, a więc „konstrukty konstruktów”), a nie pierwszego rzędu. Ference Marton (1981, s. 177), będący twórcą fenomenografii, ujął to w ten sposób, że perspektywa pierwszego rzędu pozwala na opisywanie zróżnicowanych aspektów świata (są to konstrukty tworzone na podstawie danych zmysłowych myślącego podmiotu, potocznie mówi się, że jest to „rzeczywistość”), natomiast perspektywa drugiego rzędu pozwala na opisywanie doświadczeń jednostek odnoszących się do zróżnicowanych aspektów świata (są to konstrukty tworzone na podstawie konstruktów, a więc interpretacje owej „rzeczywistości”).

Proces pracy z transkrypcjami, przedstawiając to w największym możliwym skrócie, polegał na zakodowaniu fragmentu wywiadu, kondensacji znaczeń zawartych w danym fragmencie i następnie na tej podstawie wyznaczeniu pola tematycznego. W ramach pojedynczego pola tematycznego wyróżniono kilka domen i na tym fundamencie zbudowano poszczególne kategorie. Proces pracy z transkrypcjami zo-

stanie zobrazowany na przykładzie tego, jak wyróżniono pięć sposobów rozumienia kształcenia przez nauczycieli: od instrumentalnego przygotowania do egzaminu, poprzez przekazywanie wiedzy, naukę zarządzania informacją, poszukiwanie dróg rozwiązywania problemu aż po naukę bycia z innymi ludźmi.

POLE WYNIKOWE:	KONDENSAT:	KATEGORIA:
NN4: (...) głównie u nas ten model opiera się na tym, że dzieciaki uczą się po to, żeby zdać, zaliczyć sprawdzian. Model opiera się na tym, że efektem końcowym jest egzamin i że wszystko trzeba zrobić pod ten egzamin, czy to jest egzamin gimnazjalny, czy to jest egzamin maturalny, i też są trochę takie narzucania ze strony dyrekcji, żeby te dzieciaki jak najlepiej wypadły na testach, osiągnęły jak najlepsze wyniki, bo dzięki temu idzie, no nie wiem, taki pijar na szkołę, że szkoła jest dobra. (...) u nas jest taki duży nacisk na to położony, że uczenie pod testy, więc uważam, że to jest wada tego systemu (...) trzeba wszystko zrobić do testów, więc to jest taka ta nagonka i myślę, że ja bym to zmieniała. Zmieniłabym...	Opis testocentryzmu szkoły	Przygotowanie do egzaminu
NI15: To wadą było to, że liceum trwa przez 3 lata. I to zmieniło stosunek o tyle, że to był przyspieszony przygotowawczy kurs do matury, niż takie typowe kształcenie, które zostało przerzucone na gimnazjum.	Liceum jako przyspieszony kurs do matury	Przygotowanie do egzaminu
NI13: Oczywiście, gdybyśmy wyobrazili sobie taką sytuację, gdzie mamy uczniów zainteresowanych, mamy ich przygotować do jakiegoś konkursu, to oczywiście tak, to będzie dobre, bo oni będą czekali na największą wiedzę, jaką będę w stanie im przekazać (...).	Chęć nauki uczniów, oczekiwanie nowej wiedzy	Przekazywanie wiedzy
NI15: Uczenie się, jeśli uczeń uczy innego ucznia, to jest najwyższy stopień możliwości jego uczenia się, to znaczy, że on poznał materiał i jest w stanie komuś innemu przekazać.	Uczniowie uczą się od siebie wzajemnie	Przekazywanie wiedzy
NI15: Nie wiem, ilu nauczycieli ma świadomość, moi już mają, że rola nauczyciela się zmieniła. To nie jest wtłaczanie różnej wiedzy, ale to jest przede wszystkim umiejętność zarządzania informacją, selekcjonowania informacji, bo zalew informacji, jaki mają uczniowie jest niewspółmierny do tego, jak oni nauczyciele byli kształceni. On mieli dostęp tylko do książki, biblioteki. Ilu uczniów chodzi do biblioteki? Chodzą, ale to jest niewielka ilość, bo oni doskonale wiedzą, że pozostałe książki mogą znaleźć online i oni je znajdują. Tylko muszą wiedzieć, że one są, bo są fejki, niewłaściwe informacje. I to jest ta duża rola, zmiana z perspektywy uczenia, nauczyciela. Wiedza jedno, ale to zarządzanie informacją to drugie.	Zmiana roli zawodowej nauczyciela w kierunku nauki zarządzania informacją	Zarządzanie informacją

POLE WYNIKOWE:	KONDENSAT:	KATEGORIA:
NN8: A jeśli chodzi o wiedzę to nie naciskam na fakty, żeby znali, ale na umiejętności . Bo wychodzę z założenia, że ja to zapamiętałam ze szkoły i mi się to przydało no to ok. A jeśli chodzi o wiedzę to żeby oni zawsze potrafili znaleźć te informacje. Stolicy zawsze mogą znaleźć. Gdzieś tam orientacyjnie mapa, ok, fajnie żeby wiedzieli, ale ważne żeby otworzyli atlas i potrafili znaleźć, gdzie to może być. Nie żebym ich budziła o 3 w nocy i pytała, co jest stolicą Hondurasu. Nie o to chodzi.	Rozwój umiejętności znajdowania informacji	Poszukiwanie dróg rozwiązania problemu
NI7: (...) okazuje się, że taka metoda projektu może dać ludziom dużo więcej. Oni będą się uczyć od siebie nawzajem, oni będą poszukiwać sami dróg rozwiązania , to na pewno jest nieoceniona wartość i myślę, że tego nam brakuje.	Metoda projektu jako poszukiwanie dróg rozwiązania problemu	Poszukiwanie dróg rozwiązania problemu
NN8: Poza tym właśnie te kompetencje społeczne, dla mnie szkoła nie jest po to, żeby zdobywać wiedzę, ale żeby uczyć się współżyć z innymi ludźmi .	Wyobrażenie kształcenia jako nauki bycia z innymi ludźmi	Nauka bycia z innymi ludźmi

Źródło: badanie własne. NN – Nauczyciele nie będący innowatorami, NI – Nauczyciele innowatorzy.

Dobór uczestników do badania był celowy, ale też częściowo odbył się za pomocą metody kuli śnieżnej. Dążono, aby w miarę możliwości równomiernie (pod względem liczebności obu grup) uwzględnić nauczycieli-innowatorów (w transkrypcji oznaczeni skrótem „NI”) oraz nauczycieli nie będących innowatorami (skrót „NN”). Cel ten udało się osiągnąć, gdyż spośród 15 uczestników badania siedmiu było zaangażowanych w projekty czy działania o charakterze innowacyjnym. Z drugiej zaś strony osoby uczestniczące w wywiadach były proszone o to, aby umożliwić kontakt z innymi nauczycielami, kolejnymi potencjalnymi uczestnikami badania. Wywiady przeprowadzono z nauczycielami szkół ponadpodstawowych z Trójmiasta oraz z okolicznych miejscowości, w okresie od grudnia 2015 r. do lipca 2017 r.

WYNIKI BADANIA

Wypowiedzi badanych wskazują na to, że dostrzegają oni liczne bariery zewnętrzne (a więc niezależne od nauczyciela) zmiany dominującego modelu kształcenia. Na ich podstawie zostały utworzone cztery kategorie: (1) uwarunkowania prawno-biurokratyczne, w ramach których szkoła musi funkcjonować, (2) sposób wprowadzania zmian w oświacie, (3) problemy z przywództwem w szkole oraz (4) presja wywierana na nauczycieli oraz ograniczanie ich autonomii.

**„Z PUNKTU WIDZENIA NAUCZYCIELA JEST TERAZ WIĘCEJ PAPIEROLOGII” –
BARIERY PRAWNO-BIUROKRATYCZNE**

W czasie wywiadów nauczyciele często wspominali o barierach zmiany edukacyjnej związanych z tym, że szkoła jest instytucją biurokratyczną, działającą według drobiazgowych regulacji prawnych. Na podstawie wypowiedzi nauczycieli wyróżniono następujące kategorie barier zmian związanych z tym aspektem funkcjonowania szkoły: (1) bariery prawne, (2) *papierologia*, (3) złożoność systemu edukacji, (4) zaniechania organu prowadzącego, (5) zbyt liczne klasy, oraz (6) brak systemu motywacyjnego.

Pod pojęciem barier prawnych należy rozumieć przepisy prawa regulujące oświatę, które są postrzegane przez nauczycieli jako uniemożliwiające wprowadzenie zmian. Przykładowo, nauczycielka (NI6), będąca jednocześnie dyrektorem szkoły, odniosła się do regulacji związanych z *Kartą Nauczyciela*. Jej zdaniem dokument ten zakłóca normalny proces selekcji do zawodu nauczyciela. Powoduje, że w przypadku konieczności zwolnień z pracy odejdą nie ci, którzy słabo radzą sobie w zawodzie i nie mają sukcesów edukacyjnych, lecz nauczyciele najmłodszy stażem, bez względu na to, jakimi nauczycielami są, jakie mają kompetencje i kwalifikacje.

Dwie nauczycielki biorące udział w badaniu stwierdziły, że barierą zmiany edukacyjnej jest to, że jej wprowadzanie w polskim systemie edukacji wiąże się z koniecznością poświęcania przez nauczycieli większej ilości czasu na prowadzenie różnego rodzaju dokumentacji, co przez samych zainteresowanych jest nazywane *papierologią*. Owa nadmiernie rozwinięta sprawozdawczość jest obciążeniem nawet wtedy, gdy nauczyciel nie wprowadza żadnych zmian. Natomiast wprowadzanie zmian nasila jeszcze bardziej ten problem. Według jednej z uczestniczek (NN2) nawet te zmiany, które są uznawane przez nauczycieli za pożądane, wiąże się to ze zwiększeniem obowiązku dokumentowania zmiany. Jej zdaniem nauczyciele obawiają się zmian właśnie ze względu na potencjalne mnożenie dokumentacji, którą będą musieli wypełniać. W wyniku tego nauczyciel będzie jeszcze bardziej obciążony pracą. I to właśnie, jak podkreślała, powoduje, że zmiany, które początkowo wywoływały w nauczycielach entuzjazm, z czasem *przystają się podobać* (NN2).

Inna nauczycielka (NN8), która utożsamia zmiany w szkole z realizacją różnego rodzaju projektów, zaobserwowała, że proces dokumentowania zmian jest bardzo drobiazgowy. Nie wystarczą zapiski i obserwacje nauczyciela poczynione w czasie realizacji projektu. Dodatkowo jest on nie do końca racjonalny w tym sensie, że forma jest postrzegana jako ważniejsza od treści (NN8). Osoba ta postrzega *papierologię* jako dysfunkcyjny element rzeczywistości szkolnej, wynikający jednak z racjonalnej potrzeby dokumentowania zmiany. Zasugerowała, że udział w rozmowie ewaluacyjnej na zakończenie projektu byłby cenniejszy niż *uzupełnianie jakichś tabel* (NN8).

NN2: *Fajnie, że są te zmiany i wszyscy przyklaskujemy tym zmianom, bo to jest fajne, potrzebne, a kiedy potem dostajemy plik rzeczy do wypełnienia, formularzy, kwestionariuszy i ja nawet kiedyś recenzje musiałam pisać ze zwykłych prac kontrolnych, no to te zmiany przestają się podobać.*

NN8: *Z punktu widzenia nauczyciela jest teraz więcej papierologii teraz. Jak chcemy coś zmienić, idziemy w jakiś projekt i to musimy potem udokumentować. Nie wystarczą nasze zapiski, nasze obserwacje, które robimy. Tylko to trzeba w takim formularzu, takim formularzu, że bardziej patrzy się na formę tego, a nie na jakość.*

Uczestnicy wywiadów podkreślali, że konieczność wypełniania obszernej dokumentacji w szkole powoduje, że nauczycielom brakuje często czasu i energii, żeby wprowadzać jakiekolwiek zmiany. Jedna z nauczycielek (NN4) zaakcentowała, że gdyby nie ta dodatkowa praca którą muszą wykonywać, nauczyciele podejmowaliby chętniej różnego rodzaju inicjatywy w szkole. Nauczyciele nie mają szacunku do tej dodatkowej pracy, nie lubią jej i postrzegają jako jałową, bezwartościową, pozbawioną sensu i celu. Ich stosunek znajduje odzwierciedlenie w używanych przez nich sformułowaniach. Nauczyciele mówią o *papierkowej robocie* (NN4), czy o *produkowaniu miliona papierków* (NN10). Jedna z nauczycielek (NN4) zasugerowała, że szkołę należy *odpapierzyć*, a więc usunąć konieczność wypełniania tak licznej dokumentacji przez nauczycieli. Inna nauczycielka (NN12) stwierdziła, że *papierologia zabija w nauczycielach pasję*, że zmniejsza motywację do pracy.

NN4: (...) *nauczyciele oprócz tego, że uczą, to są jeszcze zalani całą papierkową robotą. Więc gdyby może nastąpiła też taka zmiana, że byłoby tej biurokracji mniej, (...) wtedy byłoby więcej takich inicjatyw.*

NN12: *Sprawozdania, podsumowania, ewaluacje, statystyki, tego jest za dużo i my nie mamy czasu na uczenie, co zabija w nas pasję, bo doba ma 24 godziny.*

Tylko jedna uczestniczka wywiadu (NN3) wskazała na złożoność systemu edukacji jako na barierę zmiany w szkolnictwie. Kwestia ta wydaje się jednak na tyle ważna, że stała się osobną kategorią. System ten – zgodnie z oceną wyrażoną przez NN3 – jest *skostniały*, ponieważ jest wielki i jego zmiana pozostaje wyjątkowo skomplikowanym zadaniem, utrudnianym przez konieczność uzgadniania różnych jego elementów. Badana używa w tym kontekście pojęcia *kompatybilności*, a więc terminu z dziedziny informatyki, który – zgodnie z definicją internetowej Encyklopedii PWN (2023) – oznacza „zgodność urządzeń lub obiektów logicznych (programów)”. Świadczyć to może o tym, że nauczycielka myśli o systemie edukacji używając metafory maszyny.

NN3: *Po prostu szkoła działa jako taki duży system, w dużej mierze skostniały, jak wszystkie duże systemy, sparaliżowane swoją wielkością i potrzebą uzgadniania tych różnych wymiarów edukacji, które muszą być kompatybilne, w związku z tym przeprowadzenie zmiany jest hamowane na jakimś z tych etapów systemu.*

Bariera złożoności systemu edukacji, o której mówiła NN3, wiąże się poniekąd z kolejną barierą, która ma charakter prawno-biurokratyczny. Zdaniem nauczycielki (NN12) pracującej w szkole zawodowej barierą zmiany edukacyjnej są zaniechania organu prowadzącego, który nie analizuje przeobrażeń zachodzących na rynku i nie zgłasza propozycji korekty w zakresie zawodów, do jakich szkoła powinna przygotowywać swoich uczniów. W związku z tym placówka nie zmienia swojej oferty kształcenia, chociaż w gospodarce zachodzą istotne przemiany. Konsekwencją tego jest sytuacja, w której instytucja szkolna kształci młodych ludzi w zawodach, na które nie będzie popytu w przyszłości, w czasie kiedy absolwenci szkoły będą szukać zatrudnienia.

Ostatnią z kategorii barier prawno-biurokratycznych są zbyt liczne klasy. Badani są zdania, że czynnik ten utrudnia wprowadzenie indywidualizacji nauczania, a więc możliwość *dotarcia do każdego dziecka* (NI7). NI15 stwierdziła, że klasy nie powinny liczyć więcej niż 20 uczniów, jeżeli nauczyciel pragnie robić indywidualizację nauczania. Z kolei inna uczestniczka wywiadu (NI7) zaobserwowała, że w klasie trzydziestoosobowej *dotarcie do każdego dziecka praktycznie jest niemożliwe*. W związku z tym dzieci *gubią się*, a więc część uczniów nie nadąża za resztą klasy, natomiast prowadzący lekcję może nie zdawać sobie z tego sprawy, że realizuje nowe treści, chociaż poprzednie nie zostały jeszcze do końca poznane i zrozumiane. Konsekwencją tego stanu rzeczy może być – zdaniem NI7 – przekonanie uczniów, że nauczyciel nie jest osobą, która dba o ich indywidualny rozwój.

Badani często wskazywali na to, że w środowisku nauczycielskim wiele osób nie dostrzega potrzeby zmian. Według nich nauczyciele spoczywają na laurach, osiągając pewien status zawodowy, nie chcą się dalej rozwijać. Tymczasem – na co zwróciła uwagę jedna z uczestniczek wywiadu (NI7), pełniąc również funkcję dyrektora szkoły – nie ma w szkole mechanizmów, które zachęcałyby nauczyciela do rozwijania się, do podnoszenia swoich kompetencji. Dyrektor szkoły nie ma narzędzi, ani żeby pracownika wynagrodzić (*pomóc w dobrym znaczeniu*), ani żeby go ukarać (*pomóc w złym znaczeniu*), a więc brak jest skutecznego systemu motywacyjnego.

„BŁĘDEM JEST PRZED E WSZYSTKIM TO, ŻE ZMIANY SĄ ROBIONE BEZ PRZYGOTOWANIA” – SPOSÓB WPROWADZANIA ZMIAN W EDUKACJI JAKO BARIERA

Z wypowiedzi badanych nauczycieli udzielonych w czasie wywiadów wynika, że ich zdaniem olbrzymią barierą zmiany jest sposób jej wprowadzania. Nauczyciele zwracają uwagę na następujące problemy: (1) odgórne wprowadzanie zmian, (2) brak odpowiedniego przygotowania, (3) brak konsultacji, (4) brak komunikacji, (5) zmiany wprowadzające chaos, (6) koszty reform, oraz (7) występujący w edukacji pozor.

Wśród nauczycieli można dostrzec bardzo wyraźną niechęć do odgórnego wprowadzania zmian, co znajduje wyraz między innymi w używanych przez nich sformułowaniach. Badane osoby mówią o *narzucaniu wymagań* (NN1), *narzucaniu treści* (NI10), *zabieraniu wolności* (NI10), o *sterowaniu z góry* (NN1), czy o *dykto-*

waniu (NN4). Uczestnicy wywiadów tłumaczyli, że zmiany wprowadzane odgórnie odbierane są przez nich jako negatywne zjawisko, związane z przymusem (NN4). Jak przyznała jedna z nauczycielek (NN4), tego typu sytuacja powoduje, że nauczyciel działający pod przymusem robi to możliwie *najmniejszym nakładem sił* (NN4).

NN4: Myślę, że taką barierą może być to, że tak jakby zmiana nie jest nam przedstawiana jako coś dobrego, gdzie my możemy na tym zyskać, tylko zmiana jest nam dyktowana, jako coś co musimy zrobić, coś musi być konieczne i nikt nas się nie pyta, czy my chcemy to zrobić i czy to rzeczywiście będzie dobre, tak jakby nikt z nami nie przepracowuje tego całego procesu zmian, tylko że jest nam po prostu narzucane, a wszystko co jest narzucane, jest odbierane jako coś na minus, a nie na plus, i myślę, że to jest to źródło tych barier.

Zdaniem uczestników wywiadów barierą zmiany jest także brak odpowiedniego przygotowania zmian. Z ich wypowiedzi wyłania się obraz reform edukacyjnych przeprowadzanych w sposób chaotyczny, w pośpiechu i bez odpowiedniego zaplanowania. Jako przykład nieodpowiednio przygotowanej zmiany najczęściej wymieniano reformę oświaty wprowadzającą gimnazja. Jedna z uczestniczek wywiadu (NN5) stwierdziła, że kadry pedagogiczne nie były przygotowane do tej zmiany. W rezultacie uczniowie otrzymali kształcenie na niskim poziomie i rozpoczęli naukę w szkołach ponadgimnazjalnych z dużymi brakami wiedzy i umiejętności. Badani nauczyciele wyrazili przekonanie, że wprowadzenie gimnazjów w 1999 r. było próbą adaptacji wzorców zagranicznych w polskiej edukacji, ale wykonaną w sposób nieudolny. Z drugiej strony inna nauczycielka (NI15) zauważyła, że decyzję o likwidacji gimnazjów i powrocie do 8-letniej szkoły podstawowej podjęto w czasie, kiedy gimnazja – po kilku latach początkowych kłopotów – zaczęły wreszcie sprawnie funkcjonować. Dlatego również to działanie, przywracające uprzednią strukturę szkolną, ocenia negatywnie.

NI15: Natomiast ten system, który był, moim zdaniem po przepracowaniu x lat, on zaczął się sprawdzać. Każda zmiana wymaga jednak wdrożenia i pewnego ułożenia się i tak naprawdę, to co się wydarzyło miało ręce i nogi, czyli ta zmiana była w dobrym kierunku.

Cytowana nauczycielka (NI15) wyraziła pogląd, zgodnie z którym przeprowadzenie zmian w edukacji wymaga czasu, gdyż jest to proces, a nie jednorazowy akt, który można dokonać *z dnia na dzień*. Zasugerowała, że zmiany w polskiej edukacji robione są w zbyt szybkim tempie, w pośpiechu.

NI15: Wiadomo, że tego nie można zrobić z dnia na dzień, że to jest proces. I to jest znowu rzecz, której trzeba dać czas. Nie można robić tego na hura, wszystko naraz, tylko powoli, stopniowo i raczej, bardziej pożądanym jest ruch od dołu, czyli jest nauczyciel, który stosuje to, robi i pokazuje innym.

Jedna z nauczycielek (NN3) zauważyła, że czynnikiem, który przyczynia się do zniszczenia edukacyjnego potencjału wprowadzanej zmiany może być też dążenie do minimalizacji kosztów reformy.

NN3: Wydaje mi się że było wiele takich przypadków, kiedy przeprowadzano jakąś zmianę, ale nawet jak jakaś idea była słuszna, to z powodów prymatu minimalizacji kosztów była robiona byle jak, czyli skutki przyniosła gorsze. (...) Powstała karykatura, karykatura zmiany.

Jedna z uczestniczek wywiadów (NN4) stwierdziła, że nie spotkała się z żadnymi konsultacjami od czterech lat, że nikt jej nie pyta (choćby za pośrednictwem ankiety przesłanej do szkoły), jak się odnosi do planowanych reform. Inna nauczycielka (NN2) stwierdziła, że zmiany powinny być konsultowane z nauczycielami lub wręcz wypracowywane wspólnie z nimi, nie zaś opracowywane przez polityków lub teoretyków, którzy nie pracują na co dzień w szkole, którzy *nie siedzą w tym*, lecz przez osoby, których dotyczy to bezpośrednio. Przypomnijmy, że w teorii zarządzania, zaangażowanie pracowników w podejmowanie decyzji dotyczących organizacji, w której pracują, jest opisywane jako koncepcja *empowerment* (Kananakan et al., 2023). Termin ten można przetłumaczyć na język polski jako *upelnomocnienie* lub *umacnianie* (Kanafa-Chmielewska, 2012). Jest to daleko idące przekazanie władzy pracownikom (Moczydłowska, 2013, s. 16). W czasie wywiadów żadna z osób nie użyła tego pojęcia, chociaż jego sens wybrzmiał w niektórych wypowiedziach. Warto wspomnieć, że pojęcie upelnomocnienia występuje również w literaturze pedagogicznej, chociaż – jak się wydaje – w szerszym kontekście zwiększenia autonomii nauczyciela w miejscu pracy i ograniczenia krępujących go ograniczeń ze strony władz oświatowych. Do tej koncepcji odwołują się zwłaszcza badacze związani z pedagogiką krytyczną, tacy jak np. Zbigniew Kwieciński, czy Lech Witkowski. Należy podkreślić, że w literaturze naukowej często przyjmuje się założenie, zgodnie z którym upelnomocnienie powinno stać się nie tylko udziałem nauczycieli, ale również uczniów (Babicka-Wirkus, 2016).

NN2: (...) myślę, że zmiany powinny być konsultowane, bądź wypracowywane z nauczycielami. Nie przez polityków czy teoretyków, bo oni w tym nie siedzą i nie będą musieli poradzić sobie z tym, co im ktoś opracował.

Deficyt współpracy władz oświatowych z nauczycielami wiąże się z szerszym problemem braku komunikacji reformatorów z nauczycielami. Badani zaobserwowali, że politycy wprowadzający reformy oświaty nie potrafili komunikować nauczycielom ich celu i sensu. Ich zdaniem pomysłodawcy nie umieją przedstawić opinii publicznej spójnej narracji dotyczącej projektowanych zmian. Jedna z uczestniczek wywiadu (NN3) otwarcie stwierdziła, że nie rozumie zmian dokonujących się w edukacji: *Nie rozumiem do końca o co chodzi, co się dzieje*. Zwróciła uwagę na mnogość dyskursów dotyczących przeobrażeń w edukacji. Ich wspólnym mianownikiem jest

to, że – w jej przekonaniu – wszystkie one uderzają w nauczyciela. Również inna badana (NI9) stwierdziła, że nauczycielom nie jest komunikowany powód zmian. Zadeklarowała, że opowiada się generalnie za zmianami w edukacji (*uwagam, że każda reforma jest dobra* – NI9), natomiast nie podoba jej się sposób ich wprowadzania w polskim systemie szkolnictwa, a zwłaszcza brak komunikacji ze strony reformatörów. Według niej, nawet jeśli reforma jest dobra, ale jej idea nie jest właściwie komunikowana nauczycielom (i całemu społeczeństwu), to *ludzie nie pójda za tą reformą* (NI9). Badana zaznaczyła, że zmiany są dokonywane pod wpływem presji osób, które z edukacją mają niewiele wspólnego.

NN3: *Nie rozumiem do końca o co chodzi, co się dzieje. Mam wrażenie, to znaczy jest kilka dyskursów dotyczących tych zmian i one wszystkie uderzają w nauczyciela. (...) tak naprawdę, jako nauczyciel nie widzę tych wszystkich elementów, co za tym stoi.*

NI9: (...) *Zmiany są potrzebne, bo my się zmieniamy. Tylko jeszcze sposób tej reformy. Tak? To jest takie myślenie krytyczne, my musimy się zastanowić nad prawdziwym powodem zmian. Jeśli nie ma prawdziwego powodu, to ludzie nie pójda za tą reformą, nawet jeśli będzie dobra. A teraz czy został nam podany powód tych zmian? Słyszał Pan jaki jest powód tych zmian? (...) Nie jest powiedziane dlaczego te zmiany. Bardziej to jest presja społeczeństwa, rodziców, ludzi którzy z edukacją nie mają za dużo wspólnego i oni chcą zmieniać.*

Nauczyciele zwracali uwagę na to, że zbyt duża liczba zmian dokonywanych w systemie edukacji, a także brak spójności i konsekwencji w ich wprowadzaniu, przyczyniają się do powstawania chaosu. Jeden z badanych (NN1) stwierdził, że ciągle zmiany w polskiej edukacji przyczyniają się nie do jej rozwoju, ale do jej destrukcji. Argumentował, że niszczy to stabilizację i powoduje *niepotrzebną zawieruchę*. Inna uczestniczka wywiadu (NN12) z kolei stwierdziła, że nauczyciele są zmęczeni zmianami, które *nic nie wnoszą*. Dwie osoby (NN1, NN14) zaznaczyły, że edukacja jest zarządzana przez ścierających się polityków, którzy mają konkurencyjne wizje edukacji (*religię zostawić w szkole, wyprowadzić ze szkoły* – NN1; *Wprowadzimy mundurki i wycofamy mundurki* – NN14). Jedna z nauczycielek (NN14) zaakcentowała, że na przemienne wprowadzanie zmian i wycofywanie się z nich działa demoralizująco na młodzież. Jej zdaniem młodzi ludzie uczą się w ten sposób, że dorośli są niekonsekwentni, że ich zachowania są niepoważne, nieprzemyślane. Chaotyczne działania w szkole niszczą autorytet osób, które wprowadzają zmiany i ogólnie autorytet osób dorosłych. Młodzi ludzie uczą się, że *Nieważne co te stare pierniki powiedzą, bo za chwilę i tak co innego powiedzą* (NN14).

NN1: *Co chwilę, jak jest jakaś zmiana społeczna, to każdy ma inną wizję na edukację, na szkolnictwo i to powoduje po prostu, taką niepotrzebną zawieruchę, która nie przyczynia się do rozwoju tylko do jakiś, mam wrażenie, destrukcji. I to są zmiany w zatrudnianiu nauczycieli, to też się przekłada, w treś-*

ciach nauczania, co chwilę, religię zostawić w szkole, wyprowadzić ze szkoły. (...) Brak stabilizacji i to powoduje, jakąś taką wiesz...

NN12: *Bariery są w nas. Jesteśmy przyzwyczajeni do tego co mamy, z jednej strony, a z drugiej strony zmęczeniu zmianami, które nic nie wnoszą.*

NN14: *(...) a u nas jest zarządzanie przez kolejnych ścierających się polityków. Wprowadzimy mundurki i wycofamy mundurki, to była sprawa marginalna, przyczyniła się może też do takiego łagodzenia obyczajów. Może nie docenialiśmy tej decyzji, nawet sam fakt, że wycofano się po roku, to jest demoralizujące, bo dzieci uczą się – „Nieważne co te stare pierniki powiedzą, bo za chwilę i tak co innego powiedzą”. (...) Brak konsekwencji jest niemożliwy.*

Nauczyciele często wspominali o finansowych oraz pozafinansowych kosztach reform oświatowych. Podkreślali, że reformy edukacji są drogie (*miliony złotych* – NN2; *kwestia ogromnych pieniędzy* – NN10), co może (ale nie musi) być barierą zmiany. Uczestniczka wywiadu (NN2) wyraziła przekonanie, że oprócz wymiernych nakładów pieniężnych zmiany w strukturze szkolnictwa odbywają się kosztem młodzieży, która – według nauczycielki – może sobie nie poradzić, a także nauczycieli, którzy potencjalnie mogą stracić pracę. Inna badana (NN14) wyjaśniała, że w wyniku zmian w strukturze szkolnictwa (likwidacja gimnazjów) środki finansowe, które mogłyby zostać przeznaczone na wyposażenie szkół, zostaną zużyte na zmiany administracyjne.

Z wypowiedzi badanych wyłoniona została kategoria występującego w edukacji pozoru jako bariery zmiany edukacyjnej. Istnienie działań pozornych sprawia, że nawet wprowadzenie konkretnych rozwiązań czy pomysłów w edukacji nie przyczynia się do tego, że faktycznie zmieniają one trwale edukację. Prawa nauczycieli istnieją tylko *na papierze*, ścieżki przedmiotowe funkcjonują *tylko w nazwie*, wartości występują w szkole tylko jako *puste slogany*, zaś zmiany dokonywane w polskiej edukacji to tylko *fajne hasła*, podobne do tych z *okresu PRLu*. Jedna z nauczycielek (NN12), omawiając kwestię praw i obowiązków nauczyciela, wyraziła przekonanie, że mimo tego, że oficjalnie (*na papierze*) nauczyciele mają zagwarantowane pewne prawa, to jednak nie są one respektowane w praktyce, nauczyciele nie znają swoich praw i nie egzekwują ich przestrzegania. Nauczycielka zaznacza, że problemem nie jest łamanie praw pracowniczych nauczyciela przez dyrekcję czy zła wola przełożonych (*brak woli dyrekcji* – NN12), ale raczej kontekst funkcjonowania całej instytucji czy kultura organizacyjna w niej panująca (*to tak się układa* – NN12). Pozorem jest również – jak sugeruje nauczycielka (NN12) – twierdzenie, że w polskiej szkole panuje demokracja, że jest to instytucja, w której decyzje są podejmowane w sposób demokratyczny. Według badanej można mówić raczej o demokratycznej fasadzie niż o autentycznym współzarządzaniu szkołą przez nauczycieli.

NN12: *(...) mimo mówienia, że demokracja jest w szkole, tak naprawdę jest to mało demokratyczna instytucja. Jest ten dyrektor, który jest uważany za alfę*

i omegę, są wicedyrektorzy, są szeregowi nauczyciele, gdzie nie będą dyskutowali z jakimiś tam prawami i mimo że na papierze mamy jakieś prawa, one w życiu nie funkcjonują. I nie jest to pewnie brak woli dyrekcji, tylko to tak się układa.

NN12: *Jest szkoła, jest porządek, jest pan, a jednocześnie naszym dyrektorom brakuje nowoczesnej, demokratycznej formy zarządzania. (...) Nie na zasadzie, że dyrektor podejmuje decyzję a wy teraz głosujecie. I najlepiej żeby wszyscy byli za.*

Warto zaznaczyć, że nauczyciele wspominali o pozorach występujących w edukacji, ale nie poświęcali im zbyt wiele miejsca. Temat ten nie został pogłębiony przez żadnego z badanych. Nie uogólniali swoich spostrzeżeń, zaś element pozoru pojawiał się mimochodem w czasie omawiania różnych tematów. Należy podkreślić, że nauczyciele właściwie nie używali pojęcia pozoru, więc nie do końca potrafili nazwać dostrzeżonych przez siebie zjawisk. Tymczasem literatura pedagogiczna od wielu lat opisuje działania pozorne w polskiej edukacji.

**„DYREKTOR ZAMYKA SIĘ W GABINECIE, TWORZY KOLEJNE STERTY
PAPIERÓW, A NIE DBA O NAWIĄZYWANIE RELACJI Z NAUCZYCIELAMI” –
PROBLEMY Z PRZYWÓDZTWEM W SZKOLE**

Wypowiedzi uczestników wywiadów dosyć często koncentrowały się na problemach z przywództwem w szkołach. Aby uniknąć nieporozumień dotyczących tego, o czym mówili nauczyciele, warto zacząć od definicji. Joseph Hunter oraz Donald Larsen (2016, s. 30–35) zwrócili uwagę na istotną różnicę pomiędzy zarządzaniem (ang. *management*) a przywództwem (ang. *leadership*), powołując się przy tym na teoretyka zarządzania Petera Druckera, który określił zarządzanie jako „robienie rzeczy dobrze” (ang. *doing things right*), natomiast przywództwo jako „robienie tego, co jest dobre” (ang. *doing the right things*). Podejmowanie przywództwa wiąże się z jakościową zmianą charakteru pracy osób na kierowniczych stanowiskach. Jest to wyjście poza rutynowe wykonywanie zadań służbowych i wiąże się *de facto* z podejmowaniem działań o charakterze transgresyjnym (używam pojęcia „transgresji” w znaczeniu nadanym przez Józefa Kozińskiego, 1987). Przywództwo wiąże się więc poniekąd z wizjonerstwem, z patrzeniem w przyszłość i planowaniem tej przyszłości, ze zdolnością dostrzeżenia szerszej perspektywy i czasami zakwestionowania istniejących wzorców zachowania i istniejącego *status quo* w organizacji. Jest ono wytyczaniem kierunku rozwoju organizacji oraz wspieraniem indywidualnego rozwoju jej pracowników. Wyróżniono kilka kategorii barier związanych z problemami z przywództwem w szkole: (1) nieudolne przywództwo dyrektora, (2) nieumiejętność komunikacji dyrektora z nauczycielami oraz (3) brak wsparcia nauczycieli.

Jedna z nauczycielek (NN5) silnie zaakcentowała negatywne konsekwencje nieudolnego przywództwa (*rzędów*) ze strony dyrektora szkoły. Według niej, dyrektor może mieć negatywny lub pozytywny wpływ na nauczycieli, natomiast tego typu oddziaływanie przełożonego na podwładnych jest zawsze znaczące i kształtuje ono

szkolną rzeczywistość. Nieudolny dyrektor, jej zdaniem, to osoba, która *zamyka się w gabinecie, tworzy kolejne sterty papierów, a nie dba o nawiązywanie relacji z nauczycielami* (NN5), a więc jest typem biurokraty, a nie lidera, który potrafi zmotywować nauczycieli. Konsekwencją takiego przywództwa jest negatywna opinia o szkole, o tym, że *szkoła nic nie robi* (NN5) oraz związane z tym zniechęcenie nauczycieli. W przekonaniu badanej (NN5) wielu dyrektorów polskich szkół to właśnie typowi biurokraci. Wypowiedź uczestniczki wywiadu interpretuję mając w pamięci poczynione przez Petera Druckera rozróżnienie zarządzania i przywództwa. W związku z tym, jak sądzę, nie oznacza to, że dyrektorzy-biurokraci zdaniem badanej nauczycielki wykonują swoją pracę niepoprawnie z perspektywy władz oświatowych czy przepisów prawa. Problem polega na tym, że bycie sprawnym administratorem nie jest tym samym, co bycie sprawnym przywódcą. Dyrektor-biurokrata może sprawnie zarządzać powierzoną mu placówką, może wykonywać swoje obowiązki służbowe perfekcyjnie, ale jednocześnie być krótkowzrocznym i nieudolnym przywódcą swojej organizacji.

NN5: *A taki, który zamyka się w gabinecie, tworzy kolejne sterty papierów, a nie dba o nawiązywanie relacji z nauczycielami, a dużo takich dyrektorów jest niestety, to tak naprawdę dzieje się tak, jak się dzieje, że te szkoły się zamykają, że mamy to, co mamy, że idzie pantoflową reklamą, że szkoła nic nie robi. Sami nauczyciele pod wpływem takich rządów, im się po prostu nie chce.*

Inną kwestią składającą się na problemy z przywództwem w szkole jest nieumiejętność komunikacji dyrektora z nauczycielami i niechęć do wysłuchania nauczycieli. Jedna z nauczycielek (NN12) stwierdziła, że dyrektor powinien słuchać swoich podwładnych, czyli nauczycieli. Według niej – niestety – jest to raczej rzadkością, dyrektorzy zazwyczaj narzucają zmiany nauczycielom, nie słuchają ich i nie wypracowują z nimi zmian. O potrzebie dobrej komunikacji dyrektora z nauczycielami wspomina również inny nauczyciel (NN13).

Nieumiejętność komunikacji dyrektora z nauczycielami wiąże się z tym, że wszystkie zmiany muszą wyjść od dyrekcji (NN12). Dyrektorzy nie słuchają swoich podwładnych, nie liczą się ze zdaniem nauczycieli. Tymczasem ci chcieliby się *poczuć gronem, które faktycznie ma na coś wpływ* (NN12). Badana nauczycielka sugeruje, że barierą zmiany jest sposób zarządzania szkołą, niedemokratyczny i mocno hierarchiczny. Nowe pomysły często kończą się już na etapie pomysłu, nie są wdrażane czy choćby planowane i dyskutowane. Dyrekcja często tłumaczy blokowanie zmian brakiem potrzeby zmian (*nie, bo po co? Albo nie, bo dobrze jest* – NN12).

Jedna z nauczycielek (NN5) zaobserwowała, że brak wsparcia nauczycieli przez dyrektora może przyczyniać się do ich zniechęcenia do pracy. Wyraziła przekonanie, że niektórzy dyrektorzy nie tylko nie wspierają podległych im nauczycieli, ale wręcz stosują wobec nich mobbing. Pedagodzy bywają zastraszani przez dyrektora szkoły (*nie będziesz się starał, to na twoje miejsce jest dziesięciu* – NN5). O tym, że dyrektor

szkoły często nie ma szacunku do podwładnych, wspomina również inny badany (NN1).

NN5: *Myszę, że oni [nauczyciele – przyp. Autor] nie mają takiego wsparcia psychologicznego. (...) Ja nie generalizuję, nie mówię, że tak jest wszędzie, ale myślę, że są takie szkoły, gdzie tego wsparcia nie ma, a wręcz przeciwnie, jest jeszcze mobbing stosowany. Czy tam zastraszanie pracownika, że jeśli nie będziesz się starał, to na twoje miejsce jest dziesięciu. Co też jest prawdą. Czyli taka samoświadomość.*

NN1: *Często to się przekłada, przykład idzie z góry, często nauczyciele wzajemnie do siebie nie mają szacunku, dyrektor szkoły nie ma szacunku do nauczycieli, chociaż zaznaczam, że nie jest tak zawsze (...).*

„JA MUSZĘ ROBIĆ TO, CO JEST W KSIĄŻCE” – PRESJA WYWIERANA NA NAUCZYCIELI I OGRANICZANIE ICH AUTONOMII

Z wypowiedzi uczestników wynika, że na nauczycieli wywierana jest presja z różnych stron, ograniczająca ich autonomię i możliwość twórczego działania. Zgromadzone dane pozwoliły wyróżnić kilka źródeł tego typu presji: (1) realizacja podstawy programowej i przygotowanie uczniów do egzaminu, (2) ukryty program, (3) rodzice uczniów oraz (4) uczniowie.

Według nauczycieli barierą zmiany dominującego modelu kształcenia jest presja na realizację podstawy programowej i towarzyszący temu nacisk na przygotowanie uczniów do egzaminu. Ten punkt widzenia wyrażały zwłaszcza osoby, które nie były innowatorami. Szczegółowe różnice w odpowiedziach udzielanych przez nauczycieli-innowatorów i nie będących innowatorami zostały przedstawione przez Autora w innym artykule (Atroszko, 2023b). Badani używali sformułowań świadczących o tym, że czują się przymuszani i ograniczani (*ja muszę robić to* – NN4; *Z wszystkiego jesteś rozliczany* – NN5; *musisz zrealizować materiał* – NN5). Jedna z nauczycielek (NN4) stwierdziła, że jeśli chciałaby omawiać na lekcji jakieś dodatkowe tematy, to zabraknie jej czasu na realizację podstawy programowej. Żywi przekonanie, że nie może robić tego, co chce, lecz musi robić *to, co jest w książce*. Inna nauczycielka (NN5) ujęła to w ten sposób, że nauczyciel musi zrealizować zaplanowany materiał wynikający z podstawy programowej i jest z tego rozliczany. Jej zdaniem jednak nie zyskują na tym ani uczniowie, ani nauczyciel.

NN4: *Tak jest zrobiona ta podstawa i taki jest ten model, że ja muszę robić to, co jest w książce, bo jeśli ja będę robiła to, co chciała, coś dodatkowego, to w tym układzie ja nie wyrabiam się z czasem, z podstawą (...).*

NN5: *Z wszystkiego jesteś rozliczany w podstawie programowej. Musisz wszystko nadrobić, to wszystko musi być wpisane w dzienniki. Tak naprawdę masz tyle tygodni i musisz zrealizować materiał. Jak nie zrealizujesz, to musisz się*

z tego usprawiedliwić. Nie wiem, czy to można zmienić, na pewno, uważam, że uczniowie na tym nie zyskują i tak samo nauczyciele (...)

NI7: *Myszę, że taką przeszkodą, to jest to, że mamy tą podstawę programową, którą trzeba właśnie zrealizować. Bo nie ma możliwości, żebyśmy czegoś nie zrealizowali, bo to musi być. Jest ten strach, że jeśli czegoś nie zrobimy, to gdzieś to wyjdzie. To dziecko będzie miało braki. Na egzaminach wyjdzie.*

Nauczyciele podkreślali, że duża ilość wiedzy, z którą muszą zapoznać uczniów, powoduje, że nie zawsze można stosować kreatywne metody nauczania, ponieważ nie ma na to czasu. Podstawa programowa jest postrzegana jako element krępujący autonomię nauczyciela i ograniczający wolność na lekcji. Nauczyciel nie może realizować treści, które uważa za ważne, za ciekawe lub za takie, które mogą zainteresować uczniów, lecz realizuje to, co zakłada wspomniany dokument. Jedna z badanych (NN4) stwierdziła, że w konsekwencji tego uczenie staje się *bardzo schematyczne*. Objawia się to między innymi tym, że lekcje są prowadzone w taki sposób, że uczniowie postrzegają szkołę jako nudne miejsce, do którego nie lubią przychodzić. Osoby badane twierdzą, że realizują wymagania programu nie dlatego, że uważają, by uczniowie potrzebowali tej wiedzy, że ta wiedza jest ważna, lecz dlatego, że chcą ich przygotować do testów. Chcą mieć *czyste sumienie*, że zrobili, co mogli, aby ich uczniowie poradzi sobie na egzaminie. Obawiają się, że jeśli nie zrealizują obowiązkowych na danym etapie szkoły treści nauczania, to spotkają ich przykre konsekwencje, np. uczniowie będą mieli do nich pretensje, że nie zostali przygotowani do testu. Z wypowiedzi badanych wyłania się negatywny stosunek do narzuconego programu kształcenia jako elementu przymusu, czegoś, co *de facto* utrudnia naukę w szkole, zmusza nauczycieli do robienia pewnych rzeczy wbrew sobie.

NN12: *Trudno jest polegać, przy tej ilości materiału, na tych kreatywnych metodach kształcenia, na projektach.*

NI7: *Tak samo wszyscy wiemy, wszyscy mówimy o pracy metodą projektów. (...) My na poziomie gimnazjum wprowadzamy projekty edukacyjne, ale generalnie jest bardzo mało tej pracy projektowej, a wynika to głównie z tego, że nauczyciel mówi: „Ale ja nie zdążę, bo tam jest tyle i tyle z podstawy programowej, co muszę zrobić do egzaminu, żeby mieć czyste sumienie, że oni zostali przygotowani” (...).*

Warto zauważyć, że nauczyciele, którzy czują się ograniczani przez podstawę, eksponują wątek treści *do omówienia przez nauczyciela*. Znaczy to, że najprawdopodobniej konceptualizują oni nauczanie jako oparte na werbalnym przekazie nauczyciela i biernym przyswajaniu przez uczniów.

Jedna z nauczycielek (NN3) stwierdziła, że zmiany w edukacji są blokowane przez ideologie będące podwaliną systemu oświaty, zgodnie z którymi szkoły mają kształcić obywateli odpowiednio sformatowanych, przewidywalnych, dostosowa-

nych do rynku pracy. W tym celu w ramach systemu szkolnego wolność zarówno nauczyciela, jak i ucznia, jest mocno ograniczana. W literaturze pedagogicznej tego typu zjawiska opisywane są zazwyczaj pod pojęciem „ukrytego programu szkoły”, jednak badana nie użyła ani razu tego terminu. Podkreśliła, że nie blokuje to wszystkich zmian w edukacji, lecz te, które są pożądane. Zaliczyła do nich zwiększenie autonomii nauczycieli i położenie nacisku na samodzielność uczenia się ucznia, a nie tylko zwracanie uwagi na efekt końcowy procesu nauki.

NN3: (...) obywatel którego kształcimy musi być w jakimś sensie przewidywalny, spełniać pewne kryteria właśnie dyktowane przez ideologie czy na przykład przez rynek pracy, czy jakkolwiek byśmy to nazwali. On musi być w pewien sposób sformatowany, w związku z tym ta wolność w procesie kształcenia jest mocno ograniczana, i dla ucznia, i dla nauczyciela. Mamy produkować pewnego typu jednostki. To nie blokuje wszystkich zmian, to blokuje zmiany, które ja uważam za pożądane. Wolność w doborze treści, większą swobodę, nacisk na większą samodzielność uczenia się ucznia, a nie tylko na efekty.

NI13 wyraził przekonanie, że jedną z barier zmian w szkole są postawy i zachowania rodziców, którzy próbują ingerować w pracę nauczycieli posługujących niestandardowymi metodami. Jak stwierdził, są to rodzice, którzy nie rozumieją zmian i negatywnie reagują na kreatywne metody nauczania w szkole, uznając je za niepotrzebną *zabawę*, która odciąga uczniów od nauki do egzaminów. Tymczasem, jak argumentował, nauczyciele, rodzice i uczniowie muszą ze sobą współpracować i wszystkie strony muszą rozumieć sens wprowadzanych zmian. Według tego nauczyciela (NI13) rodzicom uczniów bardzo trudno jest wyjaśnić, dlaczego ich dzieci są nauczane na lekcjach kreatywnymi metodami. Z jego wypowiedzi wynika, że rodzice uczniów wymuszają, aby ich dzieci były uczone w sposób tradycyjny, *pod maturę*, aby była im przekazywana *czysta wiedza*. Rodzice nie widzą sensu w tym, aby ich dzieci pracowały metodą projektów lub używały telefonów komórkowych na lekcji, aby wyszukać potrzebne informacje. Badany nie powiedział, skąd – jego zdaniem – rodzice uczniów mają wiedzieć, jaki jest sens i cel nowych metod kształcenia, czy też jakie korzystne efekty wychowawcze i dydaktyczne one mogą dawać.

NI13: *Myszę, że pozostałe bariery jakie mogą być, to czasami, tak jak mówię, rodzice. (...) Nie rozumieją. Nie są przygotowani na to, że lekcja polega na tym, że robi się jakiś projekt albo że uczniowie używają komórek na zajęciach, bo to coś niemożliwego, telefonu nie powinno być na zajęciach (...).*

Przeszkodą we wprowadzaniu zmian bywają też uczniowie. Z różnych względów stosowanie kreatywnych metody nauczania na lekcji może im się nie podobać. Jeden z nauczycieli-innowatorów (NI13) zaobserwował, że czasami uczniowie są niechętni zmianom w metodach nauczania na lekcji, jeśli pozostają oni pod silnym wpływem swoich rodziców, którzy nie rozumieją np. metod aktywizujących. Scep-

tycizm rodziców zostaje przeniesiony na ich dzieci. NI13 zaznaczył jednakże, że są to *jednostkowe rzeczy*. Również jedna z nauczycielek-innowatorek (NI10) wyraziła przeświadczenie, że uczniowie nie zawsze są zachwyceni kreatywnymi metodami nauczania. Niestandardowy sposób nauczania często wymaga od uczniów więcej wysiłku, w związku z tym czasami wywołuje to niechęć uczniów. Jej zdaniem uczniowie chcieliby się *przespać* (NI10) na lekcji, a nie angażować się w działanie i wkładać dodatkowy wysiłek.

Jedna z nauczycielek (NN2) podkreśliła, że uczniowie często wykonują pracę po linii najmniejszego oporu, a więc w możliwie najmniej czasochłonny i pracochłonny sposób. Przekonywała, że współcześni uczniowie mają problem z pisanem dłuższych prac, ponieważ nie czytają lektur, tylko opracowania, streszczenia i gotowce. Nie wiedzą, jak pracować ze źródłami i *boją się źródeł*. Uczą się pod egzamin, pod klucz, a nie po to, by się czegokolwiek nauczyć. Uczniowie, którzy mają napisać pracę zaliczeniową, często robią to – jej zdaniem (NN2) – metodą *kopiuj-wklej*, a więc kopiują treści pochodzące z Internetu i układają z nich wypracowanie. Rozwija tę myśl, mówiąc, że młodzi ludzie nie potrafią być twórczy, ale też nie potrafią dokonać analizy krytycznej. Te postawy i zachowania uczniów mogą być barierą zmiany, ponieważ nawet jeśli pracują metodą projektów, to w taki sposób, który nie przyczynia się do ich rozwoju. Według badanej nauczycielki, uczniowie wykonują projekty na zakończenie gimnazjum *małym nakładem czasu i wysiłku*, robią to *do odklepania*. Tego typu nastawienie uczniów jest barierą zmiany, ponieważ nawet metody aktywizujące *de facto* nie zaktywizują tych uczniów.

NN2: (...) uczniowie mogliby połączyć wiedzę, nie wiem, z trzech przedmiotów, jakieś takie szkolne projekty, ale nie takie projekty, jakie teraz gimnazja realizują, do odklepania. Ja widziałam, jak gimnazjaliści swoje projekty robą, to jest mały wkład czasu i wysiłku, i zrobienie prezentacji, i właśnie możliwość stworzenia takich projektów jakiś interdyscyplinarnych.

Interesujące jest to, że – jak się wydaje – nauczyciele w ogóle nie zadają sobie pytań o przyczyny bierności uczniów. Młodzież jest według nich pasywna, zobojętniała i apatyczna, co jest oczywistym zaprzeczeniem stereotypowemu utożsamianiu młodości (np. w literaturze pięknej) z energią, dynamizmem, brawurą, zapałem, idealizmem, bezkompromisowością, wrażliwością, świeżym spojrzeniem i skłonnością do buntu. Pedagodzy zdają się nie dostrzegać tego paradoksu. Tymczasem wiele wskazuje na to, że owe negatywne cechy przypisywane uczniom mogą być efektem doświadczeń edukacyjnych, przyjęciem i zaakceptowaniem przypisanej sobie roli w procesie kształcenia. Przykładowo, Iga Kazimierczyk (2021) stwierdziła wręcz, że szkoła przyucza uczniów do doświadczania nudy.

PODSUMOWANIE

Analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych uczestniczących w wywiadach wskazuje na to, że dostrzegają oni liczne bariery zmiany dominującego modelu kształcenia niezależne od nauczyciela. Są nimi uwarunkowania prawno-biurokratyczne w ramach których szkoła musi działać, sposób wprowadzania zmian w oświacie, problemy z przywództwem w szkole, różnego rodzaju presja wywierana na nauczycieli oraz ograniczanie ich autonomii. Podstawowe kategorie barier zewnętrznych, które powstały na podstawie analizy wywiadów z nauczycielami, są zasadniczo zgodne z tymi wymienianymi w literaturze naukowej.

O tym, że nadmierna centralizacja i biurokratyzacja szkolnictwa może być barierą zmiany edukacyjnej pisał Bogusław Śliwerski (2013). O tym, że praca w zbiurokratyzowanej instytucji może działać paraliżująco na nauczycieli pisały Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2005). O tym, że instytucja szkoły musi ewoluować, od organizacji biurokratycznej w kierunku organizacji twórczej, pisał już niemal czterdzieści lat temu Roman Schulz (1984). Co ciekawe, sytuacja polskich nauczycieli, którzy często skarżą się na rozrośniętą biurokrację szkolną, wcale nie jest niczym szczególnym. Podobne skargi wygłaszają również nauczyciele w innych państwach (Humes, 2022, s. 235). Przykładowo, z badań wynika, że w ocenie portugalskich nauczycieli przerost szkolnej biurokracji jest główną przeszkodą w rozwoju lepszej jakości edukacji oraz zdrowszego środowiska pracy dla nauczycieli (Alonso et al., 2022, s. 342). Jednakże, jak słusznie zauważył Walter Humes (2022, s. 235), absolutnie nie powinno to stanowić usprawiedliwienia dla osób administrujących oświatą. Argument, że masowe, państwowe systemy edukacyjne nie mogą funkcjonować bez skomplikowanych struktur administracyjnych, nie powinien być używany do ukrywania faktu, że mają one niezamierzone konsekwencje, z których część ma tendencję do podważania wyznaczonych celów, którym ten system służy (Humes, 2022, s. 235).

O tym, że barierą zmiany w edukacji może być sposób wprowadzania zmian, opisał szczegółowo Fullan (2014b, 2016, s. 82–83). Z kolei Eugenia Potulicka (2001), odwołując się do filozofii zmiany edukacyjnej owego autora, zauważyła, że kolejni reformatorzy oświaty nie uwzględniają subiektywnej rzeczywistości polskich nauczycieli, nie uwzględniają ich punktu widzenia i nie traktują ich podmiotowo. O innym problemie, którym jest ateoretyczne podejście do zmian edukacyjnych, pisała Daniela Rusakowska (1994). Autorka zauważyła, że brak całościowej oraz spójnej koncepcji reformy ma negatywny wpływ na jakość wprowadzanej zmiany (Rusakowska, 1994, s. 113). Problemem jest brak założeń wyjściowych określających sens wprowadzanej zmiany, czego konsekwencją jest powstawanie zmian mających charakter pozorny i przypadkowy (Rusakowska, 1994, s. 113). Z kolei o tym, że nadmiar powierzchownych i nie do końca przemyślanych zmian zamiast prowadzić do rozwoju może prowadzić do chaosu i *de facto* być barierą trwałej zmiany edukacyjnej, pisał Fullan (2014a), zaś w polskiej pedagogice Aleksander Nalaskowski (1995) i Beata Przyborowska (2013). W nowszej literaturze naukowej podkreśla się, że zmiana jest procesem o charakterze iteracyjnym (te same czynności są powtarzane tak długo,

aż do osiągnięcia określonego celu), a nie jednorazowym wydarzeniem (Palumbo i Manna, 2019). Z tego punktu widzenia, sam sposób myślenia reformatorów oświaty na temat wprowadzania zmian wymaga zmiany.

Generalnie wyniki i wnioski przedstawione na podstawie niniejszego badania są zasadniczo zgodne z tymi sformułowanymi przez Aleksandrę Chmieleńską oraz Monikę Modrzejewską-Świągalską (2018). Autorki zauważyły przede wszystkim bariery związane ze szkolną biurokracją, podkreśliły kluczową rolę szkolnego lidera oraz sposobu zarządzania placówką, a także umiejętności nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej (Chmieleńska i Modrzejewska-Świągalska, 2018, s. 24–25). Można uznać, że kolejne, bardziej pogłębione badania dotyczące barier zmiany edukacyjnej powinny koncentrować się właśnie na tych wyżej wymienionych aspektach rzeczywistości szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, R., Romão, P., Delgado, P. (2022). Teacher bureaucracy in Portugal: Knowing to act. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 341–365. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21268>
- Atroszko, B. (2019). Bariery zmiany edukacyjnej – przegląd literatury. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22(2(86)), 25–40. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce-article/view/90/82>
- Atroszko, B. (2023a). Educational changes and barriers to change in the statements of teachers-innovators and non-innovators. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(56), 109–121. <https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.07>
- Atroszko, B. (2023b). System kształcenia nauczycieli jako bariera zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, w druku.
- Atroszko, B. (2022). *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia* [Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych].
- Babicka-Wirkus, A. (2016). (Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19(1(73)), 73–86. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/233>
- Berkovich, I. (2011). No we won't! Teachers' resistance to educational reform. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 563–578. <https://doi.org/10.1108/09578231111159548>
- Cai, Y., Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>
- Chmieleńska, A., Modrzejewska-Świągalska, M. (2018). Bariery w pracy nauczycieli oraz innowatorów edukacyjnych w perspektywie badań pedagogicznych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(2), 13–26. <https://doi.org/10.14632/eetp.2018.13.48.13>
- Cole, P. (2004). *Professional Development. A great way to avoid change*. IARTV.

- Czaja-Chudyba, I. (2013). Poznawcze bariery konstruktywnego krytycyzmu doskonalących się nauczycieli wczesnej edukacji. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 66, 105–115. <https://bibliotekanauki.pl/articles/707275>
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak, S. (1994). Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian?. *Forum Oświatowe*, 2(11), 93–103.
- Encyklopedia PWN. (2023). *Kompatybilność*. Pobrano 21 września z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kompatybilnosc;3924591.html>
- Ford, J.D., Ford, L.W., D’Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. *Academy of Management Review*, 33(2), 362–377. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.31193235>
- Fullan, M. (2011). *Change leader. Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014a). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014b). *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1–13. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396031680.pdf>
- Gitlin, A., Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103(4), 377–405. <https://doi.org/10.1086/444108>
- Gołębiak, B.D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 16, 51(4), 32–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.03>
- Gołębiak, B.D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 13–20.
- Hinde, E.R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12(3), 1–12. <https://openriver.winona.edu/eie/vol12/iss1/5>
- Humes, W. (2022). The ‘iron cage’ of educational bureaucracy. *British Journal of Educational Studies*, 70(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1899129>
- Hunter, J., Larsen, D. (2016). Challenges and barriers in the change process: Developing an innovative educational administrative preparation program. *The National Social Science Journal*, 47(1), 30–35.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego. Ośrodek Rozwoju Edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8331-246-0>

- Kanafa-Chmielewska, D. (2012). Umacnianie (Empowerment) – pojęcie i istota. *Współczesne Zarządzanie*, (1), 130–140. <https://core.ac.uk/download/pdf/229257776.pdf>
- Kanjanakan, P., Wang, P.Q., Kim, P.B. (2023). The empowering, the empowered, and the empowerment disparity: A multilevel analysis of the integrated model of employee empowerment. *Tourism Management*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2022.104635>
- Kazimierczyk, I. (2021). Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 53(2), 106–119. <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.08>
- Kędzierska, H. (2002). Źródła oporu nauczycieli wobec reform oświatowych. W: M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia* (s. 131–139). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia. *Studia Pedagogiczne*, 64, 43–50. <https://journals.pan.pl/Content/98082/mainfile.pdf>
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwaśnica, R. (2015). O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(3(71), 7–37. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/149>
- Lukacs, K. (2015). 'For me, change is not a choice': The lived experience of a teacher change agent. *American Secondary Education*, 44(1), 38–49. <http://www.jstor.org/stable/43694225>
- Lunenburg, F.C. (2010). Managing change: The role of the change agent. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 13(1), 1–6.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Mazurkiewicz, G. (2012). *Edukacja i przywództwo: modele mentalne jako bariery rozwoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek, H. (2018). O wymierającej sztuce dialogu. *Zarządzanie Publiczne*, (1), 1–10. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.18.001.8230>
- Moczydłowska, J.M. (2013). Empowerment – upodmiotowienie we wspólnocie. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, (11), 15–23. <https://moczydłowska.pl/files/Empowerment-upodmiotowienie-we-wspolnocie--1-.pdf>
- Muchacka, B., Czaja-Chudyba, I. (2018). Bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesniej edukacji. *Forum Pedagogiczne*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.21697/fp.2018.2.02>
- Muszyński, H. (1994). Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany: przyczynek do kwestii reformowalności oświaty. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Sociologia Wychowania*, 12(285), 131–147. <https://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/151/?idvol=1940>

- Nalaskowski, A. (1995). *Niepokój o szkołę*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., Lavidas, K. (2023). Mobile learning-technology barriers in school education: Teachers' views. *Technology, Pedagogy and Education*, 32(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2121314>
- Palumbo, R., Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: A literature review. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 734–752. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0051>
- Potulicka, E. (2001). Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej* (s. 11–60). Wydawnictwo Eruditus.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rusakowska, D. (1994). Praktyczne implikacje ateoretycznego podejścia do zmian edukacyjnych w Polsce (na przykładzie szkół społecznych). *Forum Oświatowe*, 2(11), 105–114.
- Rutkowiak, J. (2015). Działania na poziomie mezo jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(4(72)), 97–116. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/201>
- Schulz, R. (1984). Od biurokracji do organizacji twórczej (O systemowy i długofalowy program odnowy szkoły). *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania*, 5(145), 59–72. <https://bazhum.muzhp.pl/autor/Schulz/Roman/>
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (s. 137–192). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Silverman, D. (2008). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646–660. <https://doi.org/10.1177/1741143211416390>
- Śliwerski, B. (2008). *Edukacja autorska*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2013). Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 103–130). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Van der Heijden, H.R.M.A., Geldens, J.J., Beijgaard, D., Popeijus, H.L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Wan, W., Liu, L., Long, J., Fan, Q., Wu, Y.J. (2021). The bottom-line mentality of leaders in education and training institutions: where to go for innovation?. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689840>

**EXTERNAL BARRIERS TO CHANGE IN EDUCATION:
ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' STATEMENTS**

ABSTRACT: The aim of this article is to present the results of an empirical study in which interviews were conducted with secondary school teachers about barriers to changes in education beyond the teacher's control. Based on the participants' statements, four main categories of external barriers to change were identified. These are: (1) legal and bureaucratic conditions within which the school must operate, (2) the method of introducing changes in education, (3) problems with school leadership and (4) pressure exerted on teachers and limiting their autonomy.

KEYWORDS: barriers to change, educational change, teachers.

Dominika Gruntkowska

Akademia Pomorska w Słupsku

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2904-5187>

Oskar Szwabowski

Akademia Pomorska w Słupsku

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-0081>

Od apolityki do antypolityki(?) Rozumienie i krytyka polityki w utworach The Analogs

ABSTRAKT: W tekście analizujemy utwory zespołu The Analogs. Twórczość The Analogs jest dla nas przejawem publicznych pedagogii. Interesuje nas to jak przedstawiana jest w nich polityka i opór wobec niej. Twierdzimy, że odrzucenie oficjalnej polityki nie propaguje postawy apolitycznej, ale antypolityczną czy politycznie post-polityczną.

SŁOWA KLUCZOWE: Publiczne pedagogie, kultura popularna, polityka, antypolityka

Kontakt:	Dominika Gruntkowska dominika.gruntkowska@upsl.edu.pl
	Oskar Szwabowski o.szwabowski@gmail.com
Jak cytować:	Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2023). Od apolityki do antypolityki(?) Rozumienie i krytyka polityki w utworach <i>The Analogs</i> . <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 53–76. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.3
How to cite:	Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2023). Od apolityki do antypolityki(?) Rozumienie i krytyka polityki w utworach <i>The Analogs</i> . <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 53–76. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.3

WPROWADZENIE

W artykule przyjrzymy się temu, jak w utworach *The Analogs* problematyzowana jest polityka. Zaczniemy od rekonstrukcji krytyki, by następnie wskazać, jakie formy oporu pojawiają się zarówno w odniesieniu do oficjalnej polityki (szerzej o formach oporu w twórczości *The Analog* piszemy w innym miejscu). Na koniec wskażemy na wątek antypolityki (Ost, 2014, s. 27) czy też politycznej postpolityczności (Bonfeld, 2012, s. 10–12), który naszym zdaniem pozwala odczytać zarówno krytykę, jak i opór wobec oficjalnej (i alternatywnej) polityki w produktywnym politycznie (i pedagogicznie) sensie. Zarówno koncepcja Dvida Osta, jak i Wenera Bonfelda, podkreśla autonomiczność tak rozumianej polityki od państwa. Antypolityka nie jest odrzuceniem polityki, przyjęciem obojętnej postawy, która charakteryzuje apolityczność, ale odrzucając politykę partyjną, państwową, rozumianą jako walkę o władzę w państwie, jednocześnie uruchamia politykę innego rodzaju. Polityka ta cechuje się autonomią, jest rodzajem kreowania nowego świata w skorupie starego, oddolnej przemiany poza strukturami. Manifestacją takiej samodzielnej aktywności społecznej, gdzie polityka dotyczy kształtu świata w jakim żyjemy i jego wspólnej kreacji, są praktyki Solidarności (Ost, 2014), ruchu Occupy (Hannon, 2014; Razas i Kurnik, 2012; Roos i Oikonomakis, 2013, s. 3–5; Stirin, 2012; Szwabowski, 2015) i aktywności ruchów anarchistycznych (Graeber, 2021) czy anarchosyndykalistycznych (Chwedoruk, 2013; Drabiński, 2014). Jeden z autorów szerzej analizuje różne odmiany polityki w innym miejscu (Szwabowski, 2017).

Tekst stanowi część projektu *Publiczne pedagogie The Analogs* (zob. Gruntkowska i Szwabowski, 2023b). W naszym artykule pracujemy blisko tekstu, wykonując jednocześnie pracę literaturoznawczą, jak i filozoficzną – filozoficzną w tym sensie w jakim to, co filozoficzne jest immanentnie wpisane w myślenie pedagogiczne (zob. Szwabowski, 2022; Witkowski, 2003). Filozoficzność oznacza więc głęboki namysł, refleksyjność, która korzysta też z filozoficznych skrzynek z narzędziami, pozwalającymi wyłaniać sensy i znaczenia. Jest to rodzaj nastawienia, a nie przyjęcia pewnej doktryny teoretycznej.

Praca blisko tekstu kierowana przez ducha neoklasycznego czytania (Kozyr-Kowalski, 2004) zmodyfikowanego przez świadomość niedostępności tekstu i traktowania go etycznie jako innego (Burzyńska, 2013), pozwala nam uniknąć nadmiaru przemocy interpretacji (Sontag, 2018). Niemniej, istnieje inna problematyczna kwestia metodologiczna w odniesieniu do tekstów piosenek (punk)rockowych. Wskazuje się, że w przypadku piosenki teksty są podporządkowane muzyce (Siwak, 1993, s. 23) i ich sens i znaczenie są ściśle z nią związane. Ograniczenie się do tekstu nie jest „w stanie uchwycić emocjonalnej siły” (Storey, 2003, s. 100). Niemniej, niektórzy badacze dostrzegając te trudności, podejmują się analizy tekstu piosenek (Jakubowski, 2021; Pęczak i Wertenstein-Żuławski, 1990; Wertenstein-Żuławski, 1993). Akceptując argument, że muzyka wzmacnia moc utworu, uznajemy za sensowne analizowanie utworów The Analogs jako tekstów. Po pierwsze, tekst w punk rocku stanowi ważny element. Zwłaszcza w odniesieniu do zespołu, którego twórczość stanowi przedmiot naszych badań. Po drugie, w analizowanym przez nas przypadku muzyka i tekst powstają osobno. Paweł Czekala, lider zespołu Tha Analogs, dużą wagę przywiązuje do słów i nawet rezygnuje niekiedy z rymu na rzecz przekazu treści (wywiady przeprowadzone z Pawłem Czekalą i Kamilem Rosiakiem). To pozwala nam na przesunięcie akcentu z muzyki na tekst – tę drugą w ramach projektu analizujemy, kiedy rzeczywiście sugeruje pewne znaczenia, które w samym tekście są niewidoczne.

Pedagogiczny wymiar artykułu powiązany jest z publicznymi pedagogiami i pedagogią kultury popularnej (Guy, 2007; Jakubowski, 2001, 2021; Jubas i in., 2015; Melosik, 2010; Melosik i Szkudlarek, 1998; Sandlin i in., 2010). Przez publiczne pedagogie rozumiemy ten rodzaj edukacji, który dzieje się poza murami szkoły, w przestrzeni szeroko rozumianej kultury. Nie ogranicza się jedynie do kultury popularnej, ale obejmuje też muzea, galerie, praktyki zakłócania kultury, różne „działania kontrhegemoniczne i ruch oporu aktywistów społecznych” (Sandlin i in., 2010, s. 4). To, co istotne, to nie tylko miejsce dziania się edukacji, ale jej publiczny charakter. Jeanne F. Brady dostrzega, że tego typu pedagogika zakłóca hegemonię, stawia opór, opowiada się za sprawiedliwością (Brady, 2006). Niekoniecznie wspiera „kulturę korporacji”, ale tworzy przestrzeń „politycznego i kulturowego oporu, możliwości kontrhegemonii i odnowy kulturowej (Salvio, 2017, s. 13). Te dwa znaczenia są dla nas istotne: dzianie się w przestrzeni publicznej i opowiadanie się za tym, co publiczne. Publiczna pedagogia kierowana duchem pedagogiki krytycznej, podważa „naturalne” rozumienia, zmusza do refleksji, transformuje rozumienie świata, siebie, wspólnoty – przemawia też z marginesów, z przestrzeni wykluczonych przez hegemonię i kulturę będącą pod władzą państwa i/lub korporacji. Z takiej perspektywy, utwory The Analogs stanowią z jednej strony źródło wiedzy o świadomości pewnej grupy społecznej, niekoniecznie powiązanej z subkulturą. Z drugiej, same utwory stanowią pedagogiczną interwencję w przestrzeń publiczną – komentując i krytykując, starają się wytworzyć określone postawy zaangażowania społecznego. The Analogs dokonują pracy (krytycznie) pedagogicznej i w tym sensie lokują się w obszarze zainteresowania pedagogów (zob. Gruntkowska i Szwabowski, 2023b).

Pracując blisko tekstu, nie dokonujemy cenzury. Uważamy, że określony rejestr jest ważny, aby ukazać „moc krytyki”. Wulgaryzmy nie są jedynie ozdobnikami, ale emocjonalnie nacechowanymi słowami, które niosą inne znaczenia niż ich „kulturalne” odpowiedniki. Słynne hasło z antyrządowych demonstracji – „wypierdalać” – budziło tyle rządowych krytyk, nie z powodu troski o kulturę języka, ale z powodu wspomnianej mocy. Ostre cięcie między polityką partyjną a społeczeństwem, które obecne jest w utworach *The Analogs*, tak jak i przekaz, który trudno zinterpretować władzy na jej korzyść.

KRYTYKA OFICJALNEJ POLITYKI

Stosunek do oficjalnej polityki jest w utworach *The Analogs* jednoznacznie negatywny. Uruchamia się tutaj rejestr sub/kontrkulturowy. Autorskie teksty współbrzmiały z coverami, klasykami gatunku. Obraz polityki i polityków przedstawia się następująco: polityk jest oszustem, a polityka czymś brudnym. To jedynie kłamstwa, praktyka oszukiwania. Polityka też dzieli ludzi, tworząc sztuczne podziały, sterując gniewem tak, by rozsądzał to, co społeczne. Polityka to pozbawiona zasad szopka nastawiona na przejęcie głosów, na władzę nad innymi. Polityka to wyzysk i kontrola. Polityka to coś, co zatruwa życie. Przyjrzyjmy się tym wątkom bardziej szczegółowo.

Polityka jako oszustwo

Pierwszym wątkiem, który rozbrzmiewa głośno – i przenika teksty odnoszące się do oficjalnej polityki – jest potraktowanie polityki jako oszustwa, a polityka jako kłamcy. To manipulacja ludźmi w celu zdobycia władzy i realizacji własnych celów. Polityka jako oszustwo, to reklama, produkt, który zostaje wytworzony i który się wciska innym. Utwór *Bilbordy* obnaża ten mechanizm przez zestawienie prawdy o kandydacie z jego reklamą:

Widzę twoją twarz sztucznie uśmiechniętą
Jebany oszuście, znamy się od dziecka
Ze mną dorastałeś, chodziłeś do szkoły
To samo podwórko i te same bloki
Stałeś obok mnie, gdy kradliśmy w sklepie
Razem spijaliśmy z tej samej butelki
Razem ze mną piłeś swoje pierwsze piwo
Dziś nie chcesz pamiętać, że tak właśnie było
(...)
Słyszę to, co mówisz to, co obiecujesz
Jesteś zwykłą mendą, jesteś wielkim chujem
Kiedyś tak, jak ja, jebałeś policję
Dziś chcesz się wypierdalać innym ludziom w życie (*Bilbordy*, „Bezpieczny port”, 2014).

Polityk jako produkt zdradza siebie, odcina się od przeszłości i przyjaciół. Tworzy swój sztuczny obraz w celu zdobycia władzy nad innymi. Narrator w ostrych słowach

określa to jako stawanie się reklamą – Bilbordem. Produkt, który zapomniał o swoich korzeniach, o przyjaciółach, nie zasługuje na szacunek. Użycie przekleństw, przezywanie podmiotu działa tutaj jako okrzyk „król jest nagi”, zrywający plakat-maskę i próbujący przezwyciężyć podmiot, aby powrócił do własnej prawdy.

W refrenie ten rozdźwięk między „twarzą znaną” od dziecka a reklamą zostaje podkreślony:

Bilbordy, setki bilbordów
Twarze, które znam
Złodzieje, oszuści
Już nie jestem sam
Bilbordy, setki bilbordów
Hasła budzą śmiech (*Bilbordy*, „Bezpieczny port”, 2014).

Znajomość tego, kto staje się politykiem, jego drogi, będącej wyrazem etycznego upadku, sprawia, że sama reklama nie tyle uwodzi, co budzi śmiech. Polityka to kłamstwo reklamy, pustych obietnic. Oszustwo polityki powiązane jest z ekonomicznym wyzyskiem. Warto wspomnieć utwór *Oszukani* opowiadający o pozbawionym szans na przetrwanie człowieku:

Bez pracy, co teraz? Prosto na bruk
Bez grosza w kieszeni, podpierasz słup
Bez szansy na przyszłość, na własny kąt
Pamiętasz co wcześniej obiecał rząd?
(...)
Włącz telewizor, posłuchaj dokładnie
Dostaniesz pomoc, dostaniesz pracę
Mówią: „Na wszystko musi przyjść pora
Ale zagłosuj na nas w wyborach” (*Oszukani*, „Trucizna”, 2002).

O ile w *Bilbordach* prawda o kłamstwach polityków oparta była na osobistej znajomości, to w przypadku *Oszukanych* jałowość obietnic rządu, pustych obietnic, ujawnia się przez zderzenie z pustymi kieszeniami, brakiem pracy – z prozą życia każdego z nas. Wątek ten rozbrzmiewa w utworze S.O.S:

S.O.S mój statek tonie, wszędzie proch i pył
Z tego, w co wierzyłem kiedyś, nie zostało nic
Martwe tworze na ulicy, wkoło reklam blask
Od dwudziestu lat to samo, oszukali nas (S.O.S., „S.O.S”, 2010).

Kolorowe reklamy polityków – „plakaty/ z reklamami kłamstwa” (*Twoje kłamstwa*, płyta „Kroniki Policyjne”, 2004) – nie przekładają się na poprawę sytuacji. Są elementem utrzymywania niewolnictwa, złudzeń wyboru, złudzeń wolności, złudzeń lepszego życia (*Armia niewolników*, „Miejskie opowieści”, 2008). Polityk to ktoś, kto

kradnie nam życie, gdy uwierzymy w jego reklamę. Pod reklamami kryje się również naga przemoc policji, całego aparatu państwowej represji.

Polityka jako przemoc

Kolorowe reklamy z uśmiechniętymi produktami i hasłami-obietnicami bez pokrycia skrywają nie tylko prawdę o produkcji, ale też znacznie mroczniejsze mechanizmy władzy. Polityka-oszustwo to nie tylko walka o głosy, ale gra o możliwość kontrolowania życia innych, mówienia im jak mają żyć. W przywoływanych *Bilbordach* słyszymy, że polityk-oszust obiecuje, mamy aby kontrolować innych:

Dziś chcesz się wpierdalać innym ludziom w życie
Chcesz nimi kierować i zakazywać
Ustanawiać prawa, by nas ograniczać (*Bilbordy*, „Bezpieczny port”, 2014).

W utworze *Podpal to* władza jest czymś, co kradnie życie, a gdy nie pozwalasz na kradzież, gdy nie chcesz się podporządkować, odpowiada przemocą:

Oni mówią co masz i z kim spać
Jak się modlić, gdzie kutasa pchać
Jeśli nie podporządkujesz się
Zgnijesz w pudle, bo szczęście to grzech (*Podpal to*, „Wilk”, 2018).

Podobnie w piosence *Władza albo śmierć*:

Pragniesz bym wierzył, żebym zaufał
Każdemu z tysięcy twych słów
Jesteś jak bomba, która wybuchnie
Gdy ktoś wykona zły ruch

Pragniesz się wspinać wyżej, wciąż wyżej
Mówić co dobre co złe
Zamknąć nam usta, zapchać więzienia
Niech znów poleje się krew (*Władza albo śmierć*, „Poza Prawem”, 2006).

Przemoc władzy jest odpowiedzią na brak posłuszeństwa. Jest nieustannie aktualną odpowiedzią „jesteś jak bomba”. Miły, uśmiechnięty produkt otulony hasłami i obietnicami, staje się źródłem przemocy.

Przemoc władzy wiąże się z dzieleniem ludzi. W utworze *Podpal to* powstałym za czasów rządu Prawa i Sprawiedliwości, który ten mechanizm utajonej wojny domowej mistrzowsko wykorzystywał w celu zdobycia władzy, a następnie jej utrzymania, słyszymy:

Szczują nas na siebie tak jak psy
Chcą utopić wszystko w naszej krwi (*Podpal to*, „Wilk”, 2018).

W tym sensie władza jest destrukcyjna dla wspólnoty. Jednym z jej oszustw jest tworzenie podziałów. Sianie chaosu i zniszczenia, co powiązane jest z pragnieniem kontrolowania i utrzymywania władzy. The Analogs podnoszą ten wątek, w odniesieniu do wzrastającej siły skrajnie prawicowych ugrupowań wspieranych przez partię typu Konfederacja czy Prawo i Sprawiedliwość, w tekście *Krzycząc z całych sił* – „rozwiną druty kolczaste/ podzielą na lepszych i gorszych/ będą wznosić pięści/ i znów zapłoną pochodnie” („Chwdp”, 2020). Podział dokonywany przez władze ma charakter faszystowski. I czysto instrumentalny, służący panowaniu dla panowania, wywyższania się – pragnienie władzy jest pragnieniem objęcia wszystkiego nadzorem. To polityka-bestia, która rzuca nam się do gardeł, gdy tylko straci się czujność (Leys, 2022).

Na koniec tego fragmentu wspomnieć należy o jeszcze jednym wymiarze politycznej przemocy, który jest również wpisany w jej „naturę” – przemocy ujawniającej się w trwaniu i w sprawowaniu władzy. Nakładka kolorowych reklam, obietnice z gazet, powtarzane z telewizji, wezwania do głosowania, pod tym wszystkim tli się nieustanna wojna z wykluczonymi. Brutalna przemoc policyjnych i innych represyjnych aparatów państwa. I to zarówno do spontanicznych aktów rebelii pod postacią przestępstw, jak i w odniesieniu do bardziej zorganizowanych, masowych ruchów protestu. Dobrze oddaje to przywołany wcześniej utwór *Oszukani*:

Rozbita wystawa, wokoło krzyk
Ktoś leży na ziemi, to mogłeś być Ty
Skąd miał wziąć pieniądze, za co miał jeść
Lepsze więzienie niż podła śmierć
(...)
Policja chętnie tłumi zamieszki
Setki ofiar, kto będzie następny? (*Oszukani*, „Trucizna”, 2002).

Polityka-oszust wykorzystuje wszystkie aparaty represji. Prawo, instytucje resocjalizacji, są skierowane przeciwko ludziom.

Chcieli zamknąć nasze usta i w kajdany zakuć ręce
Chcieli resocjalizować założyć na szyję pętle (*Znów jesteśmy razem*, „XIII. Ballady Czasu Upadku”, 2012).

Polityka jako zatrucie życia

Reklamy wciskające się przez plakaty, billboardy, telewizję, a także przemoc zarówno obiecana, jak i doświadczana, stanowią bez wątpienia formy zatrucia życia. Istnieje jednak jeszcze jeden wymiar zatrucia, który jest bardziej miękki i jednocześnie bardziej podstępny. Jadowity, można powiedzieć, odwołując się do utworu *Żmija* („Chwdp”, 2020).

Utworem, który chyba najlepiej obrazuje toksyczność władzy jest *Czarna Orkiestra*. Jest to odpowiedź na dyscyplinarno-biopolityczny wymiar władzy, który próbuje podporządkowywać ludzi przez traumę. Jednoczyć wokół martwego ciała kró-

la, trupa, który w trybie zombie wytwarza wspólnotowość. I nie chodzi już o udział w wyborach, ale o odpowiednie emocje, o płacz na zawołanie.

Czarna Orkiestra („Ostatnia kołysanka”, 2010) powstaje w odpowiedzi na narodową żałobę po śmierci prezydenta Lecha Kaczyńskiego w katastrofie smoleńskiej. Ten rodzaj wkroczenia w życie jest innej natury niż czysto represyjny. Dotyka on duszy jednostki. Próbuje ją uformować w tym, co najintymniejsze – upaństwić nasze emocje.

Pytasz czy serce w ogóle mam
Czemu nie płaczę na żądanie

Refren odpowiada:

Przykro mi, mała, lecz nie czuję nic
Gdy smutno gra czarna orkiestra
Przykro mi mała, lecz nie będę pił
Za spokój duszy prezydenta (*Czarna Orkiestra*, „Ostatnia kołysanka”, 2010).

Sama odmowa nie jest jednak wystarczająca by uniknąć działania władzy. Dźwięki państwowej muzyki „zakłóca bicie mego serca”. Utrudnia rozpoznanie własnych emocji. Nie tylko mami, ale wsiąka w ciało, próbując przechwycić duszę. Muzyka, orkiestra, przez wyznaczanie rytmu, kieruje krokami, kieruje ciałem według odpowiednich wartości, które przenikają poniżej albo powyżej racjonalnej dyskusji. To ten rodzaj władzy, który się sączy.

Warto w tym miejscu zadać sobie pytanie, jak można rozumieć metaforę Czarnej Orkiestry, czym miałyby ona właściwie być? Czarna Orkiestra stanowi najprawdopodobniej symbol państwowych środków przekazu, rytuałów żałobnych i całości medialnego spektaklu, jaki odbywał się wokół katastrofy smoleńskiej i jej ofiar (Kosiński, 2013). Władza tworzy określone spektakle nie tylko, aby pokazać swoje funkcjonowanie i sprawczość, ale też w celu wytworzenia dyskursu, w ramach którego uzasadnia się jej działanie i potwierdzona zostaje konieczność jej istnienia. W przypadku katastrofy smoleńskiej mamy do czynienia z wykorzystaniem dyskursu romantycznego, nieustannie obecnego w kulturze polskiej. Romantyzm okazał się ramą, która najlepiej oddaje narrację, z tym, że już nie katastrofy smoleńskiej a zamachu smoleńskiego. Wiecznie żywy w naszej kulturze romantyzm wyklarował swoją specyficzną odmianę zwaną romantyzmem smoleńskim, natomiast działania związane z publicznym funkcjonowaniem tego dyskursu najczęściej analizowane są w odniesieniu do aspektu teatralizacji życia społecznego i czytane poprzez mechanizmy właściwe dla spektakli (Kostaszuk-Romanowska, 2021). Ponadto romantyzm smoleński reaktywuje traumę obecną w polskiej kulturze od dawna. Rdzeniem romantyzmu smoleńskiego jest trauma zbrodni i utraty spowodowana przez obcą siłę, odsyłająca do klęski zaborów i braku państwa. Romantyzm smoleński uaktywnia

traumę obecną nieprzerwanie od XIX wieku w kulturze polskiej – traumę obcej przemocy – aby wykorzystać ją zgodnie z własnymi celami politycznymi.

Osoba mówiąca w utworze *Czarna Orkiestra* wydaje się być świadoma tego działania władzy. Rozumie, że wokół niej toczy się spektakl, który ma za zadanie włączyć swoich widzów w aktywne uczestnictwo, poprzez przyjęcie określonych uczuć i modeli zachowań. Sama jednak stoi obok, nie przyjmuje zaproszenia do romantycznego i traumatycznego karnawału. Lokuje się poza nim. Wydaje się, że podmiot utworu potrafi wyłączyć się spod otumaniającego działania Czarnej Orkiestry dzięki temu, że rozumie mechanizmy jej działania – działania władzy. Podczas, gdy władza wytwarza dyskurs, który ma za zadanie uformować wspólnotę i wzmocnić ją, osoba mówiąca w utworze odczuwa alienację w miejsce wspólnoty. Doświadcza przede wszystkim swoją i pozostałych ludzi odrębność wobec władzy, jedność zostaje zniesiona poprzez podział na rządzących i rządzonych.

Tytułowa Czarna Orkiestra może być także rozumiana bardziej dosłownie, jako żałobna pieśń niosąca się za zmarłymi w katastrofie (lub „poległymi w zamachu”). Uczczenie ofiar staje się tutaj tym, co różni władzę od społeczeństwa. Różnicowanie odbywa się poprzez śmierć i pochówek. Śmierć zwykłego człowieka jest anonimowa i obojętna dla tych, którzy rządzą:

I nigdy krew takich jak my
Która wypełnia rynsztoki miasta
Nie była warta dla nich nic
Więc teraz trudno jest mi płakać (*Czarna Orkiestra*, „Ostatnia kołysanka”, 2010).

Czarna Orkiestra rozumiana jako żałobna pieśń i lament nad ciałami zmarłych oznaczać może także włączenie w obszar śmierci, bólu i rozpacz. Podmiot stwierdza, że Czarna Orkiestra gra dla nas codziennie, natomiast dla nich jedynie z okazji śmierci. Co oznacza, że uznaje zwykłych ludzi za doświadczających codziennie rozpacz, bólu, a także zagrożeń prowadzących do nieustannej konfrontacji z własną śmiertelnością – życiem jako igraszką w rękach władzy.

Sączenie się władzy, jej jadu, zostaje wykorzystane w utworze *Żmija* (*The Analogs*, Chwdp, 2020). W utworze mamy odniesienia do wcześniejszych krytyk – policja chroniąca, tego, który mówi jak żyć, próba przekupienia obywateli, zaś w refrenie rozbrzmiewa:

Każdy z was to żmija, która sączy jad
Zatruwacie wszystko od tak wielu żmija
Każdy z was to żmija, która czai się
Żeby podnieść w górę swój parszywy łeb (*Żmija*, „Chwdp”, 2020).

Świat jest zatruwany przez jad władzy, sączący się z ich cuchnących ust, które:

Oni mówią co masz i z kim spać
Jak się modlić, gdzie kutasa pchać (*Podpal to*, „Wilk”, 2018).

Tego typu jadowita polityka dotycząca życia codziennego obywateli jest tym, co uniemożliwia szczęście. Ono staje się przestępstwem. Zatrucie życia, jego blokowanie, wyrażone jest też w opisie samego ciała władzy:

Są kobiety, którym wisi biust
I mężczyźni, którym śmierdzi z ust
(...)
Tamtych kobiet nie przytula nikt
A mężczyznom nie twardnieje nic (*Podpal to*, „Wilk”, 2018).

Tego typu obrazy przywodzą nekrofilność (Fromm, 2019) oficjalnej polityki. Zwłaszcza, że wciąż słyszymy Czarną Orkiestrę. Skostniałe, przeżyte formy świata, pomarszczone i bezpłodne, próbują powstrzymywać możliwości życia. Niczym zgniłe mięso infekują społeczeństwa – rozprzestrzeniając chorobę władzy, która manifestuje się wspomnianymi przemocami. Warto w tym miejscu wspomnieć również myśl Kantorowicza, który w *Dwóch ciałach króla* (Kantorowicz, 2007) wskazuje na dwoistość władzy – realnego ciała i *corpus mysticum*, czyli mistycznego ciała, które przetrwa śmierć fizyczną, w ramy którego wchodzi chociażby godność królewska czy wieczna trwałość monarchii. Zwyczajowe uwznioślenie ciała władcy, także jedynie, a może i aż fizycznego, czyli reprezentanta poszczególnego Króla, zostanie w twórczości Analogów zohydzone. Obrzydzenie które budzi ciało władzy ma pokazać jej właściwości, ale także możliwość zakończenia jej działania – jej śmiertelność w miejsce wiecznego trwania. Abiektność trupa (Kristeva, 2007) jest pewnym znakiem jego rozkładu.

KRYTYKA POLITYKI ALTERNATYWNEJ

W utworach The Analogs alternatywna polityka również zostaje odrzucona. Jest ona zrównana z polityką oficjalną. Sugerują, że pod względem „jakości” niewiele się różnią do siebie te polityki. Alternatywna wersja również mami ludzi, tworzy złudzenia, dzieli i prowadzi do „fikcyjnych wojen”.

Co interesujące, rejestr brudnej polityki w przypadku „niezależnych” jest bardziej zróżnicowany i zjadliwy. Nie tylko pojawia się kwestia manipulowania, ale też sztyderstwo z aktywizmu. Przykładem jest utwór *Hipisi w Martensach*:

Barykady wznoszą się i płonie ogień
Walka toczy się tylko w Twojej głowie
Gniewne artykuły, strony w internecie
Głupi, pusty bełkot, który nic nie zmieni
Dzieci na ulicy, kogo mają słuchać
Kogo mają wybrać, komu mają ufać
Zaszczute jak psy przez gliny i szkołę
Wciąż szukają prawdy, Ty im nie pomożesz
(*Hipisi w Martensach*, „Blask szminki”, 2001).

Aktywista przedstawiony jest jako ten, który walczy z wymaginowanym wrogiem. Walka sprowadza się do pisania w Internecie, gniewnych artykułów – do wymaginowanej rewolucji, barykad płonących w jego głowie. Aktywista przedstawiony jest jako ten, kto jest oderwany od świata. Nie zna prawdziwego życia. Jego doświadczenie ma charakter zapośredniczony – to przestrzeń Internetu, a więc braku relacji i kontaktu z materialnością, z brudem egzystencji. Oderwane słowa, sprowadzające się do walk „niezależnych polityków” wytwarzają nic nie znaczący dyskurs. Nie może on wygenerować zmiany. Nie może pomóc dzieciakom zaszczytnym przez system. To bełkot nie mający powiązania z realną egzystencją, nic nie znaczy. Mało tego, aktywiści wykazują pogardę wobec wykluczonych:

Hipisi w martensach za pieniądze mamy
Plują na nasz świat, który tak kochamy (*Hipisi w Martensach*, „Blask szminki”, 2001).

Bunt sponsorowany jest przez rodziców – co oznacza, że nie znają realiów pracy. Utwór ujawnia także hipokryzję pozornie walczących z systemem.

Żeby lepiej walczyć kup nowy komputer
Musisz przecież mieć jakiegoś wroga
Lubisz walczyć z kimś kto ci nie chce oddać
(*Hipisi w Martensach*, „Blask szminki”, 2001).

Nie tylko jest to bunt uprzywilejowanych, których stać na to, dzięki pieniądзом rodziców, ale też bunt bezpieczny. Walka z wymaginowanym wrogiem, pozorny aktywizm, nie naraża tak naprawdę. Inaczej niż tych, którzy stoją na ulicy.

Sarkazm wobec aktywistów, niezależnych polityków, intensyfikuje się w utworze *Punki z budżetówki*:

Dobrze wyglądasz w nowych ciuchach, gdy weekend zaczyna się
Ostry zawodnik wie kiedy trzeba do góry podnieść pięść
Znasz mądre słowa, które dowodzą, że niesprawiedliwy jest świat
Walczysz o wolność, lecz w poniedziałek do pracy wracać czas

Ref.:
Punki z budżetówki, żołnierze Babilonu
Z wypłatą co miesiąc przelaną na konto
Buntownicy z urzędów, elita rebeliantów
Utrzymywani przez znienawidzone państwo

Ten dzieciak jest naprawdę twardy, wie o co chodzi w tej grze
Jebie system, jebie władzę, krzyczy CH.W.D.P
Potrafi wypić i kopnąć w śmietnik, butelką rzucić w mur
Za dobre stopnie ojciec policjant odpalił mu kilka stów

To jest naprawdę fajna dupa, i swoją wartość zna
Niesie transparent na każdej manifie
Krzyczy przez cały czas:
Dosyć ucisku! Dosyć faszyzmu! Zamknij pysk skurwysynu!
Ale na co dzień jest urzędnikiem, pracuje dla reżimu!
(*Punki z budżetówki*, „XIII. Ballady czasu upadku”, 2012)

Już w pierwszych wersach pojawia się sprzeczność w postawie aktywisty. Dobre wygląkanie w ciuchach sugeruje włączenie w system – podążanie z „normalsami”. Zaraz też otrzymujemy źródło wiedzy o niesprawiedliwości świata – „mądre słowa”. Tak jak w przypadku *Hipisów w Martensach*, tak i tu wskazany zostaje brak bezpośredniego doświadczenia, wiedzy zdobytej na ulicy, w zmaganiach się z wyzyskiem. Wiedzy, która wykuwa się przez ciało, w bliznach, w konkretnych doświadczeniach. „Mądre słowa”, podobnie jak przestrzeń Internetu, są wiedzą, która nie jest zakorzeniona w bezpośrednim doświadczeniu ucisku. Nie jest to również wiedza, która wyrasta z jakiegoś kolektywu. Punk z budżetówki podobnie jak dzieciak w *Martensach* za pieniądze mamy, nie nawiązuje do żadnej grupy – jest wyalienowany, egzystuje w świecie abstrakcyjnych idei. I co najwyżej buduje własny obraz – obraz niewytrzymujący konfrontacji z rzeczywistością. Druga zwrotka w zjadły sposób łączy pozorność wywrotowych działań z podporządkowaniem. Twardy radykał krzyczący Ch.W.D.P dostaje od ojca policjanta pieniądze za dobre stopnie.

W utworze walka punków z budżetówki jawi się jako weekendowa zabawa. Codziennie zaś wspierają system i są przez niego utrzymywani. Mają stabilną sytuację – „wypłata co miesiąc”. Mają dobre stopnie i rodziców policjantów, którzy dają im kieszonkowe. Są zarówno bezpieczni, jak i nieautentyczni przez swoje aktywne wspieranie systemu. Aktywiści malowani są jako odrealnieni, niesamodzielnymi i niegodni zaufania, bo nie potrafią dokonać cięcia. Oderwać się od systemu i brudu oficjalnej polityki. W ten sposób stają się też, podobnie jak „normalni” politycy, tymi, którzy wtrącają się w życie innych, chcąc ich nawracać.

Nigdy nie chcę stawać nikomu na drodze
I Ty tak samo nie stawaj na mojej
Krzycz swoje mądrości, lecz nie w moje ucho
(*Hipisi w Martensach*, „Blask szminki”, 2001).

Tego typu polityka nie różni się od oficjalnej – chyba tylko tym, że jest bardziej podstawna. Jest czymś zewnętrznym, co przeszkadza. Co zasłania słońce.

Flagi buntowników zasłaniają nam słońce
Dzień naszego koncertu będzie ich końcem (*Nowe sztandary*, „Trucizna”, 2002).

I tak jak polityka oficjalna dzieli ludzi:

Słyszę ich krzyk pełen nienawiści
Oni są najlepsi, reszta to faszysci
Nie lubią nas, bo mówimy – są źli!
Jestem wrogiem, bo nie wierzę w ich sny (*Nowe sztandary*, „Trucizna”, 2002).

Widać drobną różnicę. Przemoc oficjalnej polityki powiązana była z posłuszeństwem, tymczasem tutaj rozgrywa się w obszarze idei. Alternatywna polityka wyklucza z powodu niepodzielania wspólnych przekonań. Możliwe jednak, że jest to tylko kwestia akcentu – „mówienie jak żyć” może przecież wiązać się z pragnieniem po prostu panowania dla rozkoszy panowania, ale też z pragnieniem utożsamienia, narzucenia tej samej idei – formy życia – innym. Przymuszenia każdego do śnienia tego samego snu.

KRYTYKA I ODDZIELENIE

Interesujące jest pojawiające się w utworach zerwanie. W utworze *Bilbordy* narrator podkreśla, że nie da się nabrać. Odcina się od reklam „hasła budzą śmiech/ nie jestem głupi/ nie dam nabrać się” (*Bilbordy*, „Bezpieczny port”, 2014). Refren podkreśla, że politycy są to osoby, które zna – „złodzieje, oszuści”. Narrator jest odporny na te kłamstwa. To jest też refren przewijający się przez wszystkie utwory dotyczące oficjalnej polityki – moment cięcia, wytyczenia granicy.

Granica przebiega nie tylko między „nimi” – ludźmi władzy – i nami – „podporządkowywanymi”, „społeczeństwem”; ale też między sferą polityki a sferą codzienności. Jest świat życia codziennego i jest polityka. One przenikają się tylko, jeżeli otworzymy się na głosy polityków, jeżeli będziemy angażować się w wyborcze farsy, staniemy się pionkami w grze władzy. Można natomiast spokojnie żyć i być na nią głuchym. Same z siebie się nie przenikają. Najlepiej linię ta wyznacza chyba utwór *Twoje kłamstwa*:

Nie licz, że będą
Za ciebie umierać
Wolą palić skręty
Jeździć na rowerach
Nie dadzą ci duszy
Nie licz na wiele
Wolą swe dziewczyny
Kręcić na numerek
Ich nie obchodzi
Co masz do powiedzenia
Chcą malować mury
Modnie się ubierać
Nie ważne jak piękne
Będą Twoje słowa
Chuj ci w dupę świniolo!
Nie będą głosować

Ref.:

Tych dzieciaków nie da się okłamać
Choć chcesz zdobyć świat
Ich nie obchodzą Twoje prawa
Chcą byś im spokój dał

Plują na plakaty
Z reklamami kłamstwa
Wolą deskorolki
Burdy i pijaństwo
Wolą żebyś nie żył
Bo taka jest prawda
Jesteś niepotrzebny
Wiedzą to od dawna
Wolą swą muzykę
Jaka by nie była
Wolą ci nie ufać
Niż się dać wydymać
Wolą żyć w swym getcie
Niż wierzyć w Twe słowa
Chuj ci w dupę świnió!
Nie będą głosować (*Twoje kłamstwa*, „Kroniki policyjne”, 2004).

Autonomia codzienności jest wyraźnie podkreślona. Utwór odnosi się do sub/kontrkultury hiphopowej. Więc wskazuje na kolejną enklawę, poza sub/kontrkulturą punk, która rozwija się wokół pewnych wartości i gustów, na które polityka nie ma wpływu. Polityka oficjalna jest naroślą, czymś zbędnym – „jesteś niepotrzebny” – grą, którą można spokojnie pominąć. Wagę polityce przypisuje zainteresowanie jakie ludzie jej okazują, zaangażowanie w spory przez nią kierowane.

W utworze *Analogs rules* z pierwszej płyty definiują swoją działalność poza polityką nie tylko oficjalną, ale też „niezależną”:

Niezależne getto rozpiędała się od środka
Pozytywni działacze zżerają się nawzajem
Uciekaj od wszystkiego co jest polityką
Czy potrafisz odrzucić fałszywych idoli
Anarchizm, komunizm, faszystowskie gówno
Aby być sobą nie musisz mieć symboli (*Analogs rules*, „Oi! Młodzież”, 1996).

Wydaje się więc, że polityka jest po prostu ignorowana. Wątpliwości budzi ostrość odcięcia – liczne wulgaryzmy, wskazujące na emocjonalne zaangażowanie, na trudność odcięcia. Gdy zaś krytyka polityki zaczyna dotyczyć nie tylko „kupowania”, nie tylko oszukiwania, ale również kontrolowania, dyscyplinowania, wpływania na emocje, faszystowskich cięć, to akt oporu, oddzielenia się, mocno się komplikuje. Dostrzec to można zwłaszcza w późniejszych utworach *The Analogs*, gdzie odnajdziemy wezwania do politycznej aktywności.

Krytyka zdaje się polegać z jednej strony na ukazywaniu oszustwa, praktyk władzy mających przede wszystkim charakter represyjny: dzielenie ludzi, kontrolowanie. Ostry styl działa perswazyjnie – nie tylko oddaje emocje związane ze zdradą polityków, niezgodą na ich praktyki, ale też przeżywa podmiot – polityczne wywyższenie zostaje w sposób ludowy poniżone.

OD APOLITYCZNOŚĆ DO ANTYPOLITYCZNOŚCI?

Krytyka polityki jest w większości utworów The Analogs artykułowana z pozycji apolitycznej (*Twoje kłamstwa*, *Wolność albo śmierć*, *Hipisi w Martensach*, *Futbol*, *Punki z budżetówki*, *Analogs Rules*). Mocne przeświadczenie, że polityka nie ma dostępu do codziennego życia wiąże się też z określonym myśleniem o władzy – traktowaniem jej tylko jako władzy suwerennej. Opór wobec represyjnego jej charakteru jest dość prosty – wystarczy powiedzieć „nie” (Michel Foucault). Codzienność toczy się swoim trybem. Polityka to reklamy. Dasz się im uwieść, jesteś stracony. Nie wierzysz w kłamstwa, jesteś ocalony.

Dostrzec można, że w pierwszych płytach, mocno osadzonych w kulturze oi!, zespół odcina się od polityki, od wszelkiej ideologii¹. Przy czym apolityczność wiąże się z jasno wyartykułowaną postawą antyfaszystowską. W utworze *Futbol* przeciwstawiają się faszystom na stadionach. Sam zaś sport jest ucieczką od polityki. Ci, co próbują zastąpić klubowe barwy brunatnymi, są tymi, którzy psują zabawę, są zewnętrzną zarazą.

Futbol to krew, to nasze życie
Ucieczka od codziennych trosk
Futbol to gra, nie polityka
Na co dzień już mamy jej dość

Zobacz kto wrogiem jest naprawdę
Jeśli będziesz cicho przyznasz im rację
Nie potrzebne nam uprzedzenia
Mamy dość swoich nikt tego nie zmieni
Kochamy nasz klub i jego barwy
Nie swastyki i krzyże czarne
O to walczymy, wróg musi skonać!
Nie chcemy syfu na naszych stadionach! (*Futbol*, „Blask szminki”, 2001).

Odcięcie się od polityki, to odcięcie się od wszelkich ideologii. Dodatkowo The Analogs przestrzegają przed pozorną apolitycznością, pod maską której propaguje się faszyzm. Dają temu wyraz w utworze *Nie obchodzi mnie*:

1 Ideologia rozumiana jest jednocześnie jako forma fałszywej świadomości, jak i jako światopogląd. O ile w pierwszym przypadku, ideologia jest jasno określona negatywnie jako zaburzenie wzroku, to w drugim, negatywność odnosi się do tego, że światopogląd ma charakter czegoś danego, narzuconego od góry, czemu trzeba się podporządkować, nie zaś jako coś wypracowanego przez jednostkę. W tym sensie The Analogs odrzuca zarówno klasycznie Marksowską ideologię, jak i jej leninowskie ujęcie.

Chciałbyś zrobić z nas swoją marionetkę
Mieć nas na skinienie twojej, prawej ręki
Chciałbyś byśmy ciągle przyzymkali oczy
W imię zakłamaniej apolityczności (*Nie obchodzi mnie*, „Miejskie opowieści”, 2008).

Sama więc apolityczność musi być poddana krytyce. Nie jest przyzymkaniem oczu. Nie jest służeniem „prawej ręce”. Jej korzeniem jest autentyczność, codzienność.

Niemniej, może wydawać się, że postawa apolityczna wiąże się z konserwatywnym podejściem do życia, w tym sensie, że dany los trzeba znosić. I nie ma innego wyjścia niż dumne się z nim zmaganie. Warto zauważyć, że krytyce „niezależnej” polityki nie towarzyszy inna alternatywna wizja polityki. Nie pojawia się żadna sugestia sensownego aktywizmu. Aktywizm jest w pewnym sensie zły, bo chce zmienić życie, przekształcić świat. Możliwe, że jest naiwny, ten trop interpretacji podsuwają dwa utwory z płyty „Trucizna”. Pierwszy, już przywoływany *Nowe sztandary*:

Lepsze nasze piwo, niż Twoje demonstracje
Poczekaj kilka lat, zobaczysz, kto ma rację (*Nowe sztandary*, „Trucizna”, 2002).

Czy utwór *Byłem taki sam*:

Byłem taki sam, młody przyjacielu
Chciałem wszystko zmienić i dotrzeć do celu
Taki sam jak ty, mówiłem to samo
Bardzo chciałem wznieść rewolucję krwawą
Mocno też wierzyłem w to, że jestem inny
Plułem na ulicy, sikałem do windy
Wciąż pisałem hasła w brudnej toalecie
Tak chciałem pokonać zło na całym świecie
(...)
Byłem taki sam, lecz nie byłem głupi
Nigdy przez nikogo nie dałem się kupić
Dziś nie wierzę w nic i jest mi z tym dobrze
Nie zwracam uwagi, jakie kto ma spodnie
Nie patrzę na buty ani na fryzury
I wkurwia mnie tylko, kiedy mówisz bzdury
Czemu chcesz nawracać wszystkich albo zmieniać
Żyję tak jak chcę, choć to trudne nieraz (*Byłem taki sam*, „Trucizna”, 2002)

Aktywista zdaje się niedojrzały. Jednocześnie swoją naiwność czyni narzędziem przemocy. Zarzut o plucie na świat, który kochają, nie jest tylko wyrazem pogardy aktywistów, lecz też próbą transformowania tego świata oraz żyjących w nim ludzi. Jednocześnie podmiot, który przeciwstawia się hipisowi w martensach jest pewny siebie, pogodzony z życiem, samodzielny.

Znów zamykam oczy, jestem tak zmęczony
Przez pracę i miłość, lecz wiem co jest dobre
Nigdy nie chcę stawiać nikomu na drodze
I Ty tak samo nie stawaj na mojej
(...)
Zobacz stoję sam, jestem tu od zawsze
Nie wiem co to strach, śmieję się i patrzę (*Hipisi w Martensach*, „Blask szminki”, 2001).

To pogodzenie z życiem nie jest takie bezproblemowe – niemniej wątek autonomicznego wytyczania własnej drogi życia jest jednym z dominujących w twórczości The Analogs. Możliwe, że nieufność wobec aktywistów, wobec ideologii bierze się z „łatwości” ich rozwiązań, a także z nieumiejętności wykazania przez nich powiązań z życiem – są to „idee”, „mądre słowa” „bełkot”, który nic nie znaczy. Niekiedy pozbawiony sensu opór, pragnienie zmiany, która nie potrafi się zrealizować.

Wydaje się, że przeciwstawienie aktywizmu pogodzonemu konserwyzmowi, indywidualnemu radzeniu sobie w kapitalizmie, który jest nienaruszalny, jest nie do utrzymania w kontekście całości twórczości The Analogs. Komentarzem do apolityczności, jej właściwego zrozumienia, może być cover zespołu Cock Sparrer *Nie namawiaj nas*, gdzie padają słowa: „Nie namawiaj nas nie będziemy się bić, chyba że pokażesz nam jak to robisz ty!” (*The Analogs, Nie namawiaj nas*, „Trucizna”, 2002). W tym przypadku apolityczność jest ochroną przed wykorzystaniem przez oszustów. I wymaga od aktywisty realnego zaangażowania, a nie teoretycznego czy ideowego.

O ile *Nie namawiaj nas* jest coverem, to *Nie chcę zamieszek* już nie. Utwór ten jest swoistym wezwaniem do buntu. Krytykuje bierność robotników, ich strach, uzależnienie od resztek, którymi karmi ich system. Sami utrzymują się w stanie niewolnictwa:

Wolą milczeć niż wykrzyzczeć ból
I zesterzać czekając na cud
(...)
Nie chcę zamieszek
Gdy zobaczą że to błąd
Będzie zbyt późno
Będzie zbyt późno
Aby zmienić coś (*Nie chcę zamieszek*, „Hlaskover Rock”, 2000).

Wezwania do rebelii pojawiają się już we wczesnych utworach The Analogs. Podobnie jak krytyka władzy nie dotyczy jedynie suwerennego mechanizmu, ale uznaje składnik dyscyplinarny i biopolityczny jako istotny element. Nie zatrzymują się oni na postawie apolitycznej i coraz mocniej podkreślają społeczne zaangażowanie. Nie oznacza to jednak podporządkowania się jakiejś ideologii.

Wydaje się, że następuje przesunięcie akcentów – z odcinania się na opór. W przywoływanym już utworze *Podpal to*, zimne piwo apolitycznej, biernej postawy okazuje się ciepłym sikaczem. The Analogs wzywa:

Więc zastanów się, zamiast patrzeć w telewizor
Zanim zaśniesz znów, pijąc ciepło piwo
Czy chcesz być ich niewolnikiem
Czy chcesz, by ukradli twoje życie

Podpal to! (*Podpal to*, „Wilk”, 2018).

Nie można się odciąć. Trzeba spalić władzę. Tych wszystkich, co próbują regulować nasze stosunki społeczne, seksualne i sumienia. Którzy zmieniają życie społeczeństwa w cierpienie. Zatruwają tak, by się nie mogło żyć szczęśliwie.

Bezpośrednie wezwania do oporu znajdujemy w utworze 1989 („Chwdp”, 2020), *Jedność i braterstwo* („Chwdp”, 2020), które nie odwołują się tylko do walki z faszyzmem, czy innymi formami zatrutowania życia, lecz wskazują na konieczność podjęcia „politycznej” akcji: „Czas zjednoczyć znowu siły i zadać im cios” (1989, „Chwdp”, 2020);

Gdy się zjednoczymy, nic nie powstrzyma nas
Wyrutki szarych ulic, wyrutki brudnych miast
Unieśmy w górę pięści
czas otrzeć gorzkie łzy
(...)
Jeśli uda się zjednoczyć
jeśli brat znów wesprze brata
naprawimy co zepsuli
przez te długie ciemne lata
i nie zdoła nas powstrzymać
żaden reżim czy policja
gdy wyjdziemy na ulice, aby wolność znów odzyskać
(*Jedność i braterstwo*, „Chwdp”, 2020).

Te dwa utwory nie tylko wzywają do bezpośredniej walki z systemem, ale też są krytyczne wobec kapitalistycznych przemian. Formują krytykę w sposób bezpośredni – jasny i bez ironii, którą dystansowali się w piosenkach nawołujących do zmian. Przykładem może być utwór *Bezimienna Armia* („Ostatnia kołysanka”, 2015), gdzie patos powstania wykluczonych zostaje rozbity przez dodanie „przeciwko prohibicji” jako jednego z celów walki „wyrutków”. Jednak, odwołanie do prohibicji można rozumieć wcale nie jako obniżenie rejestru żądań, ale jako przedstawienie jednej z form ucisku państwowego – odwołania się wprost do przemocy państwa w zakresie narzucania przezeń określonego stylu życia.

Podejmowanie politycznych tematów zostaje wzbogacone nie tylko o krytykę polityki czy krytykę społeczną, ale także o piosenki manifesty, jak *Trzynasta* („Wilk”, 2018) poświęcona Dąbrowszczakom walczącym z faszystami podczas wojny domowej w Hiszpanii, czy wykonanie anonimowej *Ballady o Okrzei*, śpiewanej chociażby

przez Stanisława Grzesiuka („Wilk”, 2018). Oba utwory są odpowiedzią na politykę historyczną, a także manifestem lewicowości zespołu.

Ten, bardziej bezpośredni i zaangażowany styl krytyki polityki znajdziemy również w najnowszym utworze *Piracka flaga* (The Analogs, TheAnalogsTV, YouTube 2022). Krytyka ta jest przeprowadzona z klasowych pozycji, pozycji dolnego pokładu, galerników. W utworze jest zapowiedź buntu przeciwko bogatym – wciągnięcie pirackiej flagi na maszt. *Piracka flaga* stanowi nie tyle krytykę jedynie polityki i polityków, co elit społecznych, które wyzyskują społeczeństwo. W imię wyzysku tworzą prawa, wymuszają posłuszeństwo i meblują cały świat.

Przejście do bardziej bezpośredniej polityczności nie oznacza odrzucenia krytyki polityki, nie oznacza opowiedzenia się za jakąś partią. Nawet krytyczne głosy wobec transformacji nie upoważniają do potraktowania ich zwrotu jako opowiedzenia się za minionym ustrojem. Wskazują raczej na to, że ofiarami są ludzie pracy, który tak zwany komunizm obalili; że wolność jest pozorna w świecie biedy i braku perspektyw (S.O.S., „S.O.S.”, 2010).

Przejście to należy raczej traktować jako przesunięcie rozumienia autonomii i władzy. W miejsce apolitycznej postawy pojawia się postawa antypolityczna, która cechowała pierwszą Solidarność (Ost, 2014). Stosując inną terminologię mielibyśmy do czynienia z postpolityczną postpolityką (Bonefeld, 2012). Mówiąc krótko, z perspektywą uznania autonomii tego, co społeczne i walki z polityką jako zatruwającym, zbędnym elementem. W tym sensie „chcą być im spokój dać” współbrzmie, jest rozwijane z okrzykiem „podpal to!”. Odrzucenie flag zasłaniających słońce, z pragnieniem odcięcia głowy zmijom zatruwającym życie. Można powiedzieć, że ich stosunek do polityki przypomina ten, który cechował George’a Orwella (Leys, 2022).

Antypolityka zawiera w sobie apolityczną postawę jednak ze świadomością trudności wypracowania autonomii. Jest to oddolna praca wytwarzająca nowe życie w skorupie starego – z konieczności zmuszona rozsadzić skostniałe formy, spalić polityczne zombie oraz wypracować nowe formy życia wspólnego. Nie odgórnie, nie przez „mądre słowa”, nie w Internecie – ale przez zaciśnięte pięści na ulicach brudnych miast. Bazując na wspólnocie doświadczenia wyzysku i innych form przemocy władzy.

BRUDNA POLITYKA – CHARAKTERYSTYKA POLITYKI Z PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI KRYTYCZNEJ

Krytyka władzy w utworach The Analogs dotyczy wszystkich jej trzech elementów – władzy suwerennej, władzy dyscyplinarnej i biowładzy (zob. Foucault, 1998). Władza suwerenna to politycy-towar oraz przemoc aparatów represyjnych państwa. To żmieje i tykające bomby, które realizują przemoc wobec „złych podmiotów” (Althusser, 2006), które nie chcą maszerować według ich melodii. Władza dyscyplinarna i biowładza starają się poprzez kontrolowanie ukształtować dobry podmiot i właściwe społeczeństwo – jednocześnie w tym ostatnim dokonując faszystowskiego cięcia. Mamy więc do czynienia z interpelacją, co doskonale oddaje utwór *Czarna orkiestra*

(„S.O.S.”, 2010), gdzie władza próbuje wpłynąć na „bicie serca”. Czy w utwór *Podpal to* („Wilk”, 2018), gdzie władza stara się ingerować z kim mamy spać, kogo kochać i do czego się modlić. Nie jest to władza, która chce jedynie panować i porzuca podmiot, zapomina o nim, czy też przypomina o nim sobie, gdy chce go zabić, na przykład wysyłając na wojnę. To władza wymagająca by postępować według jej zasad, iść drogą przez nią wyznaczoną. The Analogs poszukuje form oporu wobec świata umebłowanego przez innych. Nawet gdy droga oporu ma charakter autodestrukcyjny, jej wartością jest nonkonformizm. Autentyczność bycia poza, nawet gdy to poza jest marginesem, „złym podmiotem” narażonym na przemoc władzy w jej nagiej, brutalnej formie.

Krytyczne spojrzenie nie daje się uwieść pozorom – z tej też perspektywy podchodzi do obietnic polityki alternatywnej. Nie jest to krytyka po prostu odrzucająca wszelkie formy zaangażowania na rzecz piwa i muzyki. Raczej ukazuje trudność realnego zaangażowania, konieczność łączenia krytyki z egzystencjalnym doświadczeniem.

Utwory The Analogs w sytuacionistycznym sensie (Vaneigem, 2004) wiążą klasową krytykę z życiem codziennym. Wplatają ją w życie, a może precyzyjniej, formują ją z życia. Z tego powodu są odporni na „mądre słowa”. Słowa są materialne, mają ciężkość, ostrość, brudność – i to z nich produkuje się formy oporu. Nie zawsze skuteczne, nie zawsze twórcze, ale zawsze swoje. Rozwijane autonomicznie, zgodnie z duchem antypolityki.

The Analogs mogą być potraktowani jako transformatywni intelektualiści. Ich krytycyzm bywa ostry, bywa nieprzyjemny, ale ma w sobie trzeźwość brudnych ulic i poezję mrocznych bram. Tym samym wychodzą poza typowy rejestr krytyki polityki – zmuszając również słuchaczy do samookreślenia wobec poruszanych problemów. Wiemy to, bo przecież jesteśmy „punkami z budżetówki”.

PODSUMOWANIE

The Analogs działają od 1995 roku, więc nic dziwnego, że następują przesunięcia w ich publicznej pedagogii. Nie są to jednak zerwania, radykalne odwrócenia. Nie ma rewolucji, a raczej stopniowa ewolucja. Postawa apolityczna przechodzi w antypolityczną raczej z powodów zewnętrznych, niż wewnętrznej samokrytyki. Intensyfikacja prawicowej wojny kulturowej, przekształcania jako tako funkcjonującej demokracji w reżim autokratyczny, przy jednoczesnym zachowaniu neoliberalnego wyzysku, wskazuje, że wszelkie enklawy nie mogą się ostać, że wypracowanie innego świata w skorupie starego wymaga intensyfikacji praktyk oporowych.

The Analogs nie podporządkowują swojej twórczości jakiejś wizji politycznej, dalej nie interesują ich ideologie. Pozostają na poziomie bezpośredniego doświadczenia. Krytyka wyrasta z codzienności. Eksmisje, wyzysk w pracy, faszysti na ulicach i w rządzie, coraz bardziej represyjne prawo – to jest przemoc władzy, która nie tylko chce nas użyć jako pionków w swojej grze, ale sformatować na wizję swojego dobrego

podmiotu. W razie oporu zakłada wycięcie przy pomocy faszystowskiej biopolityki i ordynarnej przemocy suwerena (Agamben, 2008).

Antypolityczność zawiera w sobie apolityczną postawę, lecz jest świadoma, że aby być wolnym od władzy, trzeba ją zwalczać i stwarzać materialne warunki dla rozwoju wolności. Wolność też nie jest już kwestią jednostki – osamotniona jest łatwo łamana – „wyrzucana na bruk”. Jedność, braterstwo, solidarność ludzi pracy, wykluczonych, jest warunkiem funkcjonowania tego, co autonomiczne. Przy czym ta jedność definiowana jest bardzo inkluzyjnie w przypadku, gdy pojawia się rejestr antypolityki.

Podsumowując, antypolityka The Analogs wskazuje na ich społeczną wrażliwość i umiejętność dostosowywania swojej publicznej pedagogii do zmian w przestrzeni publicznej. Niczym rasowi pedagogzy krytyczni², ostro komentują i przeciwstawiają się nekrofilnym praktykom władzy, promując wolność i solidarność. Upominając się o wykluczonych, są wciąż głosem ulic i brudnych bram – głosem, który może rozbrzmiewać tylko kolektywnie. Chociaż można powiedzieć, że reprezentują niekiedy typową dla punkrocka krytykę polityki (zob. Lutostański, 2015) i ich propagowanie polityki przez małe „p” jest typowo alternatywną wizją (Donaghey, 2013; Gray, 2011; Worley, 2012), to po pierwsze, to co typowe dla punkrocka jest wyrazem alternatywnego i krytycznego myślenia o polityce, nieobecnego za bardzo w głównym nurcie. Po drugie, wykraczają oni poza reprodukcję typowego przekazu subkulturowego. Czynią to przez konstruowanie tekstów zakorzenionych w konkretnych sytuacjach, odnoszących się do określonych społecznych wydarzeń. Punk pedagogika zawarta w tego typu praktykach uczy krytycznego spojrzenia, zwraca uwagę na palące problemy społeczne. Co więcej, uczy nas innego rozumienia polityki, które po Solidarności zostało zapomniane i zredukowane do wersji partyjnej (o partyjnej polityce zob. Szwabowski, 2017).

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (2008). *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*. Pruszyński i S-ka.
- Althusser, L. (2006). *Idologie i aparaty ideologiczne państwa*. Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej.
- Bonefeld, W. (2012). Przedmowa do wydania polskiego. Uwspólnianie i niepewność. W: W. Bonefeld (red.), *Pisma rewolucyjne w polityce postpolitycznej* (s. 6–12). Braćtwo Trojka.

2 Świadomi jesteśmy podziału w ramach pedagogiki krytycznej – najbardziej wyrazistego między marksowskimi i postmodernistycznymi – ale nie jesteśmy przekonani co do tego podziału. Zajęcie uzasadnionego stanowiska wykracza poza tekst. W powyższym kontekście odwołujemy się do „wspólnego” rozumienia pedagogiki krytycznej, jako transformującej społeczną świadomość, wyrastającą z doświadczeń ucisku, rzucającą wyzwanie władzy i opowiadającą się za wykluczonymi, angażującą się w ruch oporu. Na marginesie warto zauważyć, że The Analogs poza zaangażowanym przekazem gra koncerty wspierające grupy zmarginalizowane czy uczestniczy w protestach – że wspomni się o stanie wsparcie dla studentów okupujących Dom Studencki „Jowita” w Poznaniu.

- Brady, J.F. (2006). Public pedagogy and educational leadership: Politically engaged scholarly communities and possibilities for critical engagement. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3(1), 57–60. <https://doi.org/10.1080/15505170.2006.10411575>
- Burzyńska, A. (2013). *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*. Universitas.
- Chwedoruk, R. (2013). *Syndykalizm rewolucyjny – antyliberalna rewolta XX wieku*. Dom Wydawniczy Elipsa.
- Donaghey, J. (2013). Bakunin Brand Vodka An Exploration into Anarchist-punk and Punk-anarchism. *Anarchist Developments in Cultural Studies*, (1), 138–170. <https://journals.uvic.ca/index.php/adcs/article/view/17142/7357>
- Drabiński, M. (2014). *Anarchosyndykalizm w Europie. Teoria i praktyka*. Oficyna Bractwo Trojka.
- Foucault, M. (1998). *Trzeba bronić społeczeństwa* (M. Kowalska, tłum.). Wydawnictwo KR.
- Fromm, E. (2019). *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Graeber, D. (2021). *Fragmety antropologii anarchistycznej*. Wydawnictwo Bractwo Trojka.
- Gray, N. (2011). *The Clash. Ostatnia załoga na mieście* (B. Biatkowski, G. Kuźmierz, tłum.). Kagva.
- Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2023a). Idol czy latarnia? Problem autorytetu w dwóch utworach The Analogs. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 25(1(93)).
- Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2023b). O projekcie Publiczne pedagogie The Analogs. *Parezja*, (1), 123–129. <http://www.parezja.uwb.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/11aktualne.pdf>
- Guy, T.C. (2007). Learning who we (and they) are: Popular culture as pedagogy. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 115, 15–23. <https://doi.org/10.1002/ace.263>
- Hannon, A. (2014). “Whose Streets?”: Zones of Performative Occupations. *Transforming Anthropology. Journal of The Association of Black Anthropologist*, 22(1), 7–12. <https://doi.org/10.1111/traa.12023>
- Jakubowski, W. (2001). *Edukacja i kultura popularna*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jakubowski, W. (2021). *Edukacja w popkulturze. Popkultura w edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jubas, K., Taber, N., Brown, T. (2015). Introduction: Approaching Popular Culture as Pedagogy. W: K. Jubas, N. Taber, T. Brown (red.), *Popular Culture as Pedagogy* (s. 1–10). Sense Publisher. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-274-5_1
- Kantorowicz, E.H. (2007). *Dwa ciała Króla. Studium ze średniowiecznej teologii politycznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kosiński, D. (2013). *Teatra polskie. Rok katastrofy*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak; Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Kostaszuk-Romanowska, M. (2021). *Współczesny romantyczny teatr polityczny*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kozyr-Kowalki, S. (2004). *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*. Wydawnictwo Naukowe im. Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

- Kristeva, J. (2007). *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Leys, S. (2022). *Orwell czyli wstręt do polityki*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lutostański, M.J. (2015). *Brzydkie słowa, brudny dźwięk*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja – migotania znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z. (2010). Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe* (s. 9–26). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ost, D. (2014). *Solidarność a polityka antypolityki*. Europejskie Centrum Solidarności.
- Pęczak, M., Wertenstein-Żuławski J. (1990). Tekst piosenki rockowej. W: M. Pęczak, J. Wertenstein-Żuławski (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa* (s. 268–383). Wiedza o kulturze.
- Razas, M., Kurnik, A. (2012). The Occupy Movement in Zizek hometown: Direct democracy and a politics of becoming. *American Ethnologist*, 39(2), 238–258. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2012.01361.x>
- Roos J.E., Oikonomakis, L. (2013). *We Are Everywhere! The Autonomous Roots of the Real Democracy Movement*, tekst wygłoszony na 7. edycji ECPR General Conference: ‘Comparative Perspectives on the New Politics of Dissent’ Democracy of the Squares: Visions and Practices of Democracy from Egypt to the US, Sciences Po Bordeaux, 4–7 wrzesień 2013. https://www.academia.edu/30352584/We_Are_Everywhere_The_Autonomous_Roots_of_the_Real_Democracy_Movement
- Salvio, P.M. (2017). *The Story-takers. Public Pedagogy, Transitional Justice, and Italy’s Non-violent Protest against the Mafia*. University of Toronto Press.
- Sandlin, J.A., Schultz, B.D., Burdick, J. (red.). *Handbook of public pedagogy: education and learning beyond schooling*. Routledge.
- Sitrin, M. (2012). Jedno „nie”, wiele „tak”. W: *Occupy. Sceny z okupowanej Ameryki* (B. Szelewa, tłum.) (s.b.d). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Siwak, W. (1993). *Estetyka Rocka*. Semper.
- Sontag, S. (2018). *Przeciw interpretacji i inne eseje*. Karakter.
- Storey, J. (2003). *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szwabowski, O. (2015). *Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika*. W: A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (red.), *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji* (s. 75–89). Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża.
- Szwabowski, O. (2017). Polityczność dydaktyki. *Hybris*, (1(36), 59–72. <https://bibliotekanauki.pl/articles/600504>
- Szwabowski, O. (2022). *Zaczepekne wprowadzenie do filozofii edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Vaneigem, R. (2004). *Rewolucja życia codziennego*. Słowo/Obraz Terytoria.

- Wertenstein-Żuławski, J. (1993). *Rock, młodzież, społeczeństwo. Między nadzieją a rozpaczą*. Instytut Kultury.
- Witkowski, L. (2003). „Filozoficzność” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę. *Colloquia Communia*, (2), 102–117.
- Worley, M. (2012). Shot By Both Sides: Punk, Politics and the End of ‘Consensus.’ *Contemporary British History*, 26(3), 333–354. <https://doi.org/10.1080/13619462.2012.703013>

**FROM APOLITICS TO ANTI-POLITICS(?) UNDERSTANDING
AND CRITICISM OF POLITICS IN THE SONGS OF THE ANALOGS**

ABSTRACT: In the article, we analyze the songs of The Analogs. The work of The Analogs is for us a manifestation of public pedagogies. We are interested in how politics and resistance to it are presented in them. We argue that the rejection of official policy does not promote an apolitical stance, but an anti-political or politically post-political one.

KEYWORDS: Public pedagogies, popular culture, politics, anti-politics

Mary Amanda Stewart

Texas Woman's University

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0695-7634>

Barbara Muszyńska

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-363X>

Teaching ideas for biliteracy: Leveraging students' languages and lives

ABSTRACT: Addressing refugee/immigrant education from an asset stance, this formative design qualitative study shares teaching ideas for biliteracy successfully employed by Polish teachers of Ukrainian students in 2023. Based on research from the fields of language and literacy, the authors share the key elements of a biliteracy approach through the acronym HEART, signifying that biliteracy is teaching from the heart: 1) Home language invitation; 2) Engaging multiple language domains; 3) Authentic content; 4) Reinforcement through sentence stems, and 5) Teacher-created mentor texts. Then, they share practical teaching ideas that draw from students' languages and lives that all teachers can use to curate their own curriculum and implement a biliteracy curriculum for their refugee and immigrant students.

KEYWORDS: Biliteracy, Second Language Acquisition, Refugee, Immigrant, Literacy

Kontakt:	Mary Amanda Stewart MStewart7@twu.edu Barbara Muszyńska barbara.muszynska@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Stewart, M.A., Muszyńska, B., (2023). Teaching ideas for biliteracy: Leveraging students' languages and lives. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 77–95. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.4
How to cite:	Stewart, M.A., Muszyńska, B., (2023). Teaching ideas for biliteracy: Leveraging students' languages and lives. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 77–95. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.4

INTRODUCTION

February 2022 brought a crisis in Eastern Europe and chaos in Polish schools as approximately 800,000 Ukrainian children arrived in Poland instantly, and 200,000 were immediately accepted to schools. As of September 2022, some of the schools in the country were ready to open preparatory (newcomer) classes for refugee learners. The goal of those classes is to prepare students to be able to move to mainstream classes in one year. Schools found themselves in a new reality with hardly any means to provide support to so many students.

Yet, these students brought their rich languaging practices (primarily in Russian and Ukrainian, in addition to some exposure to other languages such as English), their cultural heritage, and their lived experiences into their Polish classrooms. Their teachers, as well as all teachers of immigrant and refugee students, can use students' languages and lives to curate a unique curriculum and instructional approach to foster biliteracy. Thus, taking an asset stance for both students and teachers, we began working with three Polish preparatory teachers in 2022 to develop teaching practices to support biliteracy for newcomer students. Thus, in this article, we share practical ideas based on the theoretical construct of biliteracy for teaching immigrant and refugee students—people who are in the dynamic process of acquiring an additional language and are, therefore, by default, bi or multilingual who already possess varying language skills in one or more other language (García et al., 2008). Further, we also share the key components of teaching for biliteracy, drawing from the acronym HEART, signifying that biliteracy is truly a teaching approach from the heart.

PREVIOUS RESEARCH IN THE FIELD

This study draws from two intertwined bodies of work from the fields of language and literacy (Stewart & Genova, 2020). To represent our approach, we use the term biliteracy, the bi to denote the multiple languages at play for the language learner students, and the literacy to denote the way we communicate using various modes in different contexts. Hornberger (2007) explains the concept of biliteracy as a con-

tinuum where one's proficiency or comfort in one language might vary greatly in different contexts such as modes of communication (written versus oral language), contexts (formal versus familial) or depending on the status each of the languages might receive in various situations. In the U.S., many researchers (e.g., Arreguín et al., 2023; Butvilofsky et al., 2021; Escamilla et al., 2014) have applied the term biliteracy to denote the language proficiency of young children acquiring both English and Spanish simultaneously, often children from immigrant backgrounds. Escamilla and colleagues (2014) denote a difference in bilingualism (speaking two or more languages) and biliteracy (reading and writing in two or more languages). Similarly, research conducted by Nott-Bower (2020), Rabiej (2017), and Pawlicka et al. (2018) in the context of Polish bilingual children living abroad refers to biliteracy as the ability to read and write in two (or more) languages. However, Gort (2019) defines biliteracy as reading, writing, listening, and speaking in two or more languages. We adopt this definition to account for the young children who might not have had the opportunity for formal schooling in their home language due to the COVID-19 pandemic in 2020, followed by the war in Ukraine in 2022. Therefore, we consider a child in our study, such as 6-year-old Val, who had not yet had formal instruction in writing in Russian, his home language, a bilingual child in the process of developing biliteracy. Val is acquiring Polish (both oral language and writing/reading abilities) as a second language. Yet we also want to support Val to develop his home language (Russian) literacy, knowing that L1 (first language) literacy is a building block for academic success as well as L2 (second language) acquisition.

THE MULTILINGUAL TURN IN SLA: BI

We acknowledge that immigrant and refugee learners (regardless of their age) have a pressing need to acquire the language of the new country, highlighting the focus on second language acquisition (SLA; Duff, 2019). Nevertheless, we ground our work in the Multilingual Turn (May, 2014), understanding that one's home language plays an intricate role in second language acquisition (SLA). If we ignore the learner's home language/s in the SLA process, then we are denying them their most valuable resources to learn. Much research illustrates the benefits of taking a pedagogical approach that utilizes a student's home language in SLA through reading in the home language (Flint et al., 2019), clarifying content in the L1 (CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals, 2021), and writing in the L1 (Salmerón, 2022).

LIVED EXPERIENCES: LITERACY

In our biliteracy approach, we understand literacy as the way to know others and be known to others. Thus, literacy is part of our human connection and what gives us a sense of belonging. We adopt a sociocultural view of literacy, founded on Street's (1995) ideological model of literacy, where one may possess various literacies to make meaning with others through different means. We use the term lived experiences

(Linares, 2021) to denote one's unique experiences in life that are meaningful and personal to them, coming from the heart. Therefore, the activities we employed in the study privileged what the students already intimately knew, themselves and their experiences. They were able to share their interests, their family, their histories, their hopes, and their dreams for the future to the extent they felt comfortable in the safe space that the teachers had created. This increases SLA because the new content is removed, giving the students the ability to focus more on language since they already are the masters of the content and their lives (Stewart & Genova, 2020). Their life stories prompt thinking about how to use L2 to effectively communicate ideas in culturally appropriate ways (Muszyńska, 2024).

METHODS AND DATA ANALYSIS

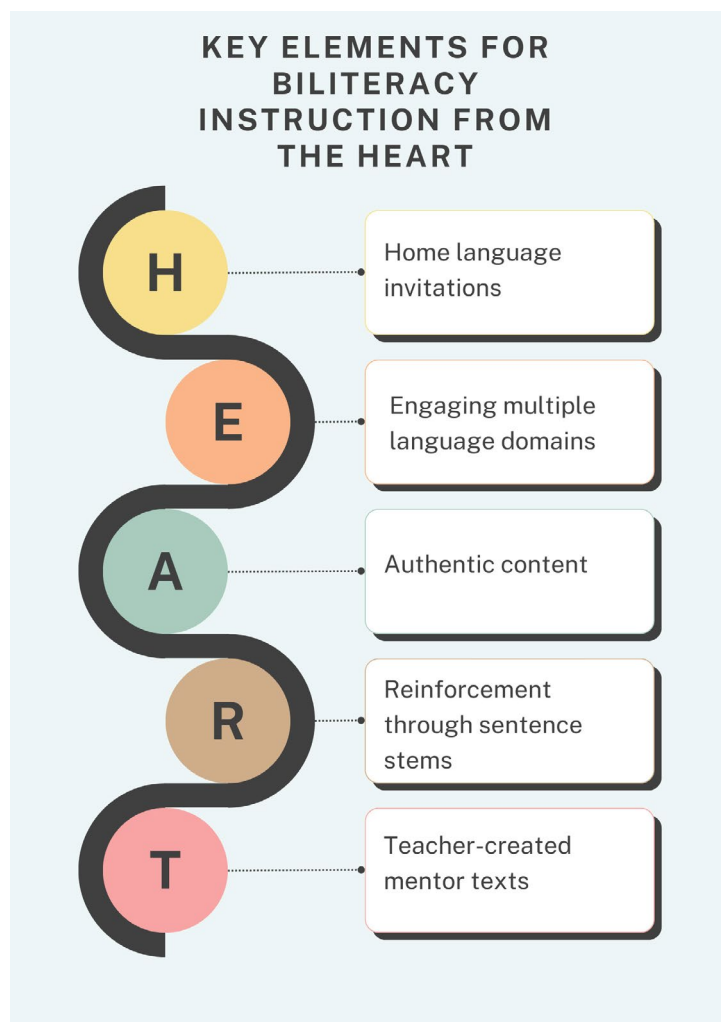
In light of the influx of Ukrainian refugees in Poland, we sought to develop teaching ideas for biliteracy in three preparatory classes for refugee learners in one public school in Poland through a formative design (Bradley & Reinking, 2011). Thus, we collaborated with the teachers to determine new practices of teaching newcomer students that the teachers deemed successful. We delivered six professional development (PD) sessions from January to June 2023 about biliteracy, discussing theory and giving examples from Author 1's ongoing research in the U.S. In each PD session, we gave the teachers two to four options of activities to try with their students and various modifications based on their contexts and students' needs. Throughout the process, we collected data via focus groups, observations, and artifacts (the students' and teachers' work). This data informed the next PD session in order to modify our approach as needed to achieve the best result of biliteracy teaching. Through all of this, Author 2 ensured that teaching ideas were culturally relevant and appropriate for the Polish educational context. Below, we share the key components of the biliteracy approach and the teaching ideas that the teachers implemented that were the most successful.

KEY FINDINGS

BILITERACY: TEACHING FROM THE HEART

There are some key components to these activities, as illustrated in Figure 1. Since we believe that a biliteracy approach is truly heart work, each element is represented by the heart acronym.

Figure 1. Key Elements for Biliteracy Instruction from the HEART



Home language invitations. Naturally, teachers of immigrant and refugee youth will teach the L2 for SLA to occur, yet home language (or languages in the case that the student was exposed to both Russian and Ukrainian at home) invitations are crucial to biliteracy teaching. The teachers in this study provided invitations for the home language use in various ways depending on their knowledge of the students' L1, the role of the teacher assistant, the age of the students, and the content of the lesson. For example, Ms. B encouraged her students to speak in their home language with each other about the learning activity even though she did not speak Russian or

Ukrainian. Ms. L greatly involved her assistant who spoke both Russian and Ukrainian and was from Ukraine herself. In one of our visits to the school, we observed the assistant, Ms. O, explaining the instructions for a Polish letter game to the children in Ukrainian to ensure they understood and could complete the activity that would help them develop alphabet skills in the L2. Ms. L also explicitly encouraged biliteracy by providing books in students' L1s and opportunities for them to write in the L1. Ms. N, who taught the older children, spoke fluent Russian and could help her students better comprehend the content of a Polish lesson by using Russian at times. Thus, she embraced the idea of translanguaging, fluidly moving between languages, to promote student learning. The multiple ways teachers provided home language invitations illustrate that there is no one correct way to teach for biliteracy, but rather various ways to take up the approach depending on the teaching context. All teachers, regardless of the languages they do or do not speak, can purposefully provide opportunities for students to clarify content and discuss learning in their L1 as well as produce examples of their learning in the L1 through writing and speaking, which can further involve families (Noguerón-Liu, 2020). However, we understand that not all teachers will immediately be comfortable with students using class time to read, write, or give a presentation in the L1. Consequently, there are various entry points to home language invitations that can occur through different language modes, in classroom lessons, and through at-home learning extensions.

Engaging Multiple Language Domains. Language domains can be understood through receptive modes (reading and listening) and productive modes (writing and speaking). Most language learners will feel more comfortable with receptive modes at the beginning stages of SLA. In fact, students may show little language production (writing and speaking) but actually be making much progress in the receptive modes of listening and reading, developing comprehension in the L2. For optimal SLA to occur, each learning activity needs to include some form of reading, writing/creating, listening, and speaking. The integration of these language domains promotes SLA, giving students various ways to use their new vocabulary and language structures (Kress, 2000). In addition to engaging all language domains in the L2, teachers can also be purposeful in considering all language domains of the L1 to further promote biliteracy and meaning-making. For younger students, a biliteracy activity might entail less reading, but still, teachers should at least direct students to the board to see and hear them read a few keywords. Older students might engage in more text from the L2 as well as the L1 through translation, where they use critical thinking to understand the structures of the L2 (Puzio et al., 2017). Writing/creating is an example of an output for the students in the L2 where they need to draw or write in response to their learning. Listening will occur as they listen to the teacher provide content instruction, yet students should also be engaged in listening to one another through purposeful listening activities. Finally, speaking is often one of the last components of SLA to develop, especially if students are in the silent period (Krashen, 1985). Yet, skillful and caring teaching can help students engage in speaking in the L1 and through proper support (see sentence stems below), as well as some L2 speaking,

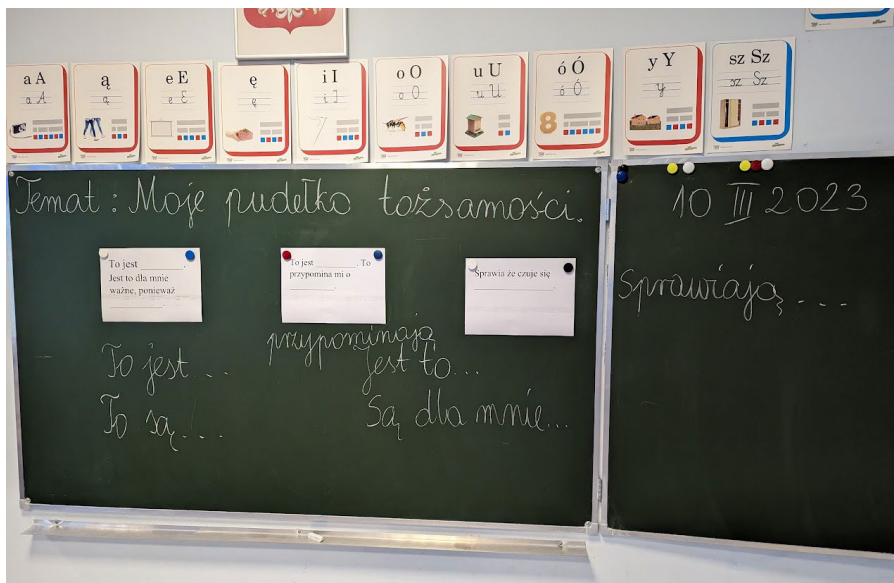
to formulate one's ideas and gain confidence in the content. The teachers in our study were the most successful when they expanded a teaching idea to include all language domains. For example, after Ms. N read her mentor text of a heart map (see below) to the class, the students created their own heart maps, wrote a paragraph about them, and practiced listening and speaking as they shared their maps with others. Engaging multiple language domains promotes deep L2 learning, which is reinforced when students are also encouraged to use the L1 to make meaning with others.

Authentic Content. Classroom learning is often devoid of what really matters to students. In particular, immigrant and refugee students might feel that their language, culture, and lived experiences do not matter to their teacher if the content of the curriculum does not seem authentic to them. This can lead to disengagement from learning. However, research illustrates that curricular content that embraces the students' lives (Herrera, 2022) and cultures (Paris & Alim, 2017) leads to greater academic success. This is especially important in the context of SLA, where we want students to acquire the L2 effectively and efficiently so they will be successful in their new country. Our study and other research (Stewart & Genova, 2020) show that immigrant and refugee students are often eager to share their individual uniqueness with their teachers as well as others in their class. This can include elements of their cultural heritage, memories from their home country, and even emotional anecdotes where they can express their sorrow and joy. Thus, these personal aspects and lived experiences can become the content of the classroom and the foundation for SLA. Sharing from one's heart can even be cathartic and healing for students who have experienced trauma, left behind loved ones, or are finding it difficult to adjust. Activities that leverage not only their language but also their lives authentically engage students in the content of the curriculum. They are doing activities and engaging in learning that matters to them because nothing is more authentic than themselves. Although the teachers in our study were initially hesitant about making the learning personal, they saw students begin speaking in class for the first time and engaging in learning the L2.

Reinforcement through Sentence Stems. Sentence stems, also referred to as sentence frames and sentence starters, are supports, or scaffolding, for language output. They provide the beginning, or sometimes middle and end, of a complete, grammatically correct sentence with one or more blanks for students to fill in with their own ideas. This includes speaking and writing to help students use the vocabulary they are learning and acquire language structures (Stewart & Genova, 2020). Sentence stems are particularly important in the L2 to give the students confidence to use the language. Ortega (2009) explains that one key ingredient of a language classroom is pushed output, which is the idea that language learners need to be encouraged to produce the language they are learning through speaking and writing (Swain, 2000). However, the push needs to be gentle and with much support for students to develop confidence and a positive attitude regarding the L2. Sentence stems reinforce sentence structure, spelling, grammar, and vocabulary in authentic ways that allow students to share their own ideas. As students use these sentence stems for writing and speaking while also reading and hearing them as the teachers model their use,

various elements of the L2 are reinforced in a natural way. This adds to the students' confidence in the L2. Figure 1 illustrates Ms. N's sentence stems to help students write and speak about themselves to others in the class using Polish, the L2. Many language teachers find sentence stems useful for everyday output in class; however, sentence stems can even form the foundation for more extensive speaking or writing activities that the teacher will model through their mentor text described below.

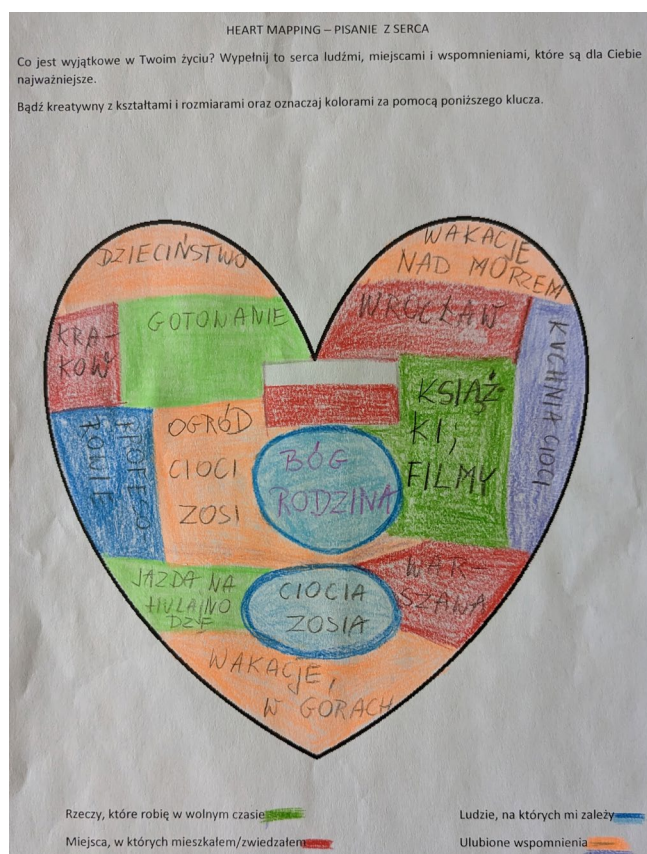
Figure 2. Sentence Stem Classroom Example



Teacher-Created Mentor Texts. A mentor text is an example, even an exemplar, of what the learner is working toward in a final project that can include multiple and any language domain. This might be an oral presentation, artwork, essay, poem, or dramatic interpretation. A mentor text does not have to be only reading and writing but can be any form of output where a student demonstrates their learning of the L2 and the content. Teachers often use published writing or other forms of art as examples to inspire and shape student writing (Culham, 2014). Yet *teacher-created* mentor texts are authored by the classroom teachers themselves, laying a foundation for authentic connection, community, and relationships in the classroom. In our research, we have observed and experienced that students want to know their teachers more personally. When students see their teachers as human beings who experience many of the same emotions as them, this can lower their affective filters (Krashen, 1985) and pave the way for greater SLA. Therefore, in our biliteracy approach, teachers provide the exemplar and concrete example for students. This allows for an emotional connection while also showing students what they are working toward

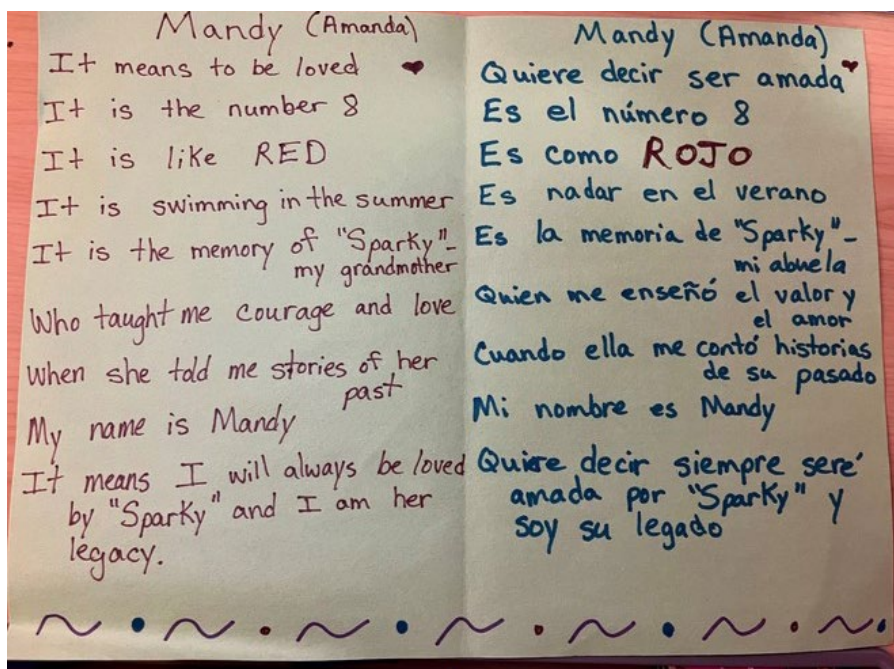
in their biliteracy projects. For each activity in our biliteracy approach, the teacher needs to first create a mentor text themselves to model for the students. This includes sharing items in one's identity box through oral language, writing a poem, or creating a heart map (described below). As teachers share their mentor texts when they introduce the activity, this also increases students' listening and reading in the L2 as they learn more about their teachers' lived experiences through the mentor text. Figure 3 shows Ms. N's mentor text for heart maps. Figure 4. Shows Author 1's mentor text for a bilingual name poem. Indeed, teachers opened up their classroom spaces for students' lifeworlds¹ by first sharing their stories with the learners. This vital step of allowing students to "see a teacher as a real person," as Ms. N. commented after her lesson, seems crucial in using biliteracy for building a sense of belonging, healing, and identity formation and as a means to develop students' L2.

Figure 3. Ms. N's Heart Map



- 1 experiences of life and interactions with others (in more than one language) and the environment that form an identity for each and every one of us

Figure 4. Author 1's Bilingual Name Poem in English and Spanish with Name Removed



IMPLICATIONS: TEACHING ACTIVITIES

In each PD session, we gave the teachers multiple activities that author 1 had used in research with immigrant and refugee youth in the U.S. that author 2 thought might translate well into the Polish classroom based on her multiple experiences as a language teacher and teacher educator. The three activities we describe below (identity boxes, heart maps, and biographical poetry) are the ones the teachers chose to implement and reported that they were the most successful in their classrooms for engaging students, content learning, and L2 acquisition. Notably, the teachers in our study made each of these activities their own, implementing them in various ways based on their teaching context. Nevertheless, each of these activities shared the key elements above to various degrees (HEART): home language invitations, engaging multiple language domains, authentic content, reinforcement through sentence stems, and teacher-created mentor texts.

Identity Boxes. The first activity that the teachers of the younger students chose to implement was the identity box (Stewart et al., 2023), which focuses on oral language but can also include reading and writing. Developed by Author 1's graduate student, identity boxes provide a way for students and families to share themselves with the teacher and the class, ideal for the beginning of the school year. First, the

teacher creates their own mentor text by placing items that represent them in a box (such as a shoebox, but a bag can also be used) and then decorates the box to also represent them by drawing pictures, cutting out images and pasting them on the box, and/or writing. Then, the teacher orally shares their box with the students, modeling what students will be encouraged to do. The box, the items in the box, and the presentation all represent the teacher-created mentor text. Figure 5 is an example of the contents of Ms. B's identity box.

Figure 5. Contents from Ms. B's Identity Box.



Sometimes, learners do not grasp the point of a task after receiving instructions from the teacher, yet here, they get to make sense of the task before they hear the instructions. Then, they listen to the instructions more attentively if they are interested in how to do the task. The motivation to act comes from the content, the teacher's story, not the instructions. Once the teacher shares the mentor text, they send home instructions for the families to complete this activity with their children, engaging in home language literacy. Families can include anything that represents who the student is, a picture of family members, an object that represents a good memory, or a favorite toy. Each child can share the items in their box at school with the

class. Many students in this study chose to bring items that represented their country, Ukraine, such as a flag, currency, or items of the colors yellow and blue. Students brought items that allowed them to share their lives with their teacher and classmates. Figure 6 shows one of Ms. L's students who chose to share his passion for drawing and building trains through his identity box. He presented the whole notebook full of pictures of trains and one train that he built with no instructions, based on his own drawing.

Figure 6. Student Sharing Items from His Identity Box Representing His Love of Trains



Teachers provide students with sentence stems in the L2 to help them with speaking as they give their presentations. The sentence stems can be modified based on the L2 proficiency of the students. Teachers can also extend the activity to writing and have students choose three items to write about as guided by the sentence stems in the L2. Examples are:

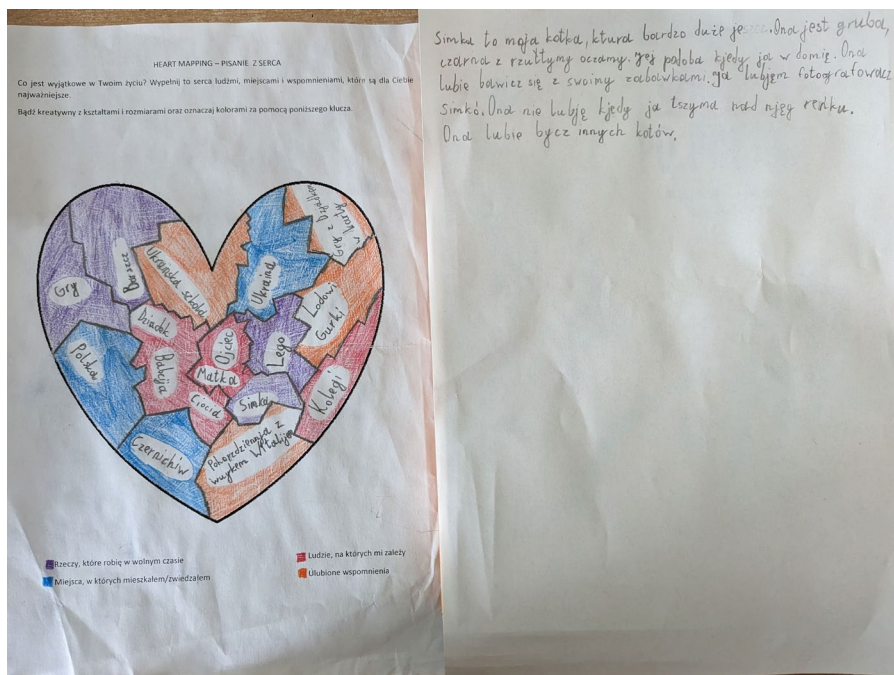
- » This is a _____. I like it because _____.
- » I brought a _____ because _____.
- » This is a picture of my _____. She/he/ is important to me because _____.
- » I like _____ so I brought _____.

Students may feel more comfortable first brainstorming ideas in their L1s (with family or classmates) and then moving on to working in the L2. They might also choose to share primarily in the L1 and use the L2, as guided by the sentence stems, when comfortable. Additionally, some students might share their identity boxes in both languages, practicing authentic biliteracy for different audiences. Thus, this activity is perfect for differentiated instruction as it will support all types of learners of various L2 proficiency while also involving families and creating a classroom community.

Heart Maps. This activity was originally developed by Heard (1999) and put into practice with language learners by Author 1 and colleagues (2020). Students receive a paper with a heart shape on it and instructions to write and draw what is in their heart with prompts such as people I love, places I've been, dreams I have, etc. After the teacher shares their heart map and gives instructions, the students begin filling in theirs, color coding the different categories through a legend at the bottom. Blue might represent people, red places, and yellow activities. They can also add categories to the ones on the template, choosing what they want to share about themselves. This can be a multimodal activity as students use both words (in the L1 and L2) and drawings or symbols. Some students may also want to take their time and complete the heart maps at home while also discussing their maps in the L1 with family members. Once the maps are complete, they become a starting point for writing and oral language throughout the school year. Students can practice speaking in L1 and L2 about a selected component of their heart map with a partner as guided by sentence stems. They can also begin writing sentences about items on their map using the sentence stems. Their life stories become prompts from L2 production. This meaningful content helps learners make sense of how to communicate ideas in L2 and provides motivation for speaking and writing. This is especially useful in a classroom environment where teachers explicitly assure students that translanguaging is a norm and that they should continue expressing their ideas even when they cannot think of the right word in L2.

After Ms. N shared her heart map with her students in Polish, she was amazed at how students responded, saying that they seemed to see her differently after that moment. Figure 7 shows one of her student's heart maps and the paragraph she wrote about her cat, an item on the map, in the L2. Additionally, students can create bilingual heart maps. Some might write some words in the L1 to represent their home country, experiences there, and memories from there, and then use the L2 to represent memories or important people they associate with their new country. This could uniquely allow them to express their bilingual identity and serve as a reminder that even if they have had to leave their home country, they also carry it with them while they make new memories and meet new people in the new country. Heart maps can be used throughout a school year as a prompt for speaking or writing. Students can see their progress in language learning, as they are able to express more ideas in the L2 every month.

Figure 7. Student's Heart Map and Paragraph about Her Cat



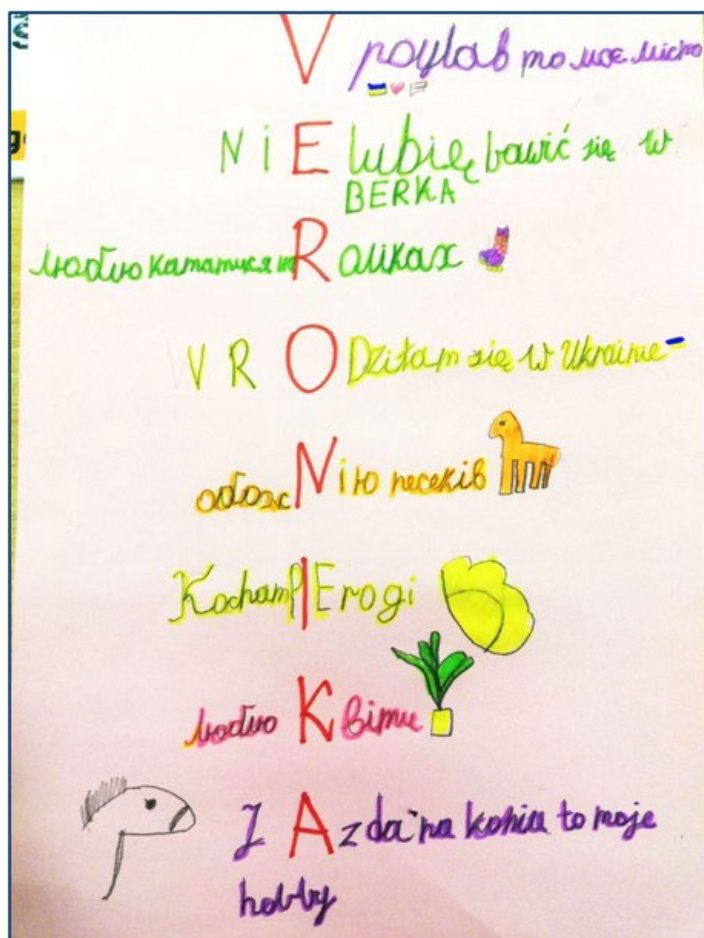
Biographical Poetry. Our names are meaningful, and our lives are important to us. They are what we know best, giving us more cognitive room to focus on SLA since we are already the experts of the content. Poetry is also a useful vehicle for SLA, particularly when learners have a specific structure or template similar to a series of sentence stems. Biographical poetry brings these two ideas together through various poetry templates (all found on www.ReadWriteThink.org) such as a BioPoem, Where I'm From Poem, Name Poem, or an acrostic poem of one's name, country, or item important to them (Stewart & Genova, 2020). Teachers introduce one poetry template at a time, first showing their mentor text and even including a bilingual version if they can write in two or more languages. Then, they provide students with the mentor text and help them understand the template, such as the prompts in the name poem (NCTE/IRA, 2004), which includes the following:

- » Line 1: Your first name
- » Line 2: It means (adjective), (adjective), and (adjective).
- » Line 3: It is like (describe a color, but do not name the color).

Based on the students' language proficiency and age, teachers can modify the name poem or other templates to create their own version for their mentor text and then their students' poems. Further, students can also have the freedom, their poetic

license, to add any lines they think are important in their poem, making this activity appropriate for multi-level classrooms. In addition to using the templates to write their poems in the L2, students can also write them in the L1, receiving help from parents or other classmates as needed, to further biliteracy development and family partnerships. To extend the project, students can create multiple forms of biographical poetry and create a poster that showcases their multiple poems in all their languages accompanied by artwork of their choice. Teachers may also combine all students' poems in a class book to give to every student to keep at the end of the school year. This way, the students feel like published authors and have a memory from their class. Figure 8 shows one of Ms. L's student's acrostic poems about her name that showcases her country, Ukraine, as well as her interests and bilingual writing.

Figure 8. Student's Acrostic Poem



CONCLUSION

As Thomson (2002) said “each [learner] brings...to school a virtual schoolbag full of things they have learned at home, with their friends, and in and from the world in which they live” (p. 1). This life-world knowledge can be immediately used in the language classroom for immigrant and refugee students who are in the dynamic stages of second language acquisition and adjusting to a new culture. However, students will only want to share their lives in a safe classroom environment when teachers also share their lifeworld while inviting students’ L1s into the learning environment and providing multiple support for SLA. Our study suggests that we might best approach language education for immigrant and refugee students through a biliteracy approach that draws from the HEART: home language invitations, engaging multiple language domains, authentic content, reinforcement through sentence stems, and teacher-created mentor texts. Content knowledge and language instruction grounded in students’ cultures, histories, environments, and local communities stimulates learner engagement and language use. Further, these teaching ideas for biliteracy purposefully leverage students’ languages (the home language/s and the L2) through multiple domains in addition to their lives while providing SLA support. Identity boxes, heart maps, and biographical poetry represent teaching ideas where all teachers can nurture students’ biliteracy, partner with families, and create a classroom community.

REFERENCES

- Arreguín, M. G., Alanís, I., & Salinas-González, I. (2023). An interdisciplinary biliteracy: Aligning daily instruction with the way young bilingual children learn. *Childhood Education*, 99(4), 40–47. <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2232280>
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). Revisiting the connection between research and practice using formative and design experiments. In N. K. Duke & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methodologies* (2nd ed., pp. 188–212). Guilford Press.
- Butvilofsky, S. A., Escamilla, K., Gumina, D., & Silva Diaz, E. (2021). Beyond monolingual reading assessments for emerging bilingual learners: Expanding the understanding of biliteracy assessment through writing. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 53–70. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.292>
- Culham, R. (2014). *The writing thief: Using mentor texts to teach the craft of writing*. International Reading Association.
- CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals. (2021). *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. Routledge.
- Duff, P. A. (2019). Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal*, 103, pp. 6–22. <https://doi.org/10.1111/modl.12534>

- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-Gonzalez, L., Ruiz-Figueroa, O., & Escamilla, M. (2014). *Biliteracy from the start: Literacy squared in action*. Caslon Publishing.
- Flint, P., Dollar, T. & Stewart, M.A. (2019). Hurdling over language barriers: Building relationships with adolescent newcomers through literacy advancement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 509–519. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jaal.927>
- Gort, M. (2019). Developing bilingualism and biliteracy in early and middle childhood. *Language Arts*, 96(4).
- Heard, G. (1999). *Awakening the heart: Exploring poetry in elementary and middle school*. Heinemann.
- Herrera, G. S. (2022). *Biography-driven culturally responsive teaching: Honoring race, ethnicity, and personal history* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hornberger, N. H. (2007). Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 18(3–4), 325–334. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2007.10.001>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kress, G. R. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337–340.
- Linares, R. E. (2021). Creating and navigating a transborder writing space: One multilingual adolescent's take-up of dialogue journaling in an English-medium classroom. *Reading Research Quarterly*, n/a(n/a). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.327>
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (1 ed.). Routledge.
- Muszyńska, B. (2024). *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie. Multalfabetyzacja językowo-przedmiotowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- NCTE/IRA. (2004). Writing Name Poem. ReadWriteThink https://www.readwritethink.org/sites/default/files/resources/lesson_images/lesson391/WritingNamePoem.pdf.
- Noguerón-Liu, S. (2020). Expanding the knowledge base in literacy instruction and assessment: Biliteracy and translanguaging perspectives From families, communities, and classrooms. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S307–S318. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.354>
- Nott-Bower, A. (2020). Dwupięmiennosc (biliteracy) szansą na zrównoważony rozwój dziecka dwujęzycznego, *Postscriptum Polonistyczne* 2(26), https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.07
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Pawlicka, P., Lipowska, M., Jurek, P. (2018). Bilingual advantage? Literacy and phonological awareness in Polish-speaking early elementary school chil-

- dren learning English simultaneously, *Acta Neuropsychologia*, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0011.7046>
- Puzio, K., Keys, C., & Jiménez, R. T. (2017). Let's translate!: Teaching literacy concepts with English language learners. In K. A. Hinchman & D. A. Appleman (Eds.), *Adolescent literacies: A handbook of practice-based research* (pp. 276–291). The Guilford Press.
- Rabej, A. (2017). Czytanie jako umiejętność kluczowa w nauce języka poprzez treści u dzieci dwujęzycznych, *Acta Universitatis Lodzianensis*, 24, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.19>
- Ross, S. M., & Stewart, M. A. (2019). Translanguaging to support reading and writing engagement in the English language arts classroom. In M. A. Stewart & H. Hansen-Thomas (Eds.), *Transforming practices for the high school classroom* (pp. 41–59). TESOL Press.
- Salmerón, C. (2022). Leveraging translanguaging practices in an elementary poetry writing workshop. *Bilingual Research Journal*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15235882.2022.2061638>
- Stewart, M. A., & Genova, H. (2020). But does this work with English learners? A guide for English language arts teachers, grades 6–12. Corwin Press, Inc.
- Stewart, M. A., Lozada, V., Abbasher, D., Aguirre Jaimes, M., Lozano Hughes, M. & Torres, M. (2023). Supporting biliteracy in English-medium classrooms: Cases of Arabic, Russian, and Spanish speaking (emergent) bilingual students. Paper presented at the Literacy Research Association. Annual Convention, Atlanta, GA.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. Longman.
- Thomson, P. (2002). *Schooling the rustbelt kids: making the difference in changing times*. Allen & Unwin, Crows Nest, NSW.
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through dialogue*. In P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.

POMYSŁY DYDAKTYCZNE W DWUJĘZCZNOŚCI: WYKORZYSTANIE JĘZYKOWEGO I ŻYCIOWEGO POTENCJAŁU UCZNIÓW

ABSTRAKT: Zajmując się edukacją uchodźców/imigrantów z perspektywy praktycznej, to formatywne badanie jakościowe prezentuje pomysły na nauczanie umiejętności biliteracyjnych stosowanych w 2023 roku z powodzeniem przez polskich nauczycieli ukraińskich uczniów. Opierając się na badaniach z obszarów nauki języka oraz umiejętności czytania i pisanie, autorki dzielą się kluczowymi elementami podejścia do dwujęzyczności za pomocą akronimu HEART, podkreślając, że dwujęzyczność to edukacja płynąca z serca tj.: 1) Zaproszenie do nauki języka ojczystego; 2) Zaan-gażowanie wielu obszarów językowych; 3) Autentyczne treści; 4) Wzmocnienie poprzez sztyk zdania i 5) Teksty mentorskie stworzone przez nauczyciela. Autorki dzie-

lą się praktycznymi pomysłami na nauczanie, w którym wykorzystywane są języki i przeżycia uczniów. Pomysły te mogą być wykorzystane przez wszystkich nauczycieli do stworzenia własnego programu nauczania oraz wdrożenia programu nauczania umiejętności czytania i pisania dla swoich uczniów-uchodźców i imigrantów.

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, akwizycja drugiego języka, uchodźca, imigrant, umiejętność czytania i pisanie

SŁOWA KLUCZOWE: dwujęzyczność, akwizycja drugiego języka, uchodźca, imigrant, umiejętność czytania i pisanie

Matylda Pachowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9326-6411>

Model wsparcia osoby neuroróżnorodnej na różnych etapach edukacji

ABSTRAKT: Obecnie dokonuje się wiele zmian w postrzeganiu autyzmu – można dostrzec dwie perspektywy jego ujmowania. Pierwsza jest oparta na dyskursie medycznym, w którym spektrum autyzmu definiowane jest jako całościowe zaburzenie rozwoju, niepełnosprawność. Druga perspektywa, wynikająca ze zmian diagnostycznych, ujmuje autyzm jako odmienny, unikalny model rozwojowy (który występuje wśród ludzi wszystkich kultur i narodowości, o każdym możliwym poziomie intelektualnym czy genotypie). Definiując spektrum autyzmu jako spektrum odmienności rozwojowej (a nie jako zaburzenie czy chorobę), możemy dostrzec ogromne zróżnicowanie i indywidualizm tej grupy osób (Ławicka, 2019, s. 11–14). Jednak, ze względu na zaburzenia integracji sensorycznej, trudności w koncentracji uwagi oraz współwystępujące problemy natury emocjonalnej i psychicznej, wiele osób z autyzmem doświadcza problemów w nauce, na różnych etapach edukacyjnych. Osobą, która może zmniejszyć ryzyko doznawania przez nich niepowodzeń oraz sytuacji traumatyzujących jest Asystent ucznia/studenta. Przykładem wdrożenia takiego rozwiązania na poziomie szkolnictwa wyższego jest projekt „Asystent studenta z ASD”.

SŁOWA KLUCZOWE: uczeń o SPE, inkluzja, edukacja włączająca, spektrum autyzmu, student z ASD, asystent, neuroróżnorodność, neuronietypowość, model rozwojowy

Kontakt:	Matylda Pachowicz matylda.pachowicz@amu.edu.pl
Jak cytować:	Pachowicz, M. (2023). Model wsparcia osoby neuroróżnorodnej na różnych etapach edukacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 97–108. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.5
How to cite:	Pachowicz, M. (2023). Model wsparcia osoby neuroróżnorodnej na różnych etapach edukacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 97–108. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.5

WPROWADZENIE

Edukacja włączająca opiera się na idei integrowania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz rozwojowymi z jego najbliższym otoczeniem społecznym. Takie dziecko włączane jest do szkoły najbliższej miejscu jego zamieszkania. Nauczyciele wyrażają jednak liczne obawy związane z włączaniem uczniów z niepełnosprawnością do placówek ogólnodostępnych. Są zwolennikami włączania dzieci z zaburzeniami motorycznymi lub sensorycznymi (w lekkim stopniu), niechętnie podchodzą jednak do integracji dzieci z poważnymi problemami w nauce czy w zachowaniu, w szczególności z niepełnosprawnością intelektualną (Pachowicz, 2018). Liczne badania wskazują, że nauczyciele często prezentują warunkowe podejście do kształcenia integracyjnego oraz inkluzyjnego, uważając że tylko uczniowie z niewielkim stopniem niepełnosprawności mają szansę na integrację w szkołach i przedszkolach ogólnodostępnych (Pachowicz, 2018). W szczególnej sytuacji są dzieci z autyzmem, które doświadczają wielu trudności natury społecznej i komunikacyjnej, na które nakładają się problemy emocjonalne i psychiczne.

Obecnie obserwuje się duże zmiany związane z ujmowaniem trudności natury edukacyjnej dotyczące uczniów z autyzmem. Do niedawna dominującym w myśleniu o osobach neuronietypowych był dyskurs medyczny – koncentrowanie się przede wszystkim na nieprawidłowościach w rozwoju i odstępstwach od szeroko rozumianej normy. Głównym zadaniem specjalistów w tym paradygmacie było więc wyrównywanie deficytów. Obecnie coraz częściej podejmuje się próby poznania i zrozumienia sposobu komunikowania się osób neuronietypowych – bez uznawania, że jest on niewłaściwy czy zaburzony. „Taka narracja, związana z akceptacją odmienności komunikacyjnej drugiego człowieka, jest bodajże pierwszym i najważniejszym elementem skutecznej i satysfakcjonującej dla obu stron komunikacji” (Janiak i Janiak, 2022, s. 158).

OSOBA NEURONIETYPOWA – WYZWANIA ROZWOJOWE

Osoby w spektrum autyzmu (ASD)¹ mogą charakteryzować się szczególnymi właściwościami, takimi jak: znakomite zdolności pamięciowe czy szybkie przyswajanie rozległych obszarów wiedzy. Niejednokrotnie cechuje je zdolność i pasja do szczegółowego badania i poszerzania wiedzy w określonych dziedzinach, często wąskich i specjalistycznych. Ich mocną stroną może być konsekwentne dążenie do wyznaczonego celu i niezłomność w działaniu. Jednocześnie mogą doświadczać trudności w zakresie rozumienia zasad obowiązujących w świecie społecznym, co przekłada się na poczucie „nieadekwatności” w określonych sytuacjach. Słabe rozumienie kodu społecznego powoduje częste niedostosowanie do okoliczności, a w konsekwencji odczuwanie lęku w sytuacjach społecznych, zwłaszcza w bezpośredniej rozmowie czy we współpracy z innymi (Grandin i Panek, 2016).

Charakterystyczny dla osób z autyzmem jest lęk przed zmianą i silne przeżywanie nagłych, niespodziewanych sytuacji, stąd częste problemy adaptacyjne. W sytuacji dla siebie nowej lub niezrozumiałej mogą one odczuwać silne zdenerwowanie albo zniecierpliwienie. Nagromadzenie stresujących czynników może doprowadzić do wybuchu nagromadzonych emocji, który trudno im kontrolować. Pod wpływem silnego stresu niektóre osoby z autyzmem wykazują gwałtowną reakcję emocjonalną, inne wycofują się nagle z interakcji (Janiak i Janiak, 2022, s. 54)². W odbiorze otoczenia, reakcja ta może się wydać nadmierna i nieadekwatna do sytuacji. Co więcej, osoba z ASD może też

ulegać negatywnym autostereotypom. Biorą się one z uproszczonej wizji tego, czym jest samo spektrum, również dla kogoś, kto w nim jest. Kiedy dojdzie do tego niewiara we własne możliwości i trauma przeszłych porażek, to przekonanie, że jest się skazany/a na społeczną klęskę, może się stać samospełniającym proroctwem (Janiak i Janiak, 2022, s. 151).

Wiele osób z autyzmem doświadcza problemów w nauce z powodu zaburzeń koncentracji uwagi, wynikającej najczęściej z współwystępującej nadpobudliwości psychoruchowej. Do tego nakładają się problemy natury emocjonalnej i psychicznej (Grandin i Moore, 2022, s. 143–165). Zdecydowana większość osób z ASD ma zaburzenia integracji sensorycznej, najczęściej o charakterze nadwrażliwości (np. słuchowej, węchowej, wzrokowej, dotykowej). Uczeń z ASD może więc prezentować niezrozumiałe i dziwne dla otoczenia zachowania autostymulacyjne (określane jako *stimy* – powtarzalne ruchy ciała, służące samoregulacji; Janiak i Janiak, 2022, s. 54–58).

Należy jednak pamiętać, że osoby w spektrum autyzmu bardzo się od siebie różnią, każda z nich może prezentować rozmaite cechy i odmienne zachowania (zakres

1 Na poczet niniejszego artykułu wymiennie stosowane są takie pojęcia jak: osoba w spektrum autyzmu, osoba z ASD, osoba w spektrum, osoba neuronietypowa/neuroróżnorodna, osoba z autyzmem.

2 Obecnie krótkotrwałą, gwałtowną reakcją na obciążenia psychiczne i fizyczne określa się jako *melt-down*, a wycofanie z kontaktu w wyniku sytuacji przeciążenia określa się jako *shutdown*.

objawów wykazuje ogromną różnorodność). Wspólnym mianownikiem są problemy natury społecznej i komunikacyjnej. W roli ucznia czy studenta mogą być one małomówne i wycofane albo niezwykle bezpośrednie i rozmowne. Większość osób w spektrum dosłownie rozumie kierowane do nich komunikaty, dlatego metafory, żarty czy skróty myślowe, mogą okazać się dla nich trudne do zrozumienia. Doświadczane problemy komunikacyjne często prowadzą do budowania niekorzystnego obrazu osoby z ASD jako nieuprzejmej czy źle wychowanej. W wyniku zwiększonego ryzyka doznawania niepowodzeń na różnych etapach edukacyjnych oraz wielu sytuacji traumatyzujących, bardzo dużo osób w spektrum doświadcza stanów lękowych czy depresyjnych. Niejednokrotnie rodzice i opiekunowie wypierają i negują diagnozę dziecka, co w konsekwencji prowadzi do sytuacji, w której systemowe wsparcie nie będzie budowane. „Pokłosem tych i innego rodzaju trudności na etapie zderzenia z systemem edukacji stają się zaburzenia współwystępujące. Zaburzenia lękowe, epizody depresji, zaburzenia odżywiania – na ich destrukcyjny wpływ szczególnie narażeni są uczniowie w spektrum, stale spychani na margines *społecznego niedostosowania*” (Janiak i Janiak, 2022, s. 92).

Brak racjonalnego wsparcia osoby doświadczającej takich trudności może spowodować regres rozwojowy (mimo dużego potencjału intelektualnego), a w dalszej kolejności – postępujące wykluczenie społeczne. W relacjach rodziców i samych zainteresowanych często podnoszona jest kwestia odpowiedniego wsparcia na różnych etapach edukacyjnych. „Sytuacją wymarzoną jest obecność podczas większości zajęć nauczyciela wspomagającego, stanowiącego komunikacyjny bufor między dzieckiem z ASD a otoczeniem. Niestety tego rodzaju wsparcie, chociaż obwarowane ustawą, w praktyce nie zawsze bywa sumiennie wypełniane” (Janiak i Janiak, 2022, s. 91).

W KIERUNKU NEURORÓŻNORODNOŚCI

Przykładem nowego spojrzenia na autyzm – w kategoriach neuroróżnorodności, jest projekt „Asystent studenta z ASD”. To, co stanowi o jego wartości, to przełomowe podejście do dorosłych osób w spektrum autyzmu, a w konsekwencji – niestereotypowa praktyka wsparcia osób posiadających ten zespół cech. Celem niniejszego projektu jest poprawa sytuacji neuronietypowych studentów szkół wyższych w Polsce poprzez wdrożenie do praktyki funkcjonowania uczelni innowacji społecznej „Tłumacz/Adwokat społeczny – asystent osoby z ASD”³. O potrzebie realizacji projektu świadczy znaczący wzrost liczby studentów neuroróżnorodnych w ostatnich latach na uczelniach – nie tylko o profilu ścisłym/technicznym, ale również humanistycznym, artystycznym czy lingwistycznym.

Zaproponowany model funkcji Asystenta studenta w spektrum autyzmu (ASD)⁴ stanowi wsparcie również dla pracowników oraz wykładowców szkół wyższych, któ-

3 Innowacja społeczna została opracowana przez Fundację Aktywnych „Furia” oraz przetestowana z udziałem studentów i pracowników Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w ramach przedsięwzięcia „Przepis na wielkopolską innowację społeczną – usługi opiekuńcze dla osób zależnych”.

4 Więcej: http://fundacja-furia.pl/studia-asd/?page_id=4

rzy mają bezpośredni kontakt z osobami z ASD (zarówno w procesie rekrutacji oraz studiów). Kluczową postacią jest Asystent, który ma możliwość rozwijać swoje kompetencje w ramach zaproponowanych scenariuszy warsztatów. Istotą innowacji jest bowiem bezpośrednie wspieranie osób w spektrum autyzmu, które cały czas mają w Polsce utrudniony dostęp do usług edukacyjnych, co szczególnie jest widoczne na poziomie studiów wyższych. Zarekomendowany model funkcji Asystenta jest zatem odpowiedzią na realną potrzebę bezpośredniego i efektywnego rzecznictwa oraz wsparcia osób w spektrum autyzmu, ułatwiającego proces studiowania⁵.

Niniejszy projekt został zrealizowany przez DGA S.A. w kooperacji z Fundacją Sowelo i opiera się na skalowaniu wspomnianej innowacji społecznej, która stwarza osobom o szczególnych potrzebach edukacyjnych realną szansę na realizację ich założeń zawodowych i planów życiowych. Stanowi on zatem istotny wkład w rozwój asystentury opartej na rozwoju podmiotowości i samodzielności osób neuroróżnorodnych, na zasadach współtworzenia i współdziałania. Wdrażanie tego rozwiązania napotkało jednak na wiele barier (Pachowicz, 2023). Poważnym ogranicznikiem okazał się brak wiedzy i świadomości dotyczącej potencjału i możliwości osób z ASD oraz mylne wyobrażenia i negatywne stereotypy dotyczące tej grupy osób, które skupiały się wokół:

- I. Przekonania, że większość osób z ASD ma niepełnosprawność intelektualną, albo nie radzi sobie z nauką i dlatego zatrzymuje się na etapie szkoły średniej;
- II. Przeświadczenia, iż osoby z autyzmem są z natury nieempatyczne, nieemocjonalne i aspołeczne.

BUDOWANIE SIECI WSPARCIA DLA STUDENTÓW NEURONIETYPOWYCH

Model wsparcia skalowany w ramach projektu „Asystent studenta z ASD” może być z powodzeniem wdrażany przez uczelnie w Polsce na szeroką skalę. Fundamentem, na którym został on zbudowany, jest paradygmat neuroróżnorodności, a w związku z tym niestereotypowa praktyka wsparcia osób w spektrum autyzmu. Co ważne, zaproponowany model ma charakter uniwersalny i może być wdrażany w odniesieniu do osób o różnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Podejmowanie szeroko zakrojonych działań wspierających osoby neuroróżnorodne wpisuje się w obecny światowy trend budowania włączającej kultury organizacyjnej z wykorzystaniem zasad uniwersalnego projektowania. Niewątpliwą zaletą tego modelu jest jego elastyczność, ponieważ stwarza on możliwość dostawiania go do potrzeb danej szkoły wyższej. Zawiera on cztery główne filary:

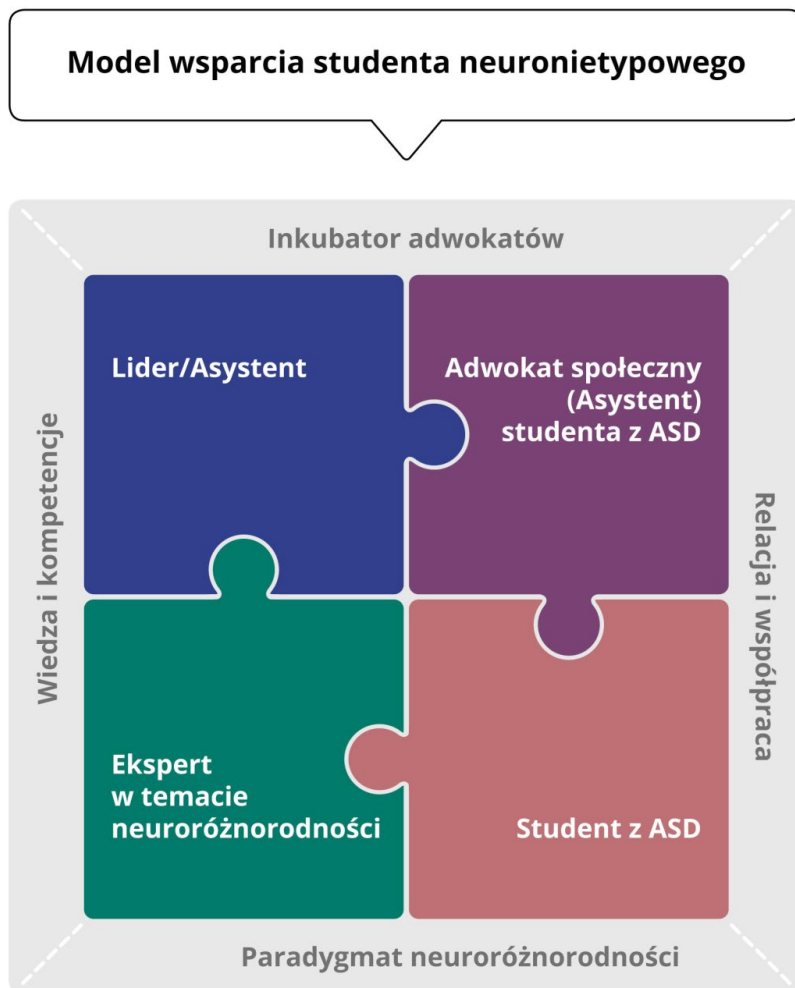
- I. **Lider/Asystent** – rolę tę może pełnić zarówno pracownik uczelni, jak i student (ważne są kompetencje oraz przygotowanie merytoryczne osoby, która będzie pełniła tę funkcję);
- II. **Adwokat społeczny (Asystent) studenta z ASD** – to student lub pracownik uczelni, którego zadaniem jest wspieranie studenta neuronietypowego w procesie studiowania;

⁵ Więcej: <https://innowacje.rops.poznan.pl/tlumacz-adwokat-spoleczny-asd/>

III. **Student z ASD** – osoba, która zgłosi potrzebę zindywidualizowanego wsparcia (nie musi mieć orzeczenia o niepełnosprawności ani formalnej diagnozy, aby to wsparcie otrzymać);

IV. **Ekspert w tematyce neuroróżnorodności** – osoba, która udzieli wsparcia merytorycznego wszystkim osobom tworzącym społeczność akademicką⁶.

Rysunek 1. Model wsparcia studenta neuronietypowego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji projektowej

⁶ Szkoły wyższe mogą również skorzystać z pakietu materiałów dydaktycznych, które zostały przygotowane w ramach niniejszego projektu i dostępne są na stronie: <http://www.inkubatorwielkichjutra.pl/asd/>

Szczegółowa analiza działań projektowych podejmowanych na poziomie szkolnictwa wyższego na rzecz osób w spektrum autyzmu pozwoliła wyłonić przykłady dobrych praktyk⁷. Kluczową kwestią okazuje się wybór osoby, która będzie pełniła rolę Lidera/Asystenta na uczelni, ponieważ odgrywa on bardzo ważną rolę w procesie budowania sieci wsparcia i dlatego powinien mieć siłę przebicia, żeby wprowadzić innowacyjne rozwiązania również na poziom prawny.

Wnioski wynikające z wdrożenia projektu w 24 szkołach wyższych na terenie Polski⁸ pozwoliły na wyłonienie korzystnych czynników, które budują włączającą kulturę organizacyjną. Należą do nich:

- » stworzone wspierające środowisko dla osób, którzy doświadczają różnych trudności (niekoniecznie z orzeczeniem o niepełnosprawności), np. mają problemy adaptacyjne, są w kryzysie emocjonalnym, są osobami wysoko wrażliwymi;
- » promowanie zasad uniwersalnego projektowania w edukacji, czyli takiego projektowania przestrzeni, aby każdy dobrze się w niej czuł (np. „przestrzeń ciszey” przyjazna dla studentów z zaburzeniami integracji sensorycznej, z nadwrażliwością np. słuchową);
- » tworzenie Centrów Wsparcia, które w szczególności będą nastawione na wspieranie studentów pierwszego roku oraz diagnozę ich potrzeb;
- » świadomy i przemyślany wybór Lidera/Asystenta (ważne, żeby rola ta nie została nikomu narzucona, bo kwestią elementarną jest motywacja tej osoby);
- » powierzanie roli asystenta studentowi – to bardzo dobre rozwiązanie, w szczególności, jeśli jest on rówieśnikiem osoby z ASD lub studiuje ten sam kierunek (decyzja ta również nie powinna być narzucona z zewnątrz, tylko powinna wynikać z motywacji wewnętrznej studenta);
- » indywidualizacja wsparcia, ze względu na dodatkowe trudności, których doświadczają osoby neuronietypowe – natury emocjonalnej, psychicznej czy wynikające z zaburzeń integracji sensorycznej (może ona przybrać formę indywidualnej organizacji studiów – IOS);
- » rozbudowana pomoc psychologiczna jako bardzo ważny element systemu wsparcia studentów z różnymi problemami w procesie studiowania (w ramach oferowanego wsparcia powinna być możliwość szybkiego kontaktu z psychologiem, interwentem kryzysowym bądź innym specjalistą, w ramach tak zwanej pierwszej pomocy psychologicznej);
- » wypracowane rozwiązania wspierające studentów z różnymi niepełnosprawnościami (np. w ramach Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami);
- » uczelnianie formy wsparcia absolwentów, aby mogli oni zafunkcjonować na otwartym rynku pracy; współpraca z Biurem Karier i doradcą zawodowym;

7 Szczegółowy opis 11 uczelni wybranych jako przykład dobrych praktyk znajduje się w raporcie badawczym M. Pachowicz (2023), s. 34–80.

8 Podpowiedzi i wskazówki dotyczące budowania sieci wsparcia dla studentów z ASD można odnaleźć w raporcie badawczym M. Pachowicz (2023), s. 81–96.

- » tworzenie pewnej społeczności, np. w ramach grupy wsparcia (może ona przyjąć różne formy – spotkań stacjonarnych lub on-line, towarzyskich czy integracyjnych); angażowanie self-adwokatów.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA, KOLEJNY MODEL WSPARCIA

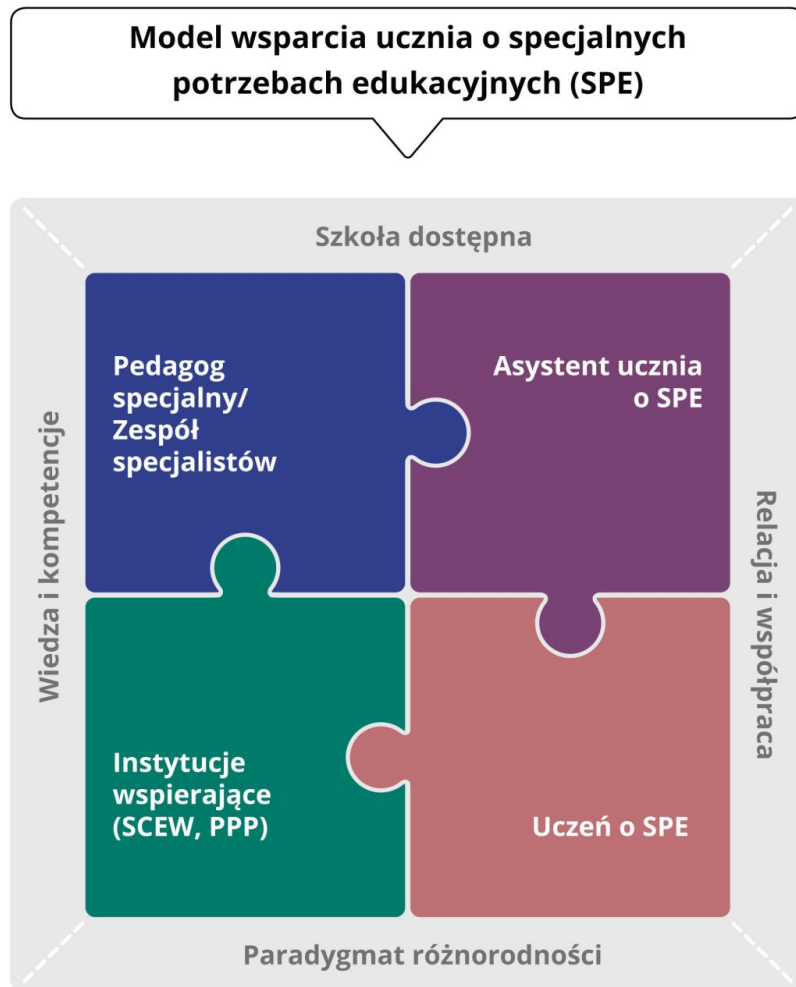
Szerokie spojrzenie na czynniki, które sprzyjają budowaniu włączającej kultury organizacyjnej na poziomie szkoły wyższej, pozwala na wysnucie wniosku, iż podobne rozwiązania można by śmiało wdrażać na niższych poziomach edukacji. W związku z tym pokusiłam się o zaproponowanie Modelu wsparcia ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE), proponując analogiczne rozwiązania, dostosowane do szkoły podstawowej i średniej. Zawiera on następujące elementy:

- I. **Pedagog specjalny/Zespół specjalistów** – są to osoby kompetentne oraz przygotowanie merytoryczne do tego, by wspierać zarówno ucznia z trudnościami, jak i jego rodziców oraz nauczycieli;
- II. **Asystent ucznia o SPE** – jego zadaniem jest wspieranie uczniów doświadczających różnych trudności w procesie uczenia się oraz współpraca z nauczycielem edukacji inkluzyjnej;
- III. **Uczeń o SPE** – dziecko, która posiada specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, w związku z tym potrzebuje zindywidualizowanego wsparcia;
- IV. **Instytucje wspierające (SCWEW⁹, PPP¹⁰)** – udzielające szeroko rozumianego wsparcia merytorycznego wszystkim osobom tworzącym społeczność szkolną (uczniom, rodzicom, nauczycielom oraz innym pracownikom szkoły),

9 SCWEW (Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej), to specjalistyczny zespół działający w przedszkolu specjalnym/szkole specjalnej/placówce specjalnej, którego celem jest wspieranie przedszkoli/szkół ogólnodostępnych w pracy z dziećmi i z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz podnoszenie jakości edukacji włączającej. Docelowo planuje się stworzenie sieci Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą w całej Polsce na podstawie opracowanych wytycznych i rekomendacji. Więcej na stronie: <https://www.ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2/>

10 Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne (PPP) – udzielające m.in. wsparcia diagnostycznego (ponieważ o tym, które dziecko otrzyma pomoc asystenta szkolnego powinien decydować zespół orzeczniczy w oparciu o diagnozę funkcjonalną).

Rysunek 2. Model wsparcia ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)



Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie przeglądu badań dotyczących zatrudniania asystentów edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w innych krajach (Domagała-Zyśk, 2018), można sformułować następujące rekomendacje, które powinny być wzięte pod uwagę przy wdrażaniu tego rozwiązania w polskich szkołach ogólnodostępnych o charakterze inkluzyjnym:

- » nauczyciel prowadzący powinien być odpowiedzialny za nauczanie wszystkich uczniów w klasie, także uczniów ze SPE i powinien być do tego odpowiednio przygotowywany;

- » rolę asystenta powinno być wspieranie nauczyciela w procesie nauczania, a nie pojedynczego dziecka w procesie uczenia się;
- » asystent nie może zastępować nauczyciela w jego roli ani nie powinien wyręczać ucznia w wykonywaniu zadań;
- » wskazane jest wyodrębnienie różnych typów asystentów i określenie wymagań dotyczących ich kwalifikacji; jego rola powinna być dokładnie określona i powinna podlegać ewaluacji (Domagała-Zyśk, 2018, s. 8–9).

Należy też pamiętać, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, to bardzo szeroka grupa dzieci: z różnymi niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się, z deficytami kompetencji językowych, z chorobą przewlekłą i po traumatycznych przeżyciach, z zaburzeniami zachowania i emocji, z rodzin niewydolnych wychowawczo, a także wybitnie zdolnych/ze szczególnymi uzdolnieniami. Często nie wymagają one:

indywidualnego wsparcia asystenta szkolnego ani też dodatkowego nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem. Potrzebują, oprócz dodatkowych zajęć o charakterze terapeutycznym, specjalistycznym czy rozwijającym, zrozumienia ich indywidualnych trudności i potrzeb, w tym właściwego edukacyjnego i wychowawczego podejścia nauczycieli uczących, a także odpowiednich metod i form pracy, dostosowania programu nauczania, a wraz z nim – systemu oceniania postępów edukacyjnych (Gołubiew-Konieczna, 2019, s. 15).

Konkludując, wdrożenie funkcji asystenta jest wartościowym rozwiązaniem, które powinno uwzględniać specyfikę danej szkoły oraz grupy dzieci. Warte uwagi jest również to, że praca asystenta będzie tym bardziej efektywna, im bardziej będzie on traktowany jako pracownik szkoły, członek grona pedagogicznego i dzięki temu będzie brał udział w opracowywaniu strategii pracy szkoły – będzie miał poczucie sprawstwa. Obecnie prowadzone są działania pilotażowe, mające na celu wdrożenie rozwiązania asystenta edukacyjnego w polskich szkołach. Na podstawie wniosków wynikających z prowadzonych działań możliwe będzie: (1) wypracowanie rozwiązań na rzecz uruchomienia w przedszkolach/szkołach usług asystenckich; (2) doprecyzowanie charakterystyki grupy dzieci, do której powinny być skierowane usługi asystenckie; (3) wypracowanie standardów tych usług – obejmujące w szczególności opracowanie rekomendacji do rozwiązań prawnych oraz włączenie kwalifikacji „Asystowanie dziecku/uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji¹¹. Pozostaje nam zatem czekać na efekty działań pilotażowych.

¹¹ Szczegóły na stronie: Asystent Dziecka/Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (ASPE) – projekt konkursowy MEN. https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2020/01/Zalacznik_nr_10_Asyntent-DzieckaUcznia-ze-Specjalnymi-Potrzebami-Edukacyjnymi-ASPE-%E2%80%93-standard-pracy-i-profil-kompetencyjny.pdf (dostęp: 20.11.2023).

BIBLIOGRAFIA

- DGA S.A.; Fundacja Sowelo. (2022). *Asystent studenta z ASD*. <https://www.dga.pl/projekty/asystent-studenta-z-asd> [dostęp 09.07.2023].
- Domagała-Zyśk, E. (2018). *Personel pomocniczy w szkołach ogólnodostępnych w Europie i USA – wyniki badań nad modelem i skutecznością wsparcia*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. https://www.power.gov.pl/media/69358/Asystent_ucznia_2018.pdf
- Fundacja Aktywnych „Furia” (b.d.a). *Studia neuronietypowe. Przewodnik dla pracowników uczelni wyższych. Materiały zebrane*. <http://fundacja-furia.pl/studia-asd/?3d-flip-book=dla-pracownika-v2> [dostęp: 04.06.2023].
- Fundacja Aktywnych „Furia”. (b.d.b). *Tłumacz/adwokat społeczny ASD*. WINS Wielkopolskie Innowacje Społeczne. <https://innowacje.rops.poznan.pl/tlumacz-adwokat-spoeczny-asd/> [dostęp: 04.06.2023].
- Fundacja Aktywnych „Furia”. (b.d.c). *Wstęp [o projekcie]*. http://fundacja-furia.pl/studia-asd/?page_id=4 [dostęp: 04.06.2023].
- Gołębniak, B. D., Pachowicz, M. (red.). (2018). *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej; Collegium Da Vinci. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/16376>
- Gołubiew-Konieczna, M. (2019). *Asystent ucznia. Wsparcie czy ograniczenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej. Rekomendacje dotyczące przydzielania asystenta*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/2019/10/asystent-ucznia/>
- Grandin, T., Moore, D. (2022). *Autyzm. Przewodnik. 9 postaw wspierających rozwój dzieci w spektrum*. Wydawnictwo Copernicus Center Press.
- Grandin, T., Panek, R. (2016). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Wydawnictwo Copernicus Center Press.
- Innowacje Społeczne. Inkubator Wielkich Jutra. Dostępność +. (2019–2023). <http://www.inkubatorwielkichjutra.pl/asd/> [dostęp: 20.11.2023].
- Janiak, W., Janiak, J. (2022). *Książka o człowieku w spektrum autyzmu*. Wydawnictwo Natuli.
- Ławicka, J. (2019). *Człowiek w spektrum autyzmu. Podręcznik pedagogiki empatycznej*. Fundacja Prodeste.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji [ORE]. (2020). *Asystent Dziecka/Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (ASPE) – projekt konkursowy MEN*. https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2020/01/Zalacznik_nr_10_Asystent-DzieckaUcznia-ze-Specjalnymi-Potrzebami-Edukacyjnymi-ASPE-%E2%80%93-standard-pracy-i-profil-kompetencyjny.pdf [dostęp: 20.11.2023].
- Ośrodek Rozwoju Edukacji [ORE]. (2021). *Czas na SCWEW – dzieci czekają! Prezentujemy Model Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą*. <https://www.ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2/> [dostęp: 20.11.2023].

- Pachowicz, M. (2018). Mechanizmy ekskluzyjne ukryte w procesie inkluzji. W: B. D. Gołębniak, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 77-93). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej; Collegium Da Vinci. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16376/inkluzja_int_2.pdf?sequence=1
- Pachowicz, M. (2023). *Student neuro różnorodny w procesie studiowania. Podręcznik dobrych praktyk*. DGA; Fundacja Sowelo. https://sowelo.net.pl/wp-content/uploads/2023/10/Student_neuroroznorodny_podrecznik_final-2.pdf

A MODEL FOR SUPPORTING A NEURODIVERGENT PERSON AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION

ABSTRACT: Currently, a lot of changes are being made in the perception of autism – two perspectives of how it is viewed can be discerned. The first is based on medical discourse, in which the autism spectrum is defined as a holistic developmental disorder, a disability. The second perspective, based on diagnostic changes, recognizes autism as a different, unique developmental model (which occurs among people of all cultures and nationalities, with every conceivable intellectual level or genotype). By defining the autism spectrum as a spectrum of developmental differences (rather than as a disorder or disease), we can see the enormous diversity and individuality of this group of people (Ławicka, 2019, s. 11-14). However, due to sensory integration disorders, attention difficulties and co-occurring emotional and mental problems, many autistic people experience learning problems, at various educational stages. A person who can reduce the risk of them experiencing setbacks and traumatizing situations is a Student Assistant. An example of the implementation of such a solution at the higher education level is the «Student Assistant with ASD» project.

KEYWORDS: student with SEN, inclusion, inclusive education, autism spectrum, student with ASD, assistant, neurodiversity, developmental model

Anna Mazurowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7932-1138>

Agnieszka Nymś-Górna

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5538-1953>

Jakub Adamczewski

Collegium Humanum, Instytut Pedagogiki w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0152-3159>

Parenting in sickness and in health. The qualitative study of daily habits during the COVID-19 pandemic in Polish families¹

ABSTRACT: The paper presents qualitative research within the interpretative paradigm conducted during the COVID-19 pandemic in spring 2021 in Poland focused on examining the daily functioning of families during the first wave of the pandemic. Interviews were conducted with parents of children aged 10 ($n = 10$) and adolescents in the final grade of primary school ($n = 10$). The study explored health behaviors, parental mental health, and relationships while uncovering the transformative power of the crisis on family dynamics. Overall, the study sheds light on family experiences during the pandemic, highlighting the need to study the impact of crises on various aspects of family life. Moreover, the pandemic presented parents with opportunities to forge stronger bonds with their children, significantly impacting parent-child relationships. These findings underscore the need to understand how external circumstances influence family life and advocate for interventions and support initiatives during challenging times, benefiting practitioners, policymakers, media, and society at large.

KEYWORDS: parenting, mental health, COVID-19 pandemic, health habits, relationships

¹ Funding details: This work was supported by the Adam Mickiewicz University under Grant „Research on COVID-19” [no. 30/2020]

Kontakt:	Anna Mazurowska anna.mazurowska@amu.edu.pl
	Agnieszka Nymś-Górna agnieszka.nyms@amu.edu.pl
	Jakub Adamczewski jakub.adamczewski@humanum.pl

Jak cytować:	Mazurowska, A., Nymś-Górna, A., Adamczewski, J. (2023). Parenting in sickness and in health. The qualitative study of daily habits during the COVID-19 pandemic in Polish families. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 109–128. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.6
--------------	--

How to cite:	Mazurowska, A., Nymś-Górna, A., Adamczewski, J. (2023). Parenting in sickness and in health. The qualitative study of daily habits during the COVID-19 pandemic in Polish families. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 109–128. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.6
--------------	--

INTRODUCTION

Amid the global chaos of the COVID-19 pandemic, this study aims to present the deep changes that occurred in participants' family lives, focusing on shifts in daily habits and the core of parenting. The goal is to capture the individual experiences of parents, covering aspects of mental health such as stress and emotions, dietary and hygiene habits, and the dynamics of relationships between children and their parents and peers. The paper begins by setting out the theoretical framework grounded in the psychology of health, followed by a methodology part, before diving into an analysis of the qualitative research, primarily from the parental perspective.

The term "health behaviours" is occasionally used interchangeably with other terms, such as "medical actions," "health-enhancing (positive) behaviours," "healthy lifestyle," "health-impairing (negative) behaviours," "health-promoting/life-threatening behaviours," "health practices," and "preventive behaviours" Ziarko, 2006, p. 13; Zadworna-Cieślak, 2010, p. 11. In the subject literature, health behaviours are defined with regard to three aspects: purpose, outcome and purpose/function. The purpose-oriented approach refers to the awareness of the subjects and the objectives they formulate. In the outcome-based approach, health behaviours are distinguished from other behaviours on the basis of their effect and function in relation to health. The approach based on purpose and function refers to subjective aspects based on self-awareness as well as objective aspects, i.e., the functional approach to the relationship between behaviour and health (Ogińska-Bulik, 2017; Ziarko, 2006). Defining health behaviours within the purpose-oriented approach, Heszen-Klemens (2010) refers to cognitive determinants of behaviour towards one's own disease: "health behaviours have the status of actions, i.e., activities aimed at health goals." These goals can be positive for one's health, leading to health-enhancing behaviours aimed at avoiding disease, protecting and improving one's health, or negative, health-impairing behaviours that are harmful to health or related to avoiding health practices (Heszen & Sęk, 2010, p. 691). The outcome-based definitions focus on the beneficial

or damaging effects of health behaviours. Within this approach, an activity can be considered a health behaviour if there is evidence of its positive or negative impact on health. This broad definition of health behaviours includes both health-enhancing and health-impairing behaviours, behaviours in illness, and health.

In an attempt to combine the two previous approaches, the third type of definition draws attention to the relationship between the types of knowledge about health and the concept of behaviour (action, activity) with respect to an individual. In this approach, health behaviours are defined in general terms as “reactive, habitual and intentional forms of human activity which, based on objective knowledge about health and subjective beliefs, are in a significant, mutual, positive or negative relationship with health” (Heszen & Sęk, 2010, pp. 690-691). In health psychology, those behaviours are divided into habits, stable patterns of health-enhancing and health-impairing behaviours, and intentional health activities. Health habits and health-enhancing behaviours are developed in the process of socialisation and under cultural influences. They include simple hygiene practices (brushing one's teeth, washing hands before eating, bathing, washing fruit, eating regular meals), hygiene habits at home (such as cleaning the room), and environment-related habits (rest, sleep, work-life balance). The habits pertaining to the body's hygiene and the environment are among the oldest health-related behaviours that protect humans against diseases or health changes. These behaviours are shaped from an early age as part of primary socialisation and reinforced as part of secondary socialisation in kindergarten and school. Modelling in the family system or school environment needs to be reinforced at further stages of the child's development, as health-related activities are continued in adolescence and adulthood (Heszen & Sęk, 2010, pp. 692-693). Purposeful (intentional) health activities are shaped in the course of development when new social roles define new tasks (e.g., conscious preparation for conception and parenthood) (Heszen-Celińska & Sęk, 2020, pp. 86-87).

It is believed that decisions to change behaviours from health-impairing to health-enhancing result from a disease or a threat, which can be associated with an increased frequency of hygienic and health-enhancing behaviours in children. It can be supposed that a sudden change in daily routine, placing more responsibility for the daily schedule and routine on children and their families, created a need to reorganise the day also in terms of everyday activities. We may assume that parents provided their children with appropriate social support in maintaining positive health behaviours in terms of body and mental hygiene. They undertook actions aimed at overcoming difficulties and supporting the effective implementation of health-enhancing activities (Sęk, 1998, pp. 493-494). It is emphasised that social support, particularly parental support, plays an important role in shaping and maintaining positive health behaviours. The family can perform a range of behaviour-modelling activities, supporting or even controlling children in fulfilling their tasks and duties (Łuszczynska, 2004, pp. 163-164).

RESEARCH DESIGN

The study uses a qualitative method, which was chosen based on the nature of the research topic. The greatest advantage of a qualitative approach lies in the ability to investigate events in their natural environment. Assuming the subjectivity of learning about the world, the qualitative approach helps to study phenomena in a broad context, gather extensive data through direct and personal contact with the respondents, and better understand the researched area of antisocial phenomena by recreating the subjective social reality, exploring the 'external world' from the 'internal' perspective (Pilch & Bauman, 2010, pp. 277-279; Flick, 2012, pp. 12-13). Sharan B. Merriam (1998) formulated five common features of the qualitative approach. First, reality is constructed by individuals in the process of interacting with their social world. The researcher is interested in understanding the perspective of research participants. Secondly, the researcher is treated as the main instrument for collecting and analysing data. Third, research is often field-based, when the researcher contacts people directly to observe their behaviour in natural surroundings. Fourth, the results of this procedure are thematic descriptions, analytical categories, typologies, etc. Finally, the research products are descriptions with rich examples and quotations (Merriam, 1998, pp. 6-8).

Based on those five aspects, we designed the study that aimed at capturing individual parents' experiences related to general mental health (stress and emotions), eating and hygiene habits, and relationships with children and their peers, all during the COVID-19 pandemic period. The general research question was formulated as follows: How do parents of primary school students perceive the pandemic (remote learning period) with regard to changing or maintaining their health habits and behaviours? The second detailed question broadens the topic: How do interviewed parents perceive their influence in maintaining or shaping health-enhancing behaviours during the pandemic? For this study, the semi-structured interview method was used to build the interaction between the researcher and the participant. This particular method has a predetermined objective and problems but assumes a more active role of the researcher than a structured interview (Stemplewska-Żakowicz, 2010, pp. 39-42). With this in mind, the authors tried to capture and describe the individual experiences of the respondents regarding their everyday family life during the first wave of the COVID-19 pandemic.

The interviews were conducted in January and February (online and face-to-face contact), and the sample consisted of 10 parents (only mothers) and their children ($n = 20$ people in total). Five students were in early school education (age 10), and five adolescent students (age 13) were in the final grade of primary school. The sampling was guided by the educational stage of the children. The study investigated the organisation of school and family time, focusing only on the first lockdown period, which began in March 2020 and lasted until June 2020. Parents and children were asked to describe this period retrospectively, with emphasis on lockdown routine, emotions, and stressful home situations. The research was preceded by desk research on

pro-health and risky behaviours (including in the aspect of mental health), parental and peer relationships, and the specificity of children's development. This allowed us to deepen the topics related to desk research, and conversations with people directly affected by the changes caused by COVID-19 have become our main interest. Thanks to this, we learned more about the opportunities, limitations, and ambivalences associated with this period. The authors focus solely on the parenting perspective, and while the acquired research material is so extensive, we decided to separate the perspective of parents and children in order to analyse the collected material closer. Of course, the context of children appears as an additional aspect, but it is not the main focus.

In this paper, we decided to use the interpretive approach to qualitative analysis, also known as Interpretive Phenomenological Analysis, which is a methodology that focuses on deriving and processing qualitative data to detail personal lived experiences. This approach is particularly rich in analysing data at both the descriptive (surface) and interpretive (deeper) levels, weaving in historical context and theory. It has been thoroughly delineated by researchers such as Braun and Clarke (2006), who have developed a specific approach to reflexive thematic analysis. This approach aims to dispel confusion regarding the position of reflexive thematic analysis among the numerous existing typologies of thematic analysis. The interpretive approach provides a deeper understanding of the data, interpreting the underlying meanings or patterns in the collected data. It should be noted that the presented data, which are fragments of a larger study, relate only to the experiences of the respondents, and the descriptions and conclusions apply only to the ten selected parents. The sample cannot be treated as representative of Polish society. The results are based on the analysis of the gathered interview data in three selected aspects: mental health (stress and emotions), eating and hygiene habits, and relationships with parents and peers, which are presented in the next section.

MENTAL HEALTH OF PARENTS (EMOTIONS AND STRESS)

The first phase of the COVID-19 outbreak in Poland had a significant impact on the mental well-being of parents with kids in primary school. They were dealing with a situation they had never faced before. The measures imposed by the Polish government and the nationwide lockdown announced in March 2020 brought about new stressors and emotional challenges. The predominant feeling among most parents was frustration, arising from having to take charge of their children's remote learning and a perceived lack of support from their partners. According to the interviewed parents, they described this experience as follows:

"I was so frustrated that I even wrote letters to the prime minister. What they did was force us to combine all our duties, when the prime minister came out in May and said that we had to go back to the university and work, and nobody thought about the fact that an eight-year-old was home alone. This caused fru-

stration: the whole situation, this combination of absurdities, that we must be prepared for it and, as responsible people, that everything must work, that you must have the Internet and a computer available, that everything has to be on time. The need to send materials, take photos every day, the lessons, your own stuff, work, and not being able to leave the child alone at home. It was frustrating, very frustrating. (...) You were pissed off with all this. Not like sadness, but anti-government frustration.” (Parent 5, female, younger child)

“Frustration, I also felt frustration when I got emails from the teacher with a to-do list, and that was it.” (Parent 2, female, younger child)

The parents also pointed out that distance learning caused chaos at home:

“There was a lot of chaos; it was very difficult to organise the day because there was no current schedule.” (Parent 2, female, younger child)

“It was really a chaotic time for us, and everything really depended on how we organised child care.” (Parent 3, female, younger child)

On the other hand, some parents noticed that distance learning at home was less stressful for their children than going to school and that once a daily schedule or a new structure was introduced, they could organise their day more effectively.

“There is one really big positive factor. I think this home-schooling was a bit less stressful than going to school. As of today, it seems to me that distance learning is less stressful for children. This is a really big positive factor.” (Parent 7, female, older child)

“For sure, something very helpful that we came up with a little later, and I think someone suggested it to us, is a daily agenda, meaning that you start studying at 9 am at the latest, you do 40 minutes of work, and then you have a 20-minute break. This kind of routine is necessary, especially when you can’t go out so that the child has everything arranged.” (Parent 5, female, younger child)

“There were moments when she was happy to be home, not having to go to school. She was glad that she could spend more time with her parents and sister.” (Parent 4, female, younger child)

“Every time my daughter saw another list of twelve, thirteen, fifteen points, it caused ... I mean, maybe not at the very beginning, but the longer it took, the more frustration it caused, and there was no motivation to do anything. So that was also very difficult and, sort of, finally, my daughter and I decided that we would draw up a kind of schedule because both my daughter and I like schedules and we like to act according to a scheme, which means that we know what will happen next or what we can plan, we can, in fact, plan even our free time”. (Parent 2, female, younger child)

“Each family has to adjust it to themselves, right? I mean, I think that a schedule helps; setting the daily routine helps because you can plan this time, even free

time. I'd rather say that sometimes you just have to let it go, just like in normal life, whether they're going to school or not, sometimes they'll do it right away, the homework, sometimes they'll do it a little later, it's kind of doesn't really matter. And it's important to cover this material and understand it. It is definitely worth planning this time together with your child, too." (Parent 2, female, younger child)

At the same time, the parents were aware that their emotions were strongly affected by their children's well-being and school performance. The respondents often emphasised that monitoring the child's education in the home environment (controlling punctuality, attendance, regularity, and quality of tasks sent) was a new element that they dealt with in various ways:

"It wasn't easy. It was nervous because my boy did not cope well at first; he could not get this kind of learning because he was used to everything being done in class, the teachers talking about things, while now you had to read some things on your own. It wasn't easy. (...) It was hard. I was afraid of what it would be like in the eighth grade." (Parent 6, female, older child)

"So, I did everything as if, yes, learning is learning, yes, it takes a lot of effort, but I know that it will pay off, this effort of mine and that ... so that she wouldn't be behind with anything, because I was simply afraid that when he finishes the third grade..." (Parent 4, female, younger child)

"I think there was a lot of tension. That education itself caused a lot of tension. The fact that we had to take more responsibility for education caused a lot of tension, and we had to do our own work as well at the same time." (Parent 10, female, younger child)

The interviewed parents noticed many factors causing stressful situations at the personal and family level. Many felt they had to dedicate themselves to their families, neglecting their professional commitments or other duties. Some sought the help of others by employing babysitters, while others shared household chores with their partner. Among the interesting aspects of the study, it is worth focusing on the following:

"I neglected my job, that's for sure. It wasn't as effective as it used to be when I operated normally. I had to thoroughly prepare classes with the students. Other things were put aside at the expense of my own professional matters." (Parent 5, female, younger child)

"And sometimes it seems to me that you may have even less time for the family, even though you are at home; it seems to me that sometimes you spend less time than you would if you went to work and came back." (Parent 1, male, older child)

The last element that drew our attention was the well-being of parents during the first pandemic period. Many of them reported a sense of weakness, powerlessness, and fatigue related to the situation at home. This can be seen in the following statement:

"It was also tiring for me at times. To be honest, I had moments when I wanted to close the door, slam it, and leave, just to let my head rest and stop thinking about learning, about school. And having to explain all the time, because it meant talking all the time, talking to the child, apart from the lessons you also had to entertain them, to manage their time somehow, so that they wouldn't get bored so that they wouldn't think about what was going on around them. Sometimes, I even turned off the news so that they wouldn't hear about this Covid because they were fed up with it ... (...) and I just needed to take a break from time to time, so I would get in the car and go to Przeźmierowo to my parents, to at least change my surroundings for a moment and also take a break from hearing the word mum all day long, which, you know, sometimes sounds wonderful ... I mean, mostly it sounds wonderful and beautiful, but sometimes it was kind of very frustrating when I heard mum this, mum that, over and over again. (Parent 4, female, younger child)

"I didn't go to work, and I stayed with the children, and I must admit that I probably had one or two moments when I felt just powerless. I was frustrated with such powerlessness, such, you know, a Groundhog Day. Well, the first one was like that, you know, the first one... now you have a different attitude, you're wiser, now I go to work, somehow, I have organised all of it better (...), but I won't pretend that I didn't have some, well, maybe one or two moments, but I called my friend, I opened my heart and somehow it went away, but I had two difficult moments. (...) I wouldn't have shut myself off so much with my children and would have gone, somehow I would have combined work and home, for my psyche and, for example, I would have hired, now I have a babysitter who comes several times a week, or I can ask their grandma so that I too can go to work, or I can ask someone to cook for me, grandma or the babysitter, so that I don't burden myself so much, I don't want to be so perfectly perfect, because it wasn't good either, just shut yourself off like that, for me, for my psyche." (Parent 9, female, older child)

"There was some stress related to my professional life, what is going to happen, whether they will open us or not, because my industry is related to foreign clients mostly and then they could not come to us, we had reduced salaries at the time, so that also caused some stress. On the other hand, the further we went, we sort of got used to certain situations, understood that it will end someday and we will get by; this made me and my husband calmer because since I did not go to work or later, at some point, he stopped going to work too, he only did some things at home, well, all the extra things we used to spend money on were closed,

so it turned out that even with reduced salaries we can get by and it's not a big deal for us, so this calmness came later, naturally.” (Parent 2, female, younger child)

In hindsight, parents found some positive aspects in the situation, like having more time to spend with family, which was missing before the pandemic. When schools shifted to remote learning, and everyone had to rearrange their daily routines, it really affected how parents felt. The impact varied depending on the child's grade and whether they had to juggle work and parenting. The data showed a range of feelings and challenges parents faced during isolation, highlighting how tough it was to balance family stuff, work, and dealing with making sure their kids learned from home.

The main feeling for most parents was frustration. They were suddenly in charge of their kids' remote learning and felt like there wasn't much support. Parents were frustrated about government decisions, having to handle many different responsibilities, and feeling like people didn't get how hard things were for them. Remote learning messed up home life and made it tough to figure out the daily routine without a proper plan. However, some parents found that if they set up a daily schedule to copy a regular school day, remote learning became less stressful for their kids compared to traditional school. Parents wanted to spend more time with their families, even if it meant putting work on the back burner. They also talked about feeling stuck and tired because handling everything at home was tough. They tried different ways to cope, like working out deals with their jobs, getting help from outside, sharing chores with their partners, or having a daily plan.

As time went on, parents noticed they were getting better at dealing with the new normal. Kids had a hard time with remote learning, and parents worried about their grades. Parents felt stressed because they had to take care of their kids' education and were afraid their kids might fall behind. But there were a couple of good things in the mix. Some parents liked spending more time with their families during isolation. And even though it was tough, the situation brought in some new sources of joy, showing how important family time is. Unfortunately, some parents had a tough time keeping up with work and felt the pinch financially because of changes like pay cuts. Even though parents said they felt stressed and frustrated, some of them also understood that the situation wouldn't last forever and that they could adapt to it.

PARENT-CHILD AND CHILD-PEER RELATIONSHIPS

Parents' reflections on their relationships with their children during the period of distance learning in the initial phase of the pandemic were remarkably varied. Certain parents underscored the importance of dividing the time spent together into blocks dedicated to their children's education and leisure.

"Yes, definitely, definitely we had to devote more time, get into the rhythm too, and we had to take on a bit of a teacher's role." (Parent 2, female, younger child)

Spending time with children at home was also associated with combining the role of a parent and educator, which some parents found particularly challenging. At the same time, parents noticed that through this mode of education, their perception of time spent with children changed, as they no longer associated it only with the time after school. Consequently, some parents felt overwhelmed with their responsibilities. One idea to overcome this difficulty was to share work at home between spouses or partners.

"Mum, I want to drink, mum, this and that, so to be honest, I didn't want to hear that word anymore, and I would sometimes say, 'Say, dad, give me this, not mum.' Just replace the word 'mum' with 'dad.' So, they knew that sometimes I had enough, so they changed it, but our relationships were always good, so I can't really complain. Well, we complement each other, we take shifts. Well, sometimes I asked my husband, please, take care of them now because I want to rest a bit, and I locked myself in the bedroom, read a book, and needed at least half an hour of peace, just peace and quiet." (Parent 4, female, younger child)

Sharing household chores gave the opportunity to break away from current events, if only for a short while, and reorganise the daily home life. Other parents noted the difficulty of combining family and professional duties and saw the importance of this time in view of having many commitments in everyday life.

"It was nice because my husband didn't leave, and we had a lot of time for ourselves and for the child. Somehow, maybe if it had lasted longer, we would have gotten tired of each other, but since it was March, April, May, the children went back at the end of May, there was no tragedy. If it wasn't for the tension caused by the fact that you had to combine work with child care, I think ... I didn't complain. We had so much time for ourselves after all – there was time for everything. For cooking, games, relationships. Pretty cool." (Parent 5, female, younger child)

"To be honest, in this respect, it was a blessed time for us and still is because, before that, we had a huge deficit of each other. And it may also be related to the fact that he did not look for this contact so much outside, because also there is this aspect of my work, which ... until then I had worked a lot. A lot, and because I have many jobs and my own business, and work at school, and many different things, and I am constantly developing and dealing with loads of matters, there was little time on my part, and I never operated in any systematic way like I would finish at 3 p.m. and go home, no such routines. We never had them, although we always tried to have some points of reference. And suddenly, everything stopped. And also, there is the second aspect, namely the fact that a lot was

going on in Wiktor's private life at that time, a lot, and he had a huge need for closeness, love, so what happened was a blessing for us. Well, I don't know, but maybe all this saved him from more serious consequences of his personal situation. For us, it has been a really beautiful time, it has changed a lot, and we all learnt a lesson from it and I don't think we will ever go back to working at such high speed." (Parent 3, female, younger child)

One of the mothers emphasised that the family situation was complicated at that time, and the additional time spent together helped to cope with many different emotions. There were also other voices claiming that it was a good time for family relations:

"We had more time to play with them, to talk, to have fun, to hang out together, to just watch something, for these games, for... There was definitely more of it, yeah. That's how we got closer, it seems to me; we got to know each other better, our needs, our habits, that's for sure." (Parent 4, female, younger child)

"Our daughter was going through a rebellious period, and in our case, it had a good influence on our relations because we became a little closer. It did better than harm to us." (Parent 8, female, older child)

Some parents mentioned that it was also a moment of discovering each other, important for their relationship:

"The advantage was that we are this kind of family, well, where lots of things are happening, there are three children, now they have a dog, a cat, well, it was a pleasure to be with the family, well, I don't know, with animals and being in nature, that's all we really had, we had ourselves." (Parent 9, female, older child)

The way children interacted with their friends looked a bit different during that time, and it also changed. It wasn't just about school friends but also friends outside of school. Some parents mentioned that the most important thing for kids returning to school after distance learning was reconnecting with their friends.

"When it comes to returning to school, well, I can't say they were glad to go back there. They mostly looked forward to seeing their friends." (Parent 1, male, older child)

Parents repeatedly pointed out the fact that children missed their peers:

"She only complained about the lack of contact with her friends, that she couldn't see them, that she couldn't see her class teacher, because she also missed the teachers, the school, the bustle." (Parent 4, female, younger child)

However, it's worth noting that children also started using new communication methods, which served as substitutes for face-to-face interactions:

"This generation is already, so to speak, so immersed in electronics that sometimes they even, from what I saw with my son, some of them didn't even leave those lessons, so to speak, but continued their conversations online. Well, but there was no actual contact with peers. Face to face, so to speak. There was only this online contact. (Parent 1, male, older child)

"Well, unfortunately, they were very limited, just chatting, seeing each other on Skype cameras during lessons or outside, and phone calls, but apart from that, unfortunately, she had no contact. No chance to see each other." (Parent 4, female, younger child)

"[My daughter interacted with her peers] Through social media. Often it was an online group chat." (Parent 8, female, older child)

"They even connected with their class, but they played. They didn't talk, just play. (Parent 6, female, older child)

Parents noted that children and adolescents used different types of online and telephone communication. Sometimes, they were satisfied simply with the awareness of being in each other's presence without a need to start a conversation. This happened, for example, during online multiplayer gaming, although such games often provide a possibility to talk or chat with each other.

An important factor in maintaining relationships was the child's age, maturity, and range of interpersonal skills.

"The truth is that ... and I noticed that this does not only apply to [the son], but also from the teacher's perspective, I have also seen such situations and heart voices that, just like with [the son], he was very eager to build relationships, they were even too eager to build them during lessons, they would chat and use other such... such ways. But back in the days when these online things weren't there yet, he texted sometimes; he sometimes texted with, I don't know, with two or three of his classmates. However, they are still so young; for example, [the son] has not yet developed this competence to build such a relationship when they do not see each other. He can't do that because they don't really know what to talk about with each other; they can't create such relationships, so those relationships weren't really there, at least in his case, not entirely". (Parent 3, female, younger child)

One of the mothers drew attention to the fact that her daughter selected her peers:

"The first month or so, maybe, because we had a very intense time with the horse at that time, so that also kind of occupied her a lot. And I noticed a change after

about two months; my daughter didn't want to meet anyone; I mean, she didn't want to connect with anyone on Teams; she didn't want to talk, and I didn't actually know why. Then she said something like it was mostly because her classmates didn't really have their passions, but she had her passion and said that she just didn't want to talk about the game. When she saw someone, she didn't want to talk about the game; she'd rather talk about something else, but these people didn't want to talk about it, so she said something like she didn't feel the need to meet them. We have these close friends, and they have a boy who goes to class with Lilka, so ... and we met with them quite often, at least once a month, so I think we made sure she had this social element.” (Parent 2, female, younger child)

Parents also discussed emotions related to peer relationship:

“I think he enjoyed it when he could go out with his friends. It was definitely something that motivated him to do his homework, so we agreed that okay, when you finish your homework, you can meet your friend, for example. It was something very motivating. However, there was definitely a lot of frustration over being locked up at home. That was difficult for him, and we could see that he was very frustrated, which caused a lot of anger.” (Parent 10, female, younger child)

The interviewed parent pointed out that the restricted opportunities for meeting a child's social needs led to frustration but also served as a motivation for independent study.

It is crucial to highlight that both relationships with parents and peers played a vital role in daily life during the distance learning period. These connections were significant for the well-being of both the interviewed parents and the children and adolescents. The importance of these relationships manifested in feelings of security (despite pandemic-related anxiety), the effectiveness of undertaken initiatives, and the ability to adapt to the new reality. The primary function of these relationships was supportive, and their potential impact was evident in the interviews.

Parents' observations about their relationships with children during the distance learning period in the initial wave of the pandemic varied. Some stressed the importance of structuring time spent together into segments dedicated to their children's education and free time. The dual role of being a parent and a teacher posed challenges for some, leading to a perceived need for support, often shared through household responsibilities with partners. For example, one parent emphasised the necessity of sharing duties and occasionally sought solace in moments of tranquillity, highlighting the significance of a balanced approach to family and professional life. Another parent expressed gratitude for the extended family time but recognized the challenges of juggling work with childcare responsibilities. The pandemic-induced slowdown allowed for a reassessment of priorities, nurturing closer family bonds.

Despite the complexities, many parents considered the period a blessing, offering an opportunity to spend quality time together. Some reported a positive impact on family relationships, citing increased understanding and closeness. The shared experience provided a unique chance for self-reflection and learning more about each other's needs and habits.

The relationships between children and their peers underwent transformations during this time. While some parents noted the importance of face-to-face interaction, others observed the proficiency of children in using online platforms for communication. The age, maturity, and interpersonal skills of children played crucial roles in how they adapted to the new modes of communication. The significance of relationships with both parents and peers was evident in the interviews. Parents recognized the role of these connections in providing a sense of security and supporting their ability to adapt to the challenges posed by the pandemic. Despite frustrations and limitations, relationships played a pivotal role in maintaining the well-being of both parents and children during the period of distance learning.

EATING AND HYGIENE HABITS, PHYSICAL ACTIVITY

Schoolwork and remote learning led to some relaxation in home rules regarding morning activities. Although children didn't neglect hygiene practices, parents observed changes in morning behaviour patterns due to working from home. For instance, students connected with the teacher while still in their pyjamas or even from bed, postponing breakfast or morning washing to a later time, such as during a break:

"Most of the children (performed) these morning (activities) (...) out of bed, and these things were moved to sometime later, when they had a longer break, then they washed, had breakfast and then had more lessons... (...) This is something that has stayed to this day, that they... if you don't tell them... If you don't push them a bit, they'll stay all day in their pyjamas (...). (Regarding breakfast) it was kind of normal, but, well, sometimes breakfast was just at some point during those longer breaks. (Parent 1, male, older child)

"(My daughter) got up as usual as if she was going to school, got dressed, brushed her teeth, ate something, had a little breakfast. Then we sat down to do the materials that the teacher sent us. (...) Of course, sometimes I let her sleep a little longer when she stayed longer (in the evening) so that she felt relaxed. After all, she was at home, so I didn't want to introduce some kind of regime that she must necessarily get dressed. (...) but the rest of it was a bit distorted. It was only to make her feel good and it was dictated by her well-being so that, well, that she wouldn't feel as if she had to do something. If she just didn't feel like it, she wouldn't dress and walked in her pyjamas." (Parent 4, female, younger child)

"There was no set system of getting up every day. He got up when he wanted to. Unless they were supposed to send a task at a specific time, when there was

a deadline, we did everything at the last minute. (...) We try to eat healthily. As I have mentioned – the morning schedule of getting up was severely disrupted. Breakfast time definitely changed. When [the son] goes to school, we eat breakfast together in the morning. [The son] has an appointed time when he must come to the kitchen with his teeth brushed, his face washed, and we eat breakfast. We have 15-20 minutes because the school is not far away and we drive by car. We leave the house at 7:45-7:50. This is always after breakfast. Today, [the son] eats breakfast at any time he wants. Breakfast time is completely different compared to what it would be like if they went to school.” (Parent 7, female, older child)

“Maybe they brushed their teeth, but [the son] used to walk in his pyjamas.” (Parent 9, female, older child)

The daily routines of parents working and children studying at home next to each other differed significantly from their experiences before the COVID-19 pandemic. The initial period of isolation, involving remote work and uncertainty about the future, posed a challenge for parents in fulfilling both their professional and family duties. A statement from one of the mothers underscores that adults also encountered difficulties in maintaining their daily routine during this period:

“Then the day turned to night. In our case, mine and my daughter’s, my daughter is not an extremely disciplined young person. I have always been a night owl, so at some point, the day turned into night for us. We slept during the day because my job shut down. I still worked in March, but from mid-March and April, I was sitting at home. There were no fixed times for sleeping, activity, meals, study – nothing. Everything was actually turned on its head (...). You would eat meals on your lap in front of the computer.” (Parent 8, female, older child)

Several parents consciously tried to maintain the structure of everyday life before the pandemic with regard to eating and hygiene habits. This required them to be more involved and control elements of the daily routine, such as mealtimes. Sometimes, the work of the parents, even if done at home, made it impossible to supervise the child’s school time constantly.

It is noteworthy to mention the statement of a parent who initially made a conscious effort to uphold the daily routine. However, as the period of remote learning persisted, the structure gradually weakened, eventually allowing the daughter to spend the day in her pyjamas.

“I mean, we tried to make it look as much as possible like a mirror image of what we used to do or what our daughter used to do when she was at school. So, I didn’t really want to relax here. To be honest, towards the end, I let go a bit, that is ... they could be in pyjamas if there were no online classes, if there were no classes with a teacher (...) well, you know, then she could be in her pyjamas

or bathrobe, and it was a big thing for her that she could be in her pyjamas at breakfast. However, as I say, I mostly tried to follow this regime so that ... well, because then it was easier to control the sort of focus that we were doing specific things, as always, it doesn't change.” (Parent 2, female, younger child)

Parents particularly highlighted an element of a hygienic lifestyle related to extended sleep time. Although they acknowledged a change in sleep hours, parents were positive that their children received sufficient sleep during the remote learning period. The mornings during the pandemic and remote learning were notably shorter, primarily due to the elimination of commuting time to school.

“The rhythm is still the same; that is, around 8:30 (the daughter) goes to sleep and gets up around 7 in the morning. Now it has moved, and my daughter sleeps longer, until eight, eight-thirty, if the alarm clock is off (...), but also goes to bed a little later, so it's sort of a natural consequence. (Parent 2, female, younger child)
“More, she got more sleep, slept more, because, well, I let her sleep, but also, let's face it, she went to bed later because she knew that she didn't have to get up at seven in the morning to get to school at eight-fifteen.” (Parent 4, female, younger child)

The closure of schools and workplaces, along with home isolation, markedly restricted the physical activity of students (and their parents)². Organised sports activities, like swimming or tennis, and sports training, such as football or judo, which were regularly attended by children, were cancelled or temporarily suspended. Parents mentioned a decrease in physical activity in the following statements:

“Physical activities, unfortunately, were very limited because they ... when [the daughter] still went to school, she went to the swimming pool, she had judo, PE, there was a lot of it. Unfortunately, it all fell apart, so physical activity was down to zero. But sometimes I would do some morning exercises with them [children], they jumped, I turned on some music, that's the way we did it. But there was also PE with the teacher. Once a week, their class teacher connected with them and conducted really cool classes, and they all jumped. Well, in the room, it was done in front of the laptop.” (Parent 4, female, younger child)
“I give [my son] a lift to school, but he comes home on his own. He had some exercise then. Now, I have to force him to exercise a bit. [The son] plays tennis. Then, probably because of the fear and because no one knew what kind of plague it was, how it spread. Because of this, his tennis classes were cancelled. In fact, they have been cancelled to this day. It has not affected his appearance or weight in any way, but there is a physical slowdown and there is little exercise. Actually, I feel it myself that there is some permission, or we give it ourselves, to avoid any strenuous effort.” (Parent 7, female, older child)

2 It is worth pointing out that at the beginning of the pandemic in Poland, all social contacts were forbidden, including a ban on going out into social space, e.g., to forests or parks.

*"In general, the first [lockdown], in my opinion, affected ... so that the body froze."
(Parent 9, female, older child)*

During that period, physical education (PE) classes at school were also conducted remotely. Teachers made efforts to encourage students to stay physically active. Amid the challenging time of the first lockdown, characterised by uncertainty, unpredictability, and a lack of knowledge, parents began organising minimal physical activities for children with increased attention. Before COVID-19, students naturally engaged in more daily movement as they spent time away from home, such as at school or participating in extracurricular activities.

"Standard things, like riding a bike, a scooter, a skateboard, as much as possible. Things like swimming pool, family bike trips in the forest were absolutely out of the question. However, we did what we could 'illegally,' like take the bike to a closed large area, that yes. As much as possible." (Parent 5, female, younger child)

"We bought a stationary bike, but [the son] didn't want to [use it] much. Physical activity was poor. When the PE teacher sometimes gave [a set of exercises], [the son] did them a little bit". (Parent 6, female, older child)

"All in all, we rode bikes so much that we discovered how cool Poznan looks. We discovered a lot of bicycle routes in Poznan, at night and during the day. [...] I can say that we discovered Poznan as if from the bike. (Parent 9, female, older child)

"[The son] played alone in the garden with his brothers at that time. He'd got [...] a basketball hoop for Christmas, and he also played basketball in the back garden." (Parent 10, female, younger child)

As noticed by one of the mothers, the time when her son, who had regularly trained three times a week, had limited access to sports made him appreciate on-site training.

"The added value that appeared was that my son also appreciated more, he appreciated the trainings that take place on-site because he can make a comparison; he knows what it was like when these trainings were not there, so maybe now he attaches more importance to them, and they are more important to him, that's what I think." (Parent 10, female, younger child)

The participant's quote provides a personal perspective on the broader theme of reduced physical activity during the pandemic, showcasing a potential positive impact on individual perspectives and values.

Insights into the impact of remote learning and working from home on the daily routines and behaviours of both parents and children during the COVID-19 pan-

demic were revealed through the interviews. Noteworthy changes encompass alterations in morning rituals, disruptions to established schedules, and shifts in sleep and physical activity patterns. A significant influence was observed in the morning routines of children. Parents recounted instances where students engaged in online classes while still in bed or in their pyjamas, postponing breakfast or morning hygiene rituals until later breaks. This more relaxed approach to morning activities was seen as a consequence of the shift to distance learning. The text incorporates insights from various parents, illustrating a range of responses to this change. Certain parents adapted to their children having a more flexible morning routine, while others struggled to maintain a similarity to the pre-pandemic routine.

The interviews also underscored broader impacts on daily life, including the blurring of distinctions between day and night. The absence of regular schedules and routines during remote learning presented challenges for parents in balancing work and family responsibilities. Working from home contributed to a more flexible daily structure, with some parents acknowledging the difficulty of upholding discipline. This notably affected sleep patterns, as children slept more during the remote learning period due to the elimination of morning commutes. Parents recognized this shift in sleep hours, attributing it to a natural consequence of reduced travel times.

Physical activity experienced a decline during the pandemic; with the closure of schools and extracurricular activities, children had limited opportunities for exercise. Some parents attempted to introduce minimal physical activity at home, while others observed an overall reduction in their children's physical activity levels. The authors provide examples of parents who tried to involve their children in activities such as cycling or using an exercise bike to compensate for the absence of organised sports activities.

Finally, the interviews reflect the challenges parents confront in maintaining a sense of normality in their children's lives during a period of uncertainty. Disruptions to daily routines, alterations in sleep patterns, and limitations in physical activity emerged as visible consequences of remote learning and working from home. Nonetheless, it also highlights families' adaptability to challenges, with some finding inventive ways to incorporate physical activity and preserve a sense of structure.

CONCLUSION

In summary, the provided evidence indicates that despite the challenges posed by the period of distance education and isolation during the initial wave of the pandemic, which required the restructuring of daily life and learning new skills, the majority of interviewed parents emphasised that it brought about significant changes in family relationships. Once emotional balance was restored, parents recognized the opportunity to draw closer and deepen their understanding of each other. While the prospect of being compelled to stay together at home might have initially felt overwhelming, in hindsight, the chance to engage in shared activities, participate in meaningful conversations, and navigate a range of emotions prompted both children and parents

to reevaluate their family life before the pandemic, discovering the additional potential within the family unit. The mandated life in seclusion during lockdown, without physical proximity with loved ones, the inability to travel or visit, and the absence of face-to-face interactions and classroom learning prompted families to value their everyday lives. It is important to note, however, that the parents and children involved in the study did not display challenging behaviours, such as violence. It can be assumed that the family life of those in crisis during the lockdown period might present a different scenario.

The aim of this article was to present the multifaceted impact of the COVID-19 pandemic on parents and children, particularly during the period of remote learning and lockdown. Through interviews, we explored the nuanced changes in daily routines, family relationships, and the psychological well-being of parents. It is essential to note that our analysis primarily centred on the parents' perspective. Our next paper, currently in preparation, will shift focus to comprehensively investigate and analyse the experiences and perspectives of students during these abnormal times.

REFERENCES

- Braun, V., Clarke, V.: Using thematic analysis in psychology. *Qual. Res. Psychol.* 3(2), 77–101 (2006). <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen-Celińska, I., Sęk, H. (2020). *Psychologia zdrowia*, PWN.
- Heszen, I., Sęk H. (2010). Zdrowie i stres. In J. Strelau, D. Doliński (Red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*. t. 2, 682–733. GWP.
- Łuszczynska, A. (2004). *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają*. GWP.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Ogińska-Bulik, N. (2017). Czynniki warunkujące zdrowie. In B. Woynarowska (Red.). *Edukacja zdrowotna*. 43–83. PWN.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Żak.
- Sęk, H. (Red.). (1998). *Spółeczna psychologia kliniczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2010). Jak zrobić dobry wywiad (recepta metodologiczna). In K. Stemplewska-Żakowicz (Red.). *Wywiad psychologiczny 1. Wywiad jako postępowanie badawcze*. 90–116. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Zadworna-Cieślak, M. (2010). Zachowania zdrowotne rodziców i ich dorastających dzieci. In N. Ogińska-Bulik (Red.). *Zachowania ryzykowne i szkodliwe dla zdrowia*. 59–76. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Ziarko, M. (2006). *Zachowania zdrowotne młodych dorosłych – uwarunkowania psychologiczne*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe.

**RODZICIELSTWO W ZDROWIU I W CHOROBIĘ. JAKOŚCIOWE BADANIE
CODZIENNYCH NAWYKÓW W POLSKICH RODZINACH W CZASIE PANDEMII
COVID-19**

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia wyniki badań jakościowych w nurcie interpretatywnym przeprowadzonych w czasie pandemii COVID-19 wiosną 2021 roku na grupie 10 rodziców dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz nastolatków kończących szkołę podstawową. Badanie miało na celu sprawdzenie jak wyglądało codzienne funkcjonowanie rodzin podczas pierwszej fali Covid-19 w Polsce (marzec-czerwiec 2020). W badaniach zastosowano wywiad częściowo ustrukturyzowany. W przedstawionym fragmencie badań opracowano wyniki odnoszące się do trzech głównych kategorii: nawyki żywieniowe i higieniczne, zdrowie psychiczne rodziców (emocje i stres) oraz relacje rodzic-dziecko i dziecko-rówieśnicy. Najważniejsze zagadnienia, na które należy zwrócić uwagę to zjawisko wspólnego bycia i wspólnego czasu, czego większości badanych rodzicom brakowało w okresie przed pandemicznym.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzicielstwo, zdrowie psychiczne, pandemia COVID-19, nawyki zdrowotne, relacje

OPINIE

OPINIONS

Kinga Długa

Ewelina Marszał-Kaczmarek

Collegium Da Vinci

O odwadze w edukacji

Kontakt:	Kinga Długa kinga.dluga@poczta.onet.pl
Jak cytować:	Długa, K., Marszał-Kaczmarek, E. (2023). O odwadze w edukacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 131–136. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.7
How to cite:	Długa, K., Marszał-Kaczmarek, E. (2023). O odwadze w edukacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 131–136. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.7

WPROWADZENIE

W słownikowej definicji edukacji przyszłości nie mieści się dzisiejsze podejście do nauczania. Przywiązanie do rozbudowanej podstawy programowej, podawczej formy przekazywania wiedzy. System nie przygotowuje w ten sposób młodego pokolenia na wyzwania, które czekają na nie w przyszłości. Zmiana wydaje się być koniecznością, a do tego by mogła zająć potrzeba odwagi, bo to ona jest motorem do rozwoju.

Poniższy tekst jest kartką z praktyki tutorek, które podjęły się próby zmiany edukacyjnego status quo grupy nastolatków. Jest też nieśmiałą próbą zainspirowania do podjęcia podobnych, cały czas niepopularnych kroków – ku zmianie, w kierunku edukacji przyszłości, odważnie.

MOTYWACJA DO ZMIAN Z ODWAGĄ W TLE

Rozwój jest fundamentalną potrzebą każdego człowieka. Jest poszukiwaniem, dążeniem, odkrywaniem, błędzeniem, momentem, czy raczej sumą momentów odwagi.

Rozwój jest osobistym doświadczeniem, na które niebagatelny wpływ ma jednak drugi człowiek. Bo to on inspirując, dzieląc się wiedzą i doświadczeniem, uważnie słuchając, pomaga nam wychodzić ze swojej strefy komfortu i odważnie iść naprzód. Korzystając z najlepszego z możliwych budulca jakim jest zaufanie stajemy się gotowi podejmować ryzyko, popełniać błędy, bo wiemy, że możemy liczyć na wsparcie.

Niesprzyjające warunki pracy, liczne demotywatory, mogą ograniczać determinację do rozwoju, a w kontekście pracy nauczyciela, rozwoju nie tylko własnego, ale uczniów, z którymi pracuje.

My – nauczyciele/-ki, będąc wraz ze swoimi podopiecznymi naczyniami połączonymi, mamy wpływ na edukacyjny wzrost młodego człowieka, a nasza postawa, akcja, rodzi reakcję u naszych uczniów.

My – nauczyciele/-ki, mamy głowy pełne pomysłów, jesteśmy bogaci w doświadczenia i obserwacje rozwiązań, które warto w naszym przekonaniu zaimplementować w polskiej szkole, by stworzyć przestrzeń do rozwoju i odpowiedzieć na dzisiejsze potrzeby młodego pokolenia oraz, w długim terminie, rynku pracy, na który wejdzie.

My – nauczyciele/-ki, wychodzimy z inicjatywami, w które chętnie angażują się nasi uczniowie, dzięki czemu mamy motywację do kolejnych działań. Zwiększa się skala i zakres oddziaływania podejmowanych aktywności. Nie brakuje nam jednak

odwagi, by przecierać edukacyjne szlaki i proponować nowe rozwiązania. Jesteśmy gotowi kontynuować działania pomimo wielu trudności. Potrafimy również przyznać, że realizowane zadania wymagają dopracowania.

Odwaga nauczyciela stymuluje podopiecznego do otwartości na wyzwania, a relacja, którą tworzymy z młodym człowiekiem czyni go ufnym, że warto odważnie patrzeć w przyszłość, doświadczać, z ciekawością eksplorować świat i wreszcie, że błąd czy niepowodzenie są jedynie wspaniałą lekcją, z której warto wyciągać wnioski.

ODWAGA W PRAKTYCE

Odwaga, otwartość na innowacje i gotowość do budowania nowych edukacyjnych rozwiązań na mocnym relacyjnym fundamencie, dały początek alternatywnej ścieżce rozwoju utworzonej w ramach istniejących szkolnych struktur.

Inicjatywa powstała, by dostarczyć młodym ludziom poczucia sprawczości, autonomii i sensu ich działań oraz rozwijać kompetencje niezbędne do radzenia sobie z wyzwaniami dynamicznie zmieniającego się świata...

Zgodnie z założeniami przedsięwzięcia, treści programu nauczania i system przedmiotowo-lekcyjny nie kierowały nauką dzieci. Przy wsparciu tutorek, które czuwały nad wyznaczaniem i realizacją celów, uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej i pierwszej klasy szkoły średniej w grupie mieszanej wiekowo dokonywali wyborów edukacyjnych kierując się swoimi zainteresowaniami i potrzebami.

Codzienne aktywności odbywały się w określonych przez tutorki ramach nadających rytm i porządek pracy. Dzień rozpoczynał się wspólnym kręgiem, podczas którego odbywały się dyskusje o bieżących wydarzeniach, gry integrujące zespół oraz zadania rozwijające kreatywne i logiczne myślenie. Uczniowie przedstawiali również, czym będą się zajmować podczas bloków przeznaczonych na działanie projektowe i realizację celów indywidualnych. Krąg kończący dzień był przeznaczony na podsumowanie i wnioski.

Praca metodą Project-Based Learning (PBL) była fundamentem działań projektowych, które wypełniały większą część dnia uczniów i dotyczyły sześciu dziedzin: sztuka, nauki ścisłe, nauki społeczne, odpowiedzialność obywatelska, rozwój osobisty i świadomość klimatyczna. Często projekty łączyły kilka tematów i kategorii odzwierciedlając złożony i interdyscyplinarny charakter problemów dzisiejszej rzeczywistości.

Narzędzia PBL nie tylko pomagały poszerzać wiedzę, ale też rozwijać kluczowe dla programu kompetencje, takie jak: komunikacja, autorefleksja, współpraca, kreatywność oraz organizacja i planowanie. Projekty wymagały analizowania informacji, ich krytycznej selekcji i praktycznego zastosowania wiedzy do rozwiązania realnych problemów.

W pierwszym miesiącu pracy, poza niezwykle ważną integracją, uczniowie byli wprowadzani w zupełnie nową dla nich metodologię pracy i poszczególne narzędzia, tak by już wyposażeni w niezbędną wiedzę mogli korzystać z aplikacji do pracy projektowej i przechodzić przez jej trzy etapy, tj. planowanie, działanie i prezenta-

cja. Na początku uczniowie definiowali swoje „WHY”, które jest bardzo istotnym krokiem w pracy opartej na PBL, wzmacniającym poczucie sensu, dostarczającym motywacji i wpływającym pozytywnie na zaangażowanie. Kolejny etap, to określenie tzw. Driving Question, czyli pytania, które wymaga głębszej eksploracji tematu i na które uczniowie chcieli poznać odpowiedź w efekcie swojej pracy. Zdefiniowanie celów uczenia się, odbiorców, kamieni milowych, kryteriów sukcesu i ewentualnych przeszkód również należało do uczniów.

Ta część procesu nie jest dla większości dzieci łatwa i wymaga od tutora sporego wsparcia i prowadzenia.

Bardzo ważnym elementem rozwoju uczestników programu była postawa Growth Mindset (Nastawienie na Rozwój), czyli wytrwałość, podejmowanie wysiłku mimo przeszkód i trudności, otwartość na informację zwrotną i traktowanie jej jako możliwość rozwoju oraz stawianie czoła wyzwaniom. Zarówno praca projektowa, jak i rozwój kompetencji oraz postawa Growth Mindset były przedmiotem autorefleksji i nieodłączną częścią regularnie odbywających się spotkań i rozmów z tutorkami. Zaangażowanie i efekty pracy na poszczególnych etapach podlegały ocenie według ustalonych przez tutorki i omówionych z uczniami kryteriów. Ocena procesu projektowego przebiegała wielotorowo i składała się na nią: autorefleksja, ocena koleżeńska i ewaluacja tutorska.

Tematy projektów nie dotyczyły wyłącznie zagadnień skupionych wokół rozwoju własnego, wzrostu samoświadomości, czy kompetencji. Realizowane projekty były niejednokrotnie prawdziwymi lekcjami empatii i uważności. Odbiorcami stawały się grupy rówieśnicze mierzące się z problemami psychicznymi, rodzice mający trudności w komunikacji ze swoimi nastoletnimi dziećmi, czy bezdomne zwierzęta. Możliwość kreowania własnych rozwiązań, poczucie odpowiedzialności za proces stanowiły czynnik motywujący do finalizowania podjętych wyzwań i poszukiwania nowych.

Współpraca z podobną, jeśli chodzi o podejście, szkołą zagraniczną, stanowiła dla tutorek okazję do wymiany doświadczeń, poznania nowych perspektyw, pozwoliła również zrewidować przyjęte pierwotnie plany i założenia. Z kolei młodym ludziom umożliwiła poznanie innej kultury i języka, jak również przyjrzenia się działaniom projektowym rówieśników. Uczniowie zdobywali również wiedzę i rozwijali kompetencje uczestnicząc w warsztatach tematycznych na zaproszenie uczelni wyższej. Doświadczenie poza budynkiem szkoły nie ograniczało się do zorganizowanych wyjść czy wyjazdów. Najgłębsze i jednocześnie najbardziej wymagające były doświadczenia na zewnątrz związane z realizacją ich własnych projektów, zakładające konieczność spotkania się z dorosłym prowadzącym firmę, wykonującym dla nich usługę, czy zachęcenia do poświęcenia czasu na wypełnienie ankiety. Z perspektywy młodego człowieka stanowiły ogromne wyzwanie, ale wносиły również duży zastrzyk energii i motywacji do dalszego działania.

Integralną częścią całego procesu edukacyjnego był Festiwal MOCy, w którym odwaga odgrywała niebagatelną rolę (MOC jako Moments Of Courage). Dzięki organizowanemu cztery razy w ciągu roku szkolnego Festiwalowi uczniowie mieli

możliwość sfinalizowania prac projektowych, oswojenia stresu związanego z prezentacją wyników własnej pracy i tremy związanej z publicznym wystąpieniem. W formule Festiwalu MOCy młodzież prezentowała efekty własnych działań edukacyjnych przed publicznością – członkami rodziny oraz kolegami i koleżankami. Po prezentacji każdy uczeń otrzymywał indywidualny feedback, więc Festiwal był doskonałą okazją nie tylko do celebracji, ale również bardzo cenną lekcją na przyszłość. Dzień Festiwalu był zawsze pełen emocji dla uczniów, ich rodzin i samych tutorek, a wystąpienia oraz refleksje dzieci często wywoływały wzruszenie i łzy szczęścia.

ODWAGA BUDOWANA NA RELACJI – O WARTOŚCI TUTORINGU

W programie podczas codziennych aktywności towarzyszyły dzieciom dwie torki, które wspólnie koordynowały wdrażanie programu i wspierały działania projektowe całej grupy, ale też indywidualnie pracowały ze swoimi podopiecznymi. Udział w inicjatywie daje to, co najcenniejsze i będące źródłem największego spełnienia w pracy tutorskiej, czyli czas i przestrzeń na budowanie głębokiej relacji.

To dzięki niej młody człowiek ma gotowość, by otwierać się przed tutorem i zapraszać go do swojego świata, który nierzadko wypełniony jest troskami, problemami i wątpliwościami.

To dzięki niej może być w pełni sobą, przełamywać swoje bariery, dokonywać autorefleksji swoich działań i odkrywać swoje mocne strony.

To dzięki niej potrafi na końcu całego procesu ze łzami w oczach podziękować za wsparcie i całą gamę doświadczeń.

Silna relacja jest niezbędną, by tworzyć dla dziecka bezpieczne środowisko edukacyjne oparte na wzajemnym szacunku, zaufaniu i zrozumieniu. To, co bardzo ważne w pracy tutorskiej to empatia, uważne słuchanie i umiejętne zadawanie pytań, które zachęcają do przemyśleń, motywują, pobudzają kreatywność i dodają odwagi.

Praca tutorki uczy pokory. Jest spotkaniem uważności z indywidualnym temperamentem. Niezależnie od wielkości własnych zasobów energetycznych wymaga dostosowania wielkości strumienia energii do potrzeb i gotowości jednostki, którą mamy pod swoją opieką. Zauważenia wyjątkowości potencjału i pokazania, że warto go pielęgnować. Zadawania pytań, inspirowania, pokazywania możliwych kierunków, nie wyręczania czy nakazywania czegokolwiek.

Tutoring jest przestrzenią do budowania relacji. Czasem otwierania się na często trudne emocje, sytuacje i wspólnego poszukiwania rozwiązań. Mając relację opartą na zaufaniu, o odwagne kroki jest nieco łatwiej. Świadomość, że nie jesteś sam/-a jest fundamentalna dla procesu.

Autentyczna obecność pomaga rozwijać skrzydła podopiecznym, ale jest również istotna dla samych dorosłych, organizujących proces nauczania. Możliwość budowania na relacji, tworzenia w oparciu o wiedzę, doświadczenia, umiejętności drugiej osoby i własne, zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu dowolnej inicjatywy, również edukacyjnej i powoduje, że odważniej patrzymy na wyzwania, które jeszcze przed nami.

ZMIENIAMY UWAŻNIE I ODWAŻNIE!

Doceniamy wszystkie doświadczenia, wzruszenia, sukcesy i wyzwania, które przekształciły się w pełną przygodę rozwojową podróż, zarówno młodzieży, jak i nas-tutek. Zdobyliśmy wiele cennych umiejętności, zwiększyła się nasza samoświadomość, poznaliśmy i miałyśmy okazję współpracować z inspirującymi ludźmi, którzy podobnie jak my chcą wprowadzać w życie wizję edukacji przyszłości.

Mamy wielką nadzieję, że nasza inicjatywa, która zaczęła się od odwagi i dostrzegania potrzeby zmian, stanie się zalążkiem dla kolejnych kreatywnych, innowacyjnych projektów edukacyjnych. Wychodzenie poza utarte szlaki i tworzenie nowych rozwiązań nie jest z pewnością łatwe, ale staje się łatwiejsze, gdy nie działamy w pojedynkę.