

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society
Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 23, No. 1(89), 2021

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society
Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 23, No. 1(89), 2021



Editorial Board

Ewa Kurantowicz
Barbara Muszyńska
Maria Reut
Marcin Starnawski

Advisory Board

Michel Alhadeff-Jones, University of Fribourg, Switzerland
Maria Czerepaniak-Walczak, University of Szczecin, Poland
John Field, University of Stirling, Scotland
Paula Guimarães, University of Lisbon, Portugal
Dorota Klus-Stańska, University of Gdańsk, Poland
Zbigniew Kwiecieński, Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland
Maria Mendel, University of Gdańsk, Poland
Paweł Rudnicki, University of Lower Silesia, Poland
Krystyna Szafranec, Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland
Bogusław Śliwerski, University of Łódź, Poland
Danuta Urbaniak-Zajac, University of Lodz, Poland
Simon Warren, Roskilde University, Denmark
Tomasz Szkudlarek, University of Gdańsk, Poland
George K. Zarifis, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Editorial Team

Tomasz Zarębski (editor-in-chief)
Anna Bilon-Piórko (editorial assistant)
Matthew Bastock (language editing, English)
Agnieszka Heidinger (language editing, Polish)
Wojciech Sierżęga (desktop publishing)

List of reviewers for 2021 will appear in December 2021 on: www.insted-tce.pl

© Copyright by Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2021

Address of the editorial office

Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław
redakcja.tce@dsw.edu.pl
<http://www.dsw.edu.pl>
<https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce>

ISSN 1505-8808

Table of Contents

Studies and Research Reports

- 9 Marta Jurczak-Morris**
'Pedants' vs 'Mondains' - On the Ways in Which Young People Interact in the Schooling Process Through the Lens of Pierre Bourdieu's Theory of Habitus and Socio-Cultural Capital
- 25 Justyna Harbanowicz**
Zagadnienia wychowawcze w miesięczniku „Ty i Ja” (1960-1973) a ideały pedagogiki socjalistycznej
- 63 Hazel R. Wright**
Learning to Live Differently in Lockdown
- 81 Darasimi Powei Oshodi**
Questions of (Mis)Recognition in the Relationship Between Italian Teachers and Asylum-Seeker Students
- 99 Brigida Angeloni**
Migrants and Their Life Stories: Perspectives on Education, Work, and Community
- 117 Dalila Raccagni**
Spaces for Native and Foreign-Born Parents: When Personal Thoughts Can Become an Opportunity for Learning
- 129 Susan Mossman Riva**
From Life-o-Grams to Transformagrams: Storying Transformational Processes and Pedagogies

Reviews

- 151 Dariusz Stępkowski**
Recenzja książki: Roman Schulz (2020). *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*.
Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 234

Studies and Research Reports

'Pedants' vs 'Mondains' - On the Ways in Which Young People Interact in the Schooling Process Through the Lens of Pierre Bourdieu's Theory of Habitus and Socio-Cultural Capital

Marta Jurczak-Morris¹ 

Abstract

School, like a social melting pot, is a space for diverse interactions and behaviours, often of quite a different nature. The aim of this text is to look at the ways in which pupils from varying social backgrounds interact with the school world as well as to explain the logic behind their behaviour. Pierre Bourdieu, whose theoretical approach forms the basis of my research, has dichotomised these types of interactions as 'pedantism', a characteristic of the so-called 'humble pupils', and 'self-confidence', that of the so-called 'worldly pupils' ('mondains'), highlighting the fundamental differences in their modality to culture and language, manifested in their different ways of being and reacting within the school world. This text discusses these various ways of interaction with and at school based on pupils' social class affiliation, highlighting specific situations from school life to illustrate the Bourdieusian theory of capital and habitus.

Keywords

social class, reproduction theory, educational inequalities, teacher-pupil interactions

Introduction

Pierre Bourdieu's widely known theory of socio-cultural capital still valid today although criticised, among other things, for its objectivised concept of habitus

¹ University of Lower Silesia, Poland, martajurczak16@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-9152-0671>

(King, 2000), unequivocally refutes the postulate of meritocracy, proving that the institution of school is not the central and key element of the educational process and success (Kwieciński, 2009). The Bourdieusian thesis on cultural reproduction goes back almost as far as the sociology of education itself, therefore proving the reproduction of educational inequalities is neither new nor necessary today; however, there is a lack of empirical knowledge about how this comes about. Apart from the reproduction of inequalities itself, little is known about how class differentiation in Poland determines the dimension of pupil interaction in the school world and what its consequences are for young people's participation in school life. The French researcher demonstrates in *Distinction* (Bourdieu, 2005) and *Reproduction* (Bourdieu & Passeron, 2006), among others, that students with higher capital resources, correlated with a higher social status, consider school as a space of freedom, feeling that they belong there, while others, in contrast, consider it to be an environment that is completely alien to them, which they constantly feel they must adapt to. The question is, how does this happen in practice? What types of student interactions make it possible to demonstrate the class differences in ways of functioning within the school environment that Bourdieu depicted? This article aims to identify those very situations from the school reality that are difficult to capture, hence also rarely studied, and that constitute an empirical exemplification for the legendary French sociologist's concepts of capital, habitus, and theory of cultural reproduction.

However, before going into the substance, I will first lay out the theoretical context for the qualitative research presented later in this article.

Theoretical Basis of Bourdieu's Sociology

Bourdieu formulated his concept by drawing on the traditions of Durkheim, Marx and Weber, while at the same time transcending them (Bourdieu & Passeron, 2006, p. 12). His "spiral way of thinking" (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 11) enabled the French researcher to overcome the antinomy of structural necessity (implied by functionalism and conflict theories) and Weberian individual action, using seemingly contradictory paradigms to show the dual nature of the social world (Bourdieu & Wacquant, 2001). Its duality lies in the existence of external coercion, which determines human interactions and perceptions. On the other hand, human experience is also significant because it influences categories of perception and evaluation, which in turn influence human perceptions, in which the taking of mental positions is manifested. The social world, according to Bourdieu, is "not a compact whole integrated by systemic functions, (...)

intersecting conflicts” (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 20). It is rather a structured but dynamic “set of relatively autonomous areas of play [fields], which cannot be subordinated to a single social logic, whatever it may be” (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 20). Bourdieu defines social structure as a social universe, which consists of a multiplicity and diversity of social worlds with deeply hidden structures. These, in turn, function in two ways: as so-called objectivities of the first and second order (Bourdieu & Wacquant, 2001). The first type includes forms of capital – especially economic and cultural in the form of material resources and means of appropriating goods and values. The second type includes both mental and bodily schemas that play the role of symbolic patterns of behaviour, feelings, judgements, thinking, and practices, referred to by Bourdieu as *habitus*, which will be discussed in more detail in the next section.

Habitus as the Logic of Practical Sense

What is crucial and distinctive about *habitus* is its socially constituted nature (Bourdieu & Passeron, 2006, p. 10), which must be considered as a kind of “embodied necessity” (Bourdieu, 2005, p. 216). Paraphrasing and reducing it to a somewhat more colloquial denominator, we can say that *habitus* generates things that [students] “can do and cannot do, can utter or must keep silent about their likely future” (Mikiewicz, 2011, p. 89). This is because social reality, in this case school reality, is not perceived equally by all the students involved, but rather each student, depending on their *habitus*, has a different (subjective) idea about it. This is where the interpretative danger of *habitus* arises, since it can lead to putting forward the thesis that there are as many *habitus* as there are social actors. Bourdieu denies this logic by pointing out that although the *habitus* defines what is “personal and subjective” (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 113) it is nevertheless collective in character, constituting a subjective but “non-individual” (Bourdieu, 1990, p. 60) system of internalised structures. This means, according to Berger’s reconstruction of the mechanism of social creation of reality (Mikiewicz, 2007, p. 71), that a given subjective vision of school reality is also intersubjective, since it is shared by groups of pupils belonging to the same social class (Gdula, 2017). As a result, it acquires an objective dimension for this group of individuals and becomes “social knowledge, determining the perception of reality, the ways of acting in it and even the reasoning of the actors” (Mikiewicz, 2007, p. 71). Hence Bourdieu’s overwhelming emphasis on the class character of the *habitus*. He states clearly that a social class, being in itself

a class of identical or similar conditions of existence and conditions, is at the same time a class of belonging of biological individuals having the same habitus understood as a system of dispositions common to all, being a product of the same social conditions (Bourdieu, 1990, p. 59).

In the context of pupils standing at the threshold of the institution of school, this statement has a double meaning, since it refers explicitly to the primary habitus, since pupils entering education are, as it were, the pure embodiment of the attitudes, practices, values, and evaluation system of their family. Thus, their original habitus, uncontaminated yet by the influence of the school, which, using symbolic violence, tries to impose the dominant culture on pupils, is the most visible. This creates convenient conditions for carrying out research on students' interactional and communicative functioning, from which it will be possible to infer certain properties of their habitus and the forms of capital they possess.

The Concept of Capital and the Logic of the Field

The concept of capital portrays social reality as a universe that from the beginning contests equality of opportunity because it emphasises the historical and thus also hereditary aspect of the social world, as a result of which the size and types of capital inherited are not the same for all students. Thus, capital is closely linked to and dependent on the family environment and the social conditions in which the family functions. Bourdieu distinguishes three basic types of capital (each of which has sub-families): cultural, economic, social, and a fourth, symbolic capital, which is the form that each capital takes "when it is perceived by means of a perception that grants it a specific logic" (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 104). This logic is closely related to the dynamic and simultaneously relational concept of field, which is "the configuration of objective relations between positions defining their current and potential situation in the structure of distribution of different types of power (capital)" (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 104). This means that the field is an object of permanent change, resulting from the action of forces, functioning as forms of different types of capital, which – depending on the conjuncture of the field – ensure control over it and the benefits flowing from it (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 83). Bourdieu uses a specific metaphor in relation to the field, defining it as a space in which a social game or struggle takes place (Bourdieu, 2005). Thus, if we assume that education is a field in which a game is played where the educational success of students is at stake, then the bargaining chip in this game are the forms of their cultural, economic, and social capital on the one hand, and their habitus, on the other, that is the structure of the perception

and evaluation of school reality. This very habitus decides or, in other words, is subject to the assessment of whether it is worth playing this game, and if so, how to participate in it. Therefore, the players of the same game (pupils) pursue in the field (education) various interests that are determined simultaneously by different habitus and forms of capital, which bear traces of social class affiliation.

Research Methodology

My research, embedded in the qualitative paradigm, was conducted using the ethnographic method requiring active participation, observation, listening, asking questions (Brewer, 2000), and above all, “learning from [and about] people [pupils]” (Spradley, 1979, p. 3) in their daily environment. The subject of my research is the class-conditioned dimensions of pupil-teacher interaction, which I understand as being diverse and differently possessed forms of cultural, economic, and social capital on the one hand, and as differing habitus, i.e. structures of perception and evaluation of school reality, on the other. Indeed, Bourdieusian concepts of inherited capital and primary habitus make it possible to identify pupil interactions conditioned by different class habitus, which exists, to use Bourdieu’s language, inside the brains of subjects, acting as a “structuring and evaluating structure” (Bourdieu & Wacquant, 2001, p. 87) and at the same time generating specific practices – interactions, both with and within the school world. My main aim is to describe these interactions and to understand their course from the perspective of socio-cultural reproduction theory in two selected, status-divergent, school environments.

The main research question concerns understanding the difference between pupil-teacher interactions of two school cohorts underpinned by their social origin, as well as the culture (Czerepaniak-Walczak, 2015) of both schools. In other words, do children from ‘better-off’ families behave differently from children from families of lower social status, and if so, what differences are noticeable at the level of pupil-teacher interactions in the school environment? Moreover, to what extent does parental social origin determine their choice of school (with its unique culture), which in turn, reflects pupils’ behaviour in classroom? Interestingly, according to Bourdieu’s theory, the answer to these questions is equivalent to answering the question of capital differences between these groups. If there are differences in the attitudes and ways in which students participate in the educational process as well as the culture of the school they attend, they should be explained by the difference in the capital resources possessed by the two groups of young people (and their parents). On the other hand, if my research

shows a different result, demonstrating that despite different capital resources and different school cultures, students' involvement in the educational process is of a similar nature, then "a pattern of surprise" (Merton, 1982, p. 170) will emerge as further evidence that "theory does not determine reality, but reality determines theory" (Mikiewicz, 2005, p. 129). This approach of reflexive participation guides my research, in which I try to avoid any kind of interpretation that bears the mark of methodological purism (Mikiewicz, 2005, p. 128).

Choice of Research Area, Units of Analysis, and Time Dimension

The research area was selected in an arbitrary and non-probabilistic way due to the nature of the research (Babbie, 2008, p. 212). As a result, I selected two schools based in the same city in Poland that differ considerably in terms of their status. On the one side of the status gap I chose a music school of relatively high prestige (named school X for the purposes of this research), knowing that it is attended by children with higher levels of economic and cultural capital; on the other side, I chose an ordinary primary school (named school Y), about which I had information suggesting that the majority of school children attending this institution come from environments of lower social status (indicating lower capital resources and a different class habitus). In addition, the primary music school children I observed were Year 2 students, while the regular primary school pupils were Year 3 students. The research was both dynamic and simultaneous, as I conducted it over a time span of several months in both schools simultaneously. Due to the lack of complete status/class homogeneity in both school classes, the basic units of analysis are not groups but individuals in the form of pupils. However, the important fact remains that on the basis of the analysis of individual units, it is possible to draw conclusions about the characteristics of both communities X and Y (pupils) (Babbie, 2006, p. 116), which is shown later in the text.

The Research Findings

Specifics of Class X and Y

Before getting to the heart of the matter, it is vital to give an overview of the way in which both classes function and are organised, in order to identify the promotion of specific forms of capital by each school. First of all, the pupils of class X are introduced to high culture from the very first days of their school education, not only in the form of music, which is the very idea of the music school, but also theatre and art. Once a week they go on organised trips to the theatre,

cinema, or an art centre, which inevitably become an integral part of their school curriculum. As far as the pupils in class Y are concerned, they attend such events less frequently, i.e., no more than once every few months. Class Y, on the other hand, is focused on achieving sporting results (the school is recognised as the best basketball school in the region). The pupils therefore participate intensively in sports activities and competitions, while the pupils of school X have limited exposure to physical education and only have swimming lessons once a week at the initiative of their parents (who pay for them). Thus, we can see a programmatic difference in investment in various forms of capital, oriented, on the one hand, to the development of high cultural capital, and on the other, to the development of popular culture capital, as basketball is considered to be, due to its mass appeal. Let us see how these priorities translate into capital resources in the functioning of students of classes X and Y.

Pupil Interactions

The Freedom of Mondains vs. the Self-Control of Pedants due to Unequal Resources of Cultural Capital

In Class X, one can observe numerous situations that reveal students' independence and freedom to express their own opinions (even if they were incompatible with the teacher's opinion or met with their disapproval). To illustrate this, here is a short, spontaneous dialogue between the teacher and a pupil, who automatically asked the question that came into their mind at that moment. The teacher said: "We just talked about the adventures Walus had." To which the pupil asks: "Why Walus, and not Walduś?" "Because his name was Walus," said the teacher. After a while, the teacher continued: "Today we will talk about pilots," to which the same boy replied: "Miss, my grandfather was a pilot in the world war." The teacher replied briefly, "Good," as if realising and somehow approving that she had such talkative pupils. Although at school Y similar interjections from pupils about their personal experiences did happen, they did not ask similar kinds of questions. In general, the tendency to ask questions like "why", "how", and "why not" was almost imperceptible at school Y. It is difficult to say whether this is due to a sense of insecurity caused by the incompatibility of the school world with the home world, which was a barrier in the case of pupils Y, or whether it is due to the school culture, which effectively inculcates patterns of appropriate behaviour, thus precluding the asking of questions posed by pupils from class X, who were one or even two years younger and had not yet been effectively tamed by it. The fact is, however, that if there were any doubts on the part of pupils from class Y, they mainly concerned

two aspects: technical matters, related to the way the task was written, and the evaluation of their work, i.e. checking the correctness of the exercise (one of the most frequent questions: “Miss, did you check mine?”). The children from school Y also had a strong tendency to go up to the teacher’s desk during the lesson and show the task they had done, which was by no means the case at school X. The meticulousness with which some pupils from school Y did their school exercises and the pride with which they came to me to show me their homework, and even more, the desire to demonstrate their completed tasks in front of the whole class, are undoubtedly distinctive features of this group of pupils. None of the children in class X showed a similar attitude during my observations. This situation brings to mind a comparison once made by Bourdieu when comparing higher and lower classes in terms of their functioning in the educational field. In *Distinction* he defined the first group of people as “worldlings” (*mondains*) and the second as “pedants” (Bourdieu, 2005, p. 94) who “have to confirm the value of their achievements and the very value of the work of acquisition, of the long internal effort of education, which constitutes the whole of their value and, in the eyes of the worldling, is a defect” (Bourdieu, 2005, p. 94). The pedantism of which Bourdieu speaks can mainly be observed among Y students in two forms. Firstly, as the abovementioned pride that comes from doing exercises correctly, which requires a great deal of effort from these pupils and which, as the French sociologist says, constituted their entire value. Secondly, as meticulousness in the tasks performed, which, interestingly, was reinforced by the teacher’s attitude. This can be seen, for example, in the way the pupils coloured the drawings in the exercises: “And why are you colouring so carelessly?”, or during exercises in mathematics: “Vases are not works of art, but it has to be nicely [drawn]”. These remarks, seemingly insignificant, become clearer when juxtaposed with the way the teacher from school X approached this type of task. She did not attach much importance to careful painting, as the time she saved was more valuable for her, since she could devote it to other activities. Most often she encouraged her pupils to complete the task by saying: “Don’t waste time painting too elegantly.” Thus, we can see the parallel dichotomy of the ‘teacher-pedant’ from school Y and the ‘teacher-educator’ from school X, which marks a clear contrast between the behaviour of the students and the teachers in both schools, working as a coupled mechanism.

Another example of the independence of class X pupils (*mondains*) and their lack of self-control over what is ‘allowed’ and ‘not allowed’ at school is illustrated by three situations. The first of them shows the freedom of expression of emotions

of a pupil from class X, who, upon seeing the borders of Poland placed on a geographical map, said loudly with astonishment: "Oh my gosh... how big!" At school Y, it is difficult to encounter comments of this kind. The pupils (pedants) were indeed interested in the map of Poland, coming forward again and again to demonstrate their knowledge of the location of the various places on it, but they were far removed from expressing their emotions in such a spontaneous way. This characteristic freedom of the students of school X could also be seen in other situations. One of them took place on the first day of my arrival in class X, when the pupils, having learnt my name, immediately commented on this fact with the words: "Now we already have three Martas [in the class]." This characteristic lack of distance towards a new person is one of the basic characteristics of the pupils of X (mondains), who, having a feeling of being at home, in a way accepted me into their world, which was their class (or more broadly, the world of school). Another situation happened at the very beginning of a lesson I was observing. One of the pupils, due to the fact that he had been absent for a long time and therefore had apparently forgotten that I had already attended class X before, asked the teacher just after her official greeting to the class: "Miss, who is this lady?" He did so in an extremely ostentatious manner, which was met with her hostile reaction, which she verbalised: "The reason I won't answer your question is because you behaved inappropriately. One does not ask in the presence of a person about them in such a manner. If one does it, it should be done discretely. Do you understand me?" The student replied briefly, "Yes!" However, the ending of this dialogue does not change the fact that the boy asked the above question in a completely natural way, without any shadow of fear, in front of the class, without having to make any effort to build up courage to do so. Once again, a strong sense of freedom can be observed, suggesting that the school is a space where the boy feels 'at home' and therefore, demands an explanation of the new situation he has found due to my presence in the classroom.

The naturalness and freedom of expression of mondains are the result, firstly, of the compatibility and continuity of the family world with the school world, which is characteristic – according to reproduction theory (Bourdieu & Passeron, 2006) – of the upper classes; secondly, they are the result of a specific educational approach based on a cultural logic defined by Annette Lareau as "concerted cultivation" (Lareau, 2003, p.2). As a result of these educational interactions, the child acquires the competence to ask questions and demand answers to justify the existing order of things and the status quo (Mikiewicz, 2011).

Pierre Bourdieu, in a remarkably lucid exposition in *Distinction* of the process

of transformation of cultural capital into school capital, made it clear that those who have inherited cultural capital become, in essence, “holders of considerable school capital” (Bourdieu, 2005, p. 107). It is this unwritten law that guarantees them the feeling of certainty in school that comes from “legitimate belonging” (Bourdieu, 2005, p. 107) and the ease that comes from cultural intimacy (Bourdieu, 2005). Thus, the possession of a legitimate culture takes place, *de facto*, without the active participation of its possessor, because – one could say – ,they have always possessed it, as it were, through the cultural capital they inherited. This is undoubtedly the reason for the feeling of certainty possessed by these individuals, which is often equated with a lack of humility, as they do not treat the legitimate culture as a precious possession that costs them a lot to be part of. It is certainly difficult to accuire such an attitude, since they have possessed it as long as they can remember (or even before) and, in addition, they are often unaware of it. The situation is completely different with the purchasers of legitimate culture, as they are deprived of the certainty provided by the continuity of the family world (understood as a source of cultural capital) with the school world. These individuals, upon entering the period of schooling, are faced with the task of acquiring legitimate culture through hard intellectual work. Bourdieu leaves no illusions, however, stating that the difference between the possessors and the acquirors of legitimate culture remains and lies “in the distance of practical mastery (...) from its symbolic mastery required by the school” (Bourdieu & Passeron, 2006, p.176). Therefore, the symbolic mastery of legitimate culture results in characteristic modesty and humility, resulting firstly from the awareness of the transformation into someone different from what one was, and secondly from the necessity of constantly making an effort of acquisition, which is correlated with uncertainty.

Translating these considerations into empirical research, some characteristic tendencies between both groups of pupils can be observed. First of all, self-confidence is a characteristic that clearly distinguishes pupils at school X from pupils at school Y (although there are some individuals among the latter who are the exception and deviation from this rule). This manifests itself in several ways, ranging from comments on curriculum content, to jokey remarks and questions during lessons and breaks, to the creation of a specific class atmosphere during lessons.

A clear symbol of the confidence with which children relate to the material they are learning and the ease with which they assimilate it is the comment made by one of the pupils at school X about a letter that appeared in a word that was not yet studied as part of the curriculum. With a kind of disregard and “relative ignorance” (Bourdieu, 2005, p.87) – to use Bourdieu’s term – the girl stated: “g is

easy...” and continued writing down the word. During the same lesson, walking through class X, I noticed that many students were doing the exercises in advance of the teacher’s instruction, without discussing their content, which was obvious to them; in other words, those tasks were for pupils X only the completion of the formalities required by the ritual of the lesson. In class Y, on the other hand, there were a few pupils who also did the exercises before their teacher asked them to, but nevertheless they did not comment on the obviousness of the tasks performed, in which their modesty and humility were evident. On the contrary, they tended to stay focused and maintain perfect silence, which was often lacking in class X.

Secondly, in terms of extra-curricular activities, pupils from class X showed interest in me as someone new in their class. They often approached me during the break to independently initiate a conversation. The girls shared updates from their lives with me, the six-year-olds showed me the toys they had brought, some hugged me. Some of the boys spent time in solitude, reading comic books (of not inconsiderable size), others played together pretending to be virtual characters from computer games. In conversation with me, they talked about the latest technological innovations, as well as about the types of sports they practised, often expressing their devotion to them (e.g. “I love football so much that I would give my heart for it”). Sometimes they gave a running account of bad behaviour by a classmate or even a parent. Indeed, during my first ever visit to class X, a boy came up to me at break time and announced: “My mother doesn’t love me. She keeps shouting at me if I play a note wrong. Playing is ruining my life.” The ruthlessness of this pupil’s statement and his directness surprised me enormously. It revealed, without doubt, an important aspect of parenting styles, namely parents’ ambitions for their children, but in this case, I would like to draw attention to the very fact that this statement took place in the school classroom, in the presence of the teacher, a trainee teacher and other pupils. The boy said what he thought openly without worrying about how his statement would be received. This characteristic independence, both towards school subjects and peers, and a kind of personal freedom, are distinctive features of the pupils in class X. ‘A cherry on the cake’ in terms of these students’ sense of confidence and freedom is implied by the jokes they tell in my presence during breaks. Here are examples of two of them:

First joke:

An artist goes to a bakery and says: “Two hundred rolls, please.”
To which the seller replies, “Two hundred – so many? How about a hundred?”
“And who would eat that much?!” concludes the artist.

Second joke:

Beware: dangerous dog! And, even worse: mother-in-law...

The boldness with which the seven-year-olds told these stories and their joy in telling them, without a trace of embarrassment as to whether it was appropriate to tell them seemed to speak for themselves. These pupils, despite the traditional character of the school, felt comfortable and confident on the school premises and demonstrated this in many ways.

Pupils from class Y, on the other hand, also came up to talk to me during the break, but their frequency was much lower – especially among the boys. The girls behaved in a similar way to the girls from school X – they showed me the gadgets they had brought to school and their favourite toys, and some of them ran up to give me a hug and told me about current events in their lives. The boys, on the other hand, were less forthcoming and it was rather up to me to initiate a conversation with them. Compared to class X, they were a less talkative and shyer group, with minor exceptions (one of them insisted that I play draughts with him and did not give in until we had a game together). However, none of the students told jokes or reported on class life. During the break, the impression was that the boys had their time, in which they tended not to talk to anyone outside their circle. This was also supported by the infrastructure of the school – in particular the ping-pong tables in the corridors and the drinks and sweets machine at the entrance. Surprisingly and rather paradoxically, despite Y's much more favourable school environment, the behaviour of the pupils in the classroom indicated that they did not feel as comfortable at school as pupils from class X. The reason for this could be attributed to the lesser compatibility of the home world with the school world, which is reflected in their minds and, consequently, in the ways they perceive school reality and behave within it. Material goods in themselves, are not able to compensate for this gap, which has its roots in their primary socialisation, decoupled from the norms of the dominant culture certified by the school (Bourdieu, 2005).

This conclusion is illustrated by the photos I took of both classes, when I spontaneously asked the pupils for permission to take a commemorative photo. Pupils from class X immediately, as if automatically, gathered together and, while behaving in a completely natural way and taking a lot of joy in doing so, posed for the photo, making all sorts of facial expressions. The Y students, on the other hand, not only did not think of posing for a photo together, but it was difficult to notice any signs of spontaneity. They stood at the proverbial 'attention', as if

subconsciously treating my request as some kind of duty to be fulfilled. The slight smile that accompanied them was incommensurable with the joy demonstrated by the X students.

Class Emblems as Determinants of Economic Capital

Observing the emblems characteristic of the different groups of pupils to indicate their economic capital resources, I noticed that the Herlitz brand school products were quite commonly used by the pupils from class X. In general, the children from the music school were equipped with neat, high-quality school equipment, which undoubtedly required considerable financial investment. A telling illustration of the potential economic capital resources of the parents from school X is the response of a pupil from class X to my question regarding a writing pen. Looking at her pencil case, I asked if she used a pen, to which the girl replied: "I have three pens." Seeing my surprise, she continued: "I have three pens because I wanted to, because I liked them all." In the case of pupils in class Y, there was also some high-end branded equipment, but this tendency was not as widespread as in school X. In addition, a characteristic feature was the high wear and tear of these items among the class Y pupils, but the reason for this is difficult to diagnose. This could have been due to the long (one year longer than in class X) use of the stationery, but it could also be a sign of disrespect towards the school equipment, resulting, however, in both cases in a lack of purchase of new stationery (which also somewhat illustrates the level of economic capital).

Types of Class Ties, or Social Capital

On the basis of the observed school reality in classes X and Y, it can be concluded that Bourdieu was justified in treating social capital as "the correlate and interdependent of economic-cultural capital" (Mikiewicz, 2011, p. 21). In class X, where the resources of cultural-economic capital appear to be higher than in class Y, the ties between pupils and, by analogy, between parents seem to be closer. Examples include a teacher telling pupils the news that one of their classmates just experienced the birth of a baby sister, or a request to the rest of the class to send a card to a pupil who has been hospitalised, wishing her a speedy recovery. Observing this kind of situation and hearing clear messages in class about the fate of individual pupils and their families, which in other environments might be considered too personal, one had the strong impression that nobody in class X remained incognito. In fact, it was felt that these students, together with the teacher, formed family-like relationships, not so much on an emotional level, but in terms of knowledge about each other. At school Y, the situation was somewhat

different, as I did not have the opportunity to hear this kind of information, for example about a change in the family situation of one of the pupils. Nevertheless, I had the opportunity to participate in the birthday celebration of one of the pupils, whose mother baked croissants for the whole class as a treat. The children were very warm towards her, and they sang 'Happy Birthday' and wished her well. It was evident that the girl was on more intimate terms with some members of the class than others. It was also very telling when a class Y pupil declared that the birthday party would be held in the town and that the invited guests (some of whom were class Y students) would go for ice cream or pizza. An analogous situation took place in class X, with the only significant difference that the girl invited some of her classmates to celebrate her birthday at the horse farm. Once again, the differences in the economic capital of the pupils of classes X and Y and their parents can be seen.

Conclusion

Bourdieuian pedants and mondains are inseparable elements of the jigsaw puzzle analogous to school reality – or in macroscopic terms, the wider social structure. The former, cautious, treading timidly on the unfamiliar terrain of the school, are constantly catching up; fighting against the overwhelming sense of distance from the dominant culture, they slowly and painstakingly acquire an intimacy with the legitimate culture. Mondains, on the other hand, acting as if nothing had ever happened, having always possessed cultural legitimacy, continue their schooling with confidence and ease, often unaware of their privileged position. For the latter, school is an extension of their family practices, constituting, as it were, a continuation of the learning begun at home and thus ensuring their cultural continuity. 'Worldly' students, due to their habitus, which is compatible with the school habitus, experience a constant continuity and coherence between the family world and the school world, which determines their proficiency and self-confidence which appears in the form of objectified cultural capital. These high-status pupils, unlike pedants, have not experienced the cultural contradictions, the collision of worlds, and consequently the sense of incompatibility and lack of belonging that pupils from low-status families bear the yoke of. In this fundamental context, the equation whereby every gifted pupil attending school will succeed is inadequate. School, in a natural way, becomes a catalyst to educational success for those who know how to use this 'tool'. This knowledge, on the other hand, is provided by cultural legitimacy, which is possessed by students with high capital resources and a specific class habitus, which is reinforced by a specific, class-

affiliated school culture. For these individuals, the prospect of social advancement and success in the broadest sense of the term is open, unlike pedants, of whom, Bourdieu writes, few will achieve social advancement, which he ironically calls “child prodigies” (Bourdieu & Passeron, 2006, p. 18) and to which, *nota bene*, he himself belonged.

I am aware that the situations from the school life of both groups of pupils presented above may be perceived as incidental, because they are only snippets of school reality, which in its entirety appears as an extremely complex microworld, and is impossible to capture in a short article. Nevertheless, I hope that they at least to some extent shed light on the empirical exemplification of the Bourdieusian concept, central to this text, of social class-based, pupil-teacher interactions embedded in a specific school culture. The question of how this class gap in the sense of how pupils interact and engage with (and within) the school environment can be successfully narrowed, still stands, and requires further investigation, despite the substantial research conducted in this field so far (MacLeod, 2018; Leathwood & Archer, 2006; Dunne & Gazeley, 2008). It is a particularly challenging task to address, due to the fact that the differences in pupils’ interactions within the school are deeply internalised and often unconscious because they are part of their socialisation process, which is incredibly difficult to reverse or change.

References:

- Babbie, E. (2005). *Social research in practice*. PWN.
- Babbie, E. (2008). *Fundamentals of social research*. PWN.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241-258. Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2005). *Distinction. A social critique of the power of judgment*. Scholar.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduction. Elementy teorii systemu nauczania*. PWN.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (2001). *Invitation to reflexive sociology*. Oficyna Naukowa.
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Open University Press.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). School culture - about its complexity and multidimensionality, *Social Pedagogy. Fundamental Issues* (3)57, 77-87.
- Dunne, M., & Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, Vol 29, 1-13.
- Gdula, M. (2017). The benefits of classism. Classes in Poland and the chances of social change. In M. Gdula & M. Sutowski (Eds.), *Classes in Poland. Theories, discussions, research and contexts*, pp. 135-162. Institute for Advanced Studies.

- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A 'practical' critique of the habitus. *Sociological Theory*, 18, 417-433.
- Kwieciński, Z. (2009). *Liberty or equality in education?* In A. Męczkowska-Christiansen & P. Mikiewicz (Eds.), *Ideas-diagnosis-hopes. Polish school and the ideas of equality*, pp. 19-24. DSW.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. University of California Press.
- Leathwood, C., & Archer, L. (2006). Social class and educational inequalities: The local and the global. *Pedagogy, Culture and Society*, Routledge, 1-11.
- MacLeod, J. (2018). *Ain't no making it* (3rd edition), Routledge.
- Merton, R. K. (1982). *Sociological theory and social structure*. PWN.
- Mikiewicz, P. (2007). *Social selection and segmentation as an immanent function of the education system*. In J. Klebaniuk (Ed.), *The phenomenon of social inequalities*, pp. 67-82. Eneteia.
- Mikiewicz, P. (Ed.), (2011). *Social capital and education. Comparative research between Poland and Iceland. Final report*. DSW.
- Mikiewicz, P. (2005). *The social worlds of secondary schools. From trajectories of the margins to trajectories of the elites*. DSW.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston, pp. 937-938.

Zagadnienia wychowawcze w miesięczniku „Ty i Ja” (1960-1973) a ideały pedagogiki socjalistycznej

Justyna Harbanowicz¹ 

Abstrakt

W artykule rozpatrywany jest udział prasy okresu PRL-u w propagowaniu modelu wychowania socjalistycznego. Analizę przeprowadzono na podstawie wyjątkowego na ówczesnym rynku prasowym magazynu – „Ty i Ja”, ukazującego się od 1960 do 1973 roku. Jest on często nazywany pierwszym czasopismem lifestyle’owym w Polsce. Zbadano, w jaki sposób redakcja czasopisma poradziła sobie z odgórnie narzucanymi wzorami wychowania socjalistycznego. Wprawdzie pismo nie było ukierunkowane na problematykę pedagogiczną, ale jako magazyn lansujący nowoczesny styl życia nie mogło ignorować wielu obszarów polskiej rzeczywistości składających się na ów styl, więc zajmowało się też sprawami rodziny, szkoły i problemami młodego pokolenia. Musiało więc zmierzyć się z pryncypiami ideologicznymi Polski Ludowej.

Abstract

The article analyzes participation of the PRL press in promoting the model socialist education. The analysis was based on a unique magazine at that time - „Ty i Ja”, published from 1960 to 1973. „Ty i Ja” is often called the first polish lifestyle magazine. Research focused on ways how editorial office dealt with imposition from above of socialist models of education. Although the magazine was not focused on pedagogical issues, but as a magazine promoting a lifestyle, among other things, it dealt with family and school matters. Press had to cope with the ideological principles Polish People’s Republic.

¹ Dolnośląska Szkoła Wyższa, Poland, justyna.harbanowicz@dsw.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0001-8490-686X>

Słowa kluczowe

PRL, wychowanie, ideologia, czasopismo

Wstęp

W całym okresie PRL-u prasa była ważnym narzędziem propagandowego oddziaływania na świadomość społeczeństwa w procesie budowy nowego ładu ustrojowego. Decydenci znakomicie zdawali sobie sprawę z tego, że to medium stanowi – jak to ujął Władysław Gomułka w jednym ze swoich przemówień – „ważny odcinek frontu ideologicznego [...] oręż partii na froncie budownictwa socjalistycznego (za: Sokół, 1998, s. 100). Prasę traktowano więc jako pierwszą linię frontu, na którym rozgrywa się walka o zwycięstwo nowej ideologii, a dziennikarzy chciano widzieć jako żołnierzy tej wojny (Sokół, 1998, s. 100). Redakcje czasopism rozmaicie radziły sobie z naciskami władzy. „Przyjaciółka” – czasopismo kobiece wychodzące w olbrzymim nakładzie – ograniczała, na ile to było możliwe, treści propagandowe. Zamieszczano więc materiały uznane za absolutnie niezbędne, aby choćby w minimalnym stopniu zadowolić oczekiwania władzy, ale równocześnie tak je redagując, by czytelniczki znalazły wystarczająco dużo treści, których w tygodniku poszukiwały (Sokół, 2001, s. 106). Mimo tych zabiegów i tak około 20 procent tekstu poświęcano budowaniu nowego ustroju. Do podobnych działań uciekał się „Przekrój”, wielokrotnie zresztą krytykowany z najwyższych trybun za brak zaangażowania w budowanie socjalizmu (Szydłowska, 2019, s. 161-167). Pod szczególnym nadzorem znalazła się prasa dla dzieci i młodzieży, ponieważ uznano, że przebudowę mentalności należy zacząć od młodego pokolenia, najbardziej podatnego na wpływ oddziaływań ideologicznych (Brodala et al., 2001, s. 46).

Analizowany tu miesięcznik „Ty i Ja” wydaje się wyjątkowy na rynku czasopism okresu PRL-u. Stanowił próbę znalezienia wolnej od ideologii niszy, ucieczki przed komunistyczną rzeczywistością. Krótki żywot magazynu (13 lat) poświadcza jednak, że przed ową rzeczywistością ostatecznie nie dało się uciec. Było to czasopismo o bardzo ciekawej szacie graficznej i oryginalnej, nowoczesnej treści. Zakładany odbiorca był wykształconym mieszkańcem dużego miasta. Choć tytuł sugeruje odbiorców obojga płci (z listów do redakcji wiemy, że mężczyźni faktycznie byli czytelnikami miesięcznika) magazyn był raczej skierowany do kobiet: patronowała mu Liga Kobiet, a jej prezeskę, Alicję Musiałową, przekonano, że istnieje duża grupa kobiet z wyższym wykształceniem i bardziej wyrafinowanymi oczekiwaniami czytelniczymi, dla których właściwie nie ma niczego interesującego na rynku prasowym (Szydłowska, 2019, s. 81). Czy

rzządzający widzieli w nowym piśmie szansę na dotarcie ze swoją propagandą do grupy dotychczas pomijanej, trudno wyrokować. Wiemy natomiast z pewnego źródła, bo od samej pierwszej redaktorki naczelnej, że twórcy magazynu zamierzali unikać w nim treści politycznych i ideologicznych (Kuczyńska, 2012). Teresa Kuczyńska zaprzecza także stawianym czasem tezom, że lansując wzory obyczajowe Zachodu, redakcja walczyła z systemem, rozsadzając go niejako od środka. Był to raczej rodzaj ucieczki od mało atrakcyjnej rzeczywistości, oczywiście na tyle, na ile było to możliwe.

Takie deklaracje skłaniają do postawienia pytania, jak w miesięczniku prezentowano problematykę wychowania, jakie tematy poruszano i w jakiej mierze podejmowane wątki realizowały oczekiwania ideologiczne władzy? Od pierwszego numeru magazyn posiadał stałe działy poświęcone wychowywaniu dzieci i młodzieży. W latach 60. pedagogika polska, na wzór radzieckiej, propagowała model wychowania socjalistycznego. Czy w badanym czasopiśmie model ten próbowano realizować? Czy redakcji udawało się ignorować postulaty socjalistycznej pedagogiki? Wydaje się, że twórcy miesięcznika natrafili tu na fundamentalną trudność, wychowanie jest bowiem w sposób naturalny sprzęgnięte z ideami wyznaczającymi cele społeczeństw i realizowane w praktykach wychowawczych. „Możemy więc mówić o bliskości pedagogiki z ideologią, a niekiedy nawet o przenikaniu się pedagogicznego myślenia i działania z myśleniem ideologicznym oraz ideologicznym działaniem” – pisze Mariusz Cichosz w artykule poświęconym kształtowaniu polskiego modelu oświaty w kontekście założeń realnego socjalizmu (Cichosz, 2020, s. 96). Wiadomo także, że władzom zależało na propagowaniu nowych wzorów człowieka socjalistycznego, a w prasie widziano przestrzeń szczególnie przydatną do działań propagandowych. Wprawdzie pismo nie było ukierunkowane na problematykę pedagogiczną, jednak podejmując tematykę rodzinną, nie mogło unikać spraw dotyczących dzieci i młodzieży, nie mogło też ignorować ideologicznych pryncypiów socjalistycznego wychowania. Przegląd treści wszystkich numerów czasopisma pokazuje, że problematyka wychowania była ważnym przedmiotem zainteresowania autorów i redaktorów magazynu.

W badaniu zastosowałam metodę jakościowej analizy treści. Przebrałam roczniki miesięcznika z lat 1960–1973, a więc od pierwszego do ostatniego numeru. Następnie dokonałam analizy zawartości badanych materiałów, zwracając uwagę na wszystkie teksty, które odnosiły się do wychowania dzieci i młodzieży. Z powodu mnogości owych tekstów posegregowałam je w grupy tematyczne, dotyczące wychowania w rodzinie, życia szkolnego, oddziaływania mediów,

a szczególnie telewizji intensywnie rozwijającej się w latach 60., czasu wolnego i zorganizowanych wyjazdów wakacyjnych, zabawek, urządzania pokojów dziecięcych, wyglądu i ubioru czy wreszcie odżywiania dzieci i młodzieży.

„Ty i Ja” jako czasopismo lifestyle’owe

Miesięcznik ukazywał się od maja 1960 do grudnia 1973 roku. Jego odbiorcą miała być głównie miejska inteligencja. Wydawany był w niewielkim nakładzie i wiemy z listów do redakcji, że były problemy z jego dostępnością, szczególnie poza wielkimi miastami. Był też dość drogi, kosztował bowiem 12 złotych. Początkowo czasopismo miało wsparcie Ligi Kobiet, co nie pozostało bez wpływu na podejmowaną problematykę w pierwszych latach wydawania magazynu. „Ty i Ja” było produktem odwilży, choć spóźnionym. Pojawiały się w nim liczne przedruki z gazet zachodnich, bardzo rozbudowany był dział mody, który tworzone w oryginalny sposób: poprzez wycinanie z europejskich czasopism prezentowanych tam kreacji i komponowanie z tych wycinanek własnych sesji mody (Pelka, 2007, s. 123). Sporo miejsca poświęcano także przedmiotom, wyposażeniu domu, urządzaniu się. Magazyn nazywano często „kroniką niespełnionej konsumpcji” (Szydłowska, 2019, s. 75). Być może właśnie z tego powodu zamknięto go po trzynastu latach obecności na rynku wydawniczym – rozbudzało apetyty konsumpcyjne, których w PRL-u nie można było zaspokoić.

Formuła magazynu była szeroka: mieściły się tu artykuły popularnonaukowe (w późniejszych latach szczególnie z dziedziny medycyny), przedruki zachodniej literatury, reportaże, streszczenia filmów i sylwetki gwiazd teatru i filmu oraz pisarzy, plastyków, muzyków i innych znanych osób z obszaru kultury artystycznej, wspominany już wyżej obszerny dział mody, przepisy kulinarne (często proponujące wykwintne dania kuchni innych narodów), porady praktyczne. Przez cały okres wydawania pisma obecne były w nim także artykuły na tematy pedagogiczne, choć w pierwszych latach było ich zdecydowanie więcej, co mogło być skutkiem patronatu Ligi Kobiet. Od początku istniały też stałe rubryki dotyczące wychowania dzieci i młodzieży: *Felieton dla rodziców* (autorstwa Joanny Arskiej) oraz *Dzieci w kuchni* (do 1963 roku). Spectrum spraw, którymi się zajmowano, było bardzo szerokie – począwszy od kłopotów wychowawczych (szczególnie z dorastającą młodzieżą), poprzez zabawę, naukę szkolną, ubiór, po kwestie zorganizowanego wypoczynku czy właściwe odżywianie w wieku adolescencji.

Model wychowania socjalistycznego

„Dążenie do ukształtowania nowego człowieka stanowiło cechę konstytutywną ustroju komunistycznego” – pisał Marcin Kula we wstępie do książki *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności* (Bordala et al., 2001, s. 9). Owa przebudowa nie odbywała się wprawdzie tak drastycznymi metodami jak w Związku Radzieckim, nie burzono u nas kościołów i nie propagowano donoszenia na własnych rodziców – pisze dalej Kula – ale wychowanie młodzieży nakierowane było na nowe, socjalistyczne wartości (Brodala et al., 2001). Te próby najintensywniej były podejmowane zwłaszcza w latach 1949–1955. W tym okresie model wychowawczy, jaki zaproponowano polskiej pedagogice, był w dużej mierze przeniesiony z pedagogiki radzieckiej. Tłumaczono dzieła radzieckich pedagogów, między innymi Antona Makarenkę i Iwana Kairowa, wprowadzono radziecki model funkcjonowania organizacji młodzieżowych mających przygotować młode pokolenie do budowy nowego ustroju. Po przesileniu październikowym 1956 roku nastąpił powrót do niektórych polskich tradycji wychowawczych (przywrócono np. ZHP), przypomniano idee polskiej lewicującej myśli pedagogicznej okresów wcześniejszych, ale główny i oficjalnie uznawany za obowiązujący nurt pedagogiki socjalistycznej, wywiedziony z marksizmu i leninizmu, pozostał dominującym prądem polskiej pedagogiki, której głównym celem było „wychować nowego człowieka”. Dominującym, choć oczywiście nie jedynym. Trzeba pamiętać, że równolegle uprawiana była w Polsce inna pedagogika, na przykład chrześcijańska, choć, jak zauważa Mariusz Cichosz (2020, s. 100), działało się to raczej poza oficjalnymi obszarami kształcenia i wychowania lub na ich obrzeżach. Trzeba pamiętać też o fakcie, że chociaż okres PRL-u wydaje nam się dziś monolitem, to był przecież dość zróżnicowany, także i w naciskach ideologicznych, którym, z różnym nasileniem, byli poddawani obywatele. Interesującą kwestią byłoby też zbadanie, w jaki sposób nauczyciele i wychowawcy radzili sobie z koncepcjami wymyślanymi na „najwyższych szczeblach władzy”. Wiemy, że takie „indywidualne strategie edukacyjne, wykorzystujące luki systemu” były uruchamiane w okresie PRL-u, choć trudno określić, w jakich rozmiarach i z jakimi efektami (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 94).

Na interesujące nas tutaj lata 60. przypada czas krystalizacji ideologicznej, „jest to okres krzepnięcia ideologicznego sił marksistowskich. Po wstrząsach poprzedniego okresu następuje stabilizacja tendencji rozwojowej kultury socjalistycznej jako narzędzia wychowania społeczeństwa” (Uziembło, 1967, s. 23). W tym to okresie nastąpiła szeroka przebudowa ustroju oświatowego w Polsce, wydano wiele istotnych aktów prawnych dotyczących oświaty

i wychowania, które wyznaczyły kierunki rozwoju owego systemu (Cichosz, 2020, s. 97). Na okres ten przypada też próba zbudowania naukowej pedagogiki socjalistycznej, której podwalinami są dwa dzieła Heliodora Muszyńskiego: *Ideały i cele wychowania* (1972) oraz *Zarys teorii wychowania* (1976). W książkach tych wyłożone zostały ideały i cele wychowania socjalistycznego, oparte oczywiście na ideologii marksistowsko-leninowskiej. Jak stwierdza badaczka tego problemu Teresa Hejnicka-Bezwińska – owa teoria wychowania socjalistycznego, wraz z dopasowaną do niej dydaktyką, opanowuje od tego momentu właściwie cały obszar nauk pedagogicznych i praktykę placówek oświatowych (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 108).

Jakie więc były założenia pedagogiki socjalistycznej? Jej koryfeusz Heliodor Muszyński pisał, że etyka socjalistyczna postuluje nowy wzór osobowy człowieka. Chodziłoby tu więc rzeczywiście o całkowitą przebudowę mentalności Polaków. Muszyński określa tego nowego człowieka jako „ideowo zaangażowanego” i „aktywnie przyczyniającego się [do realizacji nowych wartości] we wszelkich dziedzinach uczestniczenia w życiu społecznym” (Muszyński, 1967, s. 57). W innej książce Muszyński podaje wytyczne dla wychowania socjalistycznego: ponieważ naczelną wartością w ideologii socjalistycznej jest człowiek, jego szczęście i dobro, należy kształtować postawy humanistyczne; dalszą wartością jest pokojowe współzycie, należy więc wychowywać w postawie internacjonalizmu; dalej – sprawiedliwość społeczna, a więc postawa egalitaryzmu; „masowy udział ludzi w funkcjach rządzenia państwem” – a więc demokratyzm. Dalej Muszyński wymienia kolejne postawy człowieka socjalizmu: postawę ideowości (czyli wierności ideałom i zgodnego z nimi postępowania), poszanowanie wolności jednostki (co rozumiane jest jako „walka o wyzwolenie człowieka z ucisku klasowego”) i wreszcie postawa szacunku dla pracy (Muszyński, 1974, s. 107-108).

Na VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR (KC PZPR) w 1970 roku, omawiając udział młodzieży w realizacji kolejnego etapu budowania socjalizmu w Polsce, tak opisywano cele wychowawcze: „Wychowanie ma wpajać postawę akceptacji socjalistycznych treści istniejącej rzeczywistości”, ma rozwijać postawy internacjonalistyczne, zaś probierzem owego internacjonalizmu „jest stosunek do Związku Radzieckiego”, wychowanie ma także pomóc młodym ludziom w orientacji w walce klas, a także we właściwym ocenianiu innych systemów ustrojowych, należy ugruntowywać teorię marksizmu-leninizmu, ważne jest także wychowanie przez pracę, „która jest prawem i moralnym obowiązkiem każdego Polaka”. Zwracano też uwagę na łączenie wychowania z działaniem oraz na integrację systemu wychowania, który wymaga „przezwyciężenia antynomii

poszczególnych czynników, solidarnego działania rodziny, szkoły, organizacji młodzieżowej, wojska, zakładu pracy i środków masowego przekazu na kolejnych etapach rozwoju osobowości młodego człowieka” (Jasińska, Siemieńska, 1975, s. 239-240).

Jest więc pedagogika socjalistyczna koncepcją szerokiego oddziaływania na rozmaitych płaszczyznach życia społecznego, oddziaływania, które ma za zadanie wykształcić nowy wzór osobowy – człowieka socjalizmu, politycznie i ideologicznie zaangażowanego w realizację idei marksizmu-leninizmu. O nowym, specyficznie socjalistycznym charakterze procesów wychowawczych pisze Władysław Adamski, zaznaczając w nich trzy nieobecne wcześniej czynniki: zastępowanie pewnych wartości kultury chłopskiej, drobnomieszczańskiej, kapitalistycznej normami i wzorami zachowań charakterystycznymi dla socjalistycznej kultury pracowniczej; „wypieranie treści kultury religijnej i kształtowanie wzorów kultury laickiej” oraz „kształtowanie postaw ideologicznych w warunkach rywalizacji dwóch systemów społeczno politycznych” (Adamski, 1976, s. 27). Widać więc wyraźnie, że ideał wychowania socjalistycznego był mocno zideologizowany i radykalnie upolityczniony.

Czy udało się stworzyć „nowego człowieka”? Następne dekady wykazały, że nie. Tak pisze o tym w książce o życiu młodzieży w PRL-u historyk Krzysztof Kosiński:

Nie zaistniał też – ani przed 1956 r., ani później – „nowy człowiek”. Toteż w miarę upływu lat ambicje rządzących malały. „Nowy człowiek” miał być już tylko obywatelem przydatnym państwu komunistycznemu, a wreszcie – biernym uczestnikiem codzienności, jeśli nawet powątpiewał w sens działań rządzących, to jednak nieskłonny do buntu. Ewolucję ambicji rządzących, którzy najpierw myśleli o kreacji „nowego człowieka”, a następnie o wychowaniu wzorowego obywatela PRL, by wreszcie poprzestać na przyzwyczajaniu mieszkańców PRL do pewnej rutyny codziennego życia, również można uznać za pochodną fragmentaryczności peerelowskiego totalizmu (Kosiński, 2006, s. 70).

Jest zapewne wiele powodów braku powodzenia tego eksperymentu. Wydaje się, że jednym z ważniejszych determinant była wielka zmiana obyczajowa drugiej połowy wieku XX, związana z przebudową rodziny, zanikiem jej patriarchalnego modelu, ale także z niezgodą młodzieży na ciasny dogmatyzm gerontów sprawujących władzę. Wzorzec wychowania socjalistycznego nie udał się, bo był odgórny, centralnie zarządzany, stanowił element „sterowania losem ludzi” (Kosiński, 2006, s. 94).

Zmiany obyczajowe drugiej połowy wieku XX

W roku 1969 ukazuje się pierwsze wydanie książki warszawskiego socjologa Marcina Czerwińskiego pod znamienym tytułem *Przemiany obyczaju* (1969). Autor tego, niewielkiego zresztą, dzieła pokazuje, w jaki sposób w drugiej połowie wieku XX dokonała się rewolucja w funkcjonowaniu rodziny. Przeszła ona od modelu produkcyjnego do konsumpcyjnego, ale zmianie uległ także rodzinny model konsumpcji. Część funkcji rodziny przejęły instytucje – przedszkola, szkoły, świetlice, organizacje młodzieżowe. Prawie zupełnemu rozpadowi uległa też rodzina rozszerzona, czy – jak to nazywa sam autor – wielka rodzina. Nie ma już w jej obrębie ciotek, wujków, bratanków, siostrzeńców, ba – znikają nawet słowa, którymi ich nazywano. Zamiast tego pojawia się krąg przyjacielsko-koleżeński, „krewni z mianowania”. Zmienia się też funkcja rodziny. Ma być ona dziś nie tylko „podstawową komórką społeczną”, ale – pisze Czerwiński – ma też i inny cel, obecny może i dawniej, ale jednak będący w cieniu instytucjonalnego charakteru związku. Jest to dawanie osobistej satysfakcji, ma być to „rodzina szczęściadajna”. Stwarza to, jak zauważa Czerwiński, zarówno wielkie szanse dla powodzenia programu wychowawczego, jak i wielkie ryzyko. Jeśli bowiem rodzice są faktycznie szczęśliwi i potrafią owo szczęście okazywać, dzieci wychowuje się łatwo: „Szczęśliwe są dzieci miłości”. Istnieje jednak ryzyko, że w życiu małżeńskim dojdzie do katastrofy. We współczesnej rodzinie, w której szuka się szczęścia, kiedy nie działa już bariera opinii publicznej, trudno ukryć przed dziećmi wygaśnięcie uczuć, a to może doprowadzić do poważnych problemów wychowawczych, między innymi do upadku autorytetu rodziców, dopuszczających się niegodziwości względem siebie i wikłających dziecko w konflikty rodzinne. Ale problem upadku autorytetu rodzicielskiego jest szerszy i warto się mu bliżej przyjrzeć.

Mniej więcej do drugiej wojny światowej stosunek do rodziców budowany był przede wszystkim na autorytecie moralnym płynącym z ojcostwa i macierzyństwa. Aby zasłużyć sobie na szacunek dzieci, wystarczyło po prostu być rodzicem. Po drugiej wojnie to się zmienia. Nie oznacza to oczywiście, że „prestż pierwotnego faktu naturalnego jest całkowicie obalony, istnieje pierwiastkowa tklivość i potrzeba szacunku, ale nie wystarcza to do zahamowania krytycyzmu” (Czerwiński, 1969, s. 55). Rodziców chce się szanować, ale szacunek ten musi znajdować potwierdzenie w faktach. Krótko mówiąc, młodzi chcą szanować rodziców za coś, nie z samej przyczyny, że są ich rodzicami. Zmiana ta pociąga za sobą, jak wyjaśnia Czerwiński, zmiany kolejne. No bo jeśli nie sprawdza się stary model, funkcjonujący na zasadzie autorytetu nadanego, to trzeba ten model wymienić na inny. Pojawia się więc „wyraźne i otwarcie formułowane

pragnienie, aby rodzice byli przyjaciółmi dzieci” (Czerwiński, 1969, s. 56). Co więcej, pojawia się „nowy dramat, którego opowieści starszych nie zawierają: złej miłości do rodziców i złej miłości do dzieci, miłości źle odwzajemnianej, w której brak zrozumienia, brak elementu przyjaźni” (Czerwiński, 1969, s. 56). W ten sposób w relacji rodzice – dzieci pojawiają się elementy dotąd w niej nieobecne, zarezerwowane dla związków równorzędnych. Pojawia się jeszcze jeden czynnik – relacje te zostają pozbawione elementów rytualnych, konwencjonalnych. To z kolei powoduje, że krytyka, której dzieci nie szczędzą rodzicom, jest zdecydowanie bardziej widoczna.

Wszystkie te zmiany, w gruncie rzeczy dość gwałtowne, bo przecież rozgrywające się na przestrzeni 20-30 lat, powodują, że rodzice czują się zagubieni. Małgorzata Szpakowska, badając dokumenty osobiste czasu „małej stabilizacji” (Szpakowska, 2003, s. 101), dostrzega uderzającą rzecz: rodzice są niepewni swojej roli, czują bezsilność wychowawczą, która jest następstwem właśnie owego braku odpowiedzi na pytanie, kim jestem dla mojego dziecka? „Kumplem? Powiernikiem? Autorytetem? Bo – [...] nie dyktatorem” (Szpakowska, 2003). Co ciekawe, badaczka nie odnotowuje żadnych tęsknot za rodziną patriarchalną. Jej formuła widocznie już się wyczerpała. Ale nowa jeszcze nie okrzepła, nie wykrystalizowała się. Stąd kłopoty z określeniem swojej roli jako rodzica. I stąd, odnotowana przez Szpakowską, nieoczywistość relacji uczuciowych na linii rodzice – dzieci. Jest to zupełne novum. O ile żale rodziców wobec dzieci i dzieci wobec rodziców mają charakter ponadczasowy, o tyle relacji uczuciowych dotąd nikt nie kwestionował. Teraz, pisze badaczka, jest inaczej. Widać to wyraźnie w wypowiedziach dzieci, które mają odwagę mówić wprost, że nie kochają swoich rodziców, bo i ci rodzice ich nie otoczyli miłością. „Czwarte przykazanie Dekalogu – podsumowuje Szpakowska – przestało obowiązywać bezwarunkowo” (Szpakowska, 2003, s. 107).

Czy zatem rodzina lat 60. pogrążona jest w kryzysie? I tak, i nie. Badania socjologów, prowadzone od lat 50. do 80., jasno pokazują, że rodzina jest dla Polaków, w tym i młodych Polaków, najwyższą wartością, a „szczęśliwa rodzina należy do najbardziej cenionych wzorców sukcesu życiowego” (Kosiński, 2006, s. 244). Model rodziny ewaluował przez te czterdzieści lat, ale w naszym kraju nigdy nie doszło do tak otwartego buntu młodych przeciw starszemu pokoleniu, jak miało to miejsce na Zachodzie w latach 60. Paradoksalnie, jak zauważa Krzysztof Kosiński, to właśnie władze PRL-u przyczyniły się do umocnienia roli rodziny. Polska Ludowa propagowała w gruncie rzeczy tradycyjny model wychowawczy, domagając się szanowania autorytetów wynikających z samej racji starszeństwa.

Jeśli dodamy do tego względy ekonomiczne (czyli długie uzależnienie młodych od rodziców w wymiarze finansowym), wzorce tradycyjnej kultury, których przecież nie dało się tak łatwo wyrugować, no i właśnie wspomnianą presję systemu, to nic dziwnego, że na rodzinę, jak pisze wspomniany tu wcześniej badacz, „nawet ułomną, patrzono jak na oazę prywatności” (Kosiński, 2006, s. 246), która zapewniała względne bezpieczeństwo i stabilność w niestabilnej rzeczywistości.

Równocześnie jednak wielu badaczy odnotowuje, szczególnie w latach 60., kryzys rodziny jako instytucji wychowawczej. Rozmaicie był on diagnozowany, rozmaicie również diagnozowano przyczyny owego kryzysu. W wydanej w 1967 roku książce *Ideologia i światopogląd w wychowaniu* czytamy:

Bez wątpienia przeżywa ona [rodzina] swoisty kryzys związany z zatraceniem klasycznej funkcji wychowawczej. W ogromnej masie rodzin wychowanie przypomina jedynie hodowanie dzieci. Trud rodzicielski kończy się z chwilą zapewnienia warunków materialnych, tu z reguły urywają się wszelkie refleksje pedagogiczne. Dom na ogół nie spełnia ważnych społecznie zadań (Śliwko, 1967, s. 139).

Według autora kryzys rodziny nakłada się na kryzys dawnych autorytetów, w tym Kościoła. Instytucja ta w „praktyce zawodzi”, jest w wychowaniu młodego pokolenia „właściwie bez znaczenia” (Śliwko, 1967, s. 147). Gdzie więc szukać pomocy? Na to autor daje prostą receptę:

Skoro jednak stwierdzamy niedojrzałość pedagogiczną niejednego domu rodzicielskiego do prawidłowego sprawowania złożonych funkcji wychowawczych, warto wskazać na częściowe choćby rozwiązanie problemu, znalezienie dróg wyjścia z impasu. Wielką misję do spełnienia posiada szkoła, inicjator różnorodnych form współpracy w różnych dziedzinach wychowania, zwłaszcza moralnego (Śliwko, 1967, s. 144).

Pojawia się więc tutaj stały w PRL-u koncept wychowania instytucjonalnego, bardzo silny przed rokiem 1956, ale pobrzmiewający przez cały okres „budowania” komunizmu. Nie było u nas pomysłów likwidacji rodziny, jak miało to miejsce w Związku Radzieckim, ale pytanie, jaką rolę ma odgrywać rodzina w społeczeństwie socjalistycznym, stale powracało, podobnie jak nacisk, by istotnym organem wychowawczym uczynić szkołę i inne instytucje czy organizacje. Wydaje się, że w latach 60. rządzący nie tyle wyrzekli się wpływania na rodzinę, ile widzieli w niej instytucję, którą należy bardziej zdecydowanie włączyć do współpracy ze szkołą w wychowaniu młodych obywateli.

Problemy wychowawcze na łamach „Ty i Ja”

Wszystkie opisane wyżej procesy powodowały narastający niepokój, związany z wychowywaniem dzieci i młodzieży. Kosiński pisze o czterech objawach kryzysu rodziny (Kosiński, 2006, s. 266). Należy do nich słabnięcie więzi pomiędzy rodzicami a dziećmi, alkoholizm rodziców, rozwody i poczucie osamotnienia młodzieży. Właściwie wszystkie te problemy znajdują swoje odzwierciedlenie na łamach „Ty i Ja”. Przez pierwsze lata funkcjonowania pisma regularnie prowadzono w nim rubryki wychowawcze (*Felieton dla rodziców* i *Dzieci w kuchni*), ale artykuły o wychowywaniu dzieci pojawiały się także przy innych okazjach. Mimo to w odpowiedzi na ankietę o „Ty i Ja” (07.1960, s. 2) jeden z czytelników prosił o więcej stałych rubryk dotyczących tego tematu. Świadczyłoby to o dużej niepewności rodzicielskiej, o poszukiwaniu wsparcia w trudach wychowawczych. Autorzy rubryk wychowawczych w magazynie doskonale zdawali sobie sprawę również z tych wszystkich przemian obyczajowych, o których wspomniałam wyżej. W roku 1964 ukazał się artykuł *Niemoc i siła*, autorstwa Magdaleny Arskiej („Ty i Ja”, 01.1964, s. 55), który dotyczył wpływu „innych” na wychowanie dzieci. Owi „inni”, „koledzy”, „oni”, to po prostu symbol wpływów zewnętrznych, którym poddawane są dzieci i nad którymi rodzice nie panują. Autorka w tym tekście dokonuje również diagnozy gwałtownych przemian, które zupełnie zmieniły relacje dziecko – rodzic. Dawniej, pisze Magdalena Arska, rodzina i szkoła w zasadzie zamykały krąg wpływów wychowawczych. Dziś na młodych ma wpływ radio, kino, telewizja i o wiele swobodniejsze kontakty z grupami rodzicielskimi. Za Władysławem Bienkowskim autorka przytacza metaforę doskonale obrazującą ową zmianę obyczajową. Otóż dawne środowisko wychowawcze można przyrównać do sklepu, w którym kupującemu wszystko się podaje, dzisiejsze zaś – do supermarketu, w którym młody człowiek wybiera z półek to, na co ma ochotę: „środowisko, w którym chce przebywać, poglądy, które mu odpowiadają, zasady, które usprawiedliwiają jego zachowanie” („Ty i Ja”, 01.1964, s. 55). Kolejna trudność wychowawcza również jest związana ze zmianami społecznymi. Rodzice są niepewni swej roli, bo zostali wyrwani ze swojego środowiska, w którym pomoc i pewność zapewniana była przez rodzinę rozszerzoną. Następna trudność – diagnozuje autorka – związana jest z obniżeniem naturalnego autorytetu rodzicielskiego. Dziś już nikt nie ma prawa do szacunku tylko dlatego, że jest rodzicem.

Wydaje się, że jednym z palących problemów rodziny w tym czasie stały się rozwody. Ich liczba zaczęła wyraźnie wzrastać od połowy lat 60., szczególnie w dużych miastach (Kosiński, 2006, s. 270-271). Miesięcznik poświęca im parę

artykułów. W każdym z nich podkreśla się fakt, że na rozwodzie rodziców nie powinno ucierpieć dziecko, lecz często jest to po prostu niewykonalne. Rozwód zawsze wpływa destrukcyjnie na małego, chwije jego stabilnym dotąd światem. Efekty mogą być widoczne od razu, ale mogą też rzutować na całe przyszłe życie. Magdalena Arska w *Felietonie dla rodziców* (pod znamienym tytułem *Zobowiązaliście się*) pisze: „Wśród młodzieży wykolejonej wiele jest dzieci rodzin rozbitych. Ale nie tylko one są przedmiotem naszego niepokoju. Nie mniejszą troskę budzą i te dzieci, które nie wadzą nikomu, ale mają zatrute dzieciństwo i wyrastają na nieszczęśliwych ludzi” („Ty i Ja”, 04.1964, s. 52). Autorka porusza także problem zmiany sytuacji materialnej rodziny. Nawet przy płaceniu alimentów dziecko odczuwa pogorszenie się statusu materialnego. Przy odejściu matki – dezorganizację domu. W zależności od wieku złe emocje są bardziej lub mniej świadomie przeżywane, ale zawsze wpływają na dalszy rozwój dziecka. Czy magazyn daje jakąś receptę na zniwelowanie złych skutków rozwodu? W zasadzie nie. „Kulturalny rozwód” nie ułatwia sprawy. W domu z reguły panuje „klimat smutku, rozdrażnienia i lęku”. Właściwie jedyna rada, która wynika z tekstu, to po prostu nie rozwodzić się. Po przedstawieniu statystyki rozwodów, która wyraźnie wskazuje na narastającą tendencję do rozstań, pada pytanie: „Czy poczucie krzywdy czynione własnym dzieciom powstrzyma wzrost tych liczb?”.

Z przeanalizowanych przez mnie materiałów wynika, że w magazynie promowany jest program wychowawczy, który można opisać jako koncepcję „złotego środka”. W artykułach poświęconych wychowaniu zaleca się unikanie zbytniego rygoryzmu, ale i unikanie pobłażania. Dzieci i młodzież powinny ponosić konsekwencje swoich zachowań, niedopuszczalne jest wykorzystywanie swoich układów i koneksji do bronięcia młodych przed konsekwencjami ich działań chuligańskich („Ty i Ja”, 03.1964, s. 19). Potępione są również postawy roszczeniowe („Ty i Ja”, 04.1964, s. 46). Ciekawie rysuje się dyskusja na temat bicia dzieci (dodajmy – w tych czasach absolutnie powszechnego i traktowanego jako jeden z najlepszych i najskuteczniejszych środków wychowawczych, oczywiście nie w literaturze pedagogicznej, ale w codziennym życiu). Otóż magazyn zdecydowanie potępia tego typu czyny („Ty i Ja”, 06.1965, s. 19-20; 02.1966, s. 54), ale tylko wtedy, gdy jest to „wychowawcza metoda bicia” – klapsów do takich metod nie zaliczano: „Wszyscy dajemy klapsy naszym małym dzieciom. Jest taki okres, gdy klaps matki versus krzyk dziecka, to jeden z niewielu możliwych sposobów załatwienia konfliktów” („Ty i Ja”, 06.1965, s. 20). Jeśli chodzi o młodzież, to tutaj nie ma już absolutnie mowy o karach cielesnych, choć z listów do redakcji dowiadujemy się, że są one stosowane i wobec starszych dzieci („Ty i Ja”, 02.1966,

s. 54). Zamiast tego proponuje się swoisty regulamin domu, który zawierałby zakazy i nakazy, ale mądre, tłumaczone latoroślom, a nie podawane z pozycji bezwzględnego autorytetu: „Musimy zatem zmobilizować całą naszą inteligencję, miłość i uwagę, by dojść z naszym dzieckiem do porozumienia – aby oceniło nasze intencje, a my – motywy jego postępowania i aby nasze zakazy i nakazy były przez nie rozumiane i aprobowane. Tylko wtedy możemy liczyć na ich skuteczność” („Ty i Ja”, 02.1966, s. 54). Podobnie traktowany jest problem używania słów niecenzuralnych przez dzieci i młodzież („Ty i Ja”, 02.1973, s. 46). Zaleca się, by nie nakładać żadnych kar na przeklinające dzieci, bo zapewne przyniesie to „wynik przeciwny”. Zakazy nie zadziałają, ale „obudzą agresję” w młodych, szczególnie, jeśli sami „kniemy na potęgę”. Najlepszym wyjściem, przekonuje „Ty i Ja”, jest „spokojny dystans, uwolnienie się od czujnej uwagi wobec tzw. tłustych wyrazów, jakimi przerzucają się żółtodzioby”. Wtedy problem powinien sam minąć.

Magazyn nie omija i trudnych tematów, ale robi to w bardzo specyficzny sposób. W roku 1973 ukazuje się obszerny artykuł na temat samobójstw wśród dzieci i młodzieży („Ty i Ja”, 06.1973, s. 46), ale całość tekstu opisuje problem z perspektywy RFN. Przytaczane są dane liczbowe dotyczące samobójstw w tym kraju, opinie prasy (właściwie brak tych opinii – „unika się dyskusji publicznych: prasa, tak bardzo agresywna wobec innych »życiowych« tematów, tutaj zachowuje skrajną wstrzeźliwość”), badania zachodnioniemieckich profesorów. Opisany jest system oświatowy i wychowawczy – skrajnie niedostosowany do naszych czasów – ale znów nie polski, lecz niemiecki, wypowiada się bowiem o nim profesor z uniwersytetu w Tybindze. I choć czytelnik znakomicie zdaje sobie sprawę, że wszystko to, co jest opisywane (prócz może danych statystycznych) odnieść można do sytuacji w Polsce i do polskich problemów z samobójstwami nastolatków, nigdzie nie pada najmniejsze odniesienie do sytuacji w naszym kraju. Trudno wyrokować, czy jest to celowy zabieg „ucieczki przed cenzurą”, bo w socjalistycznym raju nie ma miejsca na takie problemy. Wiemy ze źródeł, że liczba samobójstw gwałtownie rosła od lat 50. (Kosiński, 2006, s. 272), ale w magazynie odnotowuje się ów problem wyłącznie na marginesach innych spraw bądź, tak jak w wyżej wymienionym artykule, na przykładzie innych, i to kapitalistycznych, społeczeństw.

Innym trudnym tematem podejmowanym przez miesięcznik było wychowanie seksualne. Na marginesie można tu wspomnieć, że w pierwszych latach ukazywania się pisma znalazło się wiele artykułów na temat życia płciowego dorosłych, często na temat różnych dysfunkcji współżycia wypowiadali się seksuolodzy. Jeśli chodzi o wychowanie seksualne dzieci i młodzieży, to zwraca się

uwagę na gwałtowną akcelerację rozwoju fizycznego („Ty i Ja”, 11.1973, s. 47) oraz na potrzebę wprowadzenia lekcji wychowania seksualnego w szkołach, ponieważ „olbrzymia większość rodziców nie czuje się na siłach, by swobodnie rozmawiać ze swoimi dziećmi o sprawach płci” („Ty i Ja”, 03.1962, s. 66). Nauczycielowi zawsze będzie łatwiej, bo nie ma tu „intymnej relacji między nauczycielem i uczniami”, sprawy płci stają się jedynie częścią programu szkolnego. Niestety, na razie lekcji wychowania seksualnego nie ma, sprawa jest jedynie „rozważana u nas”. Dlatego autorka felietonu poleca inne rozwiązanie: „dobra, w odpowiednim czasie podsunęta, książka”.

Jakich kłopotów wychowawczych „Ty i Ja” nie opisuje? Nie znalazłam właściwie żadnego artykułu, dotyczącego spożywania alkoholu przez nieletnich, zjawiska bardzo powszechnego w tamtym czasie. Szacowano wówczas, że połowa nastolatków przed ukończeniem 18. roku życia przynajmniej raz upiła się (Kosiński, 2006, s. 272). Rzadko też podejmowany był temat samotności młodzieży, choć wiemy z kwerend, że pojawiał się on często w listach do redakcji innych czasopism (Kosiński, 2006).

Nauka i szkoła

„Znaczenie edukacji szkolnej w państwach komunistycznych było większe niż w innych typach ustrojów, gdyż miała ona służyć, poza kształceniem, zmianie świadomości społecznej” – pisze Krzysztof Kosiński w swojej książce o życiu młodzieży w PRL-u (Kosiński, 2006, s. 111). Szkoła miała kształtować nowego człowieka – „budowniczego socjalizmu”. System edukacji w Polsce był więc „prześlągnięty” ideologią, choć w różnych epokach PRL-u rozmaicie się to manifestowało. Lata powojenne naznaczone były przede wszystkim walką z analfabetyzmem, odbudową infrastruktury materialnej oraz kadry. Właściwie prawie od razu szkolnictwo poddano procesom ideologizacji. Chodziło o to, by wychować człowieka „świadomie i aktywnie uczestniczącego w budowie socjalistycznego państwa” (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 107). U młodzieży należało kształtować światopogląd naukowy, zgodny z myślą marksistowsko-leninowską, oraz moralność socjalistyczną (Hejnicka-Bezwińska, 1996). W programie nauki dla 11-letniej szkoły ogólnokształcącej z roku 1950 czytamy, że nauczyciel ma podejmować zabiegi, które:

pozwolą wychować uczniów na aktywnych obywateli, świadomych swych obowiązków wobec ludowej ojczyzny, oddanych pracy nad jej umocnieniem i rozwojem, czujnych wobec wroga klasowego i gotowych do najwyższych ofiar w jej obronie, dumnych z jej osiągnięć w budowaniu

podstaw socjalizmu, kochających kraj rodzinny i mowę ojczystą, znających postępowe tradycje narodowe i otaczających czcią bohaterów walk o wyzwolenie społeczne i narodowe (za: Dobosiewicz, 1970, s. 122).

W ramach budowania nowego człowieka socjalizmu wprowadzono więc naukę języka rosyjskiego od klasy piątej, zmuszano do udziału w uroczystościach pierwszomajowych czy akademiach z okazji kolejnych rocznic rewolucji bolszewickiej, przymuszano dzieci i młodzież do brania udziału w akcjach żniwnych czy zalesianiu. Z programów szkolnych zniknęły dzieła i twórcy, którzy nie odpowiadali ideologicznie nowej władzy, ograniczano, a czasem nawet usuwano z nauczania szkolnego przedmioty, które kojarzyły się z tradycją Zachodu: filozofię, logikę, języki obce, łacinę, grekę (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 107). W pierwszych latach po wojnie usunięto też ze szkół lekcje religii.

Po roku 1956 szkoła „trwała przez kilka lat w stanie dezorientacji” (Kot, 2007, s. 17). Do podręczników powróciły niektóre wcześniej usuwane treści, wydawało się, że nacisk ideologiczny znacznie zelżał. Nadszedł okres względnej stabilizacji w szkolnictwie i wprowadzania stopniowych zmian. W roku 1961 została przyjęta ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Wprowadzała ona 8-letnią szkołę podstawową, jednolitą programowo i obowiązkową dla wszystkich dzieci pomiędzy 7 a 15 rokiem życia. Od roku 1958 trwał też proces laicyzacji szkoły. Z planów zniknęły wprowadzone w 1956 roku lekcje religii, zaś ze ścian symbole religijne (w języku urzędniczym zwane „emblematami”) (Kosiński, 2006, s. 193). W odpowiedzi na kościelne obchody Millenium Chrztu Polski podjęto akcję 1000 szkół na 1000-lecie państwa polskiego, co znacznie podniosło materialny standard podstawówek w latach 60.

Efekty rewolucji oświatowej w Polsce według rządzących były imponujące. Do dziś w powszechnym mniemaniu jedną z największych zdobyczy polskiego socjalizmu była dostępność wykształcenia, bezpłatnego i demokratycznego. Minister Kuberski z dumą mówił, że „w minionym 30-leciu zbudowaliśmy w Polsce nowoczesny, demokratyczny, dobrze zdający próbę życia system oświatowo-wychowawczy” (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 128). W opozycji do tej propagandy sukcesu stały twarde dane statystyczne, które mogą zadziwiać: w 1972 roku tylko 3% obywateli posiadało wykształcenie wyższe, na początku lat 70. 80% obywateli nie miało wykształcenia średniego, a 25% nie posiadało nawet wykształcenia podstawowego (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 128).

Mimo że lata 60. były najspokojniejszą dekadą w historii szkolnictwa okresu PRL-u, to dla uczelni wyższych nie był to czas najszcześniejszy. Składało się na to parę powodów. Ówczesna polityka PZPR-u była antyinteligencka, dlatego

o kształcenie akademickie nie troszczono się zbyt. Do tego doszły jeszcze wydarzenia Marca 1968 roku, które poskutkowały represyjnymi uregulowaniami, jak na przykład obowiązkowym zaliczeniem tzw. przedmiotów ideologicznych czy nakazem miesięcznej fizycznej pracy w zakładach produkcyjnych przed podjęciem studiów, no i oczywiście politycznymi represjami, które dotknęły głównie wykładowców i studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Do tego dochodziła „nadmierna aktywność ustawodawcza”: Jan Szczepański podaje, że w latach 1945-1967 ukazało się 211 aktów regulujących działalność szkół wyższych (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 123). Wiele z nich w ogóle nie miało szans wejść w życie, zanim bowiem zdołano je wdrożyć, już przychodziła zmiana.

Miesięcznik „Ty i Ja”, wolny od natrętnego ideologizowania, nie tyle był daleki od gloryfikowania polskiego systemu oświatowego, co raczej (choć delikatnie) wytykał mu błędy. Sprawom szkoły i nauki poświęcano dużo miejsca. Pisano więc o tym, że świat zmienia się niesłychanie szybko, a polska szkoła reaguje na te zmiany z dużym opóźnieniem, że ogranicza fizyczny rozwój dzieci, tak bardzo dla nich ważny, że wywiadówki to właściwie strata czasu dla rodzica, a przecież wystarczy niewiele, by to zmienić. Wytykano także brak szkolnych lekarzy i psychologów, radzono, w jaki sposób przygotować się do egzaminów, które uważano za zupełnie niemiarodajne w ocenie wiedzy, rozważano w końcu, jak nauczyciel ma w dzisiejszych czasach budować autorytet, i jak edukacja wygląda w innych, także zachodnich krajach. Przyjrzyjmy się, które z tych problemów pojawiały się w „Ty i Ja” najczęściej.

Kwestia nienadążania programów szkolnych za zmianami we współczesnym świecie była w magazynie podejmowana parokrotnie. W marcu 1961 w ramach *Felietonu dla rodziców* ukazał się tekst pod tytułem *Wywiadówka*, który we fragmencie tutaj zacytuję, pokazuje on bowiem doskonale, z jakim rodzajem krytyki mamy do czynienia:

...my, rodzice klasy szóstej, przeżywaliśmy pewnego dnia bardzo gorąco sprawę klasówki na temat: „Jak budujemy stacje meteorologiczne”.

Przyznam się, że dotychczas nie wiem, jak budujemy. Nie nauczyło się również budować stacji meteorologicznych czterdzieści dziewczynek, czterdziestu dziewczynek i pięćdziesięciu dzieci. Jesteśmy klasą bardzo gorliwą i zdyscyplinowaną i jak nam Pani kazała przeczytać książeczkę pod powyższym tytułem i zapowiedziała na ten temat klasówkę, szukaliśmy we wszystkich księgarniach miasta. Ale okazało się, że książeczka jest całkowicie wyczerpana. Na wywiadówce, która przypadkiem odbyła

się w dniu poprzedzającym zapowiedzianą klasówkę, prosiliśmy o jej odwołanie, bo nie mogliśmy się do niej przygotować. Wtedy pięćdziesiąta mamusia, która jest nauczycielką geografii, poinformowała nas, że książka jest wyczerpana od paru lat, a pięćdziesiąty tatuś inżynier meteorolog wytłumaczył nam jak najprzystępniej, że książeczka była napisana już dawno i że obecnie stacje meteorologiczne buduje się inaczej. Trochę nas pocieszył w naszym zmartwieniu fakt, że dzięki nieotrzymaniu książeczki dzieci nie zbudują w Polsce przestarzałych stacji („Ty i Ja”, 03.1961, s. 74).

W lutym 1963 roku „Ty i Ja” krytykowało polską szkołę za to, że dzieci uczą się w niej „wielkiej ilości mało pogłębionych i mało wiążących się ze sobą faktów”. Taka nauka, według redakcji, nie budzi w dzieciach zainteresowania i nie powoduje, że chcą wiedzę zdobywać. W kilku artykułach mówi się o „politechnizacji” szkoły – szczytnym postulacie, który polega na „unowocześnieniu szkoły i zbliżenia jej do życia”, odległym jednak lata świetlne od polskiej rzeczywistości. „Nasze dzieci – pisze Arska – chodzą jednak nie do tej szkoły, „która powinna być”, ani tej, która będzie w przyszłości, która istnieje w teoretycznych założeniach i dyskusjach, lecz do szkoły, która jest obecnie” („Ty i Ja”, 02.1963, s. 58-59). Sprawa politechnizacji szkoły pojawia się parokrotnie. Nie był to przypadek – po reformie w nowej wersji programów szkolnych kładziono nacisk na „wychowanie politechniczne”, co było związane z radziecką ideą polityki oświatowej (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 107). „Ty i Ja” potraktowało sprawę po swojemu – wspomniało wprawdzie, że zagadnienie to „omawiane było między innymi na VII Plenum KC” i że „dla naszego społeczeństwa jest problemem palącym”, ale „żeby młodzież była usprawniona technicznie, trzeba zreformować pracę szkoły”, więc lepiej, nie licząc na szkołę, wziąć sprawy w swoje ręce i dziecko „politechnizować” w domu. „Przyszły mechanik może zacząć się tego uczyć równie dobrze przy tarcu maku czy szorowaniu wanny. [...] Przyszły technik pierwsze kroki musi zrobić w domu. I to nieraz przy najbardziej staroświeckich zajęciach” („Ty i Ja”, 04.1961, s. 75).

Wiele miejsca, szczególnie w początkowych numerach, „Ty i Ja” poświęcało wychowaniu fizycznemu. I tu konkluzje artykułów nie okazywały się dla polskiej szkoły optymistyczne. Lekcji w-f było zbyt mało, a nawet jeśli były, odbywały się na szkolnych korytarzach, rzadko zaś w dużych salach, tych bowiem zwyczajnie brakowało. Ale nie o samą infrastrukturę tu chodziło, raczej o kompletny brak zrozumienia przez decydentów i nauczycieli potrzeby stwarzania dzieciom okazji do aktywności ruchowej. We wrześniu 1960 roku ukazał się w rubryce *Felieton dla rodziców* tekst *Dlaczego Jacek nie uważa na lekcjach?*. Nie uważa właśnie dlatego – pisze autorka felietonu – że cały dzień trzymany jest w bezruchu, a ruch jest niezbędny do prawidłowego rozwoju. I to nie tylko fizycznego:

Narzucona konieczność hamowania silnego napięcia ruchowego może zrodzić u dziecka bunt przeciw szkole, wzbudzić niechęć i wstręt do nauki. Dążąc do rozładowania napięcia ruchowego dzieci uciekają nieraz na całe godziny ze szkoły i z domu, wagarują po ulicach i podwórkach, wyżywając się w złośliwych psotach, nierzadko dzikich i niszczycielskich, czasem nawet zagrażających ich życiu i zdrowiu („Ty i Ja”, 09.1960, s. 37).

Jaka jest na to rada? W 1962 roku, w felietonie, który znów podejmował kwestię źle zorganizowanych lekcji wychowania fizycznego, autorka postuluje, by rodzice zabierali głos w tej sprawie w komitetach rodzicielskich. „Trzeba żądać od szkoły – pisze Arska – a jednocześnie pomóc jej w zorganizowaniu boiska i sali gimnastycznej” („Ty i Ja”, 11.1962, s. 71).

Temat współpracy szkoły i rodziców pojawia się w magazynie dosyć często. Współpraca owa polega najczęściej na działalności w komitetach rodzicielskich. Impulsem do takiej działalności mogą być rozmaite rzeczy: są więc członkowie komitetów, „którym ta funkcja społeczna odpowiada bardziej niż inne, bo lubią młodzież”; matki, które „nie decydują się puścić swych dzieci na głęboką wodę życia szkolnego”. Wszystkich działaczy łączy troska o dobro dzieci, jednak na różne sposoby mogą to dobro postrzegać. Autorka wymienia najczęstsze „grzechy” działaczy komitetowych: zbyt drogie prezenty dla nauczycieli, naciski w „przepychaniu” dziecka z klasy do klasy i wreszcie wyręczanie dzieci we wszystkich działaniach („Ty i Ja”, 10.1963, s. 55). O ile jednak w tym artykule piętnowane są raczej winy rodziców, o tyle w artykule opublikowanym równo dwa lata później mówi się już raczej o kompletnej stracie czasu, jaką jest działanie w komitetach i udział w wywiadówkach. Jest to czas jałowy, bo dyskusje zawsze kręcą się wokół spraw najmniej ważnych, zaś pomysł odczytów i prelekcji, od których miałyby zaczynać się zebrania rodziców, jest absolutnie chybiony – prelegent nie zna dzieci, szkoły, specyficznych problemów, więc karmi rodziców ogólnikami, a „dzieci, które miały swój kącik do pracy i którym prawidłowo ustawiono światło z lewej strony dalej źle się uczą” („Ty i Ja”, 10.1965, s. 9).

Miesięcznik poświęcał też sporo miejsca postaci nauczyciela, jego osobowości i autorytetowi. W wielu tekstach pisano o tym, że nauczyciele są różni – dobrzy i źli, sprawiedliwi i niesprawiedliwi, jednak na rodzicach spoczywa szczególna misja: „warto porozmawiać z nauczycielem, gdy się z nim nie zgadza [rodzic], warto bronić jego autorytetu, wspólnego autorytetu rodziców i nauczycieli – dorosłych, którzy pracują, by przekazać swą wiedzę wychowankom” („Ty i Ja”, 06.1962, s. 72). W innym artykule przedstawiono sylwetki trzech nauczycieli, którzy zaskarbili sobie zaufanie młodzieży („Ty i Ja”, 01.1966, s. 34-35).

W tym samym numerze do postaci dobrego nauczyciela wraca się jeszcze raz. W *Felietonie dla rodziców* Magdalena Arska, wspominając profesora Oskara Langego (matematyka i komunista, współpracującego z wywiadem radzieckim, o czym oczywiście autorka nie wspomina) i jego nigdy nienapisany podręcznik do nauki matematyki, pisze o tych nauczycielach, którzy, mając niewątpliwy talent dydaktyczny, nie są doceniani – ani w szkole, ani przez urzędników. „Talent nie jest żadnym urzędowym kryterium” – pisze autorka. A szkoda, bo w masie tych, którzy „lepiej bądź gorzej uprawiają swoje rzemiosło”, potrzebni są ci, których talent do nauczania „decyduje o klimacie szkoły”. Oni nigdy nie wyrzekną się swego powołania dla lepszych zarobków, jeśli tylko „okazujemy im uznanie za ich pracę”. A z tym bywa różnie. O te wybitne jednostki powinno się dbać, bo – jak kończy swój felieton Arska – „tym spośród młodego pokolenia, którzy ani w szkole podstawowej, ani średniej, ani na wyższej uczelni nie spotkają swojego Nauczyciela, będzie go brakowało do pełnego wykształcenia” („Ty i Ja”, 01.1966, s. 48-49). Temat osoby nauczyciela pojawia się na łamach magazynu jeszcze wielokrotnie. Wydaje się, że szczególnie ciekawe są dwa teksty. Jeden z nich to recenzja szwedzkiego filmu „Ole, dole, doff” (*Na kogo wypadnie*, 1968). Film pokazuje postać nauczyciela bez żadnego sentymentalizmu i tym wyróżnia się na tle ówczesnej kinematografii, poruszającej tematy „nauczycielskie”: „Przypomnijmy sobie to, co oglądamy czasem na naszych ekranach! – pisze autor recenzji Andrzej Kołodyński – Budujące, dydaktyczne opowiadki o »dobrym« nauczycielu, który zawsze zdobywa w końcu serca niegrzecznych uczniów. [...] Historyjki do znudzenia jednakowe wypełniają filmy od początku kalekie: nie wierzą w nie ani dorośli, ani młodzież. O samych nauczycielach lepiej nie wspominać!” („Ty i Ja”, 09.1970, s. 14-15). Ten film jest odmienny, bo pokazuje człowieka wykształconego, przygotowanego do zawodu, ale „pozbawionego tej wewnętrznej siły a może osobowości, która stanowi o sukcesie pedagoga”. Brakuje mu osobowości, bo we współczesnej szkole, pozbawionej rygoru i urzędniczej dyscypliny, „sama wiedza nie wystarcza”. Wydaje się, że recenzja tego akurat filmu nie jest przypadkowa, tym bardziej że film nie był w Polsce wyświetlany. To, że magazyn stronił od łatwego dydaktyzmu i gloryfikowania postaci nauczyciela, świadczy artykuł, który ukazał się w ostatnim roku ukazywania się pisma. W tekście tym oddano głos samej młodzieży – to ona wypowiada się o kondycji polskiej szkoły, o nauczycielach, ale i sytuacji społecznej, która określa ich wchodzenie w dorosłość. Nie jest to obraz pozytywny. Może najjaśniej w nim opisana jest postać nauczyciela, ale i tu młodzi napotykać na problem, który wynika z immanentnych właściwości edukacji szkolnej. Jedna z dziewcząt mówi

o nauczycielach wybitnych, nietuzinkowych: „Może dlatego, że tradycyjny model nauczyciela i wychowania autorytarnego jest tak głęboko zakorzeniony, że wyjście całkowite poza ten schemat jest dla młodzieży niemożliwe, choć może stwarzać doraźnie sympatyczne sytuacje”, a jej koleżanka dodaje: „Oni się tak przyzwyczaili do pokornego słuchania swoich wychowawców, że gdy się im objawi taki inny, nietypowy, to nie wiedzą, co z nim robić. Albo przyjmują nauczyciela jako kataręczyciela, albo jako wysokiego autorytet, z którym nie można nawiązać kontaktu na płaszczyźnie ludzkiej przyjaźni” („Ty i Ja”, 03.1973, s. 8-10).

Ale, jak stwierdzono, nauczyciel postrzegany jest w „Ty i Ja” raczej jako postać pozytywna. Gorzej z resztą. Szkoła poraża nudą: „szkoła dzisiejsza jest tak nudna i tak mało pociągająca pod każdym względem, że prawie każdy z utęsknieniem wzdycha do chwili, kiedy ją opuści”. Zajmuje się nie tym, co trzeba: „Bo tak zwykle jest, że gdy nie można sobie poradzić z wychowaniem – pojawia się problem ubioru, długich włosów itp. Wywołuje się dyskusje na tematy pozorne, żeby odsunąć głębsze problemy”. Nie kształtuje charakteru, bo: „O czym się mówi z młodzieżą w szkole średniej, w takiej klasie maturalnej? Ten zapuścił brodę, a tamten ma za długie włosy, jeszcze inna nie przyszywa tarczy, a któraś tam sabotuje kapcie. [...] I tak wyrasta to stare dziecko, potem je pchną na studia, potem do pracy. [...] Taki właśnie panuje u nas fatalny model wychowania, a właściwie trudno mówić o jakimś modelu”. A rzeczywistość, „mała stabilizacja”, też młodym nie ułatwia życia. Dorabianiem się młodzi z jednej strony pogardzają, ale z drugiej – przeraża ich ilość czasu i energii, którą trzeba włożyć w jakiejkolwiek podstawowe „urządzenie się”. „Zwróćmy uwagę – mówi jeden z uczestników dyskusji – na fakt, iż to, co nazywamy po prostu stabilizacją w sensie codziennym, ekonomicznym, jest twardym wyrąbywaniem sobie drogi; praca, mieszkanie, samochód to nie są u nas rzeczy, które stabilizują, tylko to jest właśnie świat oporu i ten opór nie jest bynajmniej próżnią, jest przestrzenią pochłaniającą masę energii”. Ale nade wszystko młodzi pragną życiowych autorytetów, nie wziętych z literatury, z opowieści okupacyjnych, dalekich i często już w tym pokoleniu niezrozumiałych, ale bliskich, bardziej ludzkich, mniej niedosięgalnych, można rzec – szkolnych – jeśli tylko mamy szczęście i takiego pedagoga spotkamy na swojej drodze: „Ten autorytet, który się tu w czasie naszej rozmowy przewijał, ma wymiar bardzo ludzki, bo nasz Profesor to po prostu zwyczajny, konkretny człowiek z krwi i kości, a nie element systemu szkolnego czy stacja przekątnikowa. To nauczyciel, przyjaciel i mistrz, słowem – autorytet spersonifikowany” („Ty i Ja”, 03.1973, s. 10). We wszystkich materiałach publikowanych w magazynie pobrzmiewa żal, że tak mało w polskiej szkole takich autorytetów.

Telewizja

Początki telewizji w Polsce datuje się na lata pięćdziesiąte, ale jej intensywny rozwój przypada na następne dziesięciolecie. U progu tego okresu (1960) było w Polsce 426 tys. telewizorów (Pleskot, 2002, s. 118), w roku 1963 odnotowano milionowego abonenta (choć oczywiście odbiorców było więcej – szacuje się, że około 6 milionów), na końcu dekady zarejestrowano już 3,5 miliona telewizorów, a sygnałem telewizyjnym objęte było 80% powierzchni kraju (Grzelewska, 1999, s. 279). Telewizja stawała się medium powszechnym. Nic więc dziwnego, że poświęcano jej dużo uwagi, pisano o wpływie na dzieci i młodzież, o oddziaływaniu na życie rodzinne, podkreślano zalety, piętnowano wady. Co ciekawe, w początkach lat sześćdziesiątych rządzący nie zdawali sobie chyba do końca sprawy z możliwości propagandowych telewizji. Oczywiście, podlegała ona cenzurze, która nie dopuszczała do emisji treści „wywrotowych”, ale nie wykorzystywano nadmiernie tego medium do propagandowego oddziaływania na społeczeństwo. Była to niejako działalność „pasywna” (Pleskot, 2007), eliminująca treści niezgodne z duchem socjalizmu. Pod koniec tej dekady widać już w tym zakresie wyraźne zmiany. Pojawiają się relacje z defilad i świąt państwowych, a ciekawe (często zachodnie) filmy emituje telewizja w niedzielne poranki, nakładając czas emisji na tradycyjną porę mszy, co, jak się wydaje, jest już działaniem bez wątpienia celowym (Pleskot, 2007, s. 60). Widz ma do wyboru – albo idzie do kościoła, albo ogląda ciekawy film. Z drugiej strony, jak zauważa badacz tematu, wydarzenia Marca 1968 roku i nagonki antysyjonistycznej nie znajdują właściwie żadnego odzwierciedlenia w telewizji (Pleskot, 2007). To chyba dopiero epoka Gierka dostrzeże w małym ekranie potencjał dla prowadzenia ideologicznie motywowanych działań perswazyjnych. Co zresztą nie znaczy, że działania te się powiodą, przynajmniej wśród młodzieży, która będzie wykazywać dość dużą odporność na telewizyjną propagandę (Kosiński, 2006, s. 306).

Właściwie już od początku istnienia telewizji analizowano jej wpływ na społeczeństwo, a szczególnie na dzieci i młodzież. Z jednej strony podkreślano zalety: to przecież dzięki temu medium kultura wysokoartystyczna mogła wreszcie stać się dla wszystkich dostępna, szczególnie zaś dla „ludu pracującego miast i wsi”. Rzeczywistość dość szybko zweryfikowała te marzenia. Już u progu lat 60. Antonina Kłoskowska pisała, że umasowienie kultury wysokiej przemienia ją w inny typ kultury: zhomogenizowaną kulturę masową, której dość daleko do elitarnego pierwowzoru (Kłoskowska, 1980, s. 95). Ten sam argument wysuwano w częstych w owym czasie dyskusjach o związku telewizji i edukacji. Telewizja występuje tu jako konkurent szkoły. Dostarcza wprawdzie informacji o świecie,

ale robi to w sposób szkodliwy, niszczący efekty poznawcze. Marcin Czerwiński nazywał to „nasyceniem informacyjnym” (Czerwiński, 1973, s. 63-74), które powoduje zupełnie przemieszanie treści edukacyjnych, nie biorące pod uwagę ich ważności, hierarchii, rodzaju. Zamiast prawdziwej wiedzy uczniów, poprzez telewizję, dostaje jej jakiś, bardzo niedoskonały zamiennik. Ale byli i zwolennicy wykorzystywania telewizji w edukacji. W roku 1967 wiceminister oświaty Ferdynand Herok opublikował w pracy zbiorowej (będącej wyborem publicystyki zamieszczanej na łamach pisma „Wychowanie”) artykuł pod znamienym tytułem *Telewizja pomaga w modernizacji metod nauczania i wychowania*, w którym przekonuje, że „telewizja jest jedną z tych pomocy, która przy odpowiednim wykorzystaniu może przynieść wielkie korzyści szkole, nauczycielom i młodzieży. Szybki rozwój telewizji, jej wielka popularność i atrakcyjność, sugestywny sposób przekazywania wiadomości – są bardzo istotne dla kształtowania stosunku uczniów do życia, zdobywania wiadomości, rozszerzania horyzontów i kształtowania światopoglądu” (Herok, 1967, s. 217-218).

Kolejnym problemem wpływu telewizji na dzieci i młodzież stawało się jej oddziaływanie na sferę moralną (Pleskot, 2007). Telewizja często pozwalała najmłodszym widzom wejść do świata dorosłych. Na niewłaściwie treści dostępne na małym ekranie zwracali uwagę nie tylko nauczyciele i wychowawcy, ale i sami rodzice, którzy nie byli w stanie kontrolować tego, co oglądają dzieci, zwłaszcza jeśli program emitowany był po południu bądź wczesnym wieczorem. W listach do Redakcji Łączności z Widzami bardzo często pojawiły się tego typu wątki (Pleskot, 2007, s. 163). Telewizję oskarżano o propagowanie przemocy, a nawet o wzrost przestępczości wśród młodzieży, co zresztą nie znajdowało potwierdzenia w przeprowadzanych badaniach. Zauważano także, że telewizja „zabiera” czas spędzany na świeżym powietrzu, powoduje spadek czytelnictwa i w ogóle uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze wysokiej (Kosiński, 2006, s. 303).

W magazynie „Ty i Ja” wątek telewizji i jej oddziaływania na dzieci i młodzież pojawiał się kilkakrotnie. W lipcu 1961 roku poświęcono mu spory artykuł, który zaczynał się dość symptomatycznymi słowami: „podejrzewany jest o to, że: psuje wzrok, niszczy zdrowie, demoralizuje dzieci, sprowadza sąsiadów i tak dalej. Ponadto nie wiadomo, gdzie go umieścić” („Ty i Ja”, 07.1961, s. 30-31). W tekście wskazano cztery problemy, o których rozwiązanie poproszono specjalistów z odpowiednich dziedzin. Redakcja pyta więc o to, czy telewizor psuje wzrok, niszczy zdrowie, wywołuje „chorobę telewizyjną” (chodzi o rodzaj padaczki) i gdzie go postawić? Widać tu wyraźnie, że w początkach masowego używania telewizji przeważały raczej zagadnienia medyczno-techniczne, nie zaś

aspekt wychowawczy, edukacyjny czy światopoglądowy. Z czasem nastąpi jednak przesunięcie akcentów. Już pod koniec tego samego roku w ramach cyklu *Felieton dla rodziców* pojawia się tekst pod tytułem *Nie przestrzegana formalność*. Owa tytułowa formalność, to informacja w programie telewizyjnym, od jakiego wieku dany film może być oglądany (co ciekawe, metodę tę stosowano tylko do początku lat sześćdziesiątych, a potem zaniechano, prawdopodobnie właśnie z powodu nieskuteczności (Pleskot, 2007, s. 163). Autorka felietonu zwraca uwagę na fakt, że „telewizja przy całym zespole ujemnych cech społecznych ma tę dodatnią, że skupia wieczorem przy aparacie całą rodzinę” („Ty i Ja”, 12.1961, s. 70). Emitowanie więc w godzinach wczesnowieczornych filmów przeznaczonych dla dorosłych, jest proszeniem się o kłopoty. Jak bowiem odesłać dziecko do pokoju, gdy reszta rodziny wspólnie ogląda program, nie mówiąc już „o małych mieszkaniach, gdzie tego rodzaju separacja nie jest możliwa”. Impulsem do napisania felietonu był emitowany o godzinie 20.00 francuski film „Widmo”. Przedstawiona była w nim historia dyrektora szkoły, który, wraz z kochanką, zabija żonę, by ową szkołę przejąć. Film ten, według autorki, która zadała sobie trud przeprowadzenia małej ankiety wśród młodzieży, wywołał zgorszenie w tej grupie wiekowej. „Przy całym krytycyzmie w stosunku do swoich wychowawców – pisze Arska – obraz zbrodniczego (w ogóle – żadnego) seksualizmu na pewno nie wiąże się w pojęciu naszej młodzieży ze światem nauczycielskim”. Były to więc treści „nieodpowiednie”, nadane przez telewizję w czasie, w którym większość czternastolatków zasiada ze swoimi rodzinami przed szklanym ekranem. Ale, zdaniem autorki, to nie rodzina jest tutaj odpowiedzialna, a przynajmniej nie przede wszystkim rodzina. To władza powinna dbać o to, by treści nieodpowiednie nie trafiały do młodych umysłów. Choć, jak pisze dalej autorka, „bardzo trudno jest zgadnąć, jakie są kryteria kwalifikowania filmu według wieku widzów przez nasze władze”.

W kolejnych latach problem nieodpowiednich treści w programie telewizyjnym i ich wpływu na dzieci i młodzież jeszcze bardziej się zaostrza. W listopadzie 1973 roku „Ty i Ja” poświęca mu artykuł, który zaczyna się od długiej listy przykładów szkodliwego wpływu telewizji na dzieci, wskazanych przez „przynajmniej niektórych psychologów, pedagogów i socjologów” („Ty i Ja”, 11.1973, s. 47,52). Telewizja więc „wyrabia w dzieciach pasywność, kształtuje fałszywy obraz świata, zachęca do łatwizny, stępią wrażliwość, konfrontując je z gwałtem, budzi agresywność lub napawa lękiem; pozbawia je snu, psuje wzrok, odciąga je od lekcji i sportu, wywiera żalosny wpływ na naukę w szkole, daje jedynie szczątkowe wiadomości, okruchy wiedzy, zaciera granicę pomiędzy rzeczywistością i fantazją, sprawia, że przedwcześnie dorośleją”. Katalog wad

telewizji był więc imponujący. Dla kontrastu podano jednak także zalety, na które zwracają uwagę inni specjaliści: „uczy, informuje, pobudza do myślenia, rozwesela, uspołecznia, przyczynia się do zacieśnienia więzów rodzinnych, zaś oglądanie scen gwałtu sprzyja rozładowaniu tendencji agresywnych, pełniąc niejako rolę klapy bezpieczeństwa”. To ostatnie twierdzenie – pisze autor – jest najbardziej kontrowersyjne. Różne badania pokazują, że sceny pełne agresji i okrucieństwa robią szkody w delikatnej psychice dziecka. Dla potwierdzenia tezy przywołane jest stanowisko francuskiego psychiatry dr. Freedmana, który w swoich badaniach nie tylko nie potwierdził istnienia owej „klapy bezpieczeństwa”, ale zauważył także, że „intensywność i rozmiary reakcji psychicznej dziecka siedzącego przed ekranem telewizyjnym są odwrotnie proporcjonalne do przyjemności, jaką czerpie z układu stosunków rodzinnych i w grupie rówieśniczej”. Wydaje się, że na łamach „Ty i Ja” wybrzmiewa ta sama ambiwalencja w stosunku do nowego medium, którą można zauważyć w dyskursie publicznym tego okresu.

Kolonie i zorganizowany wypoczynek

W całym okresie PRL-u przywiązywano dużą wagę do korzystania z wypoczynku. Władza „na tym odcinku” chciała udowodnić, że lata międzywojenne nie wytrzymują konkurencji z opiekuńczym państwem socjalistycznym, w którym każdy może pozwolić sobie na wakacyjny wyjazd. To sztandarowe hasło PRL-owskiej propagandy znalazło nawet odzwierciedlenie w konstytucji, która „organizację wczasów, rozwój turystyki, uzdrowisk, urządzeń sportowych” uznała za niezbędne, by korzystać z tych wszystkich dobrodziejstw mógł „lud pracujący miast i wsi” (Osęka, 2011, s. 3).

Początki były trudne, brakowało bazy lokalowej, obsługi czy chociażby prowiantu. W latach 60. jednak sytuacja gospodarcza była już ustabilizowana, a liczba osób wyjeżdżających na letni wypoczynek coraz większa. „Cykliczne i masowe wyjazdy wczasowe stały się jednym z najbardziej wymiernych efektów *małej* stabilizacji” (Sowiński, 2005, s.99). Był to w zdecydowanej większości wypoczynek zorganizowany, szczególnie jeśli chodziło o dzieci i młodzież. W roku 1965 na kolonie i obozy wyruszyło ponad milion dzieci, co dawało przyrost o pół miliona względem roku 1955 (Sowiński, 2005, s. 96). W latach 70. liczba ta sięgnie 3 milionów (Przylipiak, 2020, s. 326). Wypoczynek ten organizowało Ministerstwo Oświaty, ale stopniowo zwiększał się udział kolonii i obozów organizowanych przez zakłady pracy.

Wyjazdy zorganizowane stwarzały dobre warunki do indoktrynacji. Dotyczyło to wszelkich form zorganizowanego wypoczynku, ale w wypadku najmłodszych

ujawniało się z oczywistych powodów z największą siłą. Po odwilży nie dało się już utrzymać propagandy w stylu stalinowskim, ale niektóre jej komponenty podtrzymano, „widząc w nich element przystosowania do życia w społeczeństwie socjalistycznym” (Sowiński, 2005, s. 145). Słusznie jednak zauważa Paweł Sowiński, że trudno dziś wyrokować, jakie w niektórych formach organizowania wypoczynku młodzieży motywy przeważały: czy była to forma agitacji, czy też może wykorzystanie młodych ludzi do wykonywania pracy. Były więc akcje żniwne, wykopki, sadzenie lasów czy chociażby zwykłe posługiwanie na kolonii – w kuchni czy w sanitariatach. W tym sensie – pisze dalej Sowiński – „można mówić o przesuwaniu się punktu ciężkości z wychowania komunistycznego na rzecz bardziej tradycyjnych metod wychowawczych” (Sowiński, 2005). No bo wychowanie przez pracę jest koncepcją znacznie starszą przecież niż komunizm. I ten właśnie element pojawia się w analizowanych przeze mnie materiałach w „Ty i Ja”. Artykuły o letnim wypoczynku dzieci i młodzieży pojawiały się w magazynie cyklicznie, w miesiącach letnich, kiedy sprawa nabierała aktualności. W jednym z felietonów („Ty i Ja”, 08.1960) opisywana jest niechęć do prac na koloniach, szczególnie do zmywania naczyń, co faktycznie, jak wynika z opisu, nie było wówczas sprawą łatwą, zwłaszcza dla chłopców, którzy widzieli w tym „dziewczyńską robotę”. Stało się to impulsem do pouczeń na temat higieny, estetyki stołu i otoczenia, ale także udziału mężczyzn w pracach niesłusznie uznawanych za domenę kobiet. Byłoby to zgodne z linią pisma, które, stroniąc od prosocjalistycznego dydaktyzmu, starało się propagować nowoczesne wzorce zachowań, a do takich przecież należy równe dzielenie obowiązków domowych przez wszystkich członków rodziny.

Pojawia się też w „Ty i Ja” subtelna, ale jednak widoczna, krytyka wychowania instytucjonalnego. Przy okazji omawiania odwiedzin kolonistów przez rodziców, których organizatorzy wypoczynku najchętniej by w ogóle zakazali, pojawia się delikatna sugestia, że jednak rodzic ma prawo nie w pełni ufać kierownictwu kolonii („Ty i Ja”, 05.1962, s. 67), a żądanie „zupełnego nieingerowania w sprawy swych dzieci” postrzegane jest jako nadużycie. Bywają bowiem różne kolonie, ale i różne dzieci, „toteż kierownictwo kolonii musi liczyć się z uzasadnionym niepokojem”.

W innym felietonie („Ty i Ja”, 07.1963, s. 52) opisywane są różne punkty widzenia dotyczące letniego wypoczynku: dla rodziców najważniejsze są kwestie bezpieczeństwa, dla młodzieży zaś bezproblemowe wejście w grupę rówieśniczą. Trudną jest rzeczą, przekonuje autorka, zaakceptować fakt, że „dziecko oddala się od domu, często buntuje się wobec szkoły, najbliżsi stają się mu teraz

przyjaciele”. Ale ta przynależność do grupy, wchodzenie w nią choćby na chwilę, z okazji kolonii czy obozu, jest „szkołą życia społecznego”. A to znowu umożliwi młodzieży w miarę bezproblemowe wejście w świat dorosłych, do zakładów pracy, gdzie przecież również będą musieli układać sobie stosunki z innymi. Trzeba więc pozwolić dziecku na nawiązywanie stosunków z rówieśnikami, by uczyli się „gdy jest ku temu właściwy czas – w okresie wczesnej młodości – który sama natura przeznaczyła na lokowanie się młodego pokolenia w społeczeństwie”. Nie oznacza to oczywiście zupełnej rezygnacji z kontroli nad dziećmi. Kolonia, właściwie zorganizowana, powinna właśnie dawać możliwość kontroli w zakresie odpowiednim do wieku dzieci. Ale gdy wrócą – radzi autorka – sprawdźmy: nie tylko, czy nie są niedożywieni, ale też „jak przyjęło je społeczeństwo rówieśników”. Wydaje się, że znów, choć bardzo delikatnie, pobrzmiewa tu nuta nieufności wobec wychowania instytucjonalnego.

Własny kąt

Małgorzata Szpakowska, analizując materiały konkursowe z lat sześćdziesiątych, zwraca uwagę na fakt, że w tym „czasie ludzi biednych i zapracowanych” podstawowym problemem większości respondentów jest nie bieda, ale mieszkanie (Szpakowska, 2003, s. 34). W porównaniu z latami powojennymi było lepiej, ale niedobory mieszkaniowe nadal były olbrzymie – szacuje się, że wynosiły około 1,2 mln lokali, a na jedno gospodarstwo domowe przypadało 7,1 osoby (Kunicki, 2017, s. 225). Oznaczało to życie w straszliwej ciasnocie, najczęściej wraz z rodzicami i teściami. Bywały jednak i sytuacje mieszkania z obcymi ludźmi, choć wydaje się, że w latach 60. już zdecydowanie rzadsze niż dekadę wcześniej. Irena Gumowska, autorka licznych poradników z zakresu gospodarstwa domowego, w książce *My i nasz dom*, wydanej w roku 1957 poświęca cały podrozdział organizacji wspólnego mieszkania, akcentując zalety tego typu rozwiązań: „któraś matka w pierwszym tygodniu odprowadza dzieci z całego mieszkania do przedszkola, inna w następnym. Gdy jedni sąsiedzi idą do kina, drudzy zajmują się w tym czasie ich dziećmi itp.” (Gumowska, 1957, s. 39). Liczba nowo budowanych mieszkań wprawdzie cały czas rosła, ale dopiero ekipa Gierka uczyniła z niezaspokojonych potrzeb mieszkaniowych sprawę priorytetową i ona też wykorzystała na dużą skalę metodę budownictwa wielkopłytkowego. Metraż nowo budowanych mieszkań też nie sprzyjał izolacji. Ze względu na oszczędności budowano najwięcej mieszkań dla trzyosobowej rodziny, a normy wprowadzone w 1959 roku obniżyły liczbę metrów kwadratowych na osobę z 11 na 5-7, wprowadzono także tzw. ślepe kuchnie (Włodarczyk, 2014). Trudno było więc oczekiwać, by w tym czasie dzieci

i młodzież posiadały odrębne pokoje. Wydaje się zresztą, że nie chodziło tu jedynie o wszechobecną ciasnotę, ale i o przyzwyczajenia. Tradycyjny podział w najczęściej budowanych mieszkaniach, czyli M3, to sypialnia rodziców, tzw. stołowy i kuchnia. I to w owym pokoju stołowym dzieci bawiły się, odrabiały lekcje, a także spały, choć nie była to przecież jego podstawowa funkcja. Był on pomieszczeniem reprezentacyjnym, służył do przyjmowania gości, oglądania telewizji i spożywania bardziej uroczystych posiłków (Kosiński, 2006). W ten sposób dzieci stawały się niejako „bezdomne”, nie miały w mieszkaniu własnej przestrzeni. Wprawdzie już w dwudziestoleciu międzywojennym w poradnikach i pismach poświęconych macierzyństwu przekonywano, że dziecko musi mieć swój własny, jasny i przestronny pokój, a przynajmniej własny kącik w pokoju rodziców, potępiano również spanie kilku osób w jednym łóżku, ale lata powojenne nie przyniosły dużych zmian w tym zakresie. Jeszcze w roku 1970 brak wyodrębnionego miejsca dla dziecka musiał być powszechny, bo w podręczniku urządzania wnętrz z tegoż roku czytamy, że własny kącik dla dziecka jest „nadal wielką rzadkością w Polsce” (Klich-Kluczevska, 2005). Dzieci często też nie posiadały własnych miejsc do spania. Renata Siemieńska, opisując życie w Nowej Hucie, wspomina, że „ilość łóżeczek dziecięcych jest zaskakująco mała w porównaniu ze znaczną liczbą rodzin posiadających dzieci poniżej 10 lat. Liczba miejsc do spania jest z zasady mniejsza niż liczba domowników” (Klich-Kluczevska, 2005). Wspomniana już tutaj autorka poczytnych poradników z okresu PRL-u Irena Gumowska pisała, że w istocie „nieestetycznie wygląda wnętrze, gdy jest w nim kilka łóżek. Taki pokój gospodynie domu dowcipnie nazywają »szpitalem«. Lepiej jednak urządzić taki »szpital«, niż żeby ktokolwiek nie miał spać we własnym łóżku” (Gumowska, 1957). Takie stanowisko przedstawiały wszystkie oficjalne publikacje, również propagandowe (Klich-Kluczevska, 2005), a artykuły zamieszczane w prasie, zarówno tej specjalistycznej, jak i popularnej, miały formę alarmu, nie zaś zachęty do organizacji pokoiów dziecięcych, czy chociażby kącików. Nie chodziło tu już tylko, jak w dwudziestoleciu, o sprawy higieny, ale o całość rozwoju psychofizycznego dziecka (Klich-Kluczevska, 2005).

Podobnie alarmująco brzmiące artykuły znajdziemy w magazynie „Ty i Ja”. Temat podejmowany był parokrotnie, po raz pierwszy już na początku istnienia pisma. Co ciekawe, zastosowano tu zwrot do samych dzieci, jak gdyby zakładano, że one również należą do odbiorców pisma: „Nawołujemy dzieci do świętej wojny! Buntowanie dzieci przeciw rodzicom nie jest wprawdzie najbardziej pedagogiczne. Czujemy się jednakże usprawiedliwieni tym, że zarówno pedagodzy, jak i lekarze są jednomyślni w stwierdzeniu: dla fizycznego i psychicznego zdrowia dziecka

niezbędne jest, aby gospodarzyło przypadającym mu metrażem samodzielnie” („Ty i Ja”, 08.1960, s. 66). Redakcja sprzeciwiała się zdecydowanie tradycyjnemu podziałowi przestrzeni: „jeden pokój do spania dla wszystkich, a drugi dla... niedzielnych gości... i kompletu mebli. Proponujecie kompromisowe wyjście z sytuacji: dziecko może spać oddzielnie na tapczanie lub amerykańce w pokoju stołowym. Znowu nawołuję dzieci do buntu: nie idźcie w tym względzie na żadne kompromisy i basta!” („Ty i Ja”, 08.1960, s. 66). Po tym wywrotowym nawoływaniu następuje szereg argumentów za pokojem dziecięcym, pierwszym miejscem, w którym „młody obywatel uczy się odpowiedzialności za utrzymywanie ładu i porządku”. Na następnej stronie magazyn prezentuje zestawy mebli dziecięcych. Co charakterystyczne – wszystkie one są „pochodzenia zagranicznego” prócz jednego, z Wystawy Przemysłu Terenowego. „Niestety, tylko z wystawy. W sklepach brak”. W związku z praktycznie całkowitym brakiem na rynku mebli przeznaczonych dla dzieci „Ty i Ja” podaje na kolejnej stronie projekt i instrukcję wykonania „mikrokombinatu ucznia” („Ty i Ja”, 08.1960, s. 68) – konstrukcji składanej prawie na płasko, która, po rozłożeniu, „stanowi kącik do odrabiania lekcji, wyposażony w stół, krzesło i półeczki”. Rozwiązanie idealne nie tylko w związku z „gospodarką niedoboru”, ale i ciasnotą polskich mieszkań.

Do samodzielnych rozwiązań w zakresie urządzania pokoi dziecięcych magazyn będzie wracać jeszcze parę razy. W numerze czerwcowym z roku 1964 prezentowane są łóżka piętrowe, które, jak uważa redakcja, z niewiadomych przyczyn nie są u nas popularne tak, jak za granicą („Ty i Ja”, 06.1964, s. 36). Oczywiście – do samodzielnego wykonania, według zdjęć z zagranicznych czasopism. W tym samym artykule prezentowany jest pomysł francuskiego architekta na mini biureczko dla dziecka, wciśnięte w kąt. I znów – „realizacja bardzo prosta, nawet dla najmniej chętnego do majsterkowania ojca”. Pomysły na własne wyposażenie pokoi czy kącików dziecięcych wiązały się z dość wysokimi cenami mebli, ale także z praktycznie zupełną niedostępnością mebli dziecięcych na rynku. Dopiero lata 70. przyniosły jakąś poprawę sytuacji (Klich-Kluczewska, 2005). Do tego czasu dziecko „kucało na normalnym krześle i przy normalnym stole” (Klich-Kluczewska, 2005). Na problem ten zwraca uwagę poproszony o udzielenie wskazówek lekarz ortopeda w sierpniowym numerze „Ty i Ja” z roku 1961. Niedobre do wzrostu stół i krzesło wpływają ujemnie na postawę oraz wzrok. Problemem jest jednak to, że „niestety jak dotąd nie opracowano w tej sprawie szczegółowych norm dostosowanych do wieku dziecka”, ale także i to, że w sprzedaży nie ma takich mebli, które można by regulować. Ortopeda więc doradza znów majsterkowanie: „za pomocą piłki, młotka, śrub i kleju można temu

zadaniu sprostać. W pierwszym okresie – obciąć nóżki od krzeseł i stołu, a później wydłużać je przykręcając odpowiedniej wielkości klocki” („Ty i Ja”, 08.1961, s. 19). W tym samym numerze redakcja oddaje głos innemu autorytetowi: dr med. Zofii Szymańskiej, kierownikowi Poradni Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży, która przekonuje, iż brak własnego pokoju, czy choćby kącika, zagraża delikatnej psychice dziecka, które „może z tego wyciągnąć wniosek, że jest ciężarem, że jest niepotrzebne. I tak z tej pozornie błażej sprawy zrodzić się może kompleks ciążyący na całym późniejszym życiu”. Artykuł ukazał się zresztą pod dość dramatycznym tytułem *Dziecko może być bezdomne we własnym domu rodzicielskim* („Ty i Ja”, 08.1961, s. 17). Trudno oszacować, na ile czytelnicy „Ty i Ja” zmienili swoją przestrzeń życiową pod wpływem tego typu porad, ale w późniejszych latach wydawania pisma radzono już raczej, w jaki sposób zaprojektować przestrzeń do zabawy, niż nawoływano, by tę przestrzeń w ogóle wyodrębnić, co świadczyć by mogło o skuteczności „świętej wojny dzieci o przestrzeń życiową”.

Ubiór, wygląd, moda dziecięca i młodzieżowa

Pierwsze lata powojenne nie sprzyjały ekstrawagancjom w ubiorze. I to z paru powodów. Pierwszy z nich był prozaiczny – społeczeństwo wyniszczone wojną, biedne i głodne, zwyczajnie nie miało siły myśleć o strojach. Dotyczyło to także młodzieży, która w normalnych warunkach w sposób szczególny dba o wygląd, chce być modna, chłonie nowinki z innych krajów. Drugą przyczyną było coś na kształt „walki o ubiór” (Kosiński, 2006), którą zresztą ostatecznie rządzący przegrali. Obowiązywać miała uniformizacja, młodzież chciano „wcisnąć” w ściśle określone stroje – mundurki szkolne i mundurki organizacyjne. Miało to służyć uspołecznieniu młodzieży, zapobiegało także czerpaniu wzorców ubioru ze świata kapitalistycznego. Nie chodziło zresztą tylko o ubiór, ale o całość wyglądu – szczególną wagę przywiązywano do fryzury, uważając, że stanowi ona „zewnątrzny wyraz sposobu myślenia” (Kosiński, 2006), które, rzecz jasna, miało być socjalistyczne.

Odwilż przyniosła spore zmiany w traktowaniu strojów młodzieży. Mundurki szkolne zostały, ale ubiór noszony w czasie wolnym zaczął różnić się od obowiązującego w sytuacjach oficjalnych. Z pewnością dużą rolę odegrał tu V Światowy Festiwal Młodzieży i Studentów, zorganizowany w Warszawie w 1955 roku. Pojawili się na nim młodzi ludzie z różnych zakątków świata, barwnie ubrani, w pełni zindywidualizowani. Od tego czasu chyba można datować rozluźnienie w kwestii młodzieżowych ubiorów, choć władza nie oceniała pozytywnie nowych, zaczerpniętych z Zachodu trendów, bojąc się „szerzenia się

elitaryzmu i snobizmu wobec kultury zachodniej, kapitalistycznej”, jak wyczytać możemy w sprawozdaniu Biura Prasy Komitetu Centralnego PZPR z roku 1959 (Pelka, 2007).

Od roku 1960 można już mówić o osobnym zjawisku, jakim jest moda młodzieżowa. W tym właśnie roku wykonano pierwszą kolekcję przeznaczoną wyłącznie dla młodzieży. Być może była to, jak twierdzi Anna Pelka, próba ingerencji we wzory kultury młodzieżowej, polegająca na tym, że wtłacza się ten element stylu życia młodych ludzi w ogólnie narzucone regulacje (Pelka, 2007). Eksperyment ten nie do końca mógł się jednak udać, przede wszystkim ze względu na niedobory materiałowe i techniczne przemysłu odzieżowego. Dalej więc młodzi ludzie zaopatrywali się w ubrania na bazarach, bogatsi w Pewexach (od lat 70.), ewentualnie szyli czy przerabiali stare ubrania. Najdoskonalszym przykładem takiej niewydolności polskiego przemysłu odzieżowego była produkcja džinsów – największego przedmiotu pożądania młodych ludzi w Polsce od lat 50. Produkowano je wprawdzie w Polsce, ale ich jakość znacznie odbiegała od jakości oryginału.

Osobną „wojnę” prowadzono o dwie sprawy, które dotyczyły dziewcząt. Były to spodnie oraz moda mini. Dziś trudno w to uwierzyć, ale dopiero na początku lat 70. Ministerstwo Oświaty oficjalnie pozwoliło dziewczynkom na przychodzenie do szkoły w spodniach. Ta część garderoby pojawiała się, oczywiście, w kobiecych szafach nieco wcześniej, ale tylko jako strój sportowy bądź „do sprzątania”. W latach 60. spodnie pojawiają się już na polskich ulicach, choć nie bez oporów – damska prasa przestrzegła przed nadużywaniem tego typu ubioru (Kunicki, 2017, s. 93). Kolejne tabu zostaje przekroczone w modzie na noszenie spódnic mini. Pojawiły się one pod koniec lat 50. i był to bez wątpienia wyniki naśladowania wzorów zachodnich. Moda mini z dużym trudem przebijała się, bo ani polski przemysł, ani handel nie były specjalnie zainteresowane jej propagowaniem (Kunicki, 2017).

Liczne kontrowersję wzbudzały także długie włosy u chłopców. Można nawet rzec, że w kwestii tej odbyła się prawdziwa „bitwa o włosy”. Moda ta, wywołana wielką popularnością zespołu The Beatles, wywołała lawinę debat publicznych, a redakcyjne biurka pism młodzieżowych ugięły się pod ciężarem listów zrozpaczonych nastolatków, których czy to rozmaitymi formami nacisku, czy to po prostu siłą pozbawiano dłuższych włosów (Szarota, 2008, s. 99). Wojna ta ustała właściwie dopiero w latach 70., wraz z rozkwitem polskiej odmiany ruchu hippisowskiego.

„Ty i Ja”, nazywane często pierwszym czasopismem lifestyle’owym, modzie poświęcało wiele miejsca. Była to jednak głównie moda damska, od czasu do

czasu tylko młodzieżowa i z rzadka dziecięca. W numerze czerwcowym z roku 1964, przy okazji prezentowania konfekcji dziecięcej zaprojektowanej przez Instytut Wzornictwa Przemysłowego pada wręcz stwierdzenie, że „trudno w ogóle mówić przy odzieży dziecięcej o modzie, bo moda dziecięca raczej nie istnieje” („Ty i Ja”, 06, 1964, s. 31). Odzież dziecięca ma być użyteczna, estetyczna i trwała, a przede wszystkim – ma się dobrze prac. Ważną sprawą jest też elastyczność, daje bowiem ona swobodę ruchu dzieciom, tak ważną podczas zabawy. Co ciekawe, „nowoczesna konfekcja dziecięca dla wieku przedszkolnego odznacza się jeszcze jedną cechą, która wielu rodziców wciąż zaskakuje i dezorientuje. Otóż w zasadzie nie dzieli się ona na chłopięcą i dziewczęcą”. Jest to więc jakaś paradoksalna zapowiedź mody unisex, która dla dorosłych nadejdzie dopiero w latach 70. Inna sprawa, że na zdjęciach owej nowoczesnej konfekcji dziecięcej królują niepodzielnie spódniczki i sukieneczki.

„Ty i Ja” porusza także kwestie odzieży szkolnej. W numerze wrześniowym z 1963 roku redakcja oznajmia, że „jak co roku o tej porze matki nadaremnie będą szukały szkolnej odzieży dziecięcej”, bo nie ma jej zwyczajnie w sprzedaży. I w związku z tym magazyn prezentuje trzy modele, „przygotowane na nowy rok szkolny przez producentów francuskich” („Ty i Ja”, 09.1963, s. 30-31). Możemy się domyślać, że wyłącznie do pooglądania lub własnoręcznego uszycia. Utyskiwania na niedostatki handlowe w zakresie konfekcji dziecięcej zdarzają się częściej i czasem dotyczą także „bratnich narodów”. W reportażu o modzie berlińskiej pojawia się krytyka tego segmentu rynku w NRD: „odzież dziecięca jest chyba w NRD jeszcze większą bolączką niż u nas. Nieciekawe są trykotaże dla dzieci, znikoma ilość wdzianek, rajstop itp., mało atrakcyjna odzież wakacyjna dziewczęca i nie tylko wakacyjna” („Ty i Ja”, 06.1963, s. 32).

Więcej miejsca poświęca „Ty i Ja” modzie młodzieżowej. Prócz prezentowania nowinek modowych, często „zapożyczanych” (bez zgody właścicieli) z magazynów zachodnich, zwłaszcza „Elle” i „Marie Claire”, redakcja ustosunkowywała się do drażliwych kwestii dotyczących ubioru. I tak na przykład w numerze wrześniowym z 1960 roku prezentowano modele odzieży dziewczęcej z Międzynarodowego Kongresu Mody w Sofii. Na zdjęciach żadna modelka nie występuje w spodniach (są to modele produkcji wyłącznie bratnich narodów: NRD, Bułgarii, Węgier i Polski), ale napis pod spodem głosi, że „nastolatki pragnące dotrzymać kroku czasowi [...] rezygnują ze spodni-rybaczek na rzecz równie obcisłych spodni poza kostki” („Ty i Ja”, 09.1960, s. 18-19). Jak miały wyglądać takie spodnie, dowiadujemy się ze strony następnej, gdzie prezentowane są rysunki Barbary Baranowskiej. Wszystkie modelki są ubrane stosownie do okazji: jedna w uroczej

sukience bawi się na prywatce, inna w plisowanej spódniczce podąży do szkoły, jeszcze inna bawi się jo-jo w sukieneczce w kratkę. Na ostatnim rysunku widzimy zaś nastolatkę w spodniach ponad kostkę. Siedzi ona, bardzo znużona, opierając głowę o miotłę – właśnie zrobiła sobie odpoczynek od sprzątanina. Czyli spodnie tak, ale tylko w sporcie lub do domowych porządków. W sytuacjach oficjalnych jednak jeszcze nie. Świadczy też o tym zamieszczona w tym samym numerze kolekcja modeli młodzieżowych przygotowana przez Warszawskie Zakłady Przemysłu Odzieżowego im. Obrońców Warszawy na nowy rok szkolny – tu także spodni nie zobaczymy. Z czasem jednak redakcja miesięcznika będzie się do spodni przekonywać. Niecały rok później mamy już obszerny artykuł o spodniach, z którego dowiadujemy się, że „dawno nie są strojem wyłącznie sportowym: są spodnie do sjeśty domowej, robocze do sprzątanina, sportowe na wakacje, ba – wieczorowe na wczasach zimowych czy letnich” („Ty i Ja”, 06.1961, s. 58-59). Pojawiać się też będą krótkie spodnie, jednak tylko jako „najwygodniejszy strój do jazdy na rowerze, ale tylko na wczasach” i nie do każdych nóg, bo „tylko do nóg formatu amerykańskiego – długich i niebyt pełnych, choć nie muszą być patyki” („Ty i Ja”, 08.1963, s. 26-27).

Kolejną drażliwą kwestią, do której odniosła się redakcja miesięcznika, była moda mini. Magazyn poświęcił tej sprawie sporo miejsca w kwietniowym numerze z 1966 roku. Dyskusję, o zasięgu międzynarodowym, wywołała kolekcja mody, zaprezentowana w lutym tegoż roku w Paryżu. Wywołała ona falę oburzenia, prezentowała bowiem „błuznierniczy i pornograficzny”, jak pisały media zachodnioniemieckie, amerykańskie i włoskie, pomysł obcięcia spódnicy do 20 cm powyżej kolan. Komentarz Teresy Kuczyńskiej, dziennikarki zajmującej się modą, jest, rzecz można, postępowy. Jeśli Kuczyńska widzi coś nieodpowiedniego w pokazywaniu kolan i ud, to wyłącznie ich niedoskonałość. Ale i na to są rady: „Mamy do dyspozycji racjonalne żywienie, higienę, gimnastykę i medycynę z chirurgią”. Podobnie – przekonuje dziennikarka – było w latach dwudziestych, kiedy kobiety protestowały, bo moda nakazywała im pokazanie łydek, a przecież te są „albo sflaczałe, albo zbyt muskularne, że żyłaki, odmrożenia, owłosienie. Ale moda jest silniejsza, pragnienie nowości na szczęście łamie przesady” („Ty i Ja”, 04.1966, s. 33). Kuczyńska przewiduje, dziś zresztą wiemy, że słusznie, iż „tabu dla kolan i ud zniknie” tak samo, jak stało się to dla łydek czterdzieści lat wcześniej.

Ale wygląd to nie tylko ubiór. Bardzo drażliwą kwestią w latach 60., jak już wspominałam, stały się dłuższe włosy u chłopców. Dłuższe, nie długie, w Polsce pojawiły się właściwie dopiero w latach 70. i stały się raczej powodem żartów niż bojów. Wraz z rosnącą popularnością ruchu hippisowskiego w prasie pojawiały

się karykatury, na których dwóch mężczyzn zastanawiało się, kto przed nimi idzie: dwóch chłopców, dwie dziewczyny, czy też para? Od tyłu nie sposób było zgadnąć (Kunicki, 2017, s. 94). Ale dekadę wcześniej dłuższe włosy u chłopców wzbudzały nie tyle śmiech, co święte oburzenie i były powodem niejednych domowych i szkolnych konfliktów, wywoływały gorące dyskusje prasowe i stawały się tematem utworów kultury popularnej (jak w przeboju zespołu „Czerwono-Czarni” czy w serialu z 1965 roku „Wojna domowa”). Ciekawa jest więc postawa redaktorów „Ty i Ja”, dotycząca tej drażliwej kwestii. Poświęcony jej był cały felieton, który ukazał się w maju roku 1970. Zwraca w nim uwagę autor (bądź autorka, bo artykuł nie jest podpisany), że cała ta awantura jest właściwie o nic. Stan włosów nijak się ma do moralności czy posłuszeństwa młodzieży. „Niektórym wydaje się, że z ostrzyżoną młodzieżą łatwiej się będzie dogadać [...], że się ją uzwycza, upodobni do ludzi, czyli do nas – dorosłych” („Ty i Ja”, 05.1970, s. 47). Ale, argumentuje autor, włosy nic nie mają do czynów. Otóż, rzeczywiście, członkowie bandy Mansona byli długowłosi, ale przecież „oficerowie i żołnierze armii amerykańskiej – sprawcy okrutnego mordu na ludności wietnamskiej wioski My Lai mają pięknie, na jeża ostrzyżone włosy” („Ty i Ja”, 05.1970, s. 47). Kolejne argumenty autor, o dziwo, czerpie z Pisma Świętego, przywołując tragiczny los długowłosego Absaloma i klęskę Samsona wywołaną ścięciem włosów. I tu, pisze autor, nie da się rozstrzygnąć, czy lepiej mieć długie czy krótkie włosy. Ostatecznym argumentem wydaje się zatem zdrowy rozsądek, którym, niestety, „natura obdarzyła ludzi bardzo nierówno”. I dlatego właśnie „trawi się energią na tworzenie fantomów i wyznacza teren bitwy w społecznej próżni”. Gdyby jednak i ten argument nie przekonał czytelnika, że spór o długie włosy jest bezsensowny, autor sięga do instancji najwyższej, serwując nam dowód „ustrojowy”: „Skoro, według Konstytucji, 18-latki mają prawo wybierać przedstawicieli do najwyższych władz państwowych t.j. do Sejmu, jak można kwestionować ich swobodę w dziedzinie ubioru czy fryzury?”. Tylko człowiek, pisze dalej autor, nie mający elementarnej wiedzy o ustroju PRL, może coś takiego wymyślić. Pozostawmy więc „w omawianej sprawie młodzieży wolną rękę, zwłaszcza tej, która ukończyła 18 lat”.

Podsumowanie

Powyższa analiza pozwala na sformułowanie wniosku, że redakcja omawianego magazynu nie była szczególnie zainteresowana kształtowaniem „człowieka socjalizmu”. Nie znajdziemy w „Ty i Ja” natrętnego ideologizowania i pro-socjalistycznego dydaktyzmu. Twórcy pisma nie chcieli „wdawać się w politykę”

i w zasadzie im się to udawało. Starali się unikać ideologicznej perswazji także w kwestiach wychowawczych, toteż nie pojawiają się w magazynie sformułowania typu: „ideały wychowania socjalistycznego”, tak częste w oficjalnym obiegu komunikacyjnym. W żadnym miejscu pisma nie pojawia się jakakolwiek zachęta, by budować nowy świat według wzorów płynących z Kraju Rad, przebudowywać mentalność i tworzyć nowego obywatela. Jest to o tyle osobliwe, że twórcy nowego ładu właśnie prasę traktowali jako znakomite narzędzie propagandowe i naciskali na redakcje czasopism, by tę funkcję wypełniały. O ile dość łatwo było uwolnić się w „Ty i Ja” od ideologicznych serwitutów przy redagowaniu działów mody, *designu*, muzyki i plastyki, urządzania wnętrz mieszkalnych czy rozbudowanego kąciaka kulinarnego, to rozpatrywanie spraw wychowania młodzieży wymagało przynajmniej ostrożności w formułowaniu problemów i w propozycjach ich rozstrzygania. Nie sprawiało to jednak redaktorom większych kłopotów, ponieważ unikali ogólnych tematów odnoszących się na przykład do ideałów pedagogiki socjalistycznej, wzorów osobowych czy strategii edukacyjnych, koncentrując się raczej na konkretnych i przynoszonych przez codzienne życie kwestiach warunków mieszkaniowych, zdrowia i rozwoju fizycznego dzieci, diety, rozrywki i wypoczynku, a w takich kwestiach zwracali się do odpowiednich specjalistów (lekarzy, psychologów, dietetyków, pedagogów), odwołując się też do zasad racjonalności i zwykłego zdrowego rozsądku. Takie podejście widoczne było na przykład przy okazji rozpatrywania nierzadko kontrowersyjnych problemów funkcjonowania szkolnictwa, które przez cały okres PRL-u poddawane było mniej lub bardziej przemyślanym zabiegom reformatorskim i które tradycyjnie „nie nadążało” za dokonującymi się przemianami życia społecznego. Kiedy na Zachodzie szkoła odchodziła od opresyjnego modelu edukacji, u nas relacje uczeń – nauczyciel długo jeszcze przeniknięte były autorytaryzmem i sformalizowaną dyscypliną szkolną. W magazynie dostrzegano te problemy i poruszano je dość często, choć z dużą ostrożnością.

Redakcji „Ty i Ja” udawało się więc stworzyć pismo wolne od ideologicznej presji i oderwane od aktualnej sytuacji politycznej. Trudno było jednak ignorować rzeczywistość ekonomiczną, niedostatki towarów i usług, archaiczność technologii i ogólnie niskie standardy cywilizacyjne. Te różnorakie bolączki redakcja oczywiście zauważała i apelowała o ich likwidację, ale nie posuwała się do wskazywania ich fundamentalnych źródeł ustrojowych czy przyczyn tkwiących w nieudolnym zarządzaniu państwem przez funkcjonariuszy partyjnych. Odwoływała się raczej do pomysłowości rodaków w radzeniu sobie z trudnościami życia codziennego oraz podsuwała sposoby ich rozwiązywania

i – na ogół – prezentowała optymistyczne podejście do wszelkich problemów (co akurat było wpisane w światopogląd socjalistyczny). Magazyn „Ty i Ja” nie budował nowego ustroju i nie naprawiał świata, ale doradzał, jak się w tym świecie urządzić, jak żyć wygodnie, nowocześnie i kulturalnie. Otwarty na świat i zachodzące w nim przemiany, podsycił marzenia o lepszym życiu, ale horyzont oczekiwań był dość realistyczny i odpowiadał „naszej małej stabilizacji”, jak wówczas naszą rzeczywistość określano.

Jawny indyferentyzm ideologiczny i polityczny był – przynajmniej w pierwszych latach wydawania pisma – jego swoistym atutem, nie narażał go bowiem na konflikty z władzą i potyczki z cenzurą. Decydenci nie upatrywali w nim zagrożenia w realizowaniu programu partii, tym bardziej że krąg odbiorców był niewielki. Ale okazał się także słabością, ponieważ środowiska niechętne pismu łatwo je mogły oskarżać o niewłączanie się do budowania socjalizmu i rozbudzanie fascynacji burżuazyjnym stylem życia. Kiedy zabrakło ochronnego parasola Ligi Kobiet i poparcia jej przewodniczącej, nad czasopismem zaczęły zbierać się chmury, które coraz trudniej dawały się rozproszyć, mimo wysiłków zespołu i prób interwencji w najwyższych instancjach (Boćkowska, 2015). Schyłek epoki gomułkowskiej był szczególnie trudny, ale – co paradoksalne – to nie ekipa Gomułki, powszechnie postrzeganego jako ciasny doktryner i satrapa, doprowadziła do upadku czasopisma, lecz nowi ludzie, którzy przyszli wraz z Edwardem Gierkiem, uważanym za człowieka nowoczesnego, otwartego na świat i liberalnego. Bardzo szybko okazało się, że były to złudzenia, a następne lata (zmiany w konstytucji, rozbudowanie policji politycznej i represjonowanie opozycji) obnażyły nie tylko słabość systemu, ale i małość ludzi, którzy go reprezentowali. Jedną z pierwszych ofiar nowej ekipy stało się „Ty i Ja”.

Dwa lata przed likwidacją, kiedy atmosfera wokół pisma gęstniała i pojawiły się pogłoski o zamiarach jego likwidacji, ówczesna redaktor naczelna Maria Borowska napisała list do Jerzego Łukaszewicza, ideologicznego sekretarza KC PZPR kierującego całą sferą tzw. „nadbudowy”. Argumentowała w nim, że obecność pisma na rynku jest konieczna, bo pismo jest swoistym drogowskazem, także „w sferze obyczajów i norm etycznych, eksponując godne naśladowania postawy moralne”. Na liście tym nieznany urzędnik sporządził notatkę (z nieczytelnym podpisem): „Argumenty mało przekonujące (sic!), ponieważ pismo nie realizuje zadań, o których tak szeroko pisze” (za: Szydłowska, 2019, s. 171). Pismo zostało zlikwidowane, a na jego miejsce powołano „Magazyn Rodzinny”, znacznie mniej atrakcyjny, za to wyraźniej wpisujący się w program partii. Umieszczony na okładce akronim „MR” posłużył do ironicznej interpretacji tej zamiany:

czytelnicy rozszyfrowali go jako „Masło Roślinne” (Boćkowska, 2015, s. 201), czyli reklamowany wówczas produkt zastępujący masło, którego produkcja była ciągle niewystarczająca. Ale „Ty i Ja” okazało się niezastępowalne i na prawdziwe magazyny lifestyle’owe musieliśmy czekać do czasu przemiany ustrojowej.

Bibliografia

- Adamski, W. (1976). *Młodzież i społeczeństwo*. Wiedza Powszechna.
- Boćkowska, A. (2015). *To nie moje wielbłądy: o modzie w PRL*. Wydawnictwo Czarne.
- Brodala, M., Lisiecka, A., & Ruzikowski, T. (2001). *Przebudować człowieka: Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*. wstęp i red. M. Kula. Wydawnictwo Trio.
- Cichosz, M. (2020). Kształtowanie polskiego systemu oświaty (lata 1960–1973) w kontekście założeń realnego socjalizmu. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 6, 95–112. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.20.006.12240>
- Czerwiński, M. (1969). *Przemiany obyczaju*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Czerwiński, M. (1973). *Telewizja wobec kultury*. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Dobosiewicz, S. (1970). Reforma szkolnictwa 1961 roku: Geneza i założenia. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 13, 107–162.
- Grzelewska, D., Habielski, R., Kozieł, A., & Piwońska-Pykało, L. (1999). *Prasa, radio i telewizja w Polsce. Zarys dziejów*. Dom Wydawniczy Elipsa.
- Gumowska, I. (1957). *My i nasz dom (Z kultury życia codziennego)* (IV). Wiedza Powszechna.
- Hejnica-Bezwińska, T. (1996). *Zarys historii wychowania (1944-1989) Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Herok, F. (1967). Telewizja pomaga w modernizacji metod nauczania i wychowania. W: *Ideologia i światopogląd w wychowaniu*, (s. 217–224). Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Jasińska, A., & Siemieńska, R. (1975). *Wzory osobowe socjalizmu*. Wiedza Powszechna.
- Klich-Kluczevska, B. (2005). *Przez dziurkę od klucza: Życie prywatne w Krakowie (1945-1989)*. Wydawnictwo Trio.
- Kłoskowska, A. (1980). *Kultura masowa: Krytyka i obrona*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kosiński, K. (2006). *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*. Wydawnictwo Rosner & Wspólnicy.
- Kot, W. (2007). *PRL czas nonsensu. Kronika naszych czasów 1950-1990*. Wydawnictwo Publicat.
- Kuczyńska, T. (2012, 06). *Pragnienie rzeczy. Rozmowa z Teresą Kuczyńską*. Rozm. K. Czerniewska. <https://www.dwutygodnik.com/artukul/3649-pragnienie-rzeczy.html>
- Kunicki, K., Ławecki, T. (2017). *Ta nasza młodość...: Jak dorastało się w PRL?* Dom Wydawniczy Bellona.
- Muszyński, H. (1967). *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych.
- Muszyński, H. (1974). *Ideal i cele wychowania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Oseka, P. (2011). Towarzysze z morskiej pianki. W: A. Radzikowska (Red.), *Oblicza PRL-u* (s.3-13). Wydawnictwo G+J Gruner+Jahr Polska.
- Pelka, A. (2007). *Teksas-land: Moda młodzieżowa w PRL*. Wydawnictwo Trio.
- Pleskot, P. (2002). *Telewizja w życiu Polaków lat sześćdziesiątych*. Wydawnictwo DiG.
- Pleskot, P. (2007). *Wielki mały ekran. Telewizja a codzienność Polaków w latach sześćdziesiątych*. Wydawnictwo Trio.
- Przyłipiak, W. (2020). *Czas wolny w PRL*. Muza Sport i Turystyka.
- Sokoł, Z. (2001). „Przyjaciółka” – tygodnik kobiecy (1948-1998). *Kieleckie Studia Bibliologiczne*, 6, 89-111
- Sowiński, P. (2005). *Wakacje w Polsce Ludowej: Polityka władz i ruch turystyczny (1945-1989)*. Wydawnictwo Trio.
- Szarota, P. (2008). *Od skarpetek Tyrmanda do krawata Leppera: psychologia stroju dla średnio zaawansowanych*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szpakowska, M. (2003). *Chcieć i mieć: Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*. Wydawnictwo WAB.
- Szydłowska, A. (2019). *Paryż domowym sposobem: o kreowaniu stylu życia w czasopiśmie PRL*. Muza Sport i Turystyka.
- Śliwko, P. (1967). Z refleksji praktyka. W: *Ideologia i światopogląd w wychowaniu* (s. 134–148). Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Uziębło, A., Olgierd. (1967). *Rola i osiągnięcia pedagogiki społecznej w Polsce Ludowej*. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy.
- Włodarczyk, M. (2014). *Architektura lat 60-tych w Krakowie*. Wyd. 2 (elektroniczne) Wydawnictwo WAM. <https://doi.org/10.14584/978-83-64491-01-6>

Learning to Live Differently in Lockdown

Hazel R. Wright¹ 

Guest edited by Alan Bainbridge, Laura Formenti, Ewa Kurantowicz

Abstract

I developed a novel approach, a form of 'impressionistic research', during the Covid-19 pandemic to enable non-contact data collection and its ethical dissemination. During daily lengthy walks, I added material observed and overheard to that gleaned from personal contacts, practising a form of rural *flanâurie*. To ensure anonymity for my direct, but limited, sources, I then created composite fictionalised stories that demonstrate human adaptation and resourcefulness throughout the life course. Incidental learning is evident in these stories imagined but also in my researcher narrative as I was finding a new way of working when social distancing proscribed biographical interviews. Thus, this article describes a methodological innovation alongside the snapshots of life in lockdown in England.

Keywords

impressionistic research, *flanâurie*, data fictionalisation, stories as research, human resourcefulness, Covid-19 pandemic, research methodology

Introduction

In this paper, I consider ways in which people have changed their lives to accommodate the restrictions necessitated by the global Covid-19 pandemic. How I do this may challenge some readers' expectations, for this is not an account that adheres to traditional formats for presenting research. Rather than creating this narrative from interview data alone, I extended and blended it with material gleaned in real-life situations as I took my daily exercise, taking on the role of social 'voyeur' or, more appositely, *flâneur*. It is from this positionality that I offer

¹ Anglia Ruskin University, England, hazel.wright@aru.ac.uk,
<https://orcid.org/0000-0002-3594-9780>

stories of micro-level changes to lifestyle, habit, and expectation in the face of a significant external threat – a transnational health crisis that has impacted all other levels. These stories exemplify ecological perspectives on life and learning: in adapting, people reveal learning at a fundamental level, incidental learning as we ‘live and work’ (Foley, 2004, p. 5). As a biographical researcher I also adapted my expectations and practices to ‘what was possible’, learning as I went along. Therefore, this account provides multiple examples of learning across the life course, through stories that align with generational divides.

The stories were collected both deliberately and incidentally. I emailed colleagues, friends, family, and other contacts, asking for an instance where they or someone known to them had been resourceful during lockdown. I avoided requesting ‘stories’ as such, fearing that would evoke a need to display literary talent and therefore reduce responses. Ironically, it was the word ‘resourceful’ that caused problems. From the replies I did get, it became clear that this had been interpreted as ‘neediness’ by many, and ‘heroic’ by others, whereas all I wanted were minor happenings and changes to everyday practices. I persevered, sometimes telephoning, and did get some usable material after picking up on minor comments to prompt a storied explanation. The process clearly demonstrated the poverty of email in comparison to my normal conversational interviewing practices. It was noteworthy, too, that the people who most readily responded to a direct request were those already embedded in an educational environment and especially those with a defined interest in stories and narrative – notions of adaptation and responsiveness resonated with adult educators, particularly.

At this point I decided I needed to be resourceful, too. If I wanted to remain research active when face-to-face contact was forbidden, I needed to adapt my methodology. I considered my options carefully and for a while thought I might just focus on interviewing an elderly relative in depth. Lockdown had dramatically reduced her independence, necessitating my slow descent into carer, a process I term ‘care creep’, for like ‘soil creep’, the change is imperceptible, visible only in retrospect by the damage it has caused. “You can’t see creep happening” only its consequences, and, metaphorically in terms of caring, too, only the “leaning fences and poles and broken retaining walls show where it has taken place” (Onegeology, 2021). To so focus, however, presented an ethical dilemma, as I did not want to draw upon the story of a single individual to demonstrate the negative consequences of the pandemic on the elderly. Nor did I want to lengthen the caring sessions to include intensive conversations about such problems as this seemed detrimental to both our wellbeing (routine appointments to adjust hearing aids

were on hold during the pandemic). Instead, I decided to broaden my collection methods to include stories and comments encountered in other contexts. I tuned my research ‘antennae’ to pick up on chance mentions in conversations with other purposes and to pay attention even to comments simply overheard, as I tramped the local pavements and footpaths as part of my daily exercise.

I have long been a *flanâur* (Elkin’s title *flanâuse* (2017) is best left to earlier centuries where it has inclusive relevance in acknowledging women’s involvement). I fit well with *flanâurie*, the notion of a “wanderer in the modern city, both immersed in the crowd but isolated from it” (Coverley, 2018, p. 71), perhaps moderately well with Baudelaire’s (1863/1995, p. 9) attribution “passionate spectator”, and fully with his “‘I’ with an insatiable appetite for the ‘non-I’”. Even as a schoolchild I liked to wander aimlessly but with curiosity around the local town if allowed ‘out’ during lunchbreak, and roaming was customary on family holidays, too. In cities at home and abroad, I still wander to see ‘what is there’, my close observation of my surroundings enabling me to easily ‘find myself’ at the end. As a geographer, I like to have a large-scale map in my backpack but use this to understand the significance of the place where I am, not to trace a route. Fictionalisation fits well with *flanâurie*, too. Solnit reminds us that the *flanâur* “did not exist, except as a type, an ideal, and a character”. The concept derives from literature: Baudelaire, describing the *flanâur* in his literary essay, *The Painter of Life*, was himself was drawing on Poe’s short story, *The Man of the Crowd* (1840/2003) (Coverley, *ibid.*). This literary connection makes ‘storying’ appropriate. It frees us to personalise the notion, too, for as Solnit also points out: “No one quite fulfilled the idea of the *flanâur*, but everyone engaged in some version of *flanâury*” (2001, p. 200).

There are strong precedents for an academic to practise *flanâurie*. As Nuvolati (2016, p.21) writes, it is a term “in use since the late nineteenth century to designate writers, poets and *intellectuals* that critically observed people’s behavior while strolling among the crowd”. But equally importantly, he claims that this practice is “*once again of central interest* (in sociology, philosophy, literature, and cinema) ... as a particular type of *reflective relationship* with people and spaces”. [my italics]

So, I took my *flanâurie* a step further and into the countryside, a place suddenly overflowing with aimless people ostensibly taking daily exercise just to get out of the house. Rather than simply enjoying the natural affordances of my local outdoor spaces, I harnessed my irritation with the number of people I had to countenance, by considering them data. In effect I ‘listened to’ and ‘observed’ what was going on around me, mindful that such approaches were not uncommon in the past, before ethical committees redrew the boundaries around what constitutes

acceptable practice. I, nevertheless, respected the need to act appropriately and, drawing on the concept of situated ethics (Simons & Usher, 2000), I decided that I could protect my sources entirely if, instead of telling individuals' stories, I merged similar sources to create a set of 'typical' tales, an approach I refer to as *impressionistic research*. Using the snippets of data I had collected, heard, or seen, I used my imagination to view the world through the lens of the other, and write about what I had learned from a fictional (auto)biographical perspective. Initially I focused on the elderly as I had so much first-hand experience of attending to and listening to my relative and what her friends were doing. But later I considered other groups – the active retired, workers, teenagers, and the very young – to capture generational differences without straying beyond those groups that I encountered regularly.

This is an evolving process but one I find 'narrowly' creative, by which I mean creative within limits, as my aim is to find authentic voices rather than let my imagination run riot. Like Gibson (2020, p. 2, citing Byler & Iverson, 2012) I acknowledge that the line between reporting on real events that happened (non-fiction) and those that are figments of the imagination (fiction) is fragile and the process I undertake straddles the two as the events are 'real', and are recounted 'realistically', but not in 'real time', nor exactly as they happened. Like Wade (2009, p. 40), I am trying to create "a fictional account truthful to the findings but not necessarily to the original context of research," an "evocative narrative" (Kiesinger, 1998, p. 129). And to me this seems rather appropriate given the literary origins of the term *flanâur*.

Thus, I have collected? collated? constructed? created? stories from a broad range of people, and in this paper I will share some of the ways that individuals have modified their behaviour to cope with exosystemic change and consequent restrictions imposed at the macro-level. The variety, in itself, is interesting. Predictably, the stories from the very elderly are ones of isolation, containment, and confinement, and a general loss of independence, although several showed a willingness to accept that life was now home-based after a period of adjustment. Among the recently retired, a common comment was that life had changed very little. With no need to work, and young enough to be in command of digital technology, these individuals were able to minimise the effects of restrictions, cushioned by their pensions. Those living in the countryside with sizeable gardens and easy access to open spaces were able to take advantage of the good weather and meet people outdoors, while those with nearby grandchildren quietly continued to see them as normal despite governmental fears that the young might put the elder generation at risk. We know, too, that for many of working age the pattern

was one of working from home, unemployment, or furlough. Others adjusted to work in ways that were possible – delivering produce to domestic customers rather than restaurant chains, serving food outside or as take-away, teaching using online media, carrying out ‘home’ visits to clients in the local park sitting on a bench or wall, etc. I found particularly fascinating the stories I received about children – as these were rarely the subject matter of news reports or television coverage, yet they revealed that even the smallest children observed and learned from what was happening.

Writing the stories was enjoyable as I found that they largely wrote themselves once I progressed beyond the opening sentences. Although ‘fictions’, the process for me seemed to have a lot in common with the analysis-through-writing (Richardson & St. Pierre, 2005) that I frequently use when making sense of my interview data; but I was calling on material stored in my head rather than buried in interview transcripts. However, as this form of analysis is undertaken after a long period of immersion in the data, perhaps my ‘revelation’ should not have been such a surprise. Perhaps, too, I should have been less surprised that I found myself interpreting and reflecting on my stories as if created by someone else or some other process. I include the reflective interpretations, too, to show how, although I wrote the stories instinctively, I was afterwards able to see why I included the details in the way that I did. I hope that will enable readers to explore these processes alongside me.

This focusing of my narrative gaze to see life in terms of an imaginary ‘other’ was actually quite ‘transformative’ (Mezirow, 1975), for the viewpoints ‘haunted’ me as I went about my daily life for quite some time after the event, and even now they can suddenly come to the fore when something provides a trigger. But perhaps I am overly suggestive? I have long been fascinated by Avery Gordon’s view that the past continually haunts the present, so perhaps I am open to experiencing my imaginary ‘friends’ (apologies to Winnicott) lurking at the edges of my thoughts and actions. Looking further for explanation, I found support of sorts in the work of Coutu (1951), who coined the term ‘synconation’ to describe George Herbert Meads’ original meaning of ‘role-taker’ as “a strictly mental or cognitive empathic activity, not overt behaviour or conduct” (p. 182).

In Mead’s usage the term refers to that phase of the symbolic process by which a person momentarily pretends to himself that he is another person, projects himself into the perceptual field of the other person, imaginatively “puts himself in the other’s place,” in order that he may get an insight into the other person’s probable behavior in a given situation. (p. 180)

My process is not exactly one of trying to put myself in another's place and feel as another 'does'; it is rather one of trying to think and feel as another 'might', distilling observations of, and comments from, multiple others into one. In doing this, I recognise the 'slippery' nature of the term 'empathy' (Watson, 2009) and accept Van Loon's (2007, p. 280) view that "the claim to empathy is an impossible vanity" and his critique that I, like an ethnographer, can "never become [my] research subject". However, none of these comments invalidate the attempt to get as close as it is possible to understanding and communicating the view(s) of someone other than oneself.

But now I will turn to the stories and my reflective interpretations, letting these stand independently from me, the writer – and let you, the reader, walk alongside us like T. S. Eliot's invisible 'third' (Eliot, 1922). I give you not just Mishler's *story as told* (Mishler, 1995) but the *story imagined*, a blending of the *story overheard* and the *story observed*.

Dora – An Elderly Citizen Living Alone

Life is a bit lonely but there's lots of good shows on television. I've seen some before but that's okay – I know what's happened if I have to get the door or something.

My daughter drops by quite a bit and people phone me more. I don't have one of those 'magic carpet' things so I can't see their faces, but I can hear them better on the phone. All that shouting 'hello' through the window is hard even if I have my hearing aids in.

I don't go out much – people might get too close. And how can I wear glasses, hearing aids, and a mask – and my earrings! My mask pinged off outside the Post Office and knocked my glasses into the gutter. A lens came out – landed on dead leaves luckily. A really kind lady got them back for me. Just as well, as I can't bend that far.

I stayed home after that but then my daughter said I should get more fresh air, so I went out the front and walked round to the back a few times. Boring – but easier than putting on all that stuff *and* proper shoes.

The family don't go out much either. Make me do a shopping list every week and they buy it on the 'carpet'. They get things wrong even though I tell them

exactly where things are on the shelves. They say everything has changed but I think they just forgot my eggs! And they get the wrong oranges or none at all – and then tell me to eat more fruit and less tinned stuff!

It's not important – but they need to know that they aren't trying hard enough. I can buy cake at the village shop when I go to get my paper on Saturday mornings. And that makes a good tea with a bit of cheese, and a pudding for lunch if I add some custard. They don't know I buy cake, that's my business, I need some control of my life and there's precious little left with the library van cancelled, and no trips on the bus or to friends' houses for a cuppa and a chat. Even the gardener doesn't come and my grass needs cutting again. I'll be living in a jungle by the time the family get round to it.

It's jigsaws, jigsaws, jigsaws – and the way they make them now, you can put the pieces in anywhere and they fit, so what's the point. Once I've done one, I only have to take it apart again and often no one except me sees it made.

Reflective Interpretations

In this story, the isolation and lack of things to look forward to is evident, but also the frustration that others aren't completely at her 'beck-and-call' together with a preference to limit the times she ventures out alone as there are new challenges to face. I can sense an ongoing tension between herself and her daughter in the joy with which she 'outwits' the family by buying cake on the quiet, and the deliberate reference to online platforms and laptops as the 'magic carpet' when she knows about these even though she chose not to embrace new technology when that might have been possible. But in some ways newer circumstances not directly experienced don't register, for instance, the reference to where food is located in the supermarket and the failure to accept that not everything is easily obtained in the Covid-19 world.

Glenda and Mark – Enjoying an Active Retirement

We don't have to be frugal; our pensions are good, and we have everything we need. We are used to shopping online so giving up trips to the supermarket was no hardship – you can get everything you need if you look hard enough and, anyway, we have a wonderful man who delivers fresh

vegetables and a good butcher in the next village who will pop things across if we phone our order through before 10 am.

We've got the garden and that keeps us both busy most of the year and I go for a power walk in the village every day as the gym is closed. There's not many people about – most people round here have big gardens and stay in them, especially now. We spend a lot of time in ours and Mark is forever digging something over or planting things. We grow lots of things from seed in the greenhouse, so we have flowers all year if we find time to transplant the new seedlings – and there was lots of time to do that this year. And to spray – we've had more greenfly this summer, loads more insects. More bees and butterflies, too, that's been nice.

And we've got our grandchildren. Our daughter has her hands full, two children under five already and now a new baby this summer. So, we went over there a lot – they aren't far away – and helped out with the bigger children. We would have done that anyway so not much changed really. But then they went back to nursery, and we do miss seeing them all but it's not really safe for us to go over now that they see other people every day. And her husband is back at work – with the emergency services – so that is risky, too.

Christmas was hard. We weren't really sure whether to brave a get-together or not, but the picture wasn't good, so we didn't. So that's the baby's first Christmas missed. He wasn't really big enough to know we weren't there but the other two were – and so were we. It was sad when they kept asking us to go over and see their new toys, especially the presents we gave. They kept forgetting they came from us as they were just more parcels sitting under the tree with those that Santa brought. Children forget so quickly if they are just told something rather than experiencing it. We won't get that back. And we won't get our summer holiday back either. We were planning to take a cruise or go somewhere a bit more exotic but, luckily, we hadn't finally booked anything. Wouldn't have wanted to be stranded on a cruise ship with people with Covid. We can do a cruise another year – if we want to – might be safer to stay on dry land, in future, and be able to get away from people who don't look well. Maybe rent a cottage here, or a villa abroad if Europe opens up.

But for now, Mark is making and mending things – lots of woodwork! I do the garden when it's nice and carry on sorting out the family photographs when it isn't. So, we have plenty to do.

Reflective Interpretations

This is an embellishment of a family story, told to refute the need to be resourceful (in the frugal sense). In passing, it raises the benefits to the planet of human confinement (more insects, and possibly a longer-term reduction in international travel). Yet, while finance is clearly not an issue, there is a tangible need for normality and family contact. The sense that opportunities missed can never be recovered resonates throughout this account. Living is reduced to a minimal existence in this twenty-first century narrative of tending one's own plot. To me, it is the more poignant for not being necessary for survival. In feudal times, tilling the land had purpose as a means to feed the family, whereas here it is a poor substitute for actually seeing the family.

Dan – Working From Home

It's lucky I chose the loft-space for an office. It's a bit cold in winter and sweltering in the summer but I can send the children back downstairs if they venture up when I am busy – and that seems to be most of the time at present, what with emails and meetings with people in other time zones even the weekends aren't sacrosanct. We might have had jet lag but travelling abroad at least solved that one!

Jenny has it harder working in the old dressing room at the top of the stairs. Not sure how she copes. The children walk in constantly, wanting help with their schoolwork, and start to argue if she doesn't pay attention, even when she is actually in an online meeting if they haven't checked first. They get so loud sometimes I have to shout downstairs. They really should manage better on their own. They're 12 and 14 now and we bought them laptops and new mobiles, but this generation is so easily bored. Suppose they miss their friends.

I miss my colleagues a bit but it's not as if we ever had time to actually talk when we were in the office. We joked a bit and Sarah brought us tea when she made hers and Jenny doesn't always bother. Sometimes we went to the wine bar at lunchtime but mostly people just worked through, eating lunch at their desks so that they could hit the road before the rush hour. At first it was good not to have to sit in traffic jams – travelling took me an hour each way – but occasionally, I miss it. I got to listen to the news in peace without other people complaining and wanting to change the channel as happens now if I try to watch it on the box. And I pay for the licence, as I keep telling

them. And I miss the feeling that the day is over at last and I can relax. Now I even eat dinner at my desk some days as it's still afternoon in America.

Reflective Interpretations

To me, this story captures the difficulties in separating work and home and confining work to normal hours. It also reveals how in families the women so often get a raw deal, in terms of workspace, childcare, and domestic responsibilities but also how in the workplace, too, there can be an expectation that the women will make the tea. There is a reminder of the reality of the English work culture in the eating-lunch-at-the-desk syndrome and also, that commuting is stressful but valuable in enabling separation of work and home life. The children having to study at home get an incidental mention, clearly showing that this is not a situation they welcome or enjoy and that material goods only partly substitute for parental attention.

Anna and Ellie – Being Three and Going to Nursery

Anna: [Talking to self] Why we here? Not my room. Not my teacher. Not my friends. Just littlies? Babies don't play! Can't even talk properly. [Bottom lip wobbles] Want mummy! Want furry beary! Want mummy to get furry beary. Furry beary stayed in bed. Better not let him catch Covid. Keep him safe. He snug in my bed, warm and cosy. But I *need* him. I *need* furry beary. [Another 3-year-old enters]

Ellie: Oh Anna, Hello. Let's splay with the jigsaws. Oh, not here. Let's paint. Oh, no paint today. They not got the toys out. Late, late, like me. Little Miss Lazy. Not got up on time. Never on time, oh dear! Let's be teachers, Anna. Let's teach the littlies. I be Miss Ellie. You be Miss Anna. Come here littlies. Say G'morning Miss Ellie, G'morning Miss Anna.

[Three littlies look up, one grins, one stares, one waves his plastic skittle at them. Two others crawl away, intent on other things.]

Ellie: No good. Babies can't play. Let's read. Oh no. Where the books gone? Where is the Gruffalump? Not still in bed, too? Ohhhhhh? Where is it all? All in the cupboard, lazy, lazy people.

Never mind, I know, help me Anna, hold the shelf really still.

[Ellie climbs onto the first shelf and stretches up for a metal bookend. She puts it on the floor and climbs up for a second one and gives it to Anna who is still looking puzzled but holds the shelves dutifully.]

Anna: That's to keep the books tidy, silly, not to play with. Not a toy. Sharp. Can cut our fingers.

Ellie: No look. It's an iPad like Daddy's. You take that one there [pointing].

I'll sit here.

[Anna goes to sit about two metres away as indicated. Both sit cross-legged on the floor facing each other and clutching the 'iPads'.]

Ellie: Now we safe. No Covid. Can't touch even if we stretch our arms. We zoom. We can talk not shout. Can you see me?

[Anna nods]

Ellie: [Singing] You're a mute, you're a mute, you're a mute. Turn your mike on. Now speak.

Anna: I can hear you. I can see you. Noooo – you're frozen. No – okay now. What shall I say?

Ellie: We have to talk to people we can't visit. I talk to Nanna on Sundays. And I talk to Auntie Pat when she's not at work. Who do you zoom?

Anna: I want to see Nanny George, by the sea, long way. Nanny George has sweeties – in the monkey tin. Get one if I eat my tea nicely. No fingers, just fork, and say thank you.

Ellie: I know, you be Auntie Pat and we talk. Pat, Pat, say hello.

Anna: Hello, Pat. Nanny George here. Do you want a sweet? After, if you are a good little girl today.

Reflective Interpretations

Here perhaps we see the reactions to change of the more introvert and more extravert child, not least to the sudden disappearance of many expected play resources. Anna finds new circumstances stressful. Through her self-talk, we grasp her dependence on others and her comfort toy (one her mother has persuaded her to leave at home, probably to avoid cross-infection). She is cautious, worried about cutting her fingers and used to having to wait for her rewards for good behaviour (Nanna's sweets). In contrast, Ellie is instantly verbal on arrival, more of a pragmatist, ready to embrace change and make the best of it, organising Anna to play along. She draws on her expectations of what will be possible rather than stopping to see what is, only noting the lack of things as she focuses on them in turn. Like Anna, she also echoes her mother's words ("never on time") but in a light-hearted way. She is familiar with social media and the Internet – finding pretend iPads and singing about being on mute – appropriating group behaviour often seen on TV broadcasts. Anna says nothing about 'meeting' relatives online, but she understands being 'frozen'. Her response to the invitation to be Pat shows she has not fully understood this but, actually it is Ellie who failed to see that Anna can't easily stand in for someone she doesn't know. Both children pursue their individual family meetings using the other as the imaginary 'other'. Both demonstrate an awareness of aspects of contemporary life, such as maintaining

social distance, staying safe, and isolating from other family members.

Rather than the ‘normal’ horizontal grouping of children by age, during the pandemic, rooms were arranged vertically to place siblings and close neighbours in the same ‘bubble’ and reduce the impact of a family needing to self-isolate. In some ways this echoed the mixed-age-group classes favoured by pioneers like Montessori but lacked the associated caring and sharing ethos that these earlier settings championed. In this temporary re-arrangement, the children did not readily adapt. Far from relating to the younger children, the older ones were dismissive of the ‘littlies’ who ‘can’t play’, demonstrating how the establishment of an integrated classroom is not achieved overnight but nurtured by thoughtful teacher(s). Doctor Korczak, from Poland, would have readily admitted that creating a harmonious ‘republic for children’ requires energy, patience, and time. In *The Child’s Right to Respect* (1929/2009), this is implicit in his rhetorical question: “How much more understanding does education work with the group require” (p. 30); in his comments about teachers who fail to “make a real effort to organise community life” (p. 31), his claim that “simple victories from stories about orphan children are celebrated by every teacher: these illustrations deceive uncritical moralists into believing that it all comes easily” (p. 39). The day nursery, too, has learned that the re-grouped children will need encouragement to play together harmoniously.

I am aware that teenagers are absent in these generational stories and during early lockdown they were surprisingly invisible in my village, perhaps confined to home and garden by anxious parents. To address this, I now share a real incident but tell it from my own perspective.

Teenagers – Hanging Out When Hanging Out Is Banned

It is 2.00 am and I toss and turn restlessly in bed, unable to sleep as the village peace is shattered by sudden bursts of sound from the park opposite my house. There are two kids over there, standing in the dark among the trees, believing that the cloak of night renders them invisible, and invisibility makes silence unnecessary. Don’t they know that children should be seen and not heard? Or that they will be seen, for several houses overlook the park, and each time they use their phones their faces are illuminated from below – but maybe they simply don’t care. There are only two of them, it’s hardly a crowd. But for me, it might as well be, for they are using their phones to talk to others, who presumably are talking to other others. And all compete to share the best music and the funniest jokes, broadcasting these on speaker phone, making my bedroom walls bounce with multiple teenage

voices, sudden bursts of music, and bits of favourite shows. A virtual gang is hanging out beneath my window and they have been there for several hours, arriving when every late-night walker (and I am often one) had completed their final torchlit circuit.

I try to be tolerant, it's tough being a teenager *and* confined to parents and home. It's a Saturday and they don't do this every night – and perhaps they might if I do something they see as a challenge. So easy to scratch the cars when passing by, to pick the flowers in my front garden – or worse. I consider phoning someone to complain – but who? Calling the police feels excessive and anyway they don't even come out when people are burgled. And would I have wanted neighbours to ring the police when it was my teenagers who populated the park after dark? And doing something would actually mean waking up properly and being coherent – and turning on a light as, unlike the youngsters, making phone calls in the dark is not my forte.

It starts to rain – good – surely now they will both go home. But no, instead, they move into the bus shelter – and that has a seat and is even nearer the road, so closer still to me. And the noise continues...

But my sleepy brain has made a link. I mentioned light. Would that help? They don't know that I have been awake for hours, dozing fitfully throughout their evening out. Maybe I can make them think they have woken me up and I am about to do something that will cause them problems. I know, all our curtains are open – as, ironically, no houses overlook ours! Staying out of sight, concealing myself like an animal staying downwind of its prey, I slowly turn on all the upstairs ceiling lights and creep downstairs to do the same there, illuminating the house as if newly woken up.

I had a plan – and it worked! I heard them leave the shelter and all was tranquil. I turned off all the lights and gratefully returned to bed. To sleep at last.

Reflective Interpretations

Reflecting later, I wondered why I chose to write this story from my perspective rather than that of the teenagers – and decided it felt more honest. I was purely the observer (even the victim) in this story. I had not talked to any teenagers, just watched (heard!) them from afar, so it seemed fairer not to second guess what

might be going through their minds. And, actually, there was no evidence that the external world was impinging on their behaviour except that they were not able to be elsewhere with a mob of friends as perhaps they might have been on a Saturday evening. Perhaps by making the story mine I convey (or at least fail to contra-indicate) the thoughtless nature of the teenagers' activities, their aimless and reactive filling of time by messing around with phones (as teenagers do). In saying that, there is no unkind judgement intended – we were all teenagers once – but nowadays I need more sleep!

What Is the Learning From the Stories?

Looking across the stories, it seems that lockdown learning varies with age. For Dora, the elderly citizen and, also, for the retired couple, Glenda and Mark, the process was one of learning to accept the changes to lifestyle. As they were no longer working, were settled in their own homes, and already partly accustomed to being self-sufficient within their family unit, lockdown largely meant no trips to the shops and minimal social contact. Glenda and Mark had the advantage of better understanding what *was* changing. In contrast, Dan was having to (and struggling to) learn to multi-task (parenting and work), to cope without the peace of a dedicated office and a team of supportive 'staff' (and still has lessons to learn about gender equality). The teenagers have learned to compensate for the lack of opportunities to socialise in large groups by foregrounding practices that normally filled the gaps in their social interaction. In all these stories there is an element of making do with and extending known practices. The nursery children, however, were actively learning anew and voiced out loud the connections they were making – between home life and nursery, between parent and staff habits. They were resourceful problem-solvers and happy to collaborate, and clearly demonstrated that they grasped the realities of life in lockdown (social distancing, not seeing people, using online platforms, and being mute and frozen) despite being very young.

However, we should also consider the *ability to learn* and the *extent of necessary learning*. If the young readily coped with changing circumstances and the elderly had fewer changes to make, perhaps it is those who get least attention – being neither vulnerably old nor young – who most felt the consequences of the pandemic. It is the adolescents, expected to learn independently to prepare for uncertain futures, and the working population with continuing financial and caring responsibilities at a time of discontinuity, whose lives are newly precarious.

Capturing Snapshots in Time

In many ways, although the pandemic continues, these stories capture an historic moment that is already disappearing. The shock of the first lockdown (23 March-10 May 2020 in England) brought people out onto the streets for their legal daily exercise entitlement in a way not seen since, and the intensity of the change made it possible for me to collect the data as people were desperate to share their thoughts and experiences with neighbours and family. Walking and talking was the only permitted way to make contact with others, and even then, in a very limited way. In addition, the shift to online living provided an opportunity for people to catch up with those they seldom contacted. I clearly recall, if not quite going through my address book, thinking about my friends who lived alone and making contact in case they were lonely. I think, from talking to others and being phoned and emailed by others myself, that this was quite a common occurrence. For me, it led to a greater sharing of views about daily life on which I was able to draw.

Ironically, the pandemic made Van Maanen's (1995) urging 'to make the familiar strange' redundant: suddenly we saw the world differently without needing to make a deliberate effort. Life became very strange – and it still is – but already we hear less about the 'new normal', suggesting that many of us have adapted to what is really a rather bizarre change of behaviours for social beings. Of necessity, many of us have learned to live without social interaction and found new ways to give our lives meaning, but others still struggle with this. Technically, England experienced a second lockdown from 1 November to 2 December 2020 and a third lockdown from 4 January 2021 that only significantly started to lift in April, but in the South and East of England the move to Tier 4 (very tight) restrictions in mid-December meant that we experienced very little respite between the two. When, after 12 April 2021, I was at last able to go shopping for anything other than 'essential goods' (which we had been buying online anyway), I felt as if I was planning a trip abroad to an unknown destination, and in a way I was. So much had changed in my local towns, I had to re-learn where to park and how to shop safely, to re-learn everyday practices in order to re-enter the social world.

Will the old, the ill, the vulnerable, manage to do this?

As I write this article, the international news is really very bad, the pandemic heightening in countries that are possibly even less able to manage the crisis than we were. Vaccination is benefitting those who can access it but there are significant concerns about for how long and for how many. No doubt there will be further stories to capture and different research approaches to try out before the pandemic

burns itself out across the globe (as we hope). But for the moment, I stop here with stories that capture experiences of life during England's first Covid-19 lockdown and the methodological changes I adopted to create these narratives when unable to carry out more traditional biographical interviews.

References

- Baudelaire, C. (1995). The painter of modern life. In *The painter of modern life and other essays* (J. Mayne, Ed. & Trans.). Phaidon. (1863, in French)
- Coutu, W. (1951). Role-playing vs. role-taking: An appeal for clarification. *American Sociological Review*, 16(2), 180–187.
- Coverley, M. (2018). *Psychogeography*. Oldcastle Books. (Original work published 2006)
- Eliot, T. S. (1922). The waste land, Part V: What the thunder said. <https://www.poetryfoundation.org/poems/47311/the-waste-land>
- Elkin, L. (2017). *Flanåuse: Women walk the city in Paris, New York, Tokyo, Venice and London*. Vintage Publishing.
- Foley, G. (2004). Introduction: The state of adult education and learning. In G. Foley (Ed.) *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*. Open University Press.
- Gibson, W. (2020). Aesthetics, verisimilitude and user engagement: Reporting findings through fictional accounts in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1468794120925769>
- Gordon, A. (2008). *Ghostly matters: Haunting and the sociological imagination*. University of Minnesota Press.
- Kiesinger, C. (1998). Portrait of an anexoric life. In A. Banks & S. Banks (Eds.) *Fiction and social research: By ice or fire* (pp. 115-136). Altimira.
- Korczak, J. (2009). The child's right to respect (E. P. Kulawiec, Trans.) In Janusz Korczak: *The child's right to respect*. Council of Europe. (pp.23-42) (Original work, *Prawo dziecka do szacunku*, published 1929).
- Mezirow, J. (1975). *Education for perspective transformation: Women's reentry programs in community colleges*. Teachers College, Columbia University.
- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5, 87–123.
- Nuvolati, G. (2016) The *flâneur*: A way of walking, exploring and interpreting the city. In T. Shortell & E. Brown (Eds.) *Walking in the European City: Quotidian mobility and urban ethnography* (pp.21-40). Routledge (2014, Ashgate).
- Onegeology (2021). Creep @ <http://www.onegeology.org/>
- Poe, E. A. (2003). The man of the crowd. In *The fall of the house of Usher and other tales* (D. Galloway, Ed.) Penguin. (Original work published 1840).
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage.

- Simons, H., & Usher, R. (Eds.) (2000). *Situated ethics in educational research*. RoutledgeFalmer.
- Solnit, R. (2001). *Wanderlust: A history of walking*. Verso.
- Van Loon, J. (2007). Ethnography: A critical turn in cultural studies. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography*, pp. 273–84. Sage.
- Van Maanen, J. (1995). An end to innocence: The ethnography of ethnography'. In J. Van Maanen (Ed.), *Representation in ethnography* (pp. 1-35). Sage.
- Wade, D. (2009). The power of fiction: A novel approach to presenting research findings. *Journal of Thought*, 44(1/2), 37–58.
- Watson, C. (2009). The 'impossible vanity': Uses and abuses of empathy in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 9(1), 105–117.

Questions of (Mis)Recognition in the Relationship Between Italian Teachers and Asylum-Seeker Students

Darasimi Powei Oshodi¹ 

Guest edited by Alan Bainbridge, Laura Formenti, Ewa Kurantowicz

Abstract

The potential of the classroom as a relational space for the development of a positive sense of self by asylum seekers has received scant attention in literature. My PhD research explores this potential using Honneth's theory of recognition. In this paper, I work on a small part of my study, involving three teachers from an adult education centre in Italy. By employing narrative inquiry, I search for clues of recognition in the teachers' narratives about their perceptions and values, relationships with learners, and understanding and concern for learners.

Keywords

migration, asylum seeking, recognition theory, adult learning

Introduction

In this research paper, I examine the relationship between specific groups of teachers and adult learners, namely asylum seekers from sub-Saharan Africa in northern Italy. My aim is to explore the potential of the classroom as a place where asylum seekers (just like any adult learner) can develop a more positive sense of self through the experience of intersubjective recognition, as stated by Honneth's theory of recognition (Honneth, 1995).

In this article I analyse three interviews with teachers from Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), a government-run adult education institution

¹ University of Milano-Bicocca, Italy, d.oshodi@campus.unimib.it,
<https://orcid.org/0000-0001-8239-4178>

in Lombardy. This study is part of my ongoing PhD research where I employ narrative methods to investigate the perspectives of both teachers and students. Although more limited in scope and centred only on teachers' narratives, this present article nonetheless provides some insights about the teachers' perceptions and values, relationships with learners, and understanding of and concerns for learners. These factors may contribute to guarantee recognition, sustaining learners in developing a healthy sense of self.

My principal aim in this study is to explore how the classroom can be a potential space for intersubjective recognition, especially within the particular context that asylum seekers find themselves in: apart from the lucky few who are able to find jobs, most have little to no contact with members of their host society, and often the contact they do have is with social workers, camp workers, or teachers.

Few studies have focused predominantly on asylum seekers' enactment of their sense of self through positive relationships with their teachers; one notable study in this area is West (2014). Other scholars have studied adult education in the context of migration from other perspectives (Dalziel & Piazzoli, 2018; Duso & Marigo, 2018; Fejes, 2019; Fejes & Dahlstedt, 2017; Morrice et al., 2017; Souto-Otero & Villalba-Garcia, 2015). Therefore, I believe it is worthwhile to explore the relationship as experienced on both sides, and its effects on learning outcomes.

Migration Challenges and the Role of (Language) Learning

The influx of refugees into Europe presents social inclusion challenges to EU member states (Fejes & Dahlstedt, 2017). However, this issue is not unique to Europe, since integrating migrants into host societies is a global challenge (Brown et al., 2020). Buber-Ennser et al. (2016), drawing on an OECD study, pointed out that refugees and asylum seekers often face difficulties when entering the educational or employment system of their host country. They noted that the OECD study called for refugee integration programmes to be customised due to the diversity of the refugees' backgrounds. It is also important to understand that integrating adult immigrants into their new society is not a simple process; it has to be based on mutual respect between the immigrants and the host society (Damiani, 2019). Similarly, Caneva (2014) called for the host community and immigrants to work together in order to create a cohesive society. To achieve this, the host community should view all immigrants as people who can contribute meaningfully to society, and there should be a willingness to allow them contribute their quota to society building. Bradby et al. (2019) have suggested that social anchoring may help refugees and asylum seekers settle down in their new location.

Social anchoring refers to the provision of appropriate support to newcomers to “restore a sense of security and meaning” as “a means of re-making resilience in a new setting” (Bradby et al., 2019, p. 535). That is, social support systems should help them settle down and imbue them with the hope of leading a good life in their new society. One such form of social support is the provision of educational and learning opportunities. Indeed, the importance of migrants’ education has been reasserted over time in various conventions, recommendations, and resolutions (Brown et al., 2020). Usually, language learning is one of the first learning opportunities provided for immigrants by the host community, and is among the primary efforts undertaken by the host community to help facilitate a successful immigration process. (Burns & Roberts, 2010).

The role of language learning or the requirement of language proficiency for the inclusion or integration of migrants into their host society has been discussed by many scholars (Alhallak, 2018; Andersson & Fejes, 2010; Caneva, 2014; Dalziel & Piazzoli, 2018; Damiani, 2019; Fejes, 2019; Fejes & Dahlstedt, 2017; Morrice et al., 2017; Souto-Otero & Villalba-Garcia, 2015). Andersson & Fejes (2010) opined that language is an important tool for understanding one’s social context. Dalziel & Piazzoli (2018) asserted that language learning is part and parcel of the resettlement process for immigrants. Damiani (2019) highlighted the importance of linguistic integration of migrants into their host communities, and stated that it is crucial for fostering intercultural understanding as well as social inclusion. However, while Morrice et al. (2017) acknowledged that transnational migration presents migrants with the challenge of learning a new language, they also claimed that “state funded education for migrants has been narrowly framed and often limited to language, culture and employment training, while the education needs of the longer term settled population in relation to transnational migration have been largely ignored” (Morrice et al., 2017, p. 130).

Notwithstanding the above, it is clear that learning within these facilities goes beyond courses: the teacher-student relationship is an experience of mutual learning, and recognition is one of its effects, as I will argue.

Learning Provisions for Asylum Seekers in Italy

Adult asylum seekers in Italy access formal learning mainly through CPIA, the government agency responsible for adult education in Italy and which also provides education to foreigners within each province. The centres therefore play a significant role in Italian policies to sustain adult education and lifelong learning. They were launched in the 2014/2015 school year to replace other institutions that

carried out continuing education and evening courses. They offer basic literacy courses and Italian language training to foreign adults, qualification courses for the first or second cycle of education as well as for young people aged 16 and over. The first cycle of education comprises primary and lower secondary education, whereas the second cycle offers two different pathways: upper secondary school education and vocational training (Italy, Eurydice).

Theory of Recognition

Axel Honneth's theory of recognition provides a critical social framework to explain and interpret processes for healthy societal change and building solidarities (Honneth, 1995). It explains how societies develop or inhibit human flourishing. Honneth's theory is "grounded in love and processes of recognition" (Formenti & West, 2018, p. 21). Justice, based on social equality and the opportunity for everyone to form their identity, is present in society only if every member receives social recognition that makes them a full citizen (Honneth, 2004). Therefore, he advocates for equal treatment and the enablement of each person's self-realisation, since "feeling recognised and legitimate in groups and whole society" (Formenti & West, 2018, p. 18) is an essential experience for the human being. Conversely, "the experience of social injustice is always measured in terms of the withholding of some recognition held to be legitimate" (Honneth, 2004, p. 352). The struggle for recognition, which can arise from the experience of feeling disrespected, provides an explanatory model for social conflicts (Honneth, 1995). Honneth's preoccupation or focus are the patterns of intersubjective recognition at various levels, which may be expressed in three forms, i.e. love, rights, and esteem (Boston, 2018; Honneth, 1995), with the resultant effects of self-confidence, self-respect, and self-esteem. Self-confidence is enhanced when one experiences acceptance from others. Self-respect is forged when one feels accepted as being part of a community of rights. Self-esteem comes from being honoured through the acknowledgment of one's abilities (Honneth, 1995; West et al., 2013, Formenti & West, 2018). In an educational context, West et al. (2013) explain that self-confidence can be reinforced when a student experiences acceptance from lecturers and significant others. Self-respect can also be enhanced when a person is accorded the status of a student with similar capabilities as others. Self-esteem may result from the feeling of being honoured in the educational milieu. These claims are also supported by scholars (Fleming & Finnegan, 2014; Formenti & West, 2018; West, 2014; West et al., 2013).

Methodology and Context

This study adopted a narrative method (Bochner & Herrmann, 2020). I held interviews with three teachers who teach at a local CPIA in the region of Lombardy. My initial intention was to gain an understanding of the context in which asylum seekers learn, before interviewing asylum seekers themselves, who are the main subjects of my PhD research. After communicating with the head of the centre, I was able to interview three teachers. The only criterion for selection was their ability to speak understandable English. The interviews took place on the same day in the same place, a public park, because that was the way the participants wanted it due to the difficulties of moving around as a result of restrictions put in place because of the coronavirus pandemic.

I interviewed them in turn but on many occasions, those who were not being interviewed interjected in my interview with their colleague or helped out by offering details. The downside to interviewing them together was that the first interview seemed to frame and partially shape that of the other two. I also felt awkward asking questions that I had already asked and also thinking that the participants would not want to contradict their colleague(s). After the interviews, I felt that the participants provided information that made me understand the context better, particularly about CPIA and the challenges faced by the students, but maybe information was lacking on students' motivations and interests.

Each interview lasted between 45 minutes and 1 hour. The interviews were transcribed verbatim and then sent to the participants. Two of them gave feedback. The interview transcripts were first coded manually, and later using free computer software, QDA Miner Lite.

In the presentation of my analysis, I will first provide portraits of my interviewees in order to contextualise their narratives. I will then focus on three factors that emerged as being the most significant when it comes to illuminating their experience of teaching asylum seekers: their perceptions and values, their narratives about their relationship with learners, and their attitude towards understanding and concern for learners. I will discuss how these factors provide clues to the the possible experience of intersubjective recognition in CPIA.

Participants' Portraits

As mentioned above, these portraits are a synthesis of the information I have about the three teachers and their position they took during the interview, both towards me and each other. This helps contextualise their answers during the interview

and the meaning(s) they entail. I am aware that I am interpreting and selecting information here, not least due to my relationship with them.

Amara – The mother-figure

I first came in contact with Amara through an exchange of emails and, from our exchanges she appeared kind and willing to help. She contacted two other teachers and arranged the interview (time and place). She told me she contacted teachers who could speak English since I cannot speak Italian. The interviews were held during the first wave of the coronavirus pandemic when most public places were closed. So, her school was closed and she did not have any reason to come to school but she ensured that the three of them came. Amara was 55 years old at the time of the interview. She came across as a self-assured woman with an air of authority. Though she kept an expressionless face most of the time, she was however inquisitive. She asked me questions about my PhD. She asked for the name of my supervisor and various other questions. During the interview, she seemed to answer the questions as best as she could. She hesitated to comment on things she was not sure about, telling me in a matter-of-fact manner that she was not sure.

She is the vice-principal of the centre. She also teaches English but at the time of the interview, she did more administrative duties than teaching. She studied foreign languages (English and German) at university. She had been at the centre for 7 years. Before coming to CPIA she had had only temporary employment but CPIA offered her permanent employment. A desire to teach adults also contributed to why she decided to work at CPIA. She has experience of teaching in Africa, specifically in Senegal, where she taught for two months. She claimed that the experience of living in Senegal, coupled with the fact that her son studied in South Africa, influenced her positive attitude towards foreigners. Amara was the oldest and the most senior, and the others deferred to her. She coordinated the others for the interview.

Lucia – The one who chose to teach foreigners

I met Lucia while waiting for Amara at the CPIA. She walked up to me where I was sitting and asked if I was the one who came to interview them. She told me she been asked to come for the interview by Amara. She seemed enthusiastic about the interview. She was 32 at the time of the interview. She had been teaching at the centre for 5 years.

Lucia's boyfriend was an asylum seeker from Nigeria. She told me she was looking forward to when she would be able to travel to Nigeria because her boyfriend was yet to be granted asylum status. She said her boyfriend's family members knew her as she always spoke to them on the phone. She told me she could speak Nigerian Pidgin English. She met her boyfriend at CPIA when he was a student. She was really enthusiastic and willing to talk about her experiences as a teacher at CPIA. She held the notion that asylum seekers were not treated well by the government of Italy nor by many Italians. She came across as someone who loved her job. She claimed that it was her choice to teach asylum seekers. This interest led her to specialise in Italian language and culture in her master's degree. Before working at CPIA, she had prior experiences of teaching Italian to non-Italians in a university. She also had the experience of teaching children of foreigners. Lucia was the most vocal of the three participants. She interjected the most. She never hesitated to express her thoughts and opinions about the issues raised.

Chiara – The one who grew into the role

Chiara was aged 30 and she no longer taught at CPIA at the time of the interview, but she had taught there for two years. She had a good knowledge of asylum seekers because she was working both in an asylum seekers' camp and at CPIA at the same time. She got the job at CPIA through the help of Lucia. As a worker in an asylum seekers' camp, she was involved in various aspects of their lives such as going with them for a doctor's appointment or working as an interpreter when asylum seekers went to the commission. She also slept in the camp and both worked alongside and supervised asylum seekers in maintaining the camp. She revealed that she did not find teaching asylum seekers easy at first, as her degree in arts and history did not prepare her for teaching asylum seekers but she later came to like the job. She notes that there is a difference between working in an asylum seekers' camp and at teaching asylum seekers at CPIA. According to her, teachers in CPIA are seen as institutional figures and were thus respected, while the case was different in the camp. She had previous experiences of volunteering in Kenya on two occasions where she worked with homeless kids and orphans. She also had the experience of working with prostitutes in Milan. She expressed sympathy towards the plight of asylum seekers and was of the opinion that for many Italians, contact with foreigners was a relatively new phenomenon in Italy and thus might explain the suspicion with which Blacks are viewed by many, especially the older generation.

Factors Contributing to Intersubjective Recognition

Teachers' Perceptions and Values

In general, teachers' perceptions and values can be revealed in the way they speak about their students. They can view students as needy, disadvantaged, persons who should be reformed or rehabilitated, or as morally responsible persons who have their own interests and desires, and possessing or deserving dignity as human beings. The teachers I interviewed emitted a positive perception of their students and did not seem to have any negative prejudice towards them. On the contrary, they enjoy teaching them and have informal relationships with them.

They are exactly as all the other people in the sense that some are very good and some are very... they really want to improve... some of them not... There is not a stereotype of refugee students. (Amara)

Amara here is trying to show that she does not paint all asylum seekers with the same brush. She presents herself as a fair person who looks at the situation objectively. Being an asylum seeker does not make you bad or good.

Lucia claims that students are able to relate with her freely without the fear of being judged.

Yeah, and I have in my class two students, women students, and I'm so happy because they say they have stopped but it's not simple to stop because they have to... Yeah, yeah, they come but it's different because the prostitution is different. In my opinion, it's not the problem of prostitution. If I want to be a prostitute, it's not a problem. The problem is that they are forced into it. (Lucia)

Here Lucia attempts to point out that she is not judgmental about her students' involvement in prostitution; she brings an explanation that justifies it: her students are victims. The fact that they came to tell her that they had stopped working as prostitutes is also a pointer to the fact that the students feel accepted by her.

From the two excerpts presented above, the teachers have striven to present themselves as devoid of bias and stereotyping. For example, Amara uses the word "stereotype," which is interesting because from my personal experience as a Black person in Italy, I have experienced discrimination due to stereotyping. I have noticed a pervading notion that Black people are either beggars or thieves. As an illustration, there were many occasions where I would approach someone to ask for directions, and they would refuse to respond or would instead increase

their pace. The teachers apparently realise the existence of stereotyping in Italian society, and they tried as much as possible to show that they are not prejudiced.

Teachers' Relationships with Students

Another relevant factor in these narratives are teacher-student relationships. The teachers narrated that they had positive (and even loving) relationships with their students, which extended beyond the school.

I'm not a teacher that wants to give my personal mobile number but with some students of mine I do and they are always very polite and very, very kind to me. One of these people, for example, a Senegalese, his mother died when he was only 17. He had a very difficult life here in Lecco. For example, he told me that I will be for him his Italian mum forever. So, we have this kind of relationship. (Amara)

From Amara's statement, she appears to be someone who does not want personal relationships with students, but this stance is not always practicable and therefore she sometimes has to make exceptions. Some questions also arise from her statement: What would make a student decide that his teacher is like a mother to him? What could be the link between a Black student and an Italian woman teacher? Honneth speaks of love as the basis for self-confidence.

Today, just today, a student of mine, she is from Tunisia, she sent me a message. It was a very long time, almost one or two years that I haven't heard from her, and she told me "Where are you?" And I answered her, "I am always here in the centre." She wrote to me and I told her "Okay, give me some time, then I will be free so we can meet in the afternoon." Then she wrote to me "I'm working in Paris as a cashier in a supermarket but I will be back in the summer in Lecco so we can meet." And I was so happy to hear; she has a really complicated type of life. She has already a small son, not here. So very difficult and we got in touch quite well. And I was so happy because when she started here, she worked at night, she attended middle school, she wanted to attend university but she was not able and I was happy that she was in Paris because she can speak English, she can speak French, she is very intelligent, she can speak Italian, Arabic. So, I was very happy. Two or three days ago, another young boy, Senegalese, two of them, they called me, "Prof., where are you?" and so on. Now they are unemployed because of COVID but we want to organise to have a drink next week. When we go to Lecco, we meet students and we always... (Amara)

The participants reveal the empathetic feelings they have toward their students and also express their joy at their students' progress. There are two aspects, here. One is about the affective bond: Amara relates that her (former) students maintain contact with her; she mentions instances where they call and ask, "Where are you?", as we do with our dear ones and friends. The second aspect is their worth: she is able to tell what they have accomplished in their lives, what they are doing. This is a clue of Honneth's third level of recognition: esteem and self-esteem.

All the teachers talked about informal or social meetings with their students outside the school. These narratives of informal relationships can be seen as an attempt by the participants to show that the relationship is authentic and goes beyond the institutional role.

Teachers' Understanding and Concern

The teachers' narrations also reveal a sense of understanding of the challenges that their asylum seeker students face.

Yes. It's not easy. Like she was telling before, when you teach to asylum seekers, you teach to a person that has a strange situation here in Italy because here in Italy for them is like a limbo, okay. Because you are here waiting for something, you don't know when it will arrive. If it will be positive or negative. How many months must you wait for? And after that what do I do? If it's positive, I can continue to do my project. If it's negative, I will restart again another type of life because when it's negative you must leave the camp. So, you must find an accommodation outside and if it's negative sometimes, you become a clandestino, without documents, and it's a problem because if the police... (Chiara)

It's more difficult to live in the camp because they don't have... I don't want to say that they don't feel like persons because they feel like persons but sometimes they come and say, "In my camp, I am a number and the operator calls, '1, 3 or 25 come.'" They can't cook and sometimes I think okay it's not a big problem but if I think okay, I'm in Nigeria for two years, and I want to cook pizza but it's not possible. Or they have to come at 11 but for a man or woman, it is difficult. I am 32 and I want to go to the park with my friends, but then I have to say, "Oh, it's 11, I have to go." I'm not a child. (Lucia)

The teachers' statements reveal their knowledge of some of the challenges asylum seekers face, including accommodation problems, loss of identity, and uncertainty about their asylum application outcome. They show awareness and

empathy towards their students. For example, Lucia knows the effects of being reduced to a number, or how being unsure of one's future can be disorienting and impacts negatively on many aspects of their lives, including education.

Amara also narrated extensively how some students' attendance in school is affected by the challenges they face to the extent that some eventually drop out.

Sometimes, they drop out but it's not their fault because it's not that when you live in a camp that you will be there for the rest of your time that you are waiting for document. So, we ask students... they are really moved like things. The police say, "Okay, today you have to move because there is no more camp here" or "there are too many people and you have to go there." So, for example this camp, and classes were always full even if sometimes they also stayed home and they didn't want to come but it was very easy for them because they could walk. Another fact is how they can reach school because if school is costly, and associations don't always pay for the transport and so they don't always get money for transport because transport is costly. In this situation, for example, Lecco is a small city, we have some camps in the mountains. So, it can be beautiful in the summer but then nothing else because reaching school, you have no train, so you have to catch the bus. There are not so many buses. School is always open but if you finish school at 9pm, you can only catch the train, no buses. So, it's difficult. That's one of the reasons why they drop out, not because of their fault but because they are forced to move and so they are unable to attend anymore. But it depends because some of them they don't want because they are not interested or because there are really hard times because it's always not so... They come to Italy and life is hard and so also from a psychological point of view, it's not so easy. (Amara)

The teachers have made an effort to show that they are trying to understand their students' challenges, which influences school attendance, motivation, and their relationship with them. Showing understanding and concern, not least for their rights, has the potential to make the students feel a sense of recognition at the second level of Honneth's theory: rights and self-respect, that are utterly threatened in the asylum seekers' experience.

Intersubjective Recognition and Classroom Relationship

The aim of this study is to explore the potential of the classroom as a space for identity development and recognition, in other words as a transitional space (Formenti & West, 2018; Merrill & West, 2009; West, 2014; West et al., 2013). According to Formenti and West (2018, p. 95):

Transitional space can make us feel like babies and infants all over again, including in universities. We may desperately want to feel welcomed, valued and loved. For someone to come alongside and recognise us and our struggles, and emotionally encourage us to become more fully ourselves. We need significant others to welcome who we are in diverse groups, and good enough cultural spaces, to experience feelings of self-respect and self-esteem.

Intersubjective recognition can help students, asylum seekers in this case, to take the opportunity to conduct self-negotiation in a new place, whether it is Italy in general or a CPIA classroom in particular. Clues of recognition can be seen in the teachers' narrations. Amara spoke about a student who said she would be his Italian mother forever. This is an example of recognition in the sphere of love, a sphere that encapsulates familial relationship or friendship (Honneth, 1995). "Love, of a good enough kind" (Formenti and West, 2018, p. 92) or "good enough relationships" (West et al., 2013) are foundational to the development of one's sense of self and enable one to negotiate one's entry into a new space and cope with anxieties associated with such entry. Loving relationships between teachers and asylum seeker students can therefore help such students feel a sense of recognition and build a positive relationship with themselves in the school on a meso level and in society on a macro level. This kind of relationship is possible where teachers' perceptions are based on knowing their students as real persons, and not on prejudices. Students feel a sense of freedom, of "playfulness" in the words of Donald Winnicott as cited in Formenti and West (2018, p.120). True relationships can help students feel accepted and free to be themselves. Amara's narration about a student who said she would be his Italian mother forever seems to indicate that the student recognises her (recognition is thus reciprocal) as someone who accepts him and plays a significant role in his life. Lucia also narrates that her students share secrets with her:

Sometimes, in my experience, one of my students says to me, "This evening, I move." So, I say, "Okay". "I move, it's illegal, I don't want to... this and this night..." I say, "Okay, okay, my God, my God." I pray. I'm at home but I pray for this student and two days, they send me a message and they say, "Okay now I'm good" and I say, "Okay." (Lucia)

Having an understanding of their students' challenges has the potential to create a relationship of reciprocal recognition between the teachers and asylum seeker students. Whether this is the case, however, can only be confirmed through interviews with their students. The narrative below also reveals how the macro, meso and micro levels of social arrangements can be interwoven:

There's the first commission where they say "Okay, you are an asylum seeker" and you become a refugee or "You are not an asylum seeker." If they say you are not an asylum seeker, you have another possibility. You have to go to a lawyer to tell your story. This is the second possibility. If the second possibility is not good, you have the third and this is the last but this was before. Now with Decreto Salvini, you have only two possibilities. So it's impossible for me to teach to asylum seekers without this part because this part is the life of my student. So if they say, "I'm so sad because now I don't know what's up with my life," I can't teach because the mind of my student is outside the school and it's normal. So we can speak about this. We can speak about the system. We can speak about the rights. (Lucia)

Lucia stresses the necessity of considering students' emotions when she teaches. If someone shows distress, she cannot go on with the topic she has prepared to teach but will encourage the student to talk about the situation. Honneth's second level is evoked again. Being aware that that the macro level (government, laws, rules) can influence the micro (psyche, feelings and emotions of a person, behaviour, choices), and the potential of the meso level (interactions with others, in this case, classroom interactions) is a way to help asylum seekers deal with emotional tensions or crises of identity, for example in a situation where their application for asylum was rejected. They can also learn how to manage relationships, how to build self-worth, and how to interpret the structures and context where they are living, in a way that is transformative.

There are other clues of recognition in the narratives:

It's also very beautiful because I have the world in the class and I can compare the culture, the religion, the language, and the people. (Lucia)

It's a very good experience because I learnt a lot from them about culture, about religion, about other subjects that I didn't know before. (Amara)

These statements suggest that the teachers show recognition to the asylum seeker students and see them as morally responsible persons (Honneth, 1995) from whom they can learn valuable things. Besides the teacher-student relationship, there seems to also be an awareness that asylum seekers are persons who come into the learning environment with a variety of previous experiences and knowledge, and thus should not be generalised/stereotyped. Barkoglou & Gravani (2020, p. 138) found "wide heterogeneity" among migrants "in terms of skills, competences and socio-cultural capital."

The participants' narratives suggest that they try to build relationships with their asylum seeker students so that they can feel accepted and recognised in the classroom. The significance of this should not be minimised considering that the host society may be hostile. Lucia comments:

Another difficulty is when my students come and say "Prof., in the train, nobody wants to talk with me. There is a big problem of racism. I want to stay here but I feel that I can't stay here." (Lucia)

Being a Black African myself, I can relate to the foregoing statement by Lucia, and I understand what it means to feel recognised at the interpersonal level in an unwelcoming society.

By examining the biographies of these teachers, there might be pointers as to why they appear to be positive about their students. The influence of someone's biography on their attitude and actions is pointed out by Formenti and West (2018), who claim that perspectives are biographical. According to them, "previous experience structures the subject's systems of perception, classification, and management of meaning" (Formenti and West, 2018, p. 171-172). Relating this to the participants of my study, each of them has had some experiences in Africa or with Africans: Amara, for example lived and taught in Senegal for two months. According to her, this experience gave her "...the possibility to know other cultures, other ways of teaching, and also other colleagues and so on." She also narrated that she has a daughter who studied in the Caribbean and a son who studied in South Africa. Chiara had the opportunity to volunteer in Kenya on two occasions, while Lucia has a Nigerian boyfriend who lives with her. It is thus possible that these teachers' experiences have shaped their attitude towards asylum seekers. Formenti and West (2018) also point out that teachers usually have political notions or agendas which they bring to the class. This is probably the case with Lucia, who revealed: "I said, 'Okay, I want to be a teacher but not for Italians. I am interested in asylum seekers or refugees or foreigners.'" There seems to be a hint of an agenda here but what it is specifically is not clear.

Conclusion

This is an exploratory study that I undertook to understand the context of adult asylum seekers' education and learning in Italy, which is the focus of my doctoral research. Therefore, this paper is the outcome of my early fieldwork. I am aware that the small number of participants is not enough to make general claims about the relationship between asylum seekers students and their teachers

in educational institutions. Another limitation of this study is that it does not include the views of asylum seekers, which could have corroborated or refuted the narratives of the teachers. I am aware that the teachers might have tried their best to paint a positive picture of themselves and their relationships with asylum seekers, taking into consideration the fact that I am Black, and I come from the same country as some of the asylum seekers in Italy. So, the dynamics of a Black man interviewing White teachers of asylum seekers, many of whom are Black, might have contributed in certain ways to the interview relationship. I would like to add, though, that the participants came across as sincere and open. This is just my personal opinion, and of course might not be the case. Despite the limitations of the study, the interviews have given me a glimpse into the operations of CPIA, the context of asylum seekers' education and learning in government-established adult education centres, and even into the wider context of asylum seeking in Italy. I have also learned that the classroom can be a potential space for helping asylum seekers to develop a more positive sense of self through the willing efforts of teachers.

References

- Alhallak, G. (2018). A multilingual refugee, a personal experience. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 173–178. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0011>
- Andersson, P., & Fejes, A. (2010). Mobility of knowledge as a recognition challenge: Experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/02601371003616624>
- Barkoglou, G., & Gravani, M. (2020). Life experiences and transitions of adult migrant learners through a biographical learning perspective. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, 21, 125–139. <https://doi.org/10.34768/dma.vi21.572>
- Bochner, A. P., & Herrmann, A. F. (2020). Practicing narrative inquiry II: Making meanings move. In *The Oxford Handbook of Qualitative Research*: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.19>
- Boston, T. (2018). New directions for a critical theory of work: Reading Honneth through Deranty. *Critical Horizons*, 19(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/14409917.2018.1453287>
- Bradby, H., Liabo, K., Ingold, A., & Roberts, H. (2019). Visibility, resilience, vulnerability in young migrants. *Health (United Kingdom)*, 23(5), 533–550. <https://doi.org/10.1177/1363459317739441>
- Brown, M., Gravani, M. N., Slade, B., & Jögi, L. (2020). Integrating migrants through adult language programmes: A comparative case study of four European countries. *Advanced Series in Management*, 25, 155–169. <https://doi.org/10.1108/S1877-636120200000025011>
- Buber-Ennsner, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., Potančoková, M., Gisser, R., Testa, M. R., & Lutz, W. (2016). Human capital, values, and attitudes of persons seeking refuge in Austria in 2015. *PLoS ONE*, 11(9), 1–29. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163481>

- Burns, A., & Roberts, C. (2010). Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions. *TESOL Quarterly*, 44(3), 409–419. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.232478>
- Caneva, E. (2014). *The integration of migrants in Italy: An overview of policy instruments and actors*. Migration Policy Centre, INTERACT Research Report, Country Reports.
- Dalziel, F., & Piazzoli, E. (2018). “It comes from you”: Agency in adult asylum seekers’ language learning through Process Drama. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 7–32. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0001>
- Damiani, V. (2019). Words for inclusion: Research experience and perspectives on the creation of online L2 resources for migrants and refugees in Italy. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1673958>
- Duso, E. M., & Marigo, L. (2018). “cultura e accoglienza”: The inclusion of asylum seeker students in university language courses. Initial experience and data. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 149–159. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0009>
- Fejes, A. (2019). Adult education and the fostering of asylum seekers as “full” citizens. *International Review of Education*, 65(2), 233–250. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09769-2>
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2017). Popular education, migration and a discourse of inclusion. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 214–227. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1463656>
- Fleming, T., & Finnegan, F. (2014). Critical theory and non-traditional students’ experience in Irish higher education. *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for Theory, Policy and Practice in a Time of Change*, 2004, 51–62. <https://doi.org/10.4324/9780203526088>
- Formenti, L., & West, L. (2018). Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue. In *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education: A Dialogue*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-96388-4>
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. (J. Anderson, Trans.). Polity Press.
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. *Acta Sociologica*, 47(4), 351–364. <https://doi.org/10.1177/0001699304048668>
- Istruzione per gli adulti - Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti - Miur. (n.d.). Retrieved April 5, 2021, from <https://www.miur.gov.it/istruzione-per-gli-adulti-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>
- Italy | Eurydice. (n.d.). Retrieved April 5, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857028990>
- Morrice, L., Shan, H., & Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 129–135. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1470280>
- Souto-Otero, M., & Villalba-Garcia, E. (2015). Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills? *International Review of Education*, 61(5), 585–607. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9516-7>

- West, L. (2014). Transformative learning and the form that transforms: Towards a psychosocial theory of recognition using auto/biographical narrative research. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 164–179. <https://doi.org/10.1177/1541344614536054>
- West, L., Fleming, T., & Finnegan, F. (2013). Connecting Bourdieu, Winnicott, and Honneth: Understanding the experiences of non-traditional learners through an interdisciplinary lens. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 119–134. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661646>

Migrants and Their Life Stories: Perspectives on Education, Work, and Community

Brigida Angeloni¹ 

Guest edited by Alan Bainbridge, Laura Formenti, Ewa Kurantowicz

Abstract

Men and women who leave their countries, families, education, and work, undertake a hard journey. Some are fleeing war, others terrorism, others poverty; they are looking for solutions, either for themselves or their loved ones. Some need medical care that they cannot access in their home country. Each one has their own story and we simply do not know enough about them. Migrants' life histories can provide us with a lot of useful information that can help us understand the contemporary phenomenon of migration from pedagogical, sociological and economic points of view. The paths and trajectories of entire communities remain unknown, their needs unheard, and the enormous value they bring in terms of new relationships, mutual help and competences is neither brought to light nor properly evaluated. This article, born from a series of biographical interviews carried out with adult migrants from countries in west Africa, reflects on the relationship between education, work, and the communities to which the migrants belong.

Keywords

life story, biographical interview, migrants, adult education, competences.

Introduction

This paper presents some reflections emerging from a piece of ongoing research regarding skill recognition amongst adult migrants from sub-Saharan Africa.²

¹ Università di Roma Tre, Roma, Italy, brigida.angeloni@uniroma3.it, <https://orcid.org/0000-0003-3512-5906>

² The research took place between January 2020 and May 2021; the biographical interviews were carried out in 2020.

If the ever-increasing number of people arriving from non-European countries (asylum seekers, refugees, so-called economic migrants, herewith referred to collectively as migrants) are to become part of the cultural, social, and economic fabric of their new host country, a series of active undertakings are necessary in order to guarantee respect for these persons' legal rights. These actions are not limited to emergency reception care provision, but are concerned with facilitating the regaining of an autonomous and dignified existence with a view to fulfilling the original aim of the migration and being fully included within the host country, which, in the case of this present study, is Italy.

Amongst the types of actions that can help migrants reach a state of being able to fully exercise their rights is the possibility to have their educational, professional, and personal experience, whether gained in their country of origin or in the countries they travelled through, properly assessed.

Discovering both the potential and the competences migrants already have can facilitate their finding a job or (re-)entering school/university and training programmes. At the same time, it can strengthen a sense of empowerment by recognising their real value and by helping to develop intercultural competences that can positively aid their settling in a new country.

Another important aspect of properly assessing migrants' competences and previous learning is that this process enables the migrant to verify whether or not his/her own migration project is feasible and to make choices that can help him/her reach or revisit his/her goals.

To date, the Italian reception system and associated services are rarely capable of assisting the migrant in getting his/her competences and past learning recognised and validated. The facilitators looking after getting them onto training and requalification courses and helping them find work rarely provide any specific multicultural career advice training.

Research

The research method used for this project is for the most part qualitative (Cipriani, 2000). This choice is due to the need to thoroughly investigate certain cultural aspects with the aim of getting to know and understand the sociocultural background and behaviour of the subjects involved. The research follows a holistic approach in order to understand complex realities and focuses on fully understanding a problem concerning a group defined as the object of investigation. By analysing the situation and the factors acting upon it in a concrete way, the research aims to come up with a transformative contribution that will

build awareness and potentially outline a solution. The research tools identified include focus groups with members from the ethnic community, biographical interviews with adult migrants, and interviews with privileged witnesses (adult education teachers, cultural intermediaries, orientation counsellors, etc.), all of which will be used to arrive at an understanding using a triangulation of points of view (Coggi, 2005).

The aim of the research question is to verify the hypothesis that the use of a storytelling biographical approach could positively impact upon the outcome of competences assessments of adult migrants, as well as leading to personalised education and training options made available to them.

It is clear that a qualitative approach, especially when combined with the personal involvement of a researcher who can constantly monitor the effectiveness of the tools used to collect the data and confirm or change the research method, is oriented towards explaining situations and understanding realities. In this particular case, there is a risk that the researcher, who needs to be above all credible and trustworthy in the eyes of the subjects involved, may become heavily emotionally engaged with the subjects due to being exposed to a wealth of personal and/or collective storytelling. Building a network of contacts within the ethnic community in order to create focus groups required rigorous cultural preparation prior to the meetings, paying particular attention to the language to be used and the type of behaviour to be expected.

The biographical method uses personal stories to know and understand some phenomena and may be defined as a qualitative social research tool, and is particularly useful when one wants to better understand a social reality or process (Alheit & Bergamini, 1996; Schütz, 1962). As Morrice argues, biographical method offers a holistic approach to understanding immigrants as individuals who have traversed space, and who have past, present, and future (Morrice, 2014). Nathan also argues that storytelling is an essential moment for those who enter a new social context after facing migration (Nathan, 2003).

Secondly, with regard to orientation, training (Demetrio, 1992; Ferrarotti, 1981), or other forms of guidance and support (Breton, 2019), this method allows the interest to be focused on the individual and is a function of starting and setting up a process of personal growth and empowerment (Di Rienzo, 2014).

In the case of outlining a practice via which competences could emerge, the storytelling-biographical approach allows the subject to recover their past experience and tacit learning and gives them a sense and a meaning, as claimed by Demetrio (Demetrio, 1997). As Formenti has remarked, the act of rebuilding

one's own story is an extremely important part of developing an awareness of one's own potential, aptitude, and learning strategies (Formenti, 1998).

Preliminary Work

One of the research stages involved undertaking 20 biographical interviews with adult migrants originating from sub-Saharan Africa. The aim of the interviews was to trigger the rebuilding of experiences and training that took place in formal, non-formal, and informal contexts in their own countries, in countries of transit, or on arrival in Italy.

Before getting started on the interviews, it was necessary to first undertake some information gathering on the background context of the interviewees, in particular their recent history, school system they attended, work environment, and the political, social, economic, and cultural context of the countries of origin involved in the research. This work was not limited to getting written information using a document search. Instead, focus groups were put together with representatives of the ethnic communities to which the interviewees belonged. This was done in order to obtain a current take on the situations characterising the places where the migrants come from, the main reasons for leaving, the migratory routes taken, and the role played by the community in the destination country. The focus groups allowed the creation of a sort of glossary of terms relating to the school system, the world of work (mostly undertaken informally), and family and social life necessary for designing the interviews as well as understanding the stories.

The group of 20 migrants interviewed was selected using a non-probabilistic sample with the ethnic communities acting as intermediaries. The latter were asked to select volunteers willing to be interviewed from within their communities who had not participated in the focus groups, had lived in Italy for at least three years and who had an A2 Italian language skill level in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages.

The volunteers were informed that during the interview they would be asked to tell their life story and the migration path they followed. This allowed the people contacted to choose whether to participate based on their willingness to go through potentially difficult moments in their lives. Each of the interviewees, whose anonymity and privacy regarding sensitive data was to be guaranteed, was informed about the aim of the research. The countries of origin of the interviewees are Senegal, Mali, Ivory Coast, Burkina Faso, Sierra Leone, and Nigeria. The interviews were transcribed in full and faithfully. The quotations in this article

have been rewritten in correct Italian to be translated into English.

The aim of this phase of the research was to facilitate the dialogue during the biographical interviews, to enhance the understanding of what was likely to be said, and consequently to also improve the interaction between the researcher and interviewee by having created a welcoming and reassuring atmosphere. Before the interview began, the objectives of the research and interview were recalled, reassuring the volunteers that they were not obliged to talk about any topics they wanted to keep confidential.

The topics contained in the interview outline (family history, school history, professional experiences, migration path) made it possible to proceed with a thematic analysis of the narrative and to return the information collected (Gianturco, 2005).

The Biographical Interviews

Through the use of biographical storytelling, the researcher wanted the story of each subject, of his/her life and their experiences (scholastic, professional, personal) in their country of origin to emerge. The interviewees were encouraged to explain the reasons behind choosing to migrate, the acts they undertook in order to leave their home country, their experiences in transit countries, and the process of inclusion in Italy: from training to work experience, to the types of relationships created with both Italian citizens and their ethnic community.

When I was 15 I was kidnapped with some of my friends by a group of terrorists. They took us into the desert and trained us to use weapons. I didn't want to kill anyone and in the end I escaped, walking in the desert without food or water until I met a Tuareg who sold camels and he took me to the border with Algeria. I could not return to my family in Mali, those people would have found me and killed me. In Algeria I lived on the street. I was lucky enough to meet another Malian guy and we helped each other; we got work, slept where we could, and then made our way to Libya because it was the only way we could try to get to Europe. In Libya we worked and slept in fields to get the money to make the voyage. When I arrived in Italy three years had gone by since I was first kidnapped and since my family had had any news of my whereabouts. In Mali I was studying to become a surveyor; I really liked it. I would have liked to finish my studies, but I needed to work. Now I work as a metalworker, but I still like to draw floor plans of houses. (M.B.)

Demetrio speaks of a form of self-healing through storytelling (Demetrio, 1996); in this vein, the interviewees confirmed to the researcher that it was important to tell their story, to present their own identity, through the memory of their life prior to migration. Telling their story constituted a reflection on what had happened, on the difficulties, the failures, the disappointments. These were handled with affection by the storytellers, with an instinct for preserving their own past, giving it a new sense, finding a sort of peace, a greater acceptance.

I could not have imagined that to be able to go to school in Italy you needed to be legally resident. If you do not have residence papers you are an illegal migrant, and as an illegal migrant you are not recognised by anyone, neither by society, nor by the authorities, you are just an illegal migrant. So, even if you have competences, abilities, and are willing and want to pursue a forward-looking path, you can't because you are illegal and all avenues are closed to you. From the day I was born until the age of 40 I had never sold a thing in my life. I learnt to do that here, I had to adapt, I had to be able to adapt to manage in this new situation, I just had to. And I did. This was my biggest problem, working, selling; it was not easy because it was new, but you meet new people, learn other things, discover new things, things that I could not have imagined when I was working in an office in a tie and jacket. (P.S.)

All of the interviewees showed an interest in making themselves known, in being heard, in re-affirming their identity speaking about their culture of origin. They said they wanted to be understood, not in a charitable way but in terms of the content of what they were recounting.

When you start out on the journey you don't know what to expect in Libya, you only find out later, when you get there and there's no going back. When you realise that the boat you should be getting to cross the sea is only a rubber dinghy, you can't refuse to climb aboard because they will kill you. When you get to Europe all you want is to be able to build a dignified life for yourself and the family you have left behind, you want to turn over a new leaf, move on. (K.K.)

I left my country because whilst I was studying to become a primary school teacher I was a student representative and as a result of organising a protest I was not admitted to take the final exam. After all the sacrifices that my parents had made for me to be able to study, I could not stay there so I left. Here I'm a blue-collar worker. I have tried everything to get a better job, but I feel like there is just no room for us. So I'll stay here long enough to put aside a small sum to be able to go back to my country and start a school. (S.O)

No one expected compassion, but everyone expected to be listened to, because telling their story and having it heard allowed them to emerge from obscurity, from prejudice, from anonymity, from generalisations (Freire, 1973).

I wanted to thank a lady who had given me a lift in her car and I offered to coach her daughter in mathematics. When I arrived the first day you cannot imagine who was there waiting for me: the grandmother, father, mother, the whole family. They pretended not to be interested, but really they were all sitting on the sofa to watch how a black man could explain math. (O.S.)

I was standing outside a MacDonald's selling my wares when a young girl of 9/10 stopped to watch me. The mother said to her, if you don't study you'll end up like him. It's true that I'm a street hawker, but I'm also a civil engineer. I can't work here as an engineer because I got my degree in Senegal, but I don't feel inferior to anyone. (O.K.)

The fact that a researcher showed an interest in their stories, including them in her research, was something that was appreciated by the interviewees. In spite of the fact that they said that this interest was an exception in their experience in Italy, they felt it was important to talk about themselves for a piece of research, and above all to be able to talk about themselves as competent, capable people with projects and a past. The inputs provided to the interviewees were geared towards them talking about their personality and their cultural baggage positively and constructively. Even when dramatic moments emerged in their stories, the researcher left it up to the interviewee to decide how much space to give to those memories without censoring them, but without giving them a main role in the narrative. In this way the biographical narration related their life project (Dominicé, 2002) by using an interactive dynamic that built meaning (Pineau, 2005) through dialogical confrontation with the researcher.

My second goal, in addition to the social and economic one, was to better my competences in the postal sector where I worked as a manager. I thought that in the West there would for sure be better technology, and more know-how, not intellectual but technological. So I thought we should come here to acquire new competences to be able to return to Senegal with a fuller and richer preparation in order to better scale the ladder. (P.S.)

It emerges from the interviews that the majority of knowledge and competences acquired come from non-formal and informal experience, even if there are many cases of people with a good level of education. In sub-Saharan

African countries, work and professional training are almost always undertaken in non-formal and informal environments, frequently within the family. This has made the recognition and assessment of this know-how impractical in Italy. Since people are unable to provide written documentation certifying their experience, it is not recognised by the employment offices or employers, or even by the school system, and as such learning acquired on the African continent is not considered useful or qualitatively relevant in Italy (Ambrosini, 2017).

Many of us have a trade, and qualifications; but they are not taken into consideration. It's difficult to break out of the African labourer mould. If you say that you know how to use an industrial machine, for example, no one believes you, because they imagine Africa as if it's all the same. And even when we do training here it's difficult to find a more qualified job and so we give up. Why dedicate time to studying, which means earning less, if then nothing changes? Why should we study? (K.K.)

We know how to do many things but we don't have the necessary paperwork, the certificates. Try us out. Let us show you that we are capable, with facts not with papers. The craftsmen back home make everything with their own hands and build the tools they need for their work. If we need to do a refresher course we'll do it, but don't tell us that we don't have competences just because we don't have certificates. (B.K.)

Anyone with academic qualifications or specific professional competences has to forget about them and accept low-skilled work; this devaluing of their identity drives the subjects to close in on themselves and transfer their dreams on to their children or a possible return home.

They told me that my university degree does not have the same validity as a European degree. I work in agriculture here, but in my country I was never a farmer. I don't think anymore about what I was before I came here. I'm beginning to believe that the young man who set out with a dream never existed. (A. B.)

Some of us arrived here with a university degree. The procedure that needs to be undertaken to get it recognised is expensive and complex and not always successful. And we find ourselves back at school taking the first level diploma. If you found yourself in our country and were asked to start from scratch, how would you feel? (I.S.).

Those who were not able to study in their own country take on heavy manual labour, without any possibility of professional growth, because above all they seek economic stability. Also, in this scenario socialising is limited to their ethnic community.

Of course I would like to go to school. My mother was widowed and I wasn't able to study. I left my country because we had nothing and I wanted my younger siblings to have the opportunity to study. Life here is expensive and then there's the family who needs help. I work in a warehouse, it's heavy work, I do shifts and cannot go to school. But I can send my siblings to school and help my mother. I got married and my wife joined me here, now we have a daughter. Finally I am no longer alone. I also have responsibility for them now. I would like to get a driver's licence and become a lorry driver because where I work we are treated like slaves, we are all Africans and we have to accept exhausting shifts because we have no choice. But my daughter will study. I don't want her to live the life I'm living. (D. K.)

In both cases there are many barriers, in terms of time and money, which prevent them from accessing educational opportunities that would allow them to improve their lives and reach a real level of inclusion.

The difficulty in reaching expectations leads to little possibility for interaction and exchange with the local population and pushes people to mix almost exclusively with their own ethnic community.

It's in the community that you go back to being who you were, you are no longer just a migrant. You are you, with your story, your abilities, I mean, you go back to being a man. (K.K.)

Despite the difficulty in asserting their competences and potential, the storytelling allowed them to reflect (Kolb, 1984; Dewey, 1938; Schön, 1993) on their options and the need to re-contextualise their expectations and competences through the promotion of transformative learning processes (Mezirow, 1991).

I was not able to progress here in the field of my profession but after getting my permit to stay, after many sacrifices, I did a course and became a photovoltaic operator and at that point I returned to Senegal where I opened my own company that installs solar panels. I am working little by little; it's already satisfying to have acquired new competences that are useful and where there is a future. Renewable energy is the future in Africa, in Senegal. In the end I am beginning to reach that objective, of acquiring new competences that are useful to both society and also to me personally. (P.S.).

From the interviews it emerges clearly that the migrants are the ones who have managed to overcome all the obstacles present in their place of origin and take their project to migrate forward via their own abilities showing that they possess a strong individual agency (Bandura, 1997).

I left when I was 14 years old without saying anything to my parents. I had worked secretly to put the money aside for the journey. I wanted to come to Italy to work. But when I arrived here they told me that I couldn't, because I was too young. So I studied and got my diploma. As soon as I was 18 I started working to support myself and to help my family. I have always worked even if the few work opportunities were as a labourer. But I didn't come this far to do this. Today I am a humanitarian worker at IOM. But I won't stop there; I want to grow professionally. There are lots of things I want to do. (O. K.)

An important element in the lives of migrant persons is represented by their ethnic community of reference that finds solutions and shares strategies for resolving those problems that migrants could not solve by themselves. This is also because the public institutions are not able to help them, because they do not understand their needs or are not in a position to.

During lockdown many of us found ourselves without work; for weeks we couldn't go out and didn't earn even 1 euro. But we never thought of giving up. We put together everything we had, as a community, for food, to pay the rent and our bills. We can't go back because we are here for our country. (C. T.)

The ethnic communities are where they find out information, resolve problems, and learn ways to manage their lives in the destination country, but they are also the place where those with more experience give advice and share strategies on dealing with life in a foreign country, on how to interact with the institutions and the local population (Ceschi, 2018).

When the new ones arrive and urgently need work, either you take them to work with you, or you send them to work where they take people like us. It looks like we are all cut out for the same type of work, but that's not the case. I saw a university professor in tears reduced to working as a street hawker on the beach. But we are all in the same boat and we have to force ourselves to go on. (C. T.)

The community helps you to understand that the difficulties you face are not yours and yours alone, the others have also lived through them. Those who arrived before me have helped me to resolve my problems because they knew what to do, where to go, whom to ask; they know the system. (B.O.)

The communities represent not only a point of reference for resolving practical problems but are also a place where identities that accompany people in a new life straddling two continents are renegotiated (Loiodice, 2016), whilst preserving values and culture, re-contextualising them in new life circumstances.

After 30 years in Italy I am no longer Senegalese and I am not really Italian, I am both. When I am in Senegal I see things differently from how I saw them when I was a boy, and here in Italy I feel like I am at home, but I am still an African man. It's difficult to say who I am; I am the fruit of my journey through this life. (A. N.).

The communities offer to fellow immigrants models to understand, interpret, and negotiate a new life, and problem-solving models that can be transferred to families and the country of origin, assuming the role of incubator of experiences in a protected and guided environment (Brown & Campione, 1990), implementing a real process of what Pellerey defines as transfer of competences (Pellerey, 2001) and a recontextualization of knowledge and know-how from Europe to Africa and vice versa.

I am a volunteer with the Red Cross. In my country there are no emergency medical services. I built a project with the Red Cross to train a number of young people from my city in first aid. Some Italian volunteers went to manage the course and now some of those same young people are managing other courses themselves. Two ambulances were donated to us. The project was financed through a bid made to the Region of Sardinia. For me this is cooperation for development. We know what our countries need, we are the bridge between what Africa is today and what it could become. (A.N.)

By sharing knowledge, experience and competences, they are offering and facilitating a process of self-realisation and showing themselves to be real communities putting what they know into practice (Wenger, 1998) with a decisive role in the migrants' autobiographical storytelling.

The kinds of courses that are offered to us are always for certain types of professions: pizza chefs, care workers, or builders. We feel pushed into forced choices, that take us into certain sectors and professions, as if we could not aspire to do anything else. (A.B.).

The interviews confirmed that each migration is a unique story. The reasons for choosing to migrate, the way the journey is put together and undertaken, and the life in the destination country all bear witness to the need for a personalised approach to inclusion that preserves and recognises the value of the originality of each human being and his/her need to fulfil his/her potential.

The autobiographical storytelling tool allows us to understand many aspects of the migration phenomenon that other systems of data gathering miss. The role of putting someone's place of origin into context, its ability to plan and carry out the choice to migrate, but also its experience of inclusion, are things that cannot be generalised because they combine with a subject's unique characteristics, a subject who is living with them and dealing with them, to give unique and unrepeatable outcomes.

There are some reasons for migrating that are still very undervalued (sexual orientation, psychological illness, serious physical illness and personal deformity, allegations of witchcraft, etc), and that are not taken seriously enough by host countries, also because frequently they do not come to light early enough, often emerging too late. This calls into play the issue of the relationship between migrants and workers in their various roles in the world of inclusion, and the latter's ability or otherwise to build an intercultural dialogue that may be able to support the person in need of assistance (Rogers, 1997).

In the course of the research which is the subject of this paper, the relationship building between the interviewer and interviewee was carefully planned, both in terms of a preliminary deeper examination of the content, as outlined in the section titles Preliminary Work above, and in terms of the methodology. The personable attitude of the researcher whilst collecting the stories is of fundamental importance, being a specific quality that is useful in facilitating and widening the production of research material that is rich in analytical and meaningful value.

In carrying out a biographical interview, it is necessary to know how to create a dialogue with the person being interviewed while respecting the fact that is primarily a listening process, thus bringing to light data and information useful for the research (Bichi, 2002).

To perform the research that is the subject of this paper, building a relationship with each interviewee was necessary to get the collaboration between the researcher and the interviewee off the ground. It was fundamental to show interest and recognition towards them, to use the interviewee's name when posing the questions, or to demonstrate knowledge of the interlocutor's context of origin. These techniques transmitted an attitude of genuine interest in understanding the

interviewees' life history, through their stories and perspectives (Dickson-Swift et al., 2007), making the narrator feel like an expert on his/her own life (Wong & Cumming, 2008), demonstrating openness and recognising the authentic value of others' opinions (Dickson-Swift et al. 2006; Jansen, 2015). The creation of an informal setting, whilst clearly maintaining respective roles, allowed the researcher to communicate a sense of human understanding and to build a dialogue exchange, a meaningful co-building with a firm commitment to active listening and to communal reflection, rather than a pure data and information gathering (Dreher, 2012).

Showing empathy on the part of the researcher is strictly linked to the process of building a relationship of trust with the interviewee. That requires reciprocity, and was demonstrated by the willingness on both sides to appreciate the other's perspective and world (Watts, 2008; Dennis, 2016). It requires taking on an attitude of listening without judging (Dickson-Swift et al., 2007), drawing on emotional intelligence (Watts, 2008), and constantly monitoring the interviewees' level of wellbeing during the narration by observing their body language, tone of voice, and emotional state, with a view to fully understanding the multiple meanings of their words (Cherniss & Goleman, 2001). In the course of a biographical reconstruction of this kind, the narrator needs to be accompanied (Honoré, 1992; Biarnès, 2000) by someone who does not guide, but stands beside him, to shed light in the darkness of memories, in a spirit of pedagogical care (Rogers, 1997; Ulivieri, 2016).

Conclusions

Migrant stories are a fundamental resource in building an intercultural dialogue and developing intercultural competences (Deardorff, 2006; Portera, 2013).

Recognising migrant competences is an act of life ecology (Bateson, 2001) that allows access to fundamental human and civil rights (education, dignified work, active citizenship) and contributes to the building of an inclusive society (Alberici, 2008; Dozza, 2012).

For those people whose access to learning mainly took place in non-formal and informal settings, the approach needed should be focused on personalising what is on offer, assigning value to their personal stories, and bringing to light the transformative effect of context as well as personal and work experience in each individual's trajectory (Federighi, 2018).

Not recognising the migrants' learning past means allocating them a non-personalised education and training programme that does not allow them to be

included educationally, professionally, or socially (Longworth, 2006), and might have the effect of acting negatively on their motivation to learn and undermines their concept of self. Educational inclusion must be based on migrants' prior competences and motivation to learn (Knowles, 1996), in respect of the person's worth, their history, and their culture of origin.

We have before us an enormous waste of knowledge and know-how, experience, and competences that remain silent and unused, and yet could constitute an important resource that could be utilised for the greater benefit of the host country.

In order to overcome erroneous convictions and prejudices, it is necessary to build a real intercultural dialogue that recognises everyone's right to diversity and equal dignity of cultures, uncovering their meaning, richness, and potential for our society (Agostinetto, 2017).

Education can and must take on a guiding, scientific role in this intercultural exchange, in support of an ongoing process of reconstructing identity for both those in the role of receiving and those being received. First of all, we need to know the stories of these men and women who have left their home countries, overcoming huge obstacles, in order to change their lives. Uncovering the resources that these people have employed in order to manage to cope with migration, with little means and many risks, can provide us with a new take on the reality of the situation, in a reciprocal learning path that puts human culture at its centre (Loiodice, 2016). We can no longer put off the founding of an inclusive society, in which identity and culture are understood as being dynamic, in constant evolution; the other, who is different, does not represent a danger, but an opportunity for individual and collective enrichment and growth (Portera, 2013).

A model of lifelong education, that is both useful and accessible to groups like those of adult migrants, should be able to focus on some cardinal elements such as the motivation to participate, giving value to experience, the possibility to reflect on that and give it new meaning, access to an intercultural dialogue that is both narrative and reciprocal listening, that allows identities and projects to be redefined.

A society that is welcoming must outline an educational pact that accompanies people towards inclusion and the fulfilment of their individual migration aims. Reaching that state may require new learning strategies and possibly the ability to rewrite their project and become re-motivated, all of which would be encouraged and supported by recognising past know-how and competences (Di Rienzo, 2012), so that the path of inclusion leads to real citizens who are both active and aware.

References

- Agostinetto, L. (2017). L'intercultura oltre il velo. Una ricerca piccola per un cambiamento concreto. In I. Liodice & S. Ulivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 90-102). Progedit.
- Alberici, A. (2008). Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività. In C. Montedoro & D. Pepe (Eds.), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi* (pp. 61-39). Isfol.
- Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia della ricerca per le scienze sociali*. Guerini.
- Ambrosini, M. (2017). *Migrazioni*. Egea.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni* (Tr. it.). Erikson.
- Bateson, G., (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Biarnès, J. (2000). *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. L'Harmattan.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e Pensiero.
- Breton, H. (2019). Les savoirs narratifs en contexte de validation des acquis de l'expérience: Perspective épistémologiques. In M. Lani-Bayle (Ed.), *Mettre l'expérience en mots* (pp.75-81). Chronique Sociale.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. In *Human Development*, 21, 108-125.
- Ceschi, S. (2018). Migrazioni per asilo dall'Africa. Diaspora o associazionismo in questione? In D. Frigeri & M. Zupi (Eds.), *Dall'Africa all'Europa. La sfida politica delle migrazioni* (pp.127-136). Donzelli.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. Jossey-Bass.
- Cipriani, R. (2000). Per una metodologia della ricerca qualitativa. In A. Alberici (Ed.), *Educazione in età adulta* (pp. 65-83). Armando.
- Coggi, C. (2005). La ricerca in educazione. In C. Coggi & P. Ricchiardi (Eds.), *Progettare la ricerca empirica in educazione* (pp. 19-30). Carocci.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza.
- Dennis, B. (2016). Myths of monoculturalism: Narratively claiming the other. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(9), 1069–1085.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. MacMillan.
- Dickson-Swift, V., James, E. L., Kippen, S., & Liamputtong, P. (2006). Blurring Boundaries in Qualitative Health Research on Sensitive Topics. *Qualitative Health Research*, 16(6), 853–871.

- Dickson-Swift, V., James, E. L., Kippen, S., & Liamputtong, P. (2007). Doing sensitive research: What challenges do qualitative researchers face? *Qualitative Research* 7(3), 327–353.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Anicia.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 39–52.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione Permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Franco Angeli.
- Dreher, T. (2012). A partial promise of voice: Digital storytelling and the limits of listening. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 142(1), 157–166.
- Federighi, P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 5–34). Firenze University Press.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Laterza.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Guerrini.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Mondadori.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Guerini Studio.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation: l'ouverture à l'existence*. L'Harmattan.
- Jansen, A. (2015). Positioning and subjectivation in research interviews: Why bother talking to a researcher? *International Journal of Social Research Methodology*, 18(1), 27–39.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Raffaello Cortina.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.
- Loiodice, I. (2016). Percorsi identitari e dialoghi interculturali. In I. Loiodice & S. Olivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 18–30). Progedit.
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: Lifelong learning and local government*. Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Morrice, L. (2014). The learning migration nexus: Towards a conceptual understanding. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(2), 149–159.
- Nathan, T. (2003). *Non siamo soli al mondo*. Bollati Boringhieri.
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro. In ISFOL. *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 231–276). Franco Angeli.
- Pineau, G. (2005). La vie à orienter, quelle histoire!? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 5–18.
- Portera, A. (2013). *Competenze interculturali*. Franco Angeli.
- Rogers, C. (1997). *Terapia centrata sul cliente* (ed. or. 1951). La Nuova Italia.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo* (ed. or. 1983). Dedalo.

- Schütz, A. (1962). *Collected papers I. The problem of social reality*. Martinus Nijhoff.
- Ulivieri, S. (2016). Verso la 'cura' e accoglienza dell'altro da sé. In I. Loiodice & S. Ulivieri (Eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 9-17). Progedit.
- Watts, J. H. (2008). Emotion, empathy and exit: Reflections on doing ethnographic qualitative research on sensitive topics. *Medical Sociology Online*, 3(2), 3–14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wong, S. M., & Cumming, T. (2008). *Practice grounded in theory: The theoretical and philosophical underpinnings of SDN's child, family and children's services programs*. SDN Children's Services.

Spaces for Native and Foreign-Born Parents: When Personal Thoughts Can Become an Opportunity for Learning

Dalila Raccagni¹ 

Guest edited by Alan Bainbridge, Laura Formenti, Ewa Kurantowicz

Abstract

Globalisation characterises our current century and, as a consequence of its worldwide spread, it affects a multiplicity of disciplines. In light of this phenomenon, the present article, which describes qualitative research in family pedagogy, focuses on foreign-born parents. The life stories of these parents provide an interesting point of reflection on the importance of recognising themselves as bearers of a unique history, despite being citizens of the world.

The narrated and shared personal experience is characterised by relationships and thoughts that have helped form the individual. These same relationships represent themselves in the present in the host country and challenge the subject to a daily learning experience. However, the learning and reflective moment is not limited to self-reflection. Therefore, it is fundamental for foreign-born parents to be able to interact with other subjects, who in turn are required to be welcoming towards the foreign parents. This is an attitude that requires fearlessness because a sense of security or fear towards others is an expression of the trust that a community has in itself. If one believes in the community's ability to integrate other individuals within itself, then its members consequently have an attitude of openness towards the foreigner: in other words, they are not afraid of the different culture. This predisposition requires parents to adopt a logic of globalisation which includes rights and duties; it is a challenging task since the planetary dimension of citizenship cannot be achieved without a true commitment to reflection, active decision-making and education.

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy, dalila.raccagni@unicatt.it,
<https://orcid.org/0000-0002-3782-0059>

Sustainable ecologies are associated with relationships, culture, ethnicity, and education. Therefore, it is important that within local communities spaces of encounter between parents are fostered, so that the thoughts of the individual can be shared. These spaces should be built with the awareness that human sustainability itself is often related to creating sufficient hope in individuals and communities, building meaningful dialogue and an experience of communion through all the differences. In these contexts, the subject as such lives a continuous educational and formative experience, which leads them towards their own personal and social search of the self and others. This experience is possible as a result of the foreign-born parents' capability of reciprocal socialisation, sincere dialogue, and confrontation with the other (i.e. the native parents) in the diversity and richness of which each one is the bearer.

Keywords

foreign-born parents, narration, dialogue, meeting place

Introduction

One of the fundamental characteristics of our age is globalisation. Migration, which is a direct consequence of it, represents one of its most irreversible features, as shown by the majority of studies. During the XX and XXI centuries, the recession of space and national borders has brought an acceleration of international migration processes. This is a typical trait of globalisation stimulated by the space/time revolution (Scidà, 1999, p. 77), which has generated “a multiplication of the human migration movements across the entire planet, thus leading to the direct confrontation between very different people, cultures, stories, religions, and languages” (Daclon, 2008, p. 57). Undoubtedly, the European phenomenon is fertile and privileged ground for studies on migration processes, as opposed to a worldwide context which would yield significantly different results. In this regard, we can affirm that “in fact, the political and social instabilities, the violent ethnic conflicts in the East, and poverty and wars in Africa are some of the factors that have recently changed the world and have contributed to transforming Southern Europe into an area of migratory attraction” (Baganha, 2009, 23).

Specifically, there are several meanings that can be attributed to migration, starting from those conveying the idea of an event or act forced onto people, to those referring to environmental, economic, and family issues. Migration is mostly voluntary and largely prompted by social and economic status. The unfavourable conditions in the place of origin that encourage the decision to migrate are called *push factors* and include, among others, economic poverty, war, and lack of educational or professional opportunities. Moreover, most migrations involve

the movement of a single family member who, over the years, then expands the opportunity of migrating to the rest of the family. In particular, within the context of the generalisation of family reunions during migratory processes, two categories may be defined. On the one hand, international marriages between citizens and individuals with no citizenship; on the other, migrants who have settled down in the host country and have their partners join them provided they had previously officialised their relationship status in their native country.

It is the latter category that has spurred the interest for the present work, since this research has involved foreign-born parents residing in the provinces of Brescia and Bergamo in northern Italy.

The choice of migrant families is the result of the author's interest in the issue, especially in light of the consistent and continuous presence of foreign-born families in the areas mentioned above. These families are an integral part of the social tissue and they play a crucial role as an educational agency, and thus as the future social capital of the local context. Their stories are different from what is often narrated on the front pages of newspapers and on television news; indeed, the media is often guilty of causing misinformation among the population by confusing the protagonists of the current migration routes with the immigrant population. The latter are either people who have obtained Italian citizenship, are citizens of another European Union country (or are signatories of the Treaty of Free Movement), have received asylum status for humanitarian reasons, or have obtained a residence permit for an indefinite period of time.

Among this group are people from the Republic of Ghana who, due to their large presence, are ranked as the 21st most frequent immigrant population in Italy, and it these subjects that the present research shall focus on. This scale of immigration is not unexpected in a context such as that of Italy which has been witnessing, for over thirty years, many migratory processes that have resulted in 123 different nationalities settled across its territory. The presence of Ghanaians has been numerically important and stable since the 1980s, despite a progressive decrease in recent years, as shown by statistical data.¹ Initially, migration mainly involved the breadwinners; now, families have been reunited owing to the residency

¹ As of 1st January 2011, the number of Ghanaians residing in the province of Bergamo was 1,935—a 14.6% decrease compared to the previous year; while in the province of Brescia, there were 5,804 (3.4% of all resident foreigners in Brescia). As of 1st January 2019, among 5,255,503 resident foreign citizens in Italy, 11.7% of these lived in Lombardy. Among the 51,382 Ghanaians residing in Italy, 10,909 live in the Lombardy provinces of Brescia and Bergamo (3,533 and 1,574 respectively) (Caritas, Migrantes, 2011; Caritas, Migrantes, 2019).

permits they obtained for family reunification. However, in order to understand the migrant person, we cannot limit ourselves to statistic and demographic considerations, especially since, as Tobie Nathan underlines, “the foreigner, even the neediest one, is rich in languages, smells, feelings that he brings with him, he is rich in explanations, creatures, objects of which he becomes, through the magic of the journey, their representative among us, his hosts” (2003, p. 46).

For this reason, and with the intention of narrating the life stories of the parents involved in the study, we adopted the autobiographical method in order to investigate the classic pedagogical categories through the axiological, relational, communitarian, and reflexive dimensions. The life stories collected through semi-structured biographical interviews are presented here in order to share, among other different pedagogical categories, the significant role of dialogue in the negotiation between the relationship with the self and the other and the need for educational spaces where parents can converse and share their experiences.

Listening to Oneself

If the migratory experience manifests itself often exclusively through the quantification and instrumentalisation of numbers, the narrative method becomes an important tool for the emergence of men and women's past experiences, thoughts, and perspectives that may often otherwise remain hidden by the statistics. Frequently, the foreign-born parent experiences, within the host country context, a feeling of estrangement, insecurity, discomfort, inferiority, and often even scarce social visibility. These feelings are worsened when the individuals are called into question by a society that fails to perceive them as guardians of a story. Thus, the subjects must, first of all and regardless of their past experiences, recognise themselves as the carriers of a generative and performative narrative to which they are called to bear witness. Indeed, the subject is first and foremost the bearer of a family history, but also a personal one. His or her identity is multiple and is therefore manifested in light of their family, social, and narrative identity.

From an educational-pedagogical point of view, the family presents itself as a narrative relational system. It is a generator of meanings, operating methods, and traditions. Thus, the family culture and memory are also elaborated by virtue of the exchanges interwoven with the surrounding environment, which occur in a determined space and time and have characteristics that cannot be homologated or generalised. In particular, the family narrative follows a precise rhythm whereby the past becomes present and manifests itself while also becoming the future, thus generating an opportunity for planning (Pati, 2017). The narration

of family history and culture is therefore indispensable for the construction of a personal identity and for the development of the subjective feeling of belonging to a shared symbolic universe. It is only through these experiences that the parent can become a narrating subject in society.

The narration generally defined as a story, a semiotic linguistic presentation of at least two successive states of things, events, or actions, in truth should not be strictly intended as a mere flow of written or spoken words. On the contrary, we must be aware of the strong pedagogical and educational value that the narrative methodology can assume.

In the specific case of human sciences (philosophy and pedagogy included), “the autobiographical narration takes on the role of a true methodology that starts from a self-orientative and educational itinerary and that allows you to work on your own experiences until you reach the strengthening of your identity, which, in turn and by combining past, present and future, opens itself up to new projects” (De Carlo, 2010, p. 15). In order to recognise and own our memories, it is necessary to be able to assign appropriate names to things, people, and feelings. The parents must be able to divide their personal story into progressive steps, highlighting and marking those facts and events that represented emblematic moments for them: it is these contingencies that generate a narrative passage for life. Only by reflecting on their own story and becoming able to narrate it do people become their bearers. In this way, the story can then also be shared with the community and, in a perspective of continuity with the present research, with other parents.

In particular, the person who is able to reflect is often unaware of the attention they are paying towards this learning process. This implies that the person shall change in consideration of the reflectiveness that learning requires. Indeed, it is only through critical reflectiveness that transformative learning can occur. Although it is often difficult to assign a name and concretely identify what has been learnt through the life experience of being a foreign-born parent and thus having lived the migration experience, changes can be perceived and recognised.

However, this recognition must not be limited to the individual level; it should also be expanded to society. Thus, it is fundamental that those who welcome this change possess a welcoming attitude and, above all, are willing to listen.

Through the dialogic relationship, in which the listener and the narrator share a place and a time of collaborative listening and become their own learning resource, the narrator may be able to re-elaborate their own personal experience, starting with self-reflection. In addition, dialogue can provide the same opportunity to the listener, who may experience self-reflection through the narrator’s story. The re-

interpretation of the essential experience and the possibility to share it with others prelude to and require an attentive and active listening (Kanizsa, 1993).

In pedagogy, active listening is indeed an effective way in which the subject can show respect towards another person while also validating their opinion without ensuing futile discussions (Elia, 2015, p. 297). Active listening is a fundamental characteristic of ecological communication itself, since to be ecological in communication means to be in contact and in tune with three factors: the sender of the message, the receiver, and the context. In ecology, there is a concurrent interaction between different complex organisms and the environment, which must be preserved. Therefore, transferring these principles to the field of communication means activating group behaviours that provide for the free exposition of one's own ideas in harmony with the group and its global project (Liss, 2013).

Consequently, dialogue is not a mere conversation and not even a necessary exchange of information. Dialogue is guided by the subject with the aim of revealing to their interlocutors new information about themselves. Therefore, we must adopt an attitude of availability towards the other, which ensures that "understanding is not categorising the experience of the other into our own, but rather opening our personality to understanding the problems of others: this principle [...] teaches us that even during listening, the ethical need for availability is essential" (Bertin, 1962, p. 74).

In this regard, it is clear how the narrator entrusts their experience, their values, and all the encounters and events that have studded their personal experience to the other. Such non-judgmental listening requires a self-referential attention to the thoughts, feelings, and emotions aroused by the story and the consequent willingness to decentralise one's own point of view.

The act of respecting another individual calls for the recognition of differences and the awareness that each one "must be respected by virtue of their equal dignity in an attempt to enhance the diversities that qualify and identify them, in terms of unrepeatable uniqueness" (Butturini, 1996, 34).

As a consequence, it is not appropriate to channel all the stories in a generalisation process, especially given the uniqueness of the subject. This means that, in order to welcome the other, one must accept their way of acting and expressing themselves, as well as the ways in which they both communicate and interact with each other. Only by adopting this attitude does the role of dialogue become generative and a concrete opportunity to help the continuous negotiation process, which is generated by the relationship between the self and the other, both bearers of stories.

Parents, foreign- or native-born, must therefore be helped in acquiring a position of openness and acceptance towards the challenge that daily interactions present to them. In any case, this is a challenge that questions the meaning of being a parent today, even more so for foreign-born parents. In this regard, it is important that the parent called into question by the change must have knowledge of their own parental experience and of what this implies psychologically and concretely. Indeed, it is this condition only that can define the dynamism of their role.

In light of these considerations and from a research perspective, the following interesting questions were asked to the Ghanaian parents participating in the study: *From your point of view, are there different ways of being a mother/father in Ghana? What are the traits of being a parent in Ghana that you would like to bring to Italy? If you were to give some advice to an Italian parent, what would that be?*²

Thus, even though dialogue possesses a transformative power, we believe that the words uttered by these parents should not be limited to the present research, but rather should be shared with as many people as possible.

For this reason, in the present work we have hypothesised the need to build spaces for dialogue and narration between native- and foreign-born parents so as to provide them with contexts of exchange and education.

Spaces of Dialogue for Parents

The solipsistic and solitary tendency of our cultural age, as well as that of many families, tends to hinder relationships. However, in order for everyone to experience a real opportunity for non-judgmental discussion, this perspective must be abandoned. In this sense, we emphasised how fundamental a fearless attitude is, because “the sense of security or fear towards the other are the expression of the trust a community has in itself. If the community believes in its ability to integrate other individuals within itself, then we have an attitude of openness towards the foreigner and we do not fear their culture” (Cotesta, 2002, p. 5). Thus, it is vital that the parents’ everyday actions tend towards a logic of globalisation, which includes rights and duties. This is indeed challenging because “the planetary dimension of citizenship cannot progress without a commitment to thoughts, decisions, and education” (Cambi, 2006, p. 82). In addition, this shows how the identity of a community is increasingly complex and complicated,

² The questions were formulated according to the Ghanaian parents’ level of proficiency in Italian. The translation reflects the edited wording.

enhanced by the multicultural multitude that today animates the places in which we live.

The relationship itself is “a place of mutual learning when one experiences common humanity” (Bellingreri, 2019, p. 56). On the other hand, we are aware that meeting and mediation spaces do not exist by nature, but on the contrary, they must be sought, desired, created, and defended. These are paths that in a conscious and intentional way need choices and institution; otherwise, the risk is to fall into indifference, into superficial relationships that hinder free expression when instead the encounter with the other can become an experience of recognition.

In this regard, the answers given by the Ghanaian parents are interesting, in particular when they were asked to give advice to the native-born parents. Their answers were compelling and emblematic even though they were not actually instanced directly to the native-born parents. In addition, they can become interesting topics for pedagogical research since they provide reflection and change.

Among some of the themes that emerged from the Ghanaian parents’ advice is the one of authority, in reference to which a father suggested “that you don’t need to be as strict as we are in Ghana, but at the same time you shouldn’t give the children too much freedom. *You should teach them a good education and one that is needed in life.*” However, it is difficult to speak of parental authority since every family is a context of production of normativity (Favretto, 1994, pp. 59–83); in particular, according to the perspective of legal pluralism, the right associated with being a member of a family arises from the structure of the family group itself and from the need to determine rules in daily life. In any case, the attempt to define the normativity existing in each family nucleus and thus embodied by the parents themselves could lead, in light of the diverse opinions and life stories, to changing, distorting, or confirming one’s own actions in this regard.

A further reflection stems from another father, who stated that in his opinion “there is a different way, in Italy or even in other European countries in general, I see children have a lot of freedom, but with some things we must remind the children that they are ignorant and therefore it is necessary to educate them. *They are given too much freedom, in my opinion you can’t give them too much freedom. When it comes to some things it is necessary to recognise that they are still children.*” This could help native-born parents to reflect on the theme of freedom, in full awareness that the parent, through their educational action, plays a key role in their children’s present. However, at the same time the parents also act in an attempt to lay the necessary foundations for the realisation of their children’s future, full of freedom and autonomy.

Lastly, the matter of culture is also remarkable; this emerges from the words of a mother who stated that “first of all it is important that they maintain their culture”. This point can lead to a debate on hot topics such as culture and the intergenerational transmission of traditions.

There are several studies (R. Kaës et al., 1995) that underline how a person may be influenced by the place in which they live and the stories that accompany them; thus, in a hypothetical debate between native- and foreign-born parents the role that they attribute to their children within the intergenerational bond framework could emerge as the link that ensures continuity with the country of origin. However, it could also concurrently stand as the starting point for the chain of filiation, through which the child forms their identity. It is clear how in these spaces of dialogue the parents become aware of their way of being, of how their personal history affects them and how they can achieve awareness of automated actions through careful planning and purpose. Therefore, only in the exchange and in the reciprocity endorsed by these places is it possible to achieve useful results and a productive experience. Every family can be considered as a microculture (Formenti, 2001, pp. 102–103), of which every parent becomes its spokesperson.

However, these spaces must be sought after, starting from when the same sustainable ecologies come into contact with these intertwined stories and relationships, with culture, ethnicity, and education. Consequently, it is important that local native contexts promote meeting places for parents—so that the thoughts of an individual can be shared with others—in full awareness that human sustainability itself is often associated with the creation of a sufficient hope in individuals and communities. This, in turn, builds a meaningful dialogue and an experience of communion through differences that, nevertheless, must be valued.

Conclusion

These considerations stem from the perception of the life stories of the foreign-born parents involved in the study. These reflections and emotions have led us to contemplate how research should not stop at the problematisation of pedagogical categories belonging to family studies, but rather it should focus on the realisation of these meeting places. These places could be implemented in different contexts and local services, from the religious community to the school system.

These contexts are places that could also become micro-communities, which A. Bellingreri (2010, p. 204) defines as “empathic”, meant as a “welcoming autonomy”, from an ethical perspective that “consists in a common search for

truth and in mutual recognition of objective goods and shared personal values. Therefore, understood in this way, this secularity presents itself as a universal human position, which lives and interprets every occasion of confrontation as a process or situation of co-learning.”

From this perspective, the subject as such would live a continuous educational and formative experience, which would lead them towards a personal and social exploration of the knowledge of themselves and others. This experience could be the result of the foreign-born parents’ mutual socialisation, sincere dialogue, debate with the other—in this case the native-born parents—in a context of diversity and richness of which each one is the bearer. All this also means that it will often be necessary to welcome the possible conflict and its generative value, since it would mean “paying attention to the possibilities for contingent reorganisation that every relationship offers us. In fact, in every encounter and in the relationship that sustains it, it is possible to pay attention to the discontinuity that opens up in every exchange” (Morelli, 2014, p. 17). Indeed, every culture can give and receive from others precisely because culture itself is not without contamination, encounters, and relationships, wanted and unwanted. “Every people has its own culture—wrote Father Lorenzo Milani—and no people has less than another,”³ therefore no educating community can take responsibility for avoiding exchange and encounters with people from different cultures.

Therefore, creating opportunities to meet, prompted by the educational intention of taking care of and listening to each other in order to learn from the other, offers parents the opportunity to meet around the educational convergences that are inherent to being parents, regardless of their origin.

We believe that it is only by giving a concrete voice to these parents and accepting what they can pass on that change can occur today. This change could lead to the awareness that, as parents and as adults, we must never become entrenched in our own convictions. Only in this way can we become the increasingly reflective protagonists of the educating community.

References

- Baganha, M. I. B. (2009). Il modello migratorio dell’Europa Meridionale. In M. T. Consoli (Ed.), *Il fenomeno migratorio nell’Europa del Sud* (23-33). FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (2019). *La consegna*. Scholè.
- Bellingreri, A. (2010). *Cura dell’anima. Profili di una pedagogia del sé*. Vita e Pensiero.

³ Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975, p. 139.

- Bertin, G. M. (1962). *Educazione alla socialità e processo di formazione*. Armando.
- Butturini, E. (1996). *Educare alla pace nella scuola attraverso un approccio interculturale*. In A. Agosti (Ed.), *Intercultura e insegnamento*. SEI.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo*. Carocci.
- Caritas, M., (2011). *Dossier Statistico Immigrazione 2011*. IDOS.
- Caritas, M., (2019). *XXVIII Rapporto Immigrazione 2018-2019*. Tau Editrice.
- Cotesta, V. (2002). *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*. Laterza.
- Daclon, C. M. (2008). *Geopolitica dell'ambiente: Sostenibilità, conflitti e cambiamenti globali*. FrancoAngeli.
- De Carlo, E. (2010). *Autobiografie allo specchio: Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia*. FrancoAngeli.
- Favretto, A. R. (1994). Pluralismo e microrealtà sociali. *Sociologia del diritto*, 1, 59-83.
- Formenti, L. (2001). Il genitore riflessivo: Premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, 100-110.
- Elia, G. (2015). *La complessità del pensiero pedagogico tra tradizione e innovazione*. FrancoAngeli.
- Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., & Baranes, J. J. (1995). *Transmission de la vie psychique entre générations*. Dunod.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi?*. Carocci.
- Liss, J. K. (2013). *La comunicazione ecologica*. La Meridiana.
- Morelli, U. (2014). *Il confitto generativo. La responsabilità del dialogo contro la globalizzazione dell'indifferenza*. Città Nuova.
- Nathan, T. (2003). *Non siamo soli al mondo*. Bollati Boringhieri.
- Pati, L. (2017). Editoriale. *La Famiglia*, pp. 5-9.
- Scidà, G. (1999). Globalizzazione, mobilità spaziale e comunità transnazionali. *Sociologia urbana e rurale*, XXI/58, 64-85.

From Life-o-Grams to Transformagrams: Storying Transformational Processes and Pedagogies

Susan Mossman Riva¹ 

Guest edited by Alan Bainbridge, Laura Formenti, Ewa Kurantowicz

Abstract

Seeding an ecology of life involves cultivating a culture of care and a culture of encounter. This vision englobes integral ecology, social justice, and holistic approaches to healing as well as conflict resolution. Wholeness can be engendered through narrative methods. We need a new story and new flyways to future form. In a space of creative flexibility, we can co-design transformagrams in the context of higher education. An ecology of life and learning is connected to healing practices and traditions that contribute to human flourishing. Complementary and alternative medicine offer medical practices that are holistic and require innovative pedagogies that engage the whole person within the learning process. This philosophical posture that values wholeness is interconnected with integral ecology and social justice, as well as mediation. Living learning lives can be approached as a societal endeavor that engages individuals, learning communities, and academia in transformational narrative processes, using auto/duoethnography. Mediating pedagogies are needed to teach future practitioners about complementary and alternative medicine, naturopathy, and mediation as patients increasingly seek out integrative medicine and holistic ways of relating in/on Earthship.

Keywords

Transformative Learning Pedagogies, Complementary and Alternative Medicine, Auto/Duoethnography, Transformagram Portfolios

¹ Creighton University, USA, susanmossmanriva@creighton.edu,
<https://orcid.org/0000-0002-7231-9251>

Introduction

Integrative medicine allows patients to benefit from practices that embrace medical pluralism. Fostering patient-centered approaches requires pedagogies that are designed to prepare future healthcare workers by providing curricula that include traditional world medicines, including their cultural foundations and efficacy. It also requires practitioners to understand patients' care-seeking strategies in the context of medical pluralism. In order to teach students about integrative medicine as part of the medical anthropology program at Creighton University, a transformagram pedagogy was developed for the "An Anthropological and Transformative Approach to Alternative and Complementary Medicine" course held there. This same pedagogy was then incorporated within the Naturopathic Practitioners training at the Valais College of Alternative Medicine in Switzerland. Both courses require students to co-write a transformagram portfolio with duoethnographic partners.

Transformagram portfolios replace a traditional final paper. They consist of students answering eight questions inspired from Dr. Arthur Kleinman's work on illness narratives (Kleinman, 1988). The questions create reflexivity about the illness or conflict narrative the student has chosen to develop for their portfolio. This exercise is combined with a video that describes their illness or conflict narrative. After writing an illness/conflict narrative that emerges from the questionnaire, students are then asked to share their illness/conflict narrative with a partner in the class. This duoethnographic method (Sawyer & Norris, 2013) is used to increase the reflexivity about the illness and conflict narratives through sharing and mutual engagement. Duoethnographic partners read each other's narratives and provide written feedback. Not only do students engage in writing, but they make a cartography of resources that can be incorporated into their healing strategy. Students are also asked to include metaphors and symbols that help illustrate their illness/conflict narratives with aesthetic representations. They are also required to integrate references from class readings to further develop important course themes within their transformagram portfolio. In this way, an interdisciplinary, social science approach dovetails with an experiential learning pedagogy. By including aesthetic representations of their conflict/illness, the Jungian transcendent function is elicited.

The transformagram portfolio is designed to increase both flexibility and reflexivity, by asking students to imagine and identify complementary and alternative therapies to incorporate into their care strategy. An integrative medicine approach allows them to co-construct a holistic healing strategy through action



Fig. 1. Student's Transformagram Portfolio artwork. Transition, Timothée Passeraub, 2020.

learning. This problem-solving approach mediates the different practices within biomedicine and complementary and alternative medicine (CAM). Giving value to medical pluralism generates constructive social change by sensitizing future practitioners through experiential learning that invites them to explore holistic resolution processes.

The evaluation of the effectiveness of this approach is part of the ongoing pedagogical development process. This narrative recollection proposes a theoretical reflection based on narrative methods incorporated within innovative course design. The Creighton University course is in English, whereas the naturopathic curriculum is offered in French. This requires different course references that build upon cultural and historical knowledge and practices. However, the courses dovetail, using the transformational pedagogy as a central component. The transformagram portfolios generated a reflexive learning space by inviting students to participate in experiential learning process using auto/duoethnography. The transformagram portfolios successfully fostered students' heightened narrative coherence. This coherency stemmed from engaging in auto/duoethnographic methods that effectively engendered holistic relational

approaches and an increased sense of well-being in relation to their conflict/illness narrative.

Designing Transformational Learning Pedagogies

Narrative processes gave rise to course curriculums, incorporating transformational learning pedagogies. Transformagram pedagogy was inspired by the work “The Flexibility Hypothesis of Healing” (Hinton & Kirmayer, 2017), which developed the concept of *transformagrams*. Transformagrams are understood as pathways to transformative practices that include psychoanalysis, rituals, and meditation. This concept is explained using psychiatric terminology:

The schema that represents the transformation could be termed a “transformagram.” The transformational schemas often operate by first introducing an analogical state or image, and then bringing about a transformation in the analogue, which influences the afflicted person’s original mirrored state, what might be called the therapeutic technique of “mirror-and-shift.” The notion of transformagram is broader than that of metaphor because it may include other forms of trope, imagery, and embodied or enacted transformation. (Hinton & Kirmayer, 2017, p. 12)

This conceptual framework introduces practices that allow people to enter into transformational processes that promote resilience and well-being. In the context of my courses, transformational processes are engendered through transformational learning pedagogies that I refer to as *transformagrams*: learning pathways that act on brain plasticity and foster adaptability. The transformagram portfolio is a way to engage students in transformative learning processes. Narrative methods like autoethnography can be used to generate self-transformation as *Homing in: An Adopted Child’s Story of Connecting, Reunion and Belonging* bespeaks and bears witness to (Rivia, 2020).

The courses at Creighton University are online courses that require two textbooks and have numerous articles and documentaries embedded within the course Canvas. *Fundamentals of Complementary, Alternative, and Integrative Medicine* (Micozzi, 2019) provides students with a complete overview of integrative medicine. It is complemented with an ethnographic account using the lens of medical anthropology in Romania, *The Anthropology of Alternative Medicine* (Ross, 2012). To enrich the online learning experience, learning methods that involve students in the learning process need to be designed and incorporated (Velez-Solic, 2015; Yarbrough, 2018). Holism is a guiding concept that is found in complementary and alternative medicine (Di Stefano, 2006). Pedagogical methods

that foster holism and interconnected approaches to wellness invite students to explore emerging paradigms that are inspired by traditional medicines that can be better understood through medical concepts like psychoneuroimmunology (Micozzi, 2019). Creighton University is a Jesuit university aligned with Ignatian principles and pedagogy that underscore the importance of transformational learning and require courses to meet Magis Core Curriculum objectives² that develop communication and life skills as well as ethics. Pope Francis' encyclicals reinforce these principles that call for transformational pedagogies espousing a vision of a culture of care (Francis, 2015) and a culture of encounter (Francis, 2020).

Giving value to narrative forms of conflict resolution, *An Introduction to Conflict Resolution* explains, explains

looking at conflict and its resolution as a history of changing discourses enables readers to understand the relationship between world events, meaning systems, and the analytic tools we have for both conflict analysis and resolution. (Cobb et al. 2019, p. 17).

By using this textbook in my conflict resolution courses, students engage with course literature that supports their auto/duoethnographic work, aligned with this narrative conflict resolution orientation.

The Creighton University courses prepare students for future careers as well as school with studies. The courses offer credits for undergraduates to be applied to their Bachelor's degrees. Some students live on campus while others are part of the program for professional students. Professional students are often older students that are in continuing education programs. The courses offered through the Department of Cultural and Social Studies do not qualify students for professional certification.

Naturopathic Curriculum Design

In contrast, the Naturopathic Certification in Valais was officially recognized in the new health law in 2021. The law recognizes naturopathic practitioners as health professionals alongside medical doctors, nurses, and osteopaths. Successfully completing the course work and federal exams allows students to practice naturopathy. The students are professionals that are continuing their education

² <https://www.creighton.edu/academics/magis-core-curriculum>. Magis Core Curriculum Accessed May 15, 2021.

to become naturopathic practitioners. This official recognition reinforces the healthcare network by providing patients with more therapeutic choices. Care-seeking pathways now include naturopathic therapies. Integrative medicine has been bolstered by giving value to naturopathy, while encouraging interprofessional platforms where practitioners are trained to work collaboratively.

Using the federal requirements as a reference for curriculum development, I was asked to create and teach modules within the Valais College of Alternative Medicine beginning in 2019. Having already created similar courses for Creighton University, I had the necessary background to conceptualize the naturopathic courses. I developed courses using references from medical anthropology, social psychology, mediation, and narrative therapy. Social constructionist approaches were presented in the context of integrative medicine. Creating dialogical space and giving value to generative practices dovetails with the holistic approach in naturopathic medicine:

Naturopathic medicine is a distinct system of health-oriented medicine that stresses promotion of health, prevention of disease, patient education, and self-responsibility. However, naturopathic medicine symbolizes more than simply a health care system; it is a way of life and being in the world. (Micozzi, 2019, p. 302)

Case analysis and management uses a detailed questionnaire that orients the naturopathic practitioner, treating the whole person. Naturopathy's professional posture of doctor as teacher focuses on prevention, wellness, and health promotion. Naturopaths use methods that recognize the healing power of nature, seeking first to do no harm. They ask questions that look for the causes of imbalance, seeking to restore the patient's balance. Nature cure is used to promote healing by immersing patients in rejuvenating natural environments. As Micozzi stated, "the profession moves forward as an integrative, vitalist, broad-scope discipline built on the foundations of nature cure, in harmony with natural medicines around the world" (2015, p. 319).

Designing pedagogies that incorporated experiential learning, I created modules that consisted of PowerPoint presentations with course literature for each corresponding theme, as well as exercises that were later incorporated within the Transformagram Portfolio. Each module presented themes that required students to read and familiarize themselves with chosen articles, participate in class activities, and then integrate the themes and activities within the transformagram portfolio. For instance, students used the lens of medical anthropology to explore

the social and cultural determinants of health. They explored social constructionist theories that provide a relational framework that gives value to patient-centered care, using narrative inquiry to co-construct healing strategies. And they engaged in duoethnography to increase their reflexivity. They also learned about narrative conflict resolution, gaining the knowledgeability to be able to effectively collaborate in interdisciplinary approaches within healthcare networks.

The transformagram portfolios proved to be a powerful pedagogical tool, bearing witness to their transformational process. Reviewing and evaluating the students' portfolios allowed me to formally authenticate each student's transformative process. The "e-valuation" considered the quality of their engaged personal evolution, giving value to their individual processes. There was a formative interview with feedback for each student that was part of the learning process, modelling narrative therapy.

After completing their transformagram portfolios in the first module, students progressed to the second module and participated in another course that required them to keep a journal. To complement their transformational process, Ira Progoff's methods were used to guide the journaling process. This method offered yet another experiential learning opportunity, designed to develop the capacity to become a reflexive practitioner. Progoff describes progressive deepening as a psychological procedure, drawing personal lives into focus. But the process has demonstrated a potential that is seen to have more than psychological significance. "When our attention is focused inwardly at the depth of our being in the context of the wholeness of our life, resources for a profound knowledge of life become accessible to us" (Progoff, 1992 p. 9). Progoff's method makes it possible to work within dimensions of spiritual meaning in relation to life history. For many, it is a spiritual discipline that fulfills the creative role of awakening, giving new life to our diverse heritages that can be traced in our individual experiences.

By incorporating transformagram pedagogy and Ira Progoff's methods, teaching approaches dovetail with therapy. In this coming together, transformational learning provides steppingstones to self-transformation. This linkedness can be understood within the context of mediatorship, an understanding revealed through my autoethnographic process. Mediatorship is a vessel of transformative practices that connect, transform, and guide lifelong learners. Self-knowledge is gained through experiential processes that can in turn be shared and modelled with future patients. Lifelong learning, healing, and wholeness are intertwined within the naturopathic pedagogy. The chosen methods work to activate self-healing, just as natural remedies enhance the body's own healing capacity and immune system.

Even more, Progoff's method invites students to connect with spiritual dimensions. As many people no longer practice a traditional religion, entering into one's inner sanctuary to explore spirituality becomes a lifegiving, *emergent* practice. As naturopathy also recognizes the importance of spirituality, a pillar in Traditional European Medicine, journaling becomes a way to interconnect and make sense of the dimensions of Self while self-balancing. As Progoff explains,

Beyond the factor of self-balancing, the principle of life integration is then able to operate on the scale of the full movement of our life history and reconstellate our life for us in a perspective that neither our conscious mind nor our imagination could conceive or create. (Progoff, 1992, p. 368)

In this way, mind-body approaches to wholeness effectively seed an ecology of life where people can creatively shape their well-being and lifework.

The naturopathic course work builds upon literature that supports narrative methods. Narrative therapy (White & Epston, 2003), Appreciative Inquiry capitalize this method (Whitney et al., 2019), and relational approaches to mediation (Charbonneau & Rossi, 2020), as well as Fiutak et al.'s arena of mediation (Fiutak et al., 2019) are fundamental references orienting the Naturopathic training and professional positionality that focuses on process. Accompanying patients, walking with them and co-constructing healing strategies, is equally important (Watkins, 2015).

Performative examinations include role-playing, where students develop a holistic questionnaire in reference to a designated vignette. In an initial presentation, students play the role of a naturopath questioning a patient to demonstrate their ability to conduct a holistic interview. Classmates observe and ask questions following presentations. In a second performance, groups are given a vignette and are asked to work together to develop an interdisciplinary approach to complex cases that require mediation and interprofessional collaboration. The performative examinations offer a teaching space for the entire class to benefit from as they witness the holistic interviews.

At the end of the module, students are invited to the mountains to celebrate their transformative process in a natural environment that resonates with the philosophy of nature cure. In a final presentation, they present their process that arose from their journaling and also bear witness to their classmates' becomingness. This appreciative approach to each student's personal evolution contributes to their transformational process, placing importance on accompaniment. Hiking, walking in cold mountain streams (a form of hydrotherapy), and picnicking make up the day's activities.

Cultivating a Holistic Paradigm

Holistic healing approaches recognize how well-being is interconnected to a person's natural environment. Insights related to environmental issues are integrated into this systemic approach to well-being. Traditional European Medicine can be traced back to the writings of Saint Hildegard von Bingen, a Benedictine nun who lived in the 1200s in the Rhine River Valley region. The pillars of her premodern medicine provide important foundations for naturopathic medicine. Her vision was holistic, as encapsulated by the title of Sweet's (2006) anthropological analysis of her life work, *Rooted in the Earth, Rooted in the Sky*. She used the term *viriditas* to describe the greening power of God, an understanding of generative processes that she observed in nature. Her book *Causes and Cures* presented the root causes of diseases as well as beneficial remedies using a premodern lens of understanding. Her visions, writings, and teachings recognized the importance of the natural environment and balance.

For Hildegard, the life of the body was related to *viriditas* and was described in her writings as a vital generative force. The word had its origins in growing vegetation or verdure. *Viriditas* meant the acting of God in nature (Sweet, 2010, p. 135). She also referred to *viriditas* as "a quality or substance in plants that amplified their medicinal and pharmacological effects" (Sweet, 2010, p. 136). This life-force or power is a fundamental concept in Traditional European Medicine.

The transformagram portfolio is a generative pedagogy that is aligned with the teachings and practices of Saint Hildegard von Bingen, as it enkindles a holistic and coherent vision of well-being, using both autoethnographic and duoethnographic methods to amplify the life-force. Traditional medicines provide a cosmological framework incorporating historical, cultural, and religious references, in an integral approach.

Conflict resolution practices are also an integral component of a culture of care and a culture of encounter, interconnecting transformational processes that incorporate an understanding of mediation as linkedness (Riva, 2019a). Moreover, the resolution process traverses narrative accounts of illness and conflict, guiding narrative coherence.

In an archetypal search for my origins, the importance of intergenerational relationships and transgenerational patterns comes to the forefront in a vision of interconnectedness and belonging on Earth. New words like *Earthship* and *mediatorship* are vessels or word containers that can transport and transform. Living in/on *Earthship* suggests not only stewardship and sustainability, but a new relational approach to belonging on Earth.

Engaging in narratives of belonging in/on Earthship transforms perceptions, allowing us to behold our life-o-grams that become transformagrams. Narrative and relational approaches allow us to explore more life-giving ways of living in/on Earthship. “As we behold, we actively transform the image” (Riva, 2020a, p. 435).

Mediatorship, in this context, is a vessel of exploration designed to transport students as they engage in reflexive and transformative practices that are mediated through experiential learning pedagogies. Mediatorship is multidimensional, linking concepts and practices through story strands that enkindle interconnectivity by engaging in narrative practice. Mediatorship seems to activate the homing in mechanism that can be understood as an inner compass capable of taking us to more desirable life-worlds through the resolution process.

Concepts including the mind-body connection, the social and cultural determinants of health, as well as the new epigenetic paradigm are integrated into the literature that allows students to develop themes in relation to their conflict/illness narratives. Sustainability and stewardship are fostered by building upon meaningful dialogues about individual well-being and how this is related to planetary wellness. Hopeful, healthy futures are enkindled by using future-forming approaches that allow for the mediation of biomedicine and more traditional medical paradigms. Integrative medicine arises from this mediation process, which doesn't seek to oppose world views but invites each student to contemplate and map their healing and resolution strategies.

Homing In on Narrative Methods

Courses teaching integrative medicine, naturopathy, and conflict resolution were conceptualized, emerging from the knowledgeability gained through the autoethnographic process. Concepts emerged providing an interconnected vision and framework that links illness and conflict narratives to holistic approaches to healing, englobing conflict resolution. Integrative medicine is a holistic approach that brings together health, well-being, and lifestyle approaches to self-care, and concepts including the importance of balance and harmonious relationships.

Important relational insights arose from narrative analysis, first in my research on mediation case studies (Riva-Mossman, 2009), and later in my autoethnographic work and teaching (Riva, 2019b) (Riva, 2020a). Narrative coherency was also enhanced by creating a website³ with blog entries for each chapter, as well as participating in the Curare Corona Diaries Project, following

³ <http://www.susanmossmannrivawrites.com>

my book's publication.⁴ Narrative integration is about making sense of our lives by developing autoethnographic consciousness. "This mapping process may be at the heart of autobiographical narrative and the way the mind attempts to achieve a sense of coherence among its various states: trying to make sense of the self in the past, the present, and the anticipated future" (Siegel, 2020, p. 455). In this way, narrative and neural integration are fostered leading to a heightened sense of belonging.

The homing in mechanism, which adopted children who reunite with their birth parents tap into, can be enkindled in all pathfinders. Autoethnographers connect to forms of living wisdom that provide insights, guiding writers through landscapes of meaning. Narratives are stitched into cultural ways of seeing, knowing, and being (O'Grady et al., 2018). Through my own autoethnographic process, I developed concepts that allowed me to formulate a template for a teaching story, placing *Gnothi Seuthon*, or the Greek tradition of self-knowledge, at the center of my endeavor.

Kinning (Howell, 2007), or making family, is a skill that links us together, connecting us to our kin as well as our bioregions. The Earth is holding us together in a planetary embrace. My storyline transported me from storying kinship to belonging on Earthship. Stories that can move humanity towards a sustainable cultural shift can be developed by adopting new ways of teaching. Lifelong learning can incorporate experiential pedagogies to enhance social transformation processes, recognizing the potential of both narrative inquiry and pilgrimage that connect the inner and outer journey.

Connecting to our inner compass allows us to set a course, using authorship and scholarship. As aforementioned, the Greek tradition, *Gnothi Seauton* ("know thyself") is based on the cultivation of self-knowledge. Storying becomes a guiding as well as emancipatory process as reflexive space is engendered. Our conflict and illness narratives, when analyzed, give us insight into our becomingness when our life stories are understood as unfinished works of art (Biehl & Locke, 2017). Writing to change the world is yet another dimension of activism, when the pen is used to narrate more viable life-worlds (Pipher, 2006).

"Narrative inquirers attend both to personal conditions and, simultaneously, to social conditions" (Clandinin, 2013, p. 40). Autoethnography is an experiential process, enkindling insights that can blossom into theoretical concepts and frameworks. Indeed,

⁴ <https://boasblogs.org/curarecoronadiaries/living-in-a-chalet-in-the-alps-makes-hunkering-down-liveable/>. Curare Corona Diary. Accessed May 15, 2020.

The goal of autoethnographic projects is to embrace the vulnerability of asking and answering questions about experience so that we as researchers, as well as our participants and readers, might understand these experiences and emotions they generate. (Adams et al., 2015 p. 39)

Exploring Generativity

In the case of Carl G. Jung, writing and illustrating *The Red Book* (Jung, 2009) gave rise to his psychoanalytical teachings. While writing my story mandala, concepts emerged through revelations, giving form to a teaching story. Not only did a referential backdrop emerge from the writing process, but so did an assuredness that autoethnography is a powerful teaching tool. Re-memembering, or connecting memories with stories, captured events that held kernels of wisdom. Authorship allowed the unfolding storyline to reveal the quintessence of each story kernel.

Relationships are understood to be created, questioned, and transformed in the telling and performance of stories, making autoethnography a powerful tool. “Believing in the power of storytelling as a way to describe and critique culture is a central part of the argument of ‘Lost and Found’” (Adams et al., 2015, p. 109). Having lost my birth family at birth, and found them as an adult, my story resonates with this interpretation of autoethnography. I engaged in autoethnography not only to transform my relationships, but to critique society. Perceptions were transformed through the ongoing meaning-making process that allowed for new pathways or *flyways* to come into sight (Cobb, 2013). The invention of words created new possibilities, adding to the generative process. In this way, language fostered more integrated ways of being in the world. (Siegel, 2020 p. 500).

Exploring narrative methods and sharing my autoethnographic *oeuvre* led me to find Ira Progoff’s methods. He was a student of Jung that developed the *intensive journal* process after spending time at The Bolligen Tower, Jung’s castle on Lake Zurich. Progoff’s approach to self-transformation is based on mini-processes or cycles of unfolding generated through journaling:

This is the elan vital of our inner self. It is being reawakened and reenergized and given a personal frame of reference that will enable it to do its work and find its unique meaning for each of us in the context of our life history as we live it in the midst of the world. (Progoff 1992, p. 32)

Progressive deepening, connecting one to the sources of life, was taught within Progoff’s intensive journal workshops decades before Jung’s Red Book was published. When Jung’s Red Book was finally allowed to be published by his family,

it revealed the process that took Jung to his own inner wells of wisdom. Progoff's pilgrimage to Switzerland allowed him to tap into Jung's life work, explicating the reflexive process with his own words and methods.

While developing the transformagram portfolio pedagogy, these connections became apparent. Understanding the relationships that existed between Jung's individuation process and Progoff's journaling method furthered my conviction that autoethnography can be used to generate individual and social transformation. Progoff's journaling method was integrated, providing a pedagogical cornerstone for preparing students to become naturopathic practitioners. The journaling method offers a dialogical space to explore dreams, dialogues, events, and important steppingstones. Making sense of these different aspects is part of a guiding process that activates the students' ability to home *in* to their inner compass. "Creative persons who reach out for the deeper mystery of reality in the midst of materialism are also expressing their seed nature" (Progoff, 1992, p. 59). Individual interviews bore witness to students' developmental process during the journaling period, reinforcing their meaning-making process and clarifying their insights.

In this creative dialogical space, writing like researching becomes a future-forming endeavor, "a more pronounced step toward developing future-altering research is represented by a disparate range of researchers trying to build or create 'new forms of life'" (Gergen, 2015, p. 10). A relational approach within a social constructionist referential framework provides a backdrop for understanding transformative social processes as well as the methods that can enact change (McNamee & Hosking, 2012). In this meaning-making space, life-o-grams or aesthetic life histories become transformagrams or transfigured life trajectories.

The hero's journey that Joseph Campbell (Campbell, 1986) illustrated in his writings is a metaphor for the transformational process. As we quest, researching and seeking new more viable ways of going on together, we look for pathways using a stepwise approach, walking together on the road towards "the good life." Conflict and illness narratives (Kleinman, 1988) (Riva, 2020a) can be understood as the "Holy G-rail Way," with "rail-way" incorporated within the word "G-rail," guiding social transformation as we walk through our narratives, exploring the meaning that each segment of the journey presents.

The "Holy Grail Way" or "G-rail-Way" is yet another concept that emerged from my autoethnographic process as a vehicle for transformation. I describe the Holy Grail as the sacred container of our conflict and illness narratives. When we enter into the writing process, an opening is created that allows us to *walk*

through our stories, towards liberation. The walkthrough leads us through the “door of mercy” transformed, an insight gleaned from my book and personal experience. In this way, autoethnographic practice gave rise to concepts and teaching methods, providing a teaching template.

Journeymanship becomes a pilgrimage from brokenness to linkedness when lifelong learning pedagogies incorporate transformational learning.

One premise is necessary: The hero is obliged to leave his/her familiar world and needs to cross a different world, and once transformed, the hero goes back enriched to give back to the world his/her new self. The hero's outer journey reflects the inner and psychological journey. The transformation is about consciousness, which requires being, thinking and acting in a different way. Campbell (1988) defined the journey's steps as a “wake up call.” (Inglese, 2018, p. 347)

Oftentimes, the pilgrim returns from the journey with a strong desire to share the boon.

Engaging in Learning Communities

Reading and writing our lives unites us in a *communiverse*¹ engendering the relational mind within experiential learning spaces that develop reflexivity as we awaken to the call. Designing pedagogy that fosters relational being contributes to individual and societal transformation (Gergen, 2009). Learning communities are places where teachers and learners encounter each other within innovative learning landscapes. “Communities of practice create value by stewarding highly prized knowledge resources,” opined Wenger et al. (2002, p. 166).

Lifelong learning is also a form of lifescaping (Rolla et al. 2017). Higher education allows learners to participate in the greening of their innate potential by tapping into *viriditas*. This greening power of learning is a generative force. New landscapes of meaning open lifelong learners to the possibility of socially constructing the real and the good. “Contemporary constructionism has multiple roots. They grow from a variety of different dialogues that span the humanities and the sciences” (Gergen & Gergen, 2003 p. 2). As we engage in this emancipatory process, manumitting, or writing to set ourselves free, we redesign our life trajectories. Social constructionist approaches give value not only to generative practices but to relational practices. “The important aspects of women's

¹ Dr. Kenneth Gergen introduced this term during a Taos Institute Zoom conference in Spring 2020.

autobiographies depend heavily on their affiliative relationships with others” (Gergen & Gergen, 2003, p. 75). Exploring relational connections has been an enriching part of my own process. I have sought to transmit these insights through teaching and curriculum development, continually making affiliative relations between my personal experience and dialogues with students, scholar practitioners, and scholarly works. This transformative perspective has been applied in lifelong learning, giving value to life history (Formenti & West, 2018).

Shaping a New Story Through Activism

Activism is often necessary to generate social change. Narrative research offers insights that can be used to better understand how women sustain their lifetime activism, eliciting social change. “In each of the narratives we observed how the women became increasingly involved in specific movements to create social change in their communities” (Dutt & Grabe 2014, p. 118). Agency can be showcased through narrative inquiry that investigates activism, and how it is maintained throughout the life course.

Students need teachers to embody and bear witness to practices that embody activism. Action teaching methods both reflect and uphold new practices. Learning can be enhanced by using Vygotsky’s instructional scaffolding as well as the zone of proximal development as teaching methods (Vygotsky, 1981). Knowledgeability links knowledge with skills. Experience gleaned from scholar practitioners is mediated and incorporated in learning environments by exemplifying ‘linkedness’ (Riva, 2019a).

When the ability to make connections is modelled, burgeoning narrative concrescence engenders a form of narrative consciousness (Rankin, 2002). Through the processual nature of narrative, we bring unity to life, connecting the past and deciphering meaning, so that we can find promising practice pathways and lifeways. The writing process connects theory with practice, allowing autoethnographers to attain a more coherent way of being in the world.

Thomas Berry calls for a new story, a cosmology that incorporates scientific knowledge as well as stories inspired from world religions. “Our story not only interprets the past, it guides and inspires the future” (Berry, 2015, p. xi). He believes it is all a question of story. Pointing to the current planetary situation and the reality of anthropocene, or the sixth phase of extinction, he evokes the power of dreaming: “The historical mission of our times is to reinvent the human—at the species level, with critical reflection, within the community of life-systems, in a time-developmental context, by means of story and shared dream experience” (Berry, 1999, p. 159).

To initiate a transnational “ecological conversation,” humanity is called to participate in a cultural shift for the sake of future generations. Auto/duoethnography can engender connections by activating the remembering process that fosters mindsight, strengthening our connections with people and the planet while widening our circles of care and concern (Siegel, 2020, p. 487).

Autoethnography comprises an activist undertaking performance writing to change history in the face of anthropocene, “These documents will become testimonies to the ability of the human being to endure, to prevail, and to triumph over the structural forces that threaten at any moment to annihilate all of us” (Denzin 2014, p. 68). An ecology of life and learning calls us to engage in new forms of activism to transform discourses and storylines. Action teaching methods like auto/duoethnography are methods of resistance, inviting us to imagine and story hopeful, healthy futures.

Seeding an Ecology of Life

In conclusion, transformational learning pedagogies provide a promising opportunity for seeding an ecology of life. I have presented a story mandala that weaves together my autoethnographic experience with curriculum development. Homing *in* allowed me to conceptualize transformative learning pedagogies, tracing a pathway to transfiguration. Students were invited to enter into landscapes of potentiality, engaging in auto/duoethnographic practices that fostered their becomingness. Narrative coherency was expressed in their written conclusions, as well as in interviews that were part of the evaluative process.

Within the course design, course literature supports learners’ processes by providing a referential framework in relation to the subject matter. This theoretical mandala incorporates medical anthropology, social psychology, and narrative practices with a social constructionist lens. Illness and conflict narratives provide a blueprint for narrative inquiry. Narrative conflict resolution and therapy are interwoven into the different curriculums to increase connectivity and linkedness. This alignment allowed for increased coherency.

Mediatorship provides a vessel of transformational learning for complementary and alternative medicine, naturopathy, and conflict resolution studies. This vessel contains, connects, guides, and transforms through narrative practice pathways. Writing to transform relations, life-o-grams become *transformagrams*, building upon transformational pedagogies. A holistic paradigm emerges from journeymanship, a voyage towards narrative coherence and interconnectivity. Beatified story mandalas weave together story strands in an aesthetic form of narrative concrescence.

Wholeness and balance are fundamental concepts in traditional medicine practices. This perception of wellness is rooted in Traditional European Medicine that is currently practiced as naturopathy. Complementary and alternative medicine provide healthcare practices that are increasingly sought after by patients. Patients' care-seeking strategies represent a shift towards medical pluralism, as more and more people give value to integrative medicine that incorporates a holistic vision.

To effectively teach these holistic practices, pedagogies that amplify the life-giving and transformative components that foster well-being are essential. Interdisciplinary approaches incorporating experiential learning have been shown to support students' transformative processes. Transformagram portfolios and journaling can be used to generate a constructive social transformation and a cultural shift through a renewed vision of lifelong learning. It has been illustrated that narrative concrescence and heightened narrative coherency were experienced and witnessed by engaging in narrative methods and processes incorporated into transformational learning pedagogies.

I have storied the conceptual process that arose from autoethnographic practice, supported by a methodological template, as well as a theoretical framework. My experience suggests that narrative methods can contribute to human flourishing and new human-earth relations by engendering and shaping generative stories that seed planetary liveability in the context of higher education. This story mandala explores a pedagogical process based on reflexivity through storytelling, opening dialogical space to further theoretical conversations.

References

- Adams, T. E., Jones S.H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Berry, T. (1999) *The great work: Our way into the future*. Bell Tower.
- Berry, T. (2015). *The dream of the earth*. Berkeley.
- Biehl, J.G., & Locke, P. A. (2017) *Unfinished: the anthropology of becoming*. Duke University Press.
- Campbell, J. (1986). *The masks of God 4*. Penguin.
- Clandinin, J. D. (2013). *Engaging in narrative inquiry: Developing qualitative inquiry* (Vol. 9). Left Coast Press, Inc.
- Charbonneau, S. & Rossi, C. (2020) *La médiation relationnelle: rencontres de dialogue et justice réparatrice*. Criminologie L'Harmattan.
- Cobb, S. B. (2013) *Speaking of violence: the politics and poetics of narrative dynamics in conflict resolution. Explorations in narrative psychology*. Oxford University Press.
- Cobb, S. B., Federman, S. & Castel, A. (2019) *Introduction to conflict resolution: Discourses and dynamics*. Rowman & Littlefield International.

- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive autoethnography* (2nd ed.). SAGE.
- Di Stefano, V. (2006) *Holism and complementary medicine: Origins and principles*. Allen & Unwin.
- Dutt, A., & Grabe, S. (2014). Lifetime activism, marginality, and psychology: Narratives of lifelong feminist activists committed to social change. *Qualitative Psychology*, 1(2), 107-122.
- Francis (2015). *Laudato si'*. Our Sunday Visitor Pub.
- Francis (2020). *Fratelli Tutti*. http://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Formenti, L., & West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Fiutak, T., Planès, G., Colin, Y. & Salzer, J. (2019) *Le médiateur dans l'arène: réflexion sur l'art de la médiation*. Éd. Érès.
- Gergen, K. J. (2015). From mirroring to world-making: Research as future forming. *Journal For The Theory Of Social Behaviour*. 45(3). 287-310. <http://works.swarthmore.edu/fac-psychology/797>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2003). *Social construction: A reader*. SAGE.
- Hinton, D., & Kirmayer, L.J. (2017). The flexibility hypothesis of healing. *Cult Med Psychiatry* 41:3-34.
- Howell, S. (2007). *The kinning of foreigners: Transnational adoption in a global perspective*. Berghahn Books.
- Inglese, T. (2018) Becoming a guide for pilgrims in a time of secularization. *Church, Communication and Culture*, 3(3), 335-361. DOI: 10.1080/23753234.2018.1545135.
- Jung, C. G. (2009). *The red book: Liber novus*. W.W. Norton & Co.
- Kleinman, A. (1988). *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition*. Basic Books.
- McNamee, S., & Hosking, D. M. (2012). *Research and social change: A relational constructionist approach*. *Routledge advances in research methods* 4. Routledge.
- Micozzi, M. S. (2019). *Fundamentals of complementary, alternative, and integrative medicine* (6th ed.). Elsevier.
- O'Grady, F., Clandinin, J., & O'Toole, J. (2018) Engaging in educational narrative inquiry: Making visible alternative knowledge. *Irish Educational Studies*, 37(2), 153-157.
- Progoff, I. (1992) *At a journal workshop: Writing to access the power of the unconscious and evoke creative ability*. Penguin Putnam.
- Pipher, M. B. (2006). *Writing to change the world*. Riverhead Books.
- Rankin, J. (2002). What is narrative? Ricoeur, Bakhtin, and process approaches. *Concrescence: The Australasian Journal of Process Thought*. 3, 1-12.
- Riva-Mossman, S. K. (2009). *Conflict Narratives: Mediation Case Studies in an Intercultural Context*. [Doctoral dissertation, Tilburg University]. Tao Institute. https://www.taoinstitute.net/files/Content/5693761/Susi_Riva_-_Conflict_Narratives.pdf.
- Riva, S.M. (2019a). Linkedness: Relational transformation and narrative conflict resolution. In

- Bruschi & Garrino (Eds.), *Togetherness and Its Discontents*, (pp. 497-513), Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Riva, S.K.M. (2019b). Writing to transform relations. In Alegre-Agis, E. & Fernandez-Garrido, S. (Eds.), *Autoetnografías, Cuerpos y Emociones (1) Perspectivas metodológicas en la investigación en salud* (pp. 47-70). Publications URV.
- Riva, S.M. (2020a). *Homing in: An adopted child's story mandala of connecting, reunion, and belonging*. WriteLife Publishing.
- Riva, S. M. (2020b). Translating Ignatian principles into artful pedagogies of hope. *Jesuit Higher Learning Online Journal*, 9(1): 106-121.
- Rolla L. E., Dailey, A., Jennings, G., Winkelman, P., with Rieckewald, S., Bethany, T., Williams, M., Lyon, A., Fiala, W., & Givens, D. (2017). *Lifescaping project: Action research and appreciative inquiry in San Francisco Bay Area schools*. Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ross, A. I. (2012) *The anthropology of alternative medicine*. Berg.
- Sawyer, R. D., & Norris, J. (2013) *Duoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (3rd ed.). Guilford Press.
- Sweet, V. (2006). *Rooted in the Earth, rooted in the sky: Hildegard of Bingen and premodern medicine*. Studies in Medieval History and Culture. Routledge.
- Velez-Solic, A. (2015). *Teaching Online without Losing Your Mind*. AVS Academic Services.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watkins, M. (2015). Psychosocial accompaniment. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(1), 324-341, doc. 10.5964/spp.v3i1.103.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- White, M., & Epston, D. (2003). *Les moyens narratifs au service de la thérapie*. SATAS.
- Whitney et al. (2009) *Pratique de l'Appreciative Inquiry dans les établissements de santé*. INTEREDITIONS.
- Yarbrough, J.D. (2018) Adapting adult learning theory to support innovative, advanced, online learning-WVMD model. *Research in Higher Education Journal*. 35(October) 1-12.

Reviews

**Recenzja książki: Roman Schulz (2020).
*Całość i struktura jako kategorie systemowego
oglądu edukacji*. Kraków: Oficyna
Wydawnicza „Impuls”, ss. 234**

Dariusz Stępkowski¹ 

W opublikowanej w 2020 roku monografii Roman Schulz zawarł syntezę swoich wieloletnich dociekań w dziedzinie pedagogiki ogólnej. Syntezie tej nadał nowe zwieńczenie terminologiczne – „edusfera”. Terminowi temu przypisał funkcję „spoiwa” (s. 69) konsolidującego zatomizowane subdyscypliny pedagogiczne, które coraz bardziej wyobcowują się z praktycznej działalności edukacyjnej. Pomysł związania jedną klamrą niejednorodnych ujęć praktycznych i teoretycznych współczesnej edukacji zrodził się z nastawienia systemologicznego, które od samego początku wyraźnie uobecnia się w publikacjach autora (np. Schulz, 1992).

Systemologia nie jest bynajmniej nieznana w pedagogice polskiej, ale nie cieszy się szczególną popularnością. Mimo że „pedagogika cybernetyczna” nie należała ani nie należy do dominującego nurtu refleksji pedagogicznej, od czasu do czasu przeżywa okres ożywienia. Za jeden z takich okresów można uznać ostatnią dekadę minionego stulecia. Oprócz Schulza pisała o niej Krystyna Duraj-Nowakowa (1992; 1997). Kolejne ożywienie zainteresowania systemologią w pedagogice polskiej przypadło na przełom pierwszej i drugiej dekady nowego milenium. Wówczas dokonała się recepcja teorii systemów autopojetycznych niemieckiego socjologa Niklasa Luhmanna. Michał Głażewski (2010, s. 9) zakwalifikował Luhmannowską koncepcję do drugiej generacji myśli

¹ Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Poland, d.stepkowski@uksw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

cybernetycznej. Jej podstawą była multidyscyplinarna teoria systemów. Poza granicami naszego kraju mówi się już o trzeciej generacji, której punkt wyjścia wyznacza ogólna teoria złożoności (Anhalt, 2012; Rucker, 2014; Benner, 2017). Z pewnością za niedługo będziemy więcej wiedzieć o tym nowym podejściu do zjawisk edukacyjnych.

Gdyby chciano przyporządkować sposób uprawiania przez Schulza refleksji systemologicznej do którejś ze wskazanych powyżej generacji myślenia cybernetycznego, to lokuje się on najbliżej pierwszej z nich. Paradoksalnie w tym przyporządkowaniu kryje się największy benefit. Podczas gdy podstawy teoretyczne drugiej i trzeciej generacji leżą daleko poza domeną pedagogiki, w pierwszej ów związek jest znacznie bliższy i wyraźnie rozpoznawalny. Dzięki temu autor mógł pominąć w swojej koncepcji kategorie obce pedagogice, np. socjologiczne, i skoncentrować się na wspomnianym powyżej pojęciu edusfery. Pojęcie to w pewnym sensie przetestował już we wcześniejszej swojej publikacji jako termin scalający różnorodne aspekty edukacji i ich powiązania wewnętrzne i zewnętrzne (Schulz, 2018). Warto podkreślić, że zakres edusfery nie należy utożsamiać z systemem edukacji. Zakres ten wykracza daleko poza obiegowe rozumienie tego ostatniego i obejmuje zagadnienia należące zarówno do praktycznej, jak i teoretycznej strony działania pedagogicznego.

Recenzowana książka składa się ze słowa wstępnego i sześciu rozdziałów, które da się zgrupować w dwie części. W pierwszej autor zawarł opis społecznej instytucji wychowania. Należy dopowiedzieć, że instytucją społeczną są według Schulza „kulturowe reakcje zbiorowości na problemy wynikające z faktu istnienia i rozwoju społeczności ludzkich w określonych warunkach środowiskowych” (1992, s. 9). W odniesieniu do edusfery oznacza to z jednej strony, że wychowanie należy do podstawowych potrzeb człowieka, a z drugiej, że składają się na nie wzorce (organizacje) działania edukacyjnego, które wykrystalizowały się w zbiorowości ludzkiej jako odpowiedź na potrzebę wychowania. Schulz wyodrębnia cztery kulturowe źródła („nadsystemy”) edusfery. Są nimi: (1) opieka rodzicielska, (2) reprodukcja kulturowa, (3) homogeneza rozumiana jako rozwój osobniczy człowieka i (4) świat pracy ludzkiej. Determinują one miejsce i rolę „edukacji w kulturze” (s. 10).

Rozdziały od drugiego do szóstego należą do drugiej części omawianej publikacji. Autor zawarł w nich charakterystykę edusfery jako struktury socjokulturowej, na którą składa się pięć obszarów: (1) kultura materialna (rozdział 2), (2) kultura społeczna, czyli socjosfera (rozdział 3), (3) kultura działaniowa, czyli agosfera (rozdział 4), (4) kultura symboliczna, czyli semiosfera (rozdział

5) i (5) kultura duchowa, czyli logosfera (rozdział 6). Niewątpliwie między wymienionymi obszarami edusfery, zwłaszcza między semiosferą a logosferą, nie ma oczywistych i stałych granic. Wprost przeciwnie, zaproponowane przez Schulza przyporządkowanie cechuje się sporą dozą arbitralności. Niemniej jednak za wartościowy należy uznać zamysł systemowego uporządkowania edusfery ze względu na specyficzny charakter należących do niej zjawisk edukacyjnych. Każdy z pięciu obszarów edusfery wnosi swój nieredukowalny wkład w powstanie tego, co Schulz określa mianem „kultury w edukacji” (s. 10).

Uwzględnienie obu części publikacji doprowadza do obrazu edusfery jako bytu dwoistego. Z jednej strony tworzy ona jednolitą całość, z drugiej zaś strukturalnie złożoną różnorodność. Wyraża to użyta w tytule koniunkcja słów: całość i struktura. Żeby przybliżyć różnorodność edusfery, zostaną zrekonstruowane poniżej rozdziały należące do drugiej części publikacji.

Nowoczesną edukację cechują coraz lepsze warunki realizowania procesu nauczania i uczenia się. Wywiera to pozytywny wpływ na jakość pracy pedagogicznej, aczkolwiek ulepszanie infrastruktury edukacyjnej należy do zadań najłatwiejszych do wykonania. Bez tego jednak nie dałoby się osiągnąć postępu w edusferze, a choćby nawet, to byłby on tylko powierzchowny. Tak więc optymalizacja kultury materialnej, o której mowa w rozdziale drugim, warunkuje rozwój edusfery.

W rozdziale trzecim kieruje się uwagę czytelnika na edusferę od strony relacji i interakcji, które scala wyrażenie „edukacyjna socjosfera”. Zdaniem Schulza tworzą ją cztery wymiary:

[1] wymiar osobowy (ludzki), obejmujący zbiorowość uczestniczącą w realizacji funkcji opiekuńczo-edukacyjnych w społeczeństwie; [2] wymiar strukturalny (zadaniowy), obejmujący systemy ról oraz formy organizacji społecznej, które dostarczają ram strukturalnych dla zbiorowego [...] wysiłku na polu opieki i wychowania; [3] wymiar operacyjny, odnoszący się do procesów transformacyjnych zachodzących w obrębie struktur edukacyjnych w toku ich funkcjonowania; [4] wymiar regulacyjny, odnoszący się do mechanizmów sterowania realizacją funkcji edukacyjnych przez jednostki strukturalne socjosfery (s. 83).

Nabaczniejszą uwagę w tym rozdziale zasługuje model integronu edukacyjnego, który przedstawił autor przy okazji charakterystyki wymiaru strukturalnego i operacyjnego socjosfery. Integronem Schulz nazywa „[k]ażdy [...] względnie wyodrębniony z otoczenia twór (układ) społeczny, będący zespoleniem (więzami formalnymi i/lub nieformalnymi) dwóch [...] podmiotów, realizujący specyficzne

funkcje w procesie kształtowania rozwojowego ludzi” (s. 86).

W edusferze mamy do czynienia z takim bipolarnym układem w relacji między nauczycielem a uczniem i/lub wychowawcą a wychowankiem. Istotnymi cechami tej relacji są dominacja jednej strony i hierarchiczność, a co za tym idzie brak wzajemności. Znajduje to wyraz w określeniach ukutych przez Schulza dla oddania pozycji i roli każdego z podmiotów zespolonych w integronie edukacyjnym. Nauczyciela/wychowawcę/pedagoga zalicza on do „podmiotów edukacyjnych kształtujących” (s. 85), natomiast ucznia/wychowanka do „podmiotów edukacyjnych kształtowanych” (s. 85). Warto zwrócić uwagę na różnicę między imiesłowami zastosowanymi w tych wyrażeniach. W wypadku nauczyciela/wychowawcy/pedagoga autor użył imiesłowu w stronie czynnej, co się zaś tyczy ucznia/wychowanka – w stronie biernej. To oznacza, że nauczycielowi/wychowawcy/pedagogowi przypisał rolę podmiotu aktywnego. Co prawda uczeń/wychowanek jest również podmiotem, ale tylko re-aktywnym. W innym kontekście Schulz nazywa ucznia/wychowanka „tworzywem podlegającym transformacji” (s. 96). Tak więc w integronie edukacyjnym nauczyciel/wychowawca/pedagog odgrywa rolę „podmiotu działającego” (s. 103), uczeń/wychowanek zaś podmiotu podlegającego temu działaniu.

W centrum rozważań przedstawionych w czwartym rozdziale znajduje się wychowawca/nauczyciel i jego działania. W tym kontekście Schulz posługuje się terminem „agos”, który do polskiej pedagogiki wprowadził Stefan Kunowski (1993, s. 175), wywodząc jego sens od greckiego słowa ago – ‘prowadzę’. Zgodnie z tym rozumieniem agos oznacza kierowanie rozwojem wychowanka/ucznia. Prawo do tego przysługuje wychowawcy/pedagogowi/nauczycielowi na podstawie dominującej roli, którą odgrywa on w integronie edukacyjnym. W tym kontekście Schulz kieruje pod adresem edukacyjnej aktywności nauczyciela/wychowawcy następujące pytania: czy agos jest czynem kulturalizacyjnym czy kulturowym?, czy ma on charakter moralny czy instrumentalny?, czy jest czynem realnym czy idealnym?, reaktywnym czy proaktywnym?, celowym czy stereotypowym?, twórczym czy odtwórczym? Nie ulega wątpliwości, że samo już podjęcie tych kwestii ma ogromne znaczenie dla edusfery. Szkoda jednak, że nie zostały w podobny sposób przeświecone działania drugiej strony edukacyjnego integronu, tzn. ucznia/wychowanka.

W konstrukcji piątego rozdziału da się zauważyć układ triadyczny. Zagadnienia dotyczące genealogii, specyfiki i pragmatycznej funkcji języka pedagogiki Schulz opatruje wspólnym mianem edukacyjnej semiosfery. W jej strukturze autor wyodrębnia i analizuje trzy zjawiska: dyskurs pedagogiczny, świadomość

pedagogiczną i wychowanie jako implementację teorii pedagogicznej. Między nimi dokonuje się nieprzerwanie cyrkulacja idei. Funkcję mediatora pełni w niej język edusfery, a właściwie języki (liczba mnoga), które służą do opisu i interpretacji zjawisk edukacyjnych. Nierozzerwalny związek edukacji z nadawaniem jej sensu przez aktywność językową stanowi podstawę przyporządkowania wymienionych trzech zjawisk do tego samego obszaru edusfery.

Również rozważania zawarte w szóstym rozdziale można uporządkować z pomocą triady. Autor zajął się kwestiami oscylującymi na pograniczu praktyki edukacyjnej i teorii pedagogicznej. Należą one do edukacyjnej kultury duchowej, którą w innej swojej publikacji Schulz (2009) nazywa logosferą.

Wspomnianą w poprzednim akapicie triadę tworzą: pedagogiczne uczenie się i doświadczenie – teoretyzacja doświadczenia pedagogicznego – badanie pedagogiczne. Zwornikiem zespalaającym w jedno te trzy zakresy logosfery jest myśl pedagogiczna. Według Schulza należy ją kojarzyć raczej „z poszukiwaniem mądrości niż z produkcją wiedzy” (s. 225). W tym stwierdzeniu zwraca uwagę potraktowanie myślenia edukacyjnego jako refleksji nad rzeczywistością edukacyjną o zróżnicowanym charakterze: przeżyciowym, teoretycznym i eksperymentalnym.

Na zakończenie warto ustosunkować się do zgłoszonej przez Schulza propozycji zastąpienia „idei (i kategorii) wychowania (z jej licznymi pochodnymi), w roli pojęcia desygnującego «edukację jako całość», pojęciem edusfery” (s. 64). W przytoczonym cytacie zwraca uwagę supozycja autora, że do tej pory pojęcie wychowania pełniło w pedagogice polskiej funkcję integrującą. Źródłem tego założenia należy zdaniem recenzenta doszukiwać się w niedawno minionym okresie rozwoju pedagogiki, kiedy to dokonała się swoista intronizacja teorii pedagogiki socjalistycznej na najwyższe stanowisko w dyskursie pedagogicznym (Stępkowski, 2019). Było to możliwe dzięki wcześniejszemu wyrugowaniu terminu „kształcenie” z pedagogiki ogólnej i przetransponowaniu go do dydaktyki ogólnej (Stępkowski, 2018). Biorąc to pod uwagę, należy stwierdzić, że pojęcie edusfery ułatwia co prawda dostrzeżenie w myśleniu i działaniu pedagogicznym dwu tendencji, a mianowicie dyferencjacji i integracji, prowadzi jednak do zawężającego odczytania przedmiotu owego myślenia i działania. Schulz interpretuje ten przedmiot jako społeczną instytucję wychowania i utożsamia z modnym współcześnie terminem „edukacja”. Oba pojęcia – społeczna instytucja wychowania i edukacja – w zaproponowanym sensie utrudniają zdaniem recenzenta pełne odczytanie przedmiotu edusfery przez to, że redukują perspektywę patrzenia tylko do jednego z dwu podmiotów uczestniczących w działaniu pedagogicznym.

Żeby to wykazać, wystarczy przywołać na pamięć model integronu edukacyjnego. Jak przedstawiono powyżej, opiera się on na transformowaniu osobowości ucznia/wychowanka przez nauczyciela/wychowawcę/pedagoga. Takie spojrzenie na interakcje pedagogiczne uzgadnia się z koncepcją linearną, w której kształcenie odbiorcy działań edukacyjnych dokonuje się w mniej lub bardziej bezwiedny dla niego sposób (Benner, 2018, s. 129–130). Warto powtórzyć określenia użyte przez Schulza na oznaczenie współtowarzyszy integronu edukacyjnego: „podmiot edukacyjny kształtowany” i „podmiot edukacyjny kształtujący”.

Alternatywą dla linearnego ujęcia relacji między podmiotami zespolonymi w integronie edukacyjnym jest koncepcja komplementarna (Benner, 2018, s. 130–131). Zgodnie z nią uczniowi/wychowankowi przypada rola sprawcy własnego kształcenia, a nie tylko biernego odbiorcy aktywności edukacyjnej nauczyciela/wychowawcy/pedagoga. Z tego punktu widzenia jest on podmiotem, który się kształci, a nie pseudopodmiotem, który jest kształcony.

Na podstawie powyższego można stwierdzić, że afirmacja koncepcji komplementarnej pociąga za sobą dwie konsekwencje. Po pierwsze, konieczna wydaje się rekonceptualizacja ról pełnionych w integronie edukacyjnym przez oba podmioty działania pedagogicznego, po drugie zaś, wymaga zmodyfikowania pojmowania tych wymiarów edusfery, w których udziału uczniów/wychowanków zostały całkowicie pominięte lub potraktowane tylko instrumentalnie, w szczególności chodzi tu o socjosferę i agosferę.

Pomimo wskazanych mankamentów recenzowana publikacja zasługuje na szczególną uwagę nie tylko pedagogów ogólnych, lecz również innych – jeżeli nie wszystkich – przedstawicieli subdyscyplin pedagogicznych. Wynika to przede wszystkim z przedstawionej przez Schulza całościowej wizji edusfery jako odrębnego obszaru życia społecznego i kulturowego ludzkości.

Bibliografia

- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Benner, D. (2017). Recenzja książki: Thomas Rucker, *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2014. *Kultura i Wychowanie*, 1(12), 189–196.
- Benner, D. (2018). Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W: J. Gołkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia* (s. 124–138). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Duraj-Nowakowa, K. (1991). *Teoria systemów a pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Głazewski, M. (2010). *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Rucker, Th. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Wydawnictwo „Edytor”.
- Schulz, R. (2009). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. 3: Logos edukacji. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schulz, R. (2016). *Szkice z pedagogiki ogólnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schulz, R. (2018). *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*. Zarys idei. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stępkowski, D. (2018). Kształcenie ogólne – wizja pedagogiczna czy utopia? W sprawie translokacji teorii kształcenia ogólnego w powojennym dyskursie pedagogicznym w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 1(4), 31–58. DOI: <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.18.002.8641>
- Stępkowski, D. (2019). Integralna czy komplementarna? „Archeologia” transformacji polskiej pedagogiki ogólnej w XX wieku. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 3(87), 7–26. DOI: <https://doi.org/10.34862/tce.2019.3.1>

