

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 24, No. 1(91), 2022

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 24, No. 1(91), 2022

Lower Silesia University Press



Editorial Board

Ewa Kurantowicz
Barbara Muszyńska
Maria Reut
Marcin Starnawski

Advisory Board

Michel Alhadeff-Jones, University of Fribourg, Switzerland
Ingela Bergmo- Prvulovic, Jönköping University, Sweden
Maria Czerepaniak-Walczak, University of Szczecin, Poland
Rob Evans, Independent researcher (formerly: University of Magdeburg)
John Field, University of Stirling, Scotland
Ted Fleming, Columbia University, NY, USA
Paula Guimarães, University of Lisbon, Portugal
Dorota Klus-Stańska, University of Gdańsk, Poland
Zbigniew Kwieciński, University of Lower Silesia, Poland (Professor Emeritus)
Maria Mendel, University of Gdańsk, Poland
Paweł Rudnicki, University of Lower Silesia, Poland
Fadi Skeiker, University of the Arts, PA, USA
Krystyna Szafranec, Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland
Tomasz Szkudlarek, University of Gdańsk, Poland
Bogusław Śliwerski, University of Lodz, Poland
Danuta Urbaniak-Zajac, University of Lodz, Poland
Simon Warren, Roskilde University, Denmark
Linden West, Canterbury Christ Church University, UK
Georg 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 2022 will appear in December 2022 on: www.insted-tce.pl

© Copyright by Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2022

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 Katarzyna Gawlicz**
Action Research with Teachers: Children's Participation
and Educators' Professional Development
- 35 Donata Puntil, Gisele Dias, Carolina Kralj, Patricia A. Zunszain**
Intergenerational Encounters: a Service-Learning Module
for Postgraduate Students
- 55 Antonella Cuppari**
From Stories about Living to Living the Stories: Composing
a Collective Idea of Home in an Independent Living Project
- 75 Dalila Raccagni, Elena Sarzilla**
Re-Encountering Oneself. The MultiMe Theatre Experience
- 91 Tomasz Nowicki**
Różnica między człowiekiem a zwierzęciem
w percepcji dzieci w wieku wczesnoszkolnym
- 113 Danuta Urbaniak-Zajac**
Rola wywiadu w procesie badawczym – metodologiczny
kontekst różnicowania

Essays, Opinions, Interviews

- 135 Katarzyna Szumlewicz, Aneta Ostaszewska**
Wspomnienie o bell hooks (1952-2021)

Obituaries

- 147 Agnieszka Piejka**
Profesor Irena Wojnar (1924 – 2021). Wspomnienie

Studies and Research Reports

Action Research with Teachers: Children's Participation and Educators' Professional Development

Katarzyna Gawlicz¹ 



Abstract

This article explores the potential of a networked learning community for supporting teachers' professional development and transforming children's life in an educational institution. It draws on a small-scale action research project carried out by a team of Polish early childhood educators and academics who collaborated to create conditions for strengthening children's participation in preschool. The mode of work combined the teachers' individual investigation and actions in their settings with monthly meetings of the whole team serving as a space for the participants to support, inspire and challenge each other. Besides the implementation of concrete solutions by the teacher-researchers that enhanced their students participation, the project contributed to the emergence of the teachers' habit of critically observing, documenting, and reflecting on their practice, increased their confidence as autonomous professionals and change agents, and augmented their view of children as competent decision makers. It is argued that it is the combination of continuous individual critical reflection and regular collaboration that is instrumental in triggering and sustaining such changes.

Keywords

critical action research; networked learning community; teachers' collaboration; children's participation; the Mosaic approach

¹ Dolnośląska Szkoła Wyższa, Poland, katarzyna.gawlicz@dsw.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0003-1668-5393>

Introduction

“Teachers tend to be loners by preference; they are unwilling to open up, unwilling to ask for help; because we have been taught that we have to cope on our own.” This comment made by a preschool principal I interviewed expresses sentiments frequently voiced by Polish teachers and reported in research. As such, the *Strengthening the participation of children as agents in preschool everyday life* project reported in this article directly addressed this issue, with a view to creating a forum for preschool teachers from various institutions to jointly deal with the problems concerning children’s participation in their schooling (a contentious issue in Polish education). Situated at the intersection of two research areas – specifically, teachers’ professional development and children’s educational rights – this article aims to capture the potential of the critical action research methodology for supporting teachers in transforming both their practice and the everyday experience of their young students. When such transformative processes involve confronting one’s own beliefs and, especially, practices that clash with one’s self-perception, they can be highly taxing if carried out in isolation. However, undertaking them within a group setting enables teachers to rely on the support of “critical friends” who are not only able to empathize with the challenges they face, but may also offer alternative perspectives based on their own practice. This kind of work often takes place within networked/professional learning communities (Day & Townsend, 2009; Duffy & Gallagher, 2016; DuFour & Eaker, 1998; Katz et al., 2008). Despite attempts at instituting them in the Polish education system, they are yet to become an integral dimension of school culture (Elsner, 2013; Elsner & Bednarek, 2012).

The *Strengthening the participation of children as agents in preschool everyday life* project was launched at the University of Lower Silesia in Wrocław, Poland. It was designed as a small-scale action research project carried out by a team of early childhood education practitioners and academics, with me as the initiator and coordinator. The practical objective of the project was to develop and introduce approaches to enhance children’s participation in the preschools where teacher-researchers worked. Being directly involved in early childhood education teacher training myself, I also wanted to explore the possibilities of supporting teachers in their professional development, in this case through teachers’ research and collaboration. I had previously worked with teachers in continuing education programs who sought to transform their pedagogical practice. On such occasions, inspired by an approach to teacher education that used action research and educational ethnography (Červinková, 2013), I had

invited them to critically observe themselves, identify problems they wanted to tackle, and devise and implement alternative practices (Gawlicz, 2022). They had experienced truly profound changes, but they had frequently felt frustrated and disheartened when having to confront their own weaknesses alone or when they were openly criticized by their colleagues. Building on this experience, my project attempted to create a safe, supportive space for the teachers to meet and help each other in critically reflecting on and modifying their practice. Below, I depict the context and methodological framework of the project, discuss the changes that the project brought both in the children's participation and their life in preschool more generally, and in the teachers' development. I also explore the distinctive quality of working in a learning community that makes transformation possible. I argue that it is the combination of continuous individual critical reflection and regular collaboration that is instrumental in triggering and sustaining changes.

The context of the project: Children's participation and teachers' collaboration and research in Polish (early childhood) education

Children's participation in educational settings

The concept of participation prominently features in international early childhood education and care (ECEC) discourse (Quennerstadt & Moody, 2020), but its meaning remains unclear. In Hart's (1992) classic definition, it denotes "the process of sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives" (p. 5). However, as observed by Müller-Kuhn et al. (2021), who focus on student participation, the meanings of participation vary widely. The notion is used in an array of contexts: democratic education, children's rights, wellbeing, learning, and school practice, and it refers to having a voice/say, self-determination, and (formalized and non-formalized) opportunities for influence and/or involvement in decision-making. In their review of research on participation in ECEC, Correia et al. (2019) list listening to children, acknowledging their competences, and involving them in decision-making as the most commonly recognized aspect of participation. In the children's rights discourse based on the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (particularly Articles 12–15, but also 2, 3, 5, and 19), participation is understood as the right to be involved and taken seriously in decision-making, which, without presuming that children are the sole decision-makers, implies that adults not only listen to children, but also make decisions informed by their views and gradually transfer the responsibility for decision-making to children (Lansdown, 2010).

For children's participation in decision-making to become real, four criteria must be met: space (children must have opportunities to express their views), voice (they must be facilitated in this process), audience (their views must be listened to), and influence (their voices must be acted upon) (Lundy, 2007). Adults are therefore expected to provide conditions for children's meaningful, rather than ostensible or tokenistic, participation. The focus on adults' role underpins Shier's (2001) model of participation, which progresses from listening to children to sharing power and responsibility with them, and presupposes adults' increasing commitment: from willingness to act, to creating opportunities for participation, to putting formal obligations in place. In Lister's (2007) conceptualization of children's citizenship, their participation (perceived as active membership in communities) is considered pivotal to their status as citizens, while Mager and Nowak (2012) point to the development of democratic skills and citizenship as effects of children's participation. These conceptualizations channeled thinking about participation in this project.

International scholarship consistently shows that children's opportunities to exercise their right to express their views, be heard, and influence educational settings are limited (Quennerstadt & Moody, 2020). This is definitely the case in Polish ECEC, even though the Law on Education stipulates that education should conform to the UNCRC. The terms "participation" and "participate" appear five times in the national core curriculum for preschools (MEN, 2017). Besides one abstract evocation of the child's need to participate in a group, the other instances refer to participation in organized activities, such as physical play, collective musical performances, and literacy development exercises. The core curriculum neither problematizes the notion of participation nor explicitly addresses children's involvement in decision-making, which implies that participation may be simply understood as children's involvement in teacher-initiated activities. Sparse as it is, Polish research on children's participation and decision-making in preschool suggests that children's opportunities to express their voice and influence their lives in educational settings are restricted, while teachers control most aspects of preschool everyday life (Babicka-Wirkus & Groenewald, 2018; Duda, 2017; Falkiewicz-Szult, 2007, 2014; Gawlicz, 2009; Röhrborn & Żylicz, 2013; Sławińska, 2015). Children have little say in matters concerning curricular activities, daily planning, space design or use, or meals. With no national formal provisions for ensuring children's participation in place, relevant attempts have only been made at a local level. Such initiatives have been implemented by alternative educational institutions (Gawlicz, 2020),

preschools guided by progressive educational approaches, such as the Dalton Plan or Montessori method, and NGOs dedicated to children's rights (e.g., IMDBeKi, 2015). Though limited to a few preschools, the project discussed in this paper attended to a largely neglected issue in Polish ECEC.

Teachers' collaboration and participation in change processes

As the opening quote of this paper suggests, teachers collaborating with one another in order to transform their educational practice is not common in Polish school and preschool culture. At least three factors contribute to this: fraught personal relationships among teachers; the organizational structure of schools, which does not promote collaboration; and the scarcity of teacher research. Educational research has reported limited mutual support among teachers in professional and personal matters, hostile attitudes at the workplace, such as backbiting and derision, and distrust resulting from competition and orientation on individual success (Łukasik, 2020; Mościcka & Drabek, 2010; Pyżalski, 2010). In Grochowalska's study on beginner preschool and elementary school teachers, the respondents reported that the poor quality of their collegial interactions, which failed to address their doubts and anxieties, accounted for one of the greatest stressors in their work. Further, teachers are reluctant to talk about their difficulties, as these tend to be interpreted as representing failure rather than having learning potential, and they also lack inspirational or authority figures among their colleagues (Kamińska, 2019; Przewłocka, 2015; Pyżalski, 2010). A low level of trust identified among teachers has been interpreted as mirroring general tendencies in Polish society (Kamińska, 2014). Additionally, the organizational structure of educational institutions in Poland does not promote collaboration. A detailed study of Polish ECEC teachers has shown that only little of their time was devoted to peer consultation and collaborative learning (Kosáčová, Filipiak, & Lemańska-Lewandowska, 2015). The findings of TALIS 2013 demonstrated that only five percent of teachers took part in staff meetings on a weekly basis (Przewłocka, 2015). Fewer than half of the respondents reported that they had received feedback on their work from their colleagues, while only ten percent received feedback preceded by lesson observation (Malinowska, 2015). Finally, teachers continue to be perceived as technicians who follow their superiors' instructions and tend to implement externally devised frameworks, rather than actively contributing to educational reforms, autonomously seeking alternative approaches, and taking responsibility for their own professional development, which includes critically examining one's own practice (Falkiewicz-Szult, 2007; Kochanowska, 2017; Madalińska-Michalak, 2019; Nowak-Łojewska, 2011).

Simultaneously, the legislation on education does provide a framework for teachers' engagement in and collaboration on research and learning. Most notably, the pedagogic supervision system, which was introduced in 2009, insisted on in-school self-evaluation, conceived as an autonomous process whereby the staff of educational facilities collectively investigate their practice with the intention of improving it (Mazurkiewicz & Walczak, 2012). Subsequent legal acts (such as the 2012 and 2013 laws on public institutions for continuing teacher development, psychological and pedagogical counseling centers, and pedagogical libraries) mandated the establishment of networks for teachers' collaboration and self-education (Elsner, 2013). The Center for Education Development (ORE) followed up with a support program for preschools, schools, and local teacher development centers to found such networks (www.doskonaleniewsieci.pl).

Given the emergence of school-based research and teacher networks, the new legislation may seem to have given a boost to the culture of teacher research and learning communities. However, studies on the implementation of the regulations offer a more critical insight. Teachers rarely view self-evaluation as a chance to collectively learn through joint engagement in tackling burning issues. Rather, they approach self-evaluation (especially if organized as whole-school studies initiated by principals pressured by the educational authorities) as a meaningless bureaucratic burden of limited relevance to school change (Elsner & Bednarek, 2012; Kasprzak, 2013). Grochowalska and Sajdera (2017), who examined the evaluation reports for 31 preschools in one region of Poland, only identified a marginal presence of any forms of collaboration designed to buttress teacher development or to enhance the staff's collaborative skills. Similarly, the collaboration and self-education networks, whose introduction has neglected "the nature of educational change itself and the nature of the teaching-learning process and its social context" (Filipiak, 2019, p. 34), are regarded by teachers as yet another burdensome duty which they interpret from the transmission-based, rather than constructivist, learning perspective (Filipiak, 2019). Indeed, the resources collected on the ORE project website suggest a fairly technical approach to these networks as a tool for helping teachers deal with certain problems, rather than disseminating systematic learning processes involving a politically informed interrogation of the nature, meaning, and consequences of certain ways of being a teacher (Cochran-Smith & Lytle, 2009). The group we formed in the present project represented an attempt at moving beyond instrumental and prescriptive training and toward more personally meaningful, engaging, and transformative work, in line with Filipiak's (2019) call to replace "the rigid structure of 'training'

and online meetings” with “a soft entry into a learning conversation, a site of critical discussion and the narrative construction of reality” (p. 44–45).

The methodological framework of the project

The research team

The project was carried out by a team composed of three preschool teachers who were the primary investigators (Agnieszka, Marta, and Dagmara), me as an academic, and the graduate student Dorota, who was developing her M.A. thesis on children’s participation. Agnieszka and Marta worked in public preschools, each teaching a class of 25 four-year-olds. The principals of their settings were receptive to new ideas in early childhood education, favored experimentation, trusted their teachers, and gave them sufficient autonomy, but most of their colleagues embraced more traditional, top-down approaches to teaching. Dagmara, the third teacher, was the leader of a small, private institution for preschool and early elementary school students; the facility was deeply inspired by democratic-education ideals. All three of them were dedicated to improving their teaching practice, regularly used professional development training, and experimented with new classroom approaches. However, their participation in this project was motivated by their interest in children’s participation, rather than by formal professional development requirements.

The approach and methods

In methodological terms, the project relied on critical educational action research, understood – following Carr and Kemmis (2004, 2009) – as a form of inquiry undertaken by participants of social situations with a view to improving their practices, their understanding of those, and the situations in which they take place. Rather than approaching action research as an instrumental procedure for devising and testing a method, Carr and Kemmis consider action research an emancipatory practice whose participants transform as individuals and as professionals. Critical action research does not stop with professional change (that is, the generation of innovation and wiser practices by reviewing and renewing educators’ existing practices), but pursues social change, achievable through “exploring current practices deliberately, systematically and critically, generating new and deeper thinking about their effects on themselves and on others (including children)” (Mac Naughton & Hughes, 2009, p. 48). The project involved establishing a small-scale networked learning community in which teachers from different schools met in order to explore their thinking

and practice (Day & Townsend, 2009). The commonly listed key principles of learning communities are voluntarism, choice, agency, ownership, and leaving it to the participants to make decisions about change (Day & Townsend, 2009, p. 179). We adopted these rules, with the teachers responsible for determining how the project would develop, and planning and implementing action. Although the initial impulse for the project and its general framework came from me, I did not play the role of an expert who provided definite answers or solutions to the teachers' problems, evaluated their professional behavior, or defined changes they should make. Instead, I attempted to be a "critical friend" responsible for "helping 'insiders' to act more wisely, prudently and critically in the process of transforming education" (Carr & Kemmis, 2004, p. 161). I guided the teachers through the project's stages, offered an outsider's view of their experiences by asking critical questions to stir reflection, provided them with resources, such as reading suggestions and examples of practice from other locations, and familiarized them with the research methods needed in the project. This implied negotiating a new role for myself as an academic, which is considered a prerequisite for meaningful teacher research (Gewirtz et al., 2009).

A range of methods were used by the teachers to investigate their practice. The central one was observation – in particular, reflective self-observation – whose results the teachers registered in field notes. We first intended to use video recording for later detailed individual and collective analysis and interpretation of the teachers' practice, but for formal reasons we had to forgo this idea. The teachers therefore had to develop the autoethnographically inspired practice of stopping to look at themselves in order to become aware of what they were doing. One of the teachers described it as "being more mindful of everything" and capturing situations as they unfolded: "It is ... about incidents that happen at a given moment and you realize: All right, so this doesn't work, or I'd like this to work differently" (Dagmara, final seminar). Reflexivity was a key tool for the participants. Adams, Holman Jones, and Ellis (2015) understand reflexivity as "turning back on our experiences, identities, and relationships in order to consider how they influence our present work" (p. 29). This kind of "turning back" was what the teachers practiced: first, individually in and outside of their classroom, when they "had to think over [their] day" (Marta, final seminar), and later in our collective setting. To use Schön's (1983) classic phrase, they constantly moved between reflection-in-action and reflection-on-action. However, they also performed reflection-before-action, as they envisaged their modified practice, and reflection-beyond-action, as they told each other stories in which they were interpreting and reinterpreting

their experiences, in this way fostering self-exploration, transformative learning, and professional development (Edwards, 2017).

In order to find out about the children's views, elements of the Mosaic approach (Clark, 2017) were implemented. While the teachers talked with the children informally throughout the project, they also invited their students to take photos of preschool venues they enjoyed or considered important. The images were then used by the teachers to engage the children in conversations more explicitly focused on the children's participation. These conversations continued as the children proceeded to making maps of, or books on, their preschool. The talks were audio-recorded, and the children's words were collectively analyzed by us and used in their books or maps.

Additionally, Marta informally interviewed her colleagues about children's participation, while Agnieszka surveyed the parents to learn about their attitudes to her plans of involving children more in decision-making. The material collected was shared with the other members of the research team and discussed in the meetings.

The development of the project

The project developed as a typical action-research spiral of planning, execution, and reconnaissance (Lewin, 1946) in which the teachers' collective and individual work alternated. Ten team meetings, lasting approximately 2.5 hours each and spread over a period of ten months, formed the axis of the project. They provided a space for the teachers to collectively plan their work, reflect on their observations, discuss their problems and challenges, and support and inspire each other. The meetings were audio-recorded, and the recordings were transcribed. Between the meetings, the teachers worked individually; they continuously collected data, produced documentation, and engaged in reflection. Typically of action research, the project progressed through a series of overlapping and recurring stages, presented below.

Initial reconnaissance

The aim of this stage was to establish a shared understanding of children's participation and to define the concrete focus of action for each of the teachers. In the first meeting, we compiled a list of the dimensions of participation pertinent to everyday preschool life, which then guided the teachers through individual observations. The aim of the observation stage was for the teachers to identify and document in their field notes the ways in which participation was (or was

not) practiced in their preschools, and eventually to select issues on which they wanted to work within the project. We also formulated a working definition of participation. Unlike the teachers in Avgitidou's (2020) research, who identified children's participation with showing an interest and responding to questions in class rather than taking a more active role, the teacher-researchers in this project, following Lansdown (2010), foregrounded children's involvement in decision-making. In the second and third group meetings, the teachers shared their observations and chose their points of interest, sometimes with the support of the group. All the teachers initially decided to focus on children's participation in planning practices. Additionally, Dagmara decided to consider her communication with children, and Agnieszka wanted to experiment with children's access to art supplies.

Significantly, the observations and reflection at this stage made the teachers discover that their practice was not what they had presumed it was. This was particularly striking for Dagmara, who had assumed, as the leader of a democratic preschool, that her students had a lot of decision-making power. By systematically observing how this setting operated, she realized that it was not the case. In some cases, simply noticing what was happening in the teachers' classrooms was not sufficient for them to grasp what the problem was, and only after describing it to and discussing it with the team were they able to realize that what they were doing was not what they had intended to do. For instance, it was only in discussion in a meeting that Marta concluded that she communicated her plans to the children, rather than involving them in planning. In any case, the realization of "how many things that I disliked in my approach to work were actually there. ... I am not as good at my job as I would like to be," to quote Dagmara, prompted them to act for change. Again, in contrast to the teachers in Avgitidou's (2020) project, from the onset they were clear and open about their responsibility for affecting children's participation.

Planning and implementation

When designing the project, I had thought that action planning would predominantly happen during group meetings for the participants to benefit from the multiplicity of views and the collective development of ideas. This idea proved unrealistic as it ignored the emotional dimension of action research practice (Leitch & Day, 2000): having realized how far their practice departed from their intentions, the teachers felt an urge to act immediately and, thus, developed plans for action without waiting for the group to meet. As Dagmara commented in the final seminar, "When I notice something, I try to change

it right away. I wouldn't like to wait until the next month [meeting] to implement a plan for an issue that I see now." In some cases, however, the teachers supported each other in developing ways to tackle the problems they had individually or collectively identified. Each teacher then put these ideas into practice and later shared her reflections on the process with the group, which often led to the development of further action.

Further reconnaissance and evaluation

Reconnaissance in the form of observation and reflection was an on-going practice that accompanied the teachers' attempts to change their work. Half-way through the project, the teachers applied the Mosaic approach to explore the children's perspectives on their participation in preschool. At this stage, the children became co-researchers involved in data generation, and the findings from the investigation of the children's photos, interviews, and maps compelled the teachers to undertake further action, including on the level of the preschool as a whole.

Sharing results

While only three teachers were directly involved in the project, we sought to move beyond this small research group. The teachers continuously shared their ideas and insights with their colleagues, whom they sometimes involved in action. Toward the end of the project, we held an open seminar for teachers and education students, whom the participants told about their experiences. Finally, two teachers wrote a paper about the project for an online teachers' magazine (Pohl-Szymendera & Śledzińska, 2018) and another presented a poster about the project at an academic conference¹.

Collaborative action research for enhancing children's participation and teachers' professional development: The outcomes of the project

Consistently with Carr and Kemmis's (2009) claim about the interconnectedness of the political, personal, and professional dimensions of action research, the project engendered various kinds of changes. Most notably, it contributed to

¹ D. Lewandowska, N. Chomiak, *Przestrzeń w przedszkolu. Dziecięce konstruowanie znaczeń* [Preschool space: Children constructing meanings]. Poster presented at the conference "Małe dziecko – poznanie w zabawie," The Maria Grzegorzewska University in Warsaw, June 3, 2017.

the repositioning of children in the institutions involved by making the teachers change their perception of children and introduce arrangements that fostered children's participation. Given the generally subordinated position of children in Polish society, such changes, redressing the unequal relations of power, can be viewed as political and therefore contributing to broader social changes. The project also affected the teachers' self-perceptions as professionals and their functioning within their institutions. As Gewirtz et al. (2009) argue, for teacher research to be meaningful and productive, new dimensions of the teacher role have to be negotiated, which entails exploring social processes and underlying mechanisms in order to reconsider and transform teachers' everyday practice. This is what happened in the project discussed here. In this section, I draw on the transcripts of team meetings, the final seminar, and the teachers' interviews with the children to present the outcomes of the project. I focus, firstly, on changes in the children's life in the preschools which resulted from their increased participation and, secondly, on the adults' practice and their perceptions of it. The changes were identified by the teachers themselves, as they reflected on the project development. Finally, I argue that the mode of working in the project was the key factor in facilitating such changes.

Changes in the children's life in the preschool and their position vis-à-vis adults

Although the teachers' primary objective was to investigate the possibilities of increasing their students' involvement in planning their activities, the changes for children caused by the teachers' action were broader. They covered other aspects of the children's participation and affected their life in preschool more generally and, crucially, altered the teachers' view on the child-adult dynamics.

Shier's (2001) model includes five levels of participation: 1) children are listened to; 2) they are supported in expressing their views; 3) their views are taken into account; 4) they are involved in decision-making processes; and 5) power and responsibility for decision-making are shared with them. On each of these levels, there are three stages of commitment: openings (when practitioners commit to act), opportunities (when there are mechanisms that enable them to act), and obligations (when there are organizational policies that mandate action). In their effort to strengthen the children's participation, the teachers created opportunities for children's participation on the two highest levels.

To increase the children's involvement in planning, the teachers developed different mechanisms that fitted their settings. The issue was particularly pressing for Dagmara, who believed that there were obligations in place in her democratic

preschool to guarantee children's participation, and that the students' involvement in planning was common. However, careful observations during the initial weeks of the project made her realize that "very often there was no time [for making plans with the children], it would happen every second or third day, and sometimes a whole week would pass without a plan" (Dagmara). Together with her colleagues and students, she developed a routine of the whole school meeting in the morning to collectively make group and individual day plans, graphically visualized on a large board. This practice soon proved extremely important for the children. They took photos of the board and commented that they "could plan different things, choose what they felt like [doing]," as one girl said; they put pressure on their parents to come to the preschool on time in order not to miss the planning session and used the board to remind themselves and the adults about the planned activities.

Children's involvement in planning their activities was also supposed to lie at the core of the pedagogical approach in Marta's preschool, inspired by Célestin Freinet's educational philosophy. However, having observed her practice and discussed it with the other project participants, Marta realized that it was at odds with the presumed principles. She used some techniques from Freinet's repertoire, but failed to actively engage her students in planning. Rather, she just consulted with the children, either indirectly as when watching them play to identify and incorporate their interests in planning or by telling the children about her plans to see if they liked them. Her solution consisted in using group debates, a technique she had already implemented, to provide the children with opportunities to discuss their ideas about "what they would like to do, what to learn about" (Marta). She then relied on the results of the discussion when making a monthly plan.

Agnieszka's large preschool had no regulations mandating children's participation and followed a relatively stringent day order. Despite this, she found possibilities to involve her four-year-olds in daily planning. Every morning, the group decided whether they would play outdoors in the morning or in the afternoon, and the children eagerly contributed to the decision-making process by citing details of the weather forecast they knew from their parents. Agnieszka consulted the children on when to have an English lesson and gave them freedom to decide whether to play in the room or in the hallway. While seemingly insignificant, these changes entailed sharing the decision-making power with the children and, as such, represented a vast departure from the usual routines.

The profound insights into the children's experience in the preschool that the project participants gained in the process prompted them to look for other ways to

nurture their participation, especially given the photographs and interviews made it clear how much the students valued having their voices heard. The children repeatedly took photos of play spaces and talked about their ability to decide what to do there, of the kitchen where they decided what and when to eat, of the decorations they had made of their own accord and chosen where to display, and even of an old poster which a teacher had intended to throw away, but refrained from doing so upon a request from a child who later said she liked the fact that the teacher would listen to her. Encouraged by such findings, the teachers tried to expand the audience for children's voices and their influence (Lundy, 2009) by talking to their colleagues about planning schedules so that the children had more access to their favorite rooms or by making sure that, instead of making an indoor swing unavailable, the staff discuss with the children the way to use it without disturbing others. Agnieszka created a new site for the children to make decisions and take responsibility when she made it possible for them to serve some of their food and allowed them easy access to previously restricted art materials, developing the rules for their use with them. Thus, the teachers were learning to identify new spaces for the children's voices (Lundy, 2009), while reflecting on their own commitment to hear them (Shier, 2001). For instance, Dagmara related the moment when an exceptionally early delivery of lunch came amidst the children's other activity. They became excited about the food, but Dagmara's colleague said to her: "Let's not have lunch right now, shall we?" In the meeting, she commented on her own response:

I said: ... I'd rather we talked about it with the kids. ... If I treat a child like a subject who can decide when to eat, why should I determine with [my colleague] whether we should eat now or not? And I think that a month ago ... I would've just said: OK, so let's not eat, and finish what we're doing – but somehow I've started noticing even such small things, not only how we communicate with children, but also how we [the staff] communicate with each other, how important it is. (Dagmara)

Mager and Nowak (2012) cite changes in teacher-student interactions as an effect of student participation. As Dagmara's relation indicates, the project influenced the teachers' perception of children and their understanding of their perspectives. Admittedly, the teachers espoused the vision of the competent child from the very onset, but this view was cemented as they realized how skillful the children were in taking responsibility, negotiating, making collective decisions, and solving conflicts. This encouraged the teachers to relinquish some of their control. It has been observed that the effects of children's participation include the development of life skills, such

as communication, social, or decision-making skills (Mager & Nowak, 2012). With the increased opportunity for participation that the teachers' actions afforded, the children had more chances to practice such skills, which could have made them more noticeable to the teachers. The teachers also learned to construe the children's resistance differently, as they discovered that the children were far more willing to cooperate with adults once the latter took their decisions seriously. This made the teachers interpret the children's resistance not as disobedience or a lack of interest, but as a sign that they wanted to be genuinely heard.

Afforded by the Mosaic approach, the access to the children's perspectives sensitized the teachers to their students' distinct perceptions of their preschools. As Dagmara put it, they realized "how much the children have to say about the preschool space." Specifically, their photos and interviews indicated that they viewed the facility's physical space differently than adults did. They valued "children's places" (Rasmussen, 2004), such as hideouts of their own making, more than those structured by their teachers. They ascribed their own meanings to the latter, as evinced by a girl's explanation that she photographed the music room not for its technical function, but because "I hide here when I'm angry or happy," as the girl said. The children's maps made Agnieszka grasp how important relationships with friends from other classrooms were for her students and that they would like to experience them more than the organization based on a strict division into groups allowed. As a result, the teachers began to reconsider their prior belief in the aptness of their communication with the children and to create, in Shier's (2001) terms, new opportunities for themselves to hear the children (e.g., by sensitizing themselves to their messages) and to support the children in expressing their views (e.g., by offering new expression channels, such as the photos or maps). What Marta said about data generation had a broader reverberation for the transformed child-adult relationship:

I was able to stand side by side with them. Not that I am just the person asking questions, but that we research something together. I wasn't their guide either ... I simply gave them the camera and followed them. Just like that. As if I was co-acting with them. There were these two of them, and I was the third one. Yes, it was a great feeling. (Marta)

Changes in the teachers' approach to their practice

The habit of observing, documenting, and reflecting on their practice was among the most immediate effects of the project on the teachers' work. The teachers themselves acknowledged that, contrasting this with the common conduct:

“we all reflect somehow on our work, but we are not conscious of it. ... We know that certain things exist, but we simply don’t take them into consideration as we go about our daily work” (Agnieszka). Grounded in autoethnography, the project forced the teachers to consciously approach these usually neglected things. Marta talked about “a very different kind of awareness, a very different attitude” that she had developed. “I see how much is changing in my way of thinking and ... how I’ve started to observe what is going on ... looking more carefully at different things,” Dagmara admitted. They emphasized the usefulness of focusing on concrete aspects of preschool practice, which made them scrutinize some previously unconsidered dimensions of their work and, as a result, become more aware of what they were actually doing. As a result, they were ready to question their own practice and unwilling to accept partial or superficial solutions. In context of nurturing the children’s participation, this entailed looking into whether “children indeed have a chance to make decisions, whether they really make decisions or, in fact, we only think so” (Marta). Their careful observation of preschool everyday life made the teachers realize that their influence was more incisive than they would want to admit.

This kind of awareness is significant in Poland, where observation typically serves bureaucratic ends; it produces technical evidence of the implementation of the core curriculum or evaluates a child’s proficiency in terms of predetermined standards. Such processes have been interpreted as the colonization of schooling by bureaucracy, where educational processes have become Baudrillardian simulacra and “instead of thinking, instead of being attentive, instead of creating their own educational practice, [the teachers are] forced to work according to an externally imposed, standardized matrix of behavior that could be indexed, measured, and reported” (Zamojski, 2014, p. 26). If compiled in order to produce a simulated reality, documentation cannot be used as an instrument for promoting reflection on actual practice. It does not provide space for thinking about fundamental political questions relevant to teachers’ work and is, instead, a technical activity devoid of transformative potential (Dahlberg & Moss, 2005). In our project, the awareness of the work developed by the teachers was of a very different nature as it urged them to critically consider what they did with the children, why they did so, and what consequences their work could have.

The teachers’ critical attitude to their work made them reconsider their pedagogical position. Though experienced and confident professionals, Agnieszka and Marta admitted to their initial concerns that their principals might not accept the new modes of working developed in the project or that their colleagues might

assess their work as disorganized or chaotic when they gave the children more freedom. Agnieszka recalled her dilemma when she allowed the children to decide whether to play indoors or outdoors, and they consistently chose the former: "On the one hand, I thought it was great that they made their decision, and I could see how happy they were to play inside, but on the other hand, I was afraid that I would be held accountable for it." The awareness of the requirements placed on teachers to implement the core curriculum, which made some outdoor play time mandatory, the principals' and parents' expectations, and her own sense of what was good for children added up to a challenge she had to handle. As a result of such situations, the teachers had to reconsider their priorities, which Marta depicted as teaching herself "to separate formal requirements inscribed in educational laws from [her] relationships with the children." The teachers' extended reflection process helped them distance themselves from the regulations, codes, directives, and collegial and parental expectations, that is, from the factors that Olczak (2011) identifies as instrumental in teachers' loss of autonomy. The practitioners in the project developed a more critical stance on them, looked for ways to meet them without becoming dominated by them, and, when faced with others' reluctance or resistance, tried to explain what they were doing, rather than giving up.

Finally, the project gave the teachers a chance to experience themselves as agents of change. Carr and Kemmis (2004) note that "the action researcher attempts to discover how situations are constrained by 'objective' and 'subjective' conditions, and to explore how both kinds of conditions can be changed" (p. 183). The two public preschool teachers in the project identified objective factors that restricted certain actions, such as a relatively rigid day structure, an unfavorable teacher-child ratio, and limited funds. Describing action research with Chilean teachers, Guerra and Figueroa (2018) observe: "when teachers analysed their practices, at a superficial level, they were acquiring teaching tools, but at a deep level they learned that change begins with themselves" (p. 406). For the teachers in our project, change included developing a new perception of external constraints and learning to create opportunities. As Agnieszka reflected, while still bound by external regulations, she tried to "find moments during the day, during the week, when the children could decide anyway." The teachers were powerfully motivated by their newly acquired awareness of the importance that the children placed on their own participation.

However, the teachers also realized that transforming one's educational practice, including with regard to children's participation, does not happen once and for all. Instead, it is a process that needs to be constantly reviewed

and renewed. As Dagmara noticed, “It is not the case that we have changed something, and now everything works great.” The teachers came to understand that the changes implemented call for attentive scrutiny to prevent relapsing into the previous, well-known modes of working and that ongoing reflection on one’s practice reveals new dimensions for reconsideration and transformation. In this way another cycle of the action-research spiral begins.

The combination of individual and collective work

When designing the project, my intention was to create a framework in which the teachers could critically look at their practice, experiment with new ideas, and inspire each other. The combination of individual and collective effort was crucial in this respect. The teachers’ individual research gave them a better understanding of their work both through insight into the children’s perception of the adult-produced space and through the continuous observation of and critical reflection on their own practice. Kemmis et al. (2014) highlight that critical self-reflection “actively interrogates the conduct and consequences of participants’ practices, their understandings of their practices, and the conditions under which they practice, in order to discover whether their practices are, in fact, irrational, unsustainable or unjust” (p. 6). Through this kind of reflection, the teachers realized that things were not what they had thought they were; specifically, that there was no children’s decision-making when they thought it was present, that there was a degree of manipulation in their communication with the children, and that they did not trust the children as much as they had thought to be the case. As already shown, such realizations prompted the teachers to take action.

The collective dimension of the project strengthened the discovery effect of individual observation and reflection in two ways: by providing the participants with support and by offering provocation. Davies’s (2014) notion of the community as an emergent, experimental space that offers multiple possibilities of joint thinking and doing illuminates this double function of our group. Davies believes that communities may create opportunities for their members to experience themselves as more powerful and able to act effectively, but they also need to prevent petrification resulting from rigid adherence to one, purportedly indisputable truth. On the one hand, our small learning community, which Agnieszka explicitly dubbed a “support group,” provided its members with “power to make changes” (Marta). The teachers shared enough to be able to grasp each other’s problems, empathize with each other, and offer meaningful suggestions. Valuing children’s participation, they all appreciated the steps the others were taking in order to foster it, rather than questioning their relevance

and meaningfulness, as colleagues from their preschools may have done. The different experiences of each group member inspired the others to reflect on their own practice and take action: “When you are speaking, I immediately wonder: Have I noticed something like this?” (Marta); “Listening to the girls talking about what they did, how they worked, was a push for me: I want this too, I want to try, I also want to change something” (Dagmara). Rather than being left alone with their emotionally burdening observations or struggling for ideas, the three teachers had a space in which they could accompany each other in the process of making changes.

At the same time, the variety of perspectives, which the participants brought from their different work contexts and career tracks, provided enough of a challenge to prevent the group from reaching the point where “truths become unquestionable [and] dialogue is suffocated” (Davies, 2014, p. 9). The teachers asked questions that made the others reconsider their work, rather than reaffirming it, and thus provoked them to embark on new, seemingly risky, ventures. Having more expertise in research on children’s participation, Dorota and I could offer a more distanced view of the teachers’ practices, taking them out of their immediate context through “giving [the teachers] the needle,” to use Dagmara’s phrase. In this way, the participants had a chance to develop a more complex understanding of their work and move forward. This dynamic is well illustrated in Agnieszka’s experiment with letting the children split themselves into two groups for a sports class. In a meeting, Agnieszka described what she had done: she had put two pieces of looped rope representing the groups on the floor, gave the children sticks with their names, and read out their names in an alphabetical order, telling the children to place their sticks in the loop of their choice and make sure they did not exceed a certain number. She recalled with satisfaction how smoothly it had worked only to be confronted with Dagmara’s question: “But don’t you feel that going in an alphabetical order creates some sense of injustice?” Otherwise supportive of the change Agnieszka had introduced, Dagmara shared her experience of letting the children make similar decisions without structuring them and encouraged Agnieszka to try this as well. Agnieszka was anxious and uncertain about the prospect, but she did that and discovered that her fears had been unfounded as the children competently managed the task on their own.

Last, but not least, the regular meetings were important for pragmatic reasons, because they offered the teachers, busy with their everyday duties as they were, an extrinsic motivation to move beyond their routine and make time to carry out the project work. Dagmara frankly confessed: “I knew that a meeting was

approaching, and I had to make some changes so as to have something to talk about.” Because altering one’s practices, however urgent it feels, is emotionally challenging, it is easy, as she said, “to come up with excuses.” Therefore, the rhythm and the sense of mutual commitment that a learning community develops should not be underestimated as factors in sustaining individual change efforts. As Dagmara concluded, “having this experience, I think that all teachers should be meeting, not only in their own preschool, but indeed in a group outside of it, and talking about what they are doing and sharing experiences.”

Concluding thoughts

“Deep changes in practice can only be brought about by those closest to the day-to-day work of teaching and learning,” Cochran-Smith and Lytle (2009, p. 39) observe. Žytka (2015) adds that the process of changing a teacher’s work style hinges both on expert support and collaboration with other educators who share their experiences and ideas and compare the results of their actions. This is corroborated by the project described in this paper. Despite its micro scale and short duration, it produced significant effects for the participating teachers and children. It gave the children an opportunity to experience themselves as agents in the research project, and generated mechanisms for them to enjoy their participation rights in a longer run. The teachers modified their professional practice and, perhaps more importantly, went through an intellectual transformation, as they acquired new tools for better capturing and naming their own practice, which could support their transformation efforts in other contexts. From this perspective, the project has shown that change – both in children’s lives in ECEC and in teachers as professionals – is achievable through a low-key endeavor that does not require extensive resources and can be integrated with everyday work requirements.

Yet such projects have their limitations. The effectiveness of our work partly depended on the support the teacher-researchers obtained from their principals and some cooperation from their colleagues. Without those, the process would have been much more challenging, and the project group would have been all the more important. Further, the collaboration of the team members was limited to group meetings. Time constraints prevented the participants from expanding it to include mutual visits, which would have buttressed their becoming conscious of their practice. Dagmara made it clear: “When you look carefully, there are all these small things. Heaps of them. And these are only the things that I’ve become aware of, and I keep thinking about the masses of things that I’m not yet aware of, and if an outsider came and looked, they would say: ‘And there is something

here and there, and there.” Involving observers from outside of the project team who would share their perspectives could be even more instrumental in enabling the teachers to identify problematic dimensions of their work and evaluating the results of their actions, and should be considered in future research.

Ultimately, no matter how significant, the changes that single teachers are capable of making can only be limited. The systemic constraints, be it in individual preschools or on the national level, may effectively preclude teachers embracing or progressing in transformative work; and effectively tackling such obstacles can be beyond individuals’ power. This raises questions concerning the feasibility of wider social changes that critical action research presumes through such small-scale projects. Projects like ours are partial, only representing local attempts at changing children’s position and enabling small groups of teachers to experience the potential of collaborative action research. As Lansdown (2010) makes clear in relation to the enactment of children’s participation rights, while this kind of work is important, it is insufficient. This observation is applicable to educators’ professional development as well. Systemic changes are needed, both in teachers’ preservice and continuing education and in institutional mechanisms for children’s participation. Small-scale projects cannot and must not replace wider efforts. Still, projects like ours can and do contribute to making children’s and adults’ experience of their shared life in educational institutions more enjoyable, meaningful, and fulfilling, and thus have their place in multidimensional transformative endeavors.

References

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Avgitidou, S. (2020). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: New issues and proposals. *Educational Action Research*, 28(2)(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654900>
- Babicka-Wirkus, A., & Groenwald, M. (2018). Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(40), 95–104.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2004). *Becoming critical*. RoutledgeFalmer.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2009). Educational action research: A critical approach. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 74–84). Sage.
- Červinková, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 39–49). Sage.
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76–88.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. RoutledgeFalmer.
- Davies, B. (2014). *Listening to children*. Routledge.
- Day, C., & Townsend, A. (2009). Practitioner action research: Building and sustaining success through Networked Learning Communities. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 178–189). Sage.
- Duda, D. (2017). *Partycypacja dzieci poniżej szóstego roku życia w polskiej i angielskiej placówce wczesnej edukacji: perspektywa dorosłych i dzieci*. Unpublished MA thesis. University of Lower Silesia.
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2016). Shared education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107–134. <http://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Education Service.
- Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: Reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1), Article 2: 1–14. <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
- Elsner, D. (2013). *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*. Wolters Kluwer.
- Elsner, D., & Bednarek, K. (2012). *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych*. SEO.
- Falkiewicz-Szult, M. (2007). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Impuls.
- Falkiewicz-Szult, M. (2014). Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola. In K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, & T. Tokarz (Eds.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia* (pp. 111–128). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Filipiak, E. (2019). Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(251), 33–46. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.1836>
- Gawlicz, K. (2009). *Preschools play with power: Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*. Roskilde: Graduate School in Lifelong Learning.
- Gawlicz, K. (2020). *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gawlicz, K. (2022). "I felt as if I was becoming myself anew": Transformative learning through action research projects carried out by beginner teachers. *Journal of Transformative Education*, 20(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/15413446211049467>

- Gewirtz, S., Shapiro, J., Maguire, M., Mahony, P., & Cribb, A. (2009). Doing teacher research: A qualitative analysis of purposes, processes and experiences. *Educational Action Research*, 17(4), 567–583. <https://doi.org/10.1080/09650790903309433>
- Grochowalska, M. (2015). Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), 85–97.
- Grochowalska, M., & Sajdera, J. (2017). Placówka przedszkolna w Małopolsce miejscem współpracy nauczycieli. In I. Ocetkiewicz (Ed.), *Szkoła jako organizacja ucząca się Perspektywa ewaluacji zewnętrznej* (pp. 11–36). Wydawnictwo Naukowe UP. <https://doi.org/10.24917/9788380840423.1>
- Guerra, P., & Figueroa, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: Analysis of a teacher professional development experience. *Early Years: An International Research Journal*, 38(4), 396–410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.
- IMD, BeKi (Eds.). (2015). *Children exploring the/ir world*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Kamińska, M. (2014). O zaufaniu społecznym – z badań nad potencjałem społecznym nauczycieli. In K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, & T. Tokarz (Eds.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia* (pp. 182–196). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kamińska, M. (2019). Nauczyciele o uczeniu się (we) współpracy. *Oświatologia*, 8, 19–25.
- Katz, S., Earl, L., Ben Jaafar, S., Elgie, S., Foster, L., Halbert, J., & Kaser, L. (2008). Learning networks of schools: The key enablers of successful knowledge communities. *McGill Journal of Education*, 43(2), 111–138. <https://doi.org/10.7202/019578ar>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kochanowska, E. (2017). Poczucie partycypacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmianach edukacyjnych. Raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12(1(43)), 99–111. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.12.43.99>.
- Kosáčová, B., Filipiak, E., & Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Czynności zawodowe nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej: wyniki międzynarodowego badania porównawczego. *Edukacja*, 1(132), 60–80.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 11–23). Routledge.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179–193. <http://doi.org/10.1080/09650790000200108>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquires in Law*, 8(2), 693–718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <http://doi.org/10.1080/01411920701657033>

- Łukasik, J. M. (2020). Zaufanie w miejscu pracy nauczycieli. *Czas Kultury*, 1, 49–56.
- Mac Naughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Open University Press.
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. *Forum Oświatowe*, 31 (2(62)), 11–26. <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.1>
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Malinowska, K. (2015). Informacja zwrotna oraz formalna ocena pracy nauczycieli. In K. Hernik (Ed.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013* (pp. 45–58). IBE.
- Mazurkiewicz, G., & Walczak, B. (2012). Obedience, sabotage, autonomy: Power games within the educational system. *Power and Education*, 4(1), 73–10. <http://doi.org/10.2304/power.2012.4.1.73>
- MEN. (2017). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z Dnia 14 lutego 2017 r. Dz.U. 2017 poz. 356.
- Mościcka, A., Drabek, M. (2010). Mobbing w środowisku pracy nauczyciela. In J. Pyżalski & D. Merecz (Eds.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (pp. 75–98). Impuls.
- Müller-Kuhn, D., Zala-Mező, E., Häbig, J., Strauss, N.-C. & Herzig, P. (2021). Five contexts and three characteristics of student participation and student voice – A literature review. *International Journal of Student Voice*, 6(2).
- Nowak-Łojewska, A. (2011). Nauczyciel „konserwa”(?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole. *Studia Pedagogiczne* 14, 173–86.
- Olczak, A. (2011). O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej. In D. Klus-Stańska, D. Bronk, & A. Malenda (Eds.), *Pedagogika wczesnej edukacji: Dyskursy, problemy, otwarcia* (pp. 211–229). Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pohl-Szymendera, M., & Śledzińska, A. (2018). Przedszkolny świat to dzieci świat. Refleksje po realizacji projektu pt. Wzmacnianie partycypacji dzieci jako podmiotów sprawczych w codziennym życiu przedszkola. *Inspirator. Czasopismo Refleksyjnego Nauczyciela*, 2(7), 24–26.
- Przewłocka, J. (2015). Klimat szkoły. In K. Hernik (Ed.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013* (pp. 59–63). IBE.
- Pyżalski, J. (2010). Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy). In J. Pyżalski & D. Merecz (Eds.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (pp. 107–15). Impuls.
- Quennerstedt, A., & Moody, Z. (2020). Educational children's rights research 1989–2019: Achievements, gaps and future prospects. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 183–208. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801003>

- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children’s places. *Childhood*, 11(2), 155–173. <http://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Röhrborn, B., & Żylicz, P. O. (2013). *Dziecko ma głos*. Fundacja Rozwoju Dzieci.
- Sławińska, M. (2015). Podejmowanie decyzji przez dziecko w przedszkolu – potencjał i realia. In A. Nowak-Łojewska & A. Olczak (Eds.), *Przedszkole – edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?* (pp. 113–125). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Zamojski, P. (2014). Simulating education: The bureaucratisation of schooling as a production of the simulacra. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(26), 25–38.
- Żytko, M. (2015). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i ich gotowość do zmiany. *Edukacja*, 1(132), 47–59.

The research was supported with funding from the Faculty of Education, University of Lower Silesia, Wrocław, Poland; project “Strengthening the participation of children as agents in preschool everyday life.”

Intergenerational Encounters: a Service-Learning Module for Postgraduate University Students

Donata Puntil, EdD¹ 
Gisele Dias, PhD² 
Carolina Kralj, MD³ 
Patricia A. Zunszain, PhD⁴ 



Abstract

This paper illustrates the setting up and the delivery of a service-learning module designed to promote wellbeing at King's College London during the academic year 2020–21, whereby postgraduate students engaged with a local community of older adults within a pensioner centre. Students and the community partners were conceived as active co-creators of knowledge, working together towards reducing loneliness. During lectures, students were exposed to a theoretical input grounded on positive psychology, intercultural studies, language & intercultural awareness and qualitative methodologies of narrative and autobiographical research, while interacting with the older adults through telephone

¹ Corresponding author; Modern Language Centre, King's College London, 170 Strand, London WC2R 2LS, donata.puntil@kcl.ac.uk, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-3581-7569>

² Social, Genetic and Developmental Psychiatry Centre, Institute of Psychiatry, Psychology & Neuroscience, London SE5 8AB, King's College London, gisele.dias@kcl.ac.uk, <https://orcid.org/0000-0001-7276-2010>

³ Institute of Psychiatry, Psychology & Neuroscience, London SE5 8AB, King's College London, carolina.1.kralj@kcl.ac.uk, <https://orcid.org/0000-0002-2367-6500>

⁴ Department of Psychological Medicine, Institute of Psychiatry, Psychology & Neuroscience, King's College London, London SE5 8AB, patricia.zunszain@kcl.ac.uk, <https://orcid.org/0000-0001-8853-5680>

conversations. The module was delivered in the context of COVID-19, which demanded a reshaping of its original format, which was grounded on in-person creative workshops with the community around the themes of reminiscence and memory. The COVID-19 lockdown regulations imposed a different, distance-learning format which was co-designed with the community partners. Nevertheless, the phone conversations allowed space for bio-digital encounters and for unexpected intra-actions to emerge. The module's assessment included a self-reflective e-Portfolio and a Digital Project, where students represented their own voices and the stories of the older adults they engaged with. The paper concludes with a reflection on the value of transformative learning for all project participants, within and outside the academic context, and argues for the value of intergenerational encounters to tackle contemporary social issues, such as loneliness and mental health problems.

Keywords

Service-learning, intergenerational, intercultural, interdisciplinary, narrative methodology, positive psychology.

We have no conflict of interest to disclose.

We would like to thank Cathy Deplessis, Elizabeth Rylance-Watson, Denzil Steele and all the members of the Southwark Pensioner Centre who allowed this module to happen, and all the students who contributed to the module with their engagement, ideas and passion. We also would like to thank James Tortise-Crawford, Head of Local Partnerships at King's College London for his support in establishing initial contact with the Southwark Pensioner Centre.

We are also grateful to Dr Carol Ma for her support in setting up the module within a service-learning framework and we would particularly like to thank Dr Ana de Medeiros, Modern Language Centre Director and Dr Eugenia Kravariti, MSc Mental Health Studies Programme Director, for their ongoing support. We are grateful for the funding received from King's Academy to develop this module as part of the Curriculum Innovation Competition.

Introduction

In this paper, we describe the development and implementation of an innovative service-learning module at King's College London (United Kingdom) during the academic year 2020–21. The module connected students in an MSc Programme in Mental Health Studies at the Institute of Psychiatry, Psychology, and Neuroscience with older adults in a pensioner centre in the south of London. We explore and

discuss both the practicalities of setting up the module and the impact it had on everybody who was involved in its implementation and delivery, including students as co-partners. The module involved encounters and intra-actions (Barad, 2007) between academic disciplines in the university, across generations via pairing students with older adults, and between academic and non-academic communities. Karen Barad (2007), a posthuman scholar, describes intra-actions as encounters beyond the interpersonal towards a different understanding of *human-material-other-than-human* relationships, like the ones that took place within the context of the module we outline in this paper. Posthumanism places the agency not only on human encounters, but also on material objects and artefacts, such as technology and digital tools, which played an important role throughout the setting and delivery of the Self-Identity, Intergenerational, and Intercultural Learning module. The term ‘intra-action’ implies a deep, transformative and generative intra-connectedness between and across all participants, considered as equal actors in terms of their agency and impact on each other. We also refer to intra-actions in describing the inter/trans-disciplinary encounters across the academics who collaborated towards this project and their related disciplines, as well as in relation to the community outside academia we intra-acted with. Although not fully grounded on posthuman theories, this paper is broadly influenced by some aspects of posthumanism (Barad, 2007) and new materialism (Bennet, 2010) in relation to the use of digital and art-based methodologies as part of the assessment, and by nomadic theory (Braidotti, 2011) in relation to intercultural theories.

Setting the scene

The design and implementation of the module, named ‘Self-Identity, Intergenerational and Intercultural Learning’ (SIIL), was a response to a broader call for curriculum innovation at King’s College London in 2018 as part of King’s Vision 2029¹, when the college will celebrate its 200th anniversary. Interdisciplinarity and service are at the core of this strategic vision and our service-learning module provided a creative proposal in terms of its structure, delivery, and assessment patterns.

Service-learning (SL), sometimes referred to as community-engaged learning, is often considered integral to the third mission of universities, that is, to contribute to society (Compagnucci & Spigarelli, 2020). Universities across the globe are

¹ <https://www.kcl.ac.uk/about/assets/pdf/Kings-strategic-vision-2029.pdf>

urged to act in response to major social issues and to play a central role in the education of future responsible citizens, guided by the Sustainable Development Goals (United Nations, 2015). Usually, SL is positioned within the context of global citizenship as an active and engaged action towards the needs of local communities (Aramburuzabala et al., 2019; Battistoni et al., 2009). The number of European institutions adopting service-learning as part of their pedagogical interventions is vastly growing, whereby service-learning is becoming gradually embedded within curricular practices and clearly visible within institutional mission statements, as in the case of King's College London, where our module is positioned.

The SIIL module was developed as an interdisciplinary collaboration between two faculties: the Institute of Psychiatry, Psychology, & Neuroscience (IOPPN), where the module was hosted as part of an MSc Programme in Mental Health Studies, and the Modern Language Centre (MLC) within the Faculty of Arts & Humanities. The IOPPN contributed to the main theoretical framework of the module based on positive psychology and mental health in relation to ageism, while the MLC provided a theoretical contribution grounded on intercultural studies, posthuman theories (Bennet, 2010; Braidotti, 2011; Piller, 2017), and narrative and auto-/biographical methodologies (Adams et al., 2015; Merrill & West, 2009).

One of the main aims of the module was to introduce postgraduate students in Mental Health Studies to ways to apply positive psychology (Hefferon & Boniwell, 2011; Seligman, 2012) and Intercultural Awareness (Byram et al., 2001; Martin & Nakayama, 2018) to their own lives within and beyond their university experience, by engaging and supporting older adults in the community, according to the key principles of a socially engaged education. Positive psychology is interested in understanding the factors and processes that contribute to optimal psychological human functioning at the level of individuals, groups, and institutions (Gable & Haidt, 2005). There is growing evidence supporting the learning and application of positive psychology-based exercises to improve the wellbeing of both students (Hood et al., 2021) and older adults (Ho, et al., 2014). Considering this, one of the aims of the module was to support the learning of wellbeing-enhancing skills as a way of facilitating the promotion of wellbeing and positive mental health in both groups. Another educational aim of this module was the intercultural component supported by a guided and gradual awareness and reflectivity of students' own perceptions of what it means to be 'other' in terms of age, cultural, and social differences. Finally, a substantial aim of the module was represented

by the support to the community of older adults towards tackling loneliness and isolation (Cacioppo & Cacioppo, 2018). At the same time, we expected a decrease in ageism among the students, that is, the stereotyping and discrimination on the basis of age (Bytheway, 2005). Interestingly, research shows that life expectancy is significantly shorter for individuals with ageist attitudes compared to those with higher self-perceptions of ageing (Levy et al., 2002) and that interventions such as education and intergenerational contact are effective in reducing ageism related to understanding, comfort, and attitudes towards the older population (Burnes et al., 2019).

Originally, we planned to physically visit the community centre and run with them a series of creative and art-based reminiscence workshops where we would involve the older adults to share their memories, personal narratives, pictures, and artefacts with students in order to co-create a digital bank of stories to be shared, at a later stage, with the wider community. Students would also contribute with their stories and learning experiences within the context of the creative workshop. In this way, students would be conceived both as facilitators and co-producers of knowledge within a service-learning framework that supports and encourages reflectivity at the core of its process (Furco & Norvell, 2019). We expected that this intergenerational exchange intervention would benefit both generations by facilitating a sense of belonging and enhanced levels of wellbeing (Gardner & Alegre, 2019). At the end of this module, we envisaged students would be able to understand how to use positive psychology and intercultural self-reflections to address issues in their own lives as well as those around them. We expected they would also develop empathy (Jeffrey & Downie, 2016) by exploring and achieving a better understanding of ageism and its negative effects on society and using their experiences and understandings to promote positive interactions with older adults (Lee & Kim, 2017). Finally, postgraduate students registered in taught programmes might only spend a year in London, and many come from overseas, therefore, we expected they would also develop a greater understanding of and involvement in their local London community as a result of participating in this module. The involvement with local communities is considered to contribute towards developing a democratic, caring, and socially engaged mind, one that is interested in taking civic responsibility and social action to tackle further local and potentially global challenges (Bringle & Clayton, 2012, Bringle et al., 2015).

The module was implemented and run for the first time in the spring term of the academic year 2020–21, therefore in the middle of the COVID-19 pandemic. Consequently, our original plan had to be drastically changed to conform to the

local lockdown rules and regulations that prevented physical contact between individuals, particularly between those subjects considered to be vulnerable, like the community of older adults and potentially some individuals among the cohort of students and/or tutors. In a very short time framework, we adapted our initially planned activities, like the reminiscence workshops, and transformed them into digital, non-in-person activities that had to be meaningful and ethically sustainable from all parts. The re-shaping of the module was discussed and acted upon in intra-actions with the manager and with some members of the community centre, and together, following the key principles of service-learning with a focus on serving the community and their needs rather than imposing an already set framework of activities, we re-designed our current module. The community centre proposed phone conversations as a valuable alternative to the in-person workshops and suggested structuring these conversations around a project they were already working on, of which we were not aware when we started our collaboration with them. We followed their lead in respect to this, and subsequently we actively engaged with the existing *Living Stories Project* the community had already started by collecting the lived experiences of older adults in relation to the COVID-19 pandemic. We adapted the original structure of our module while keeping the assessment structure, as it will be outlined in following sections. Students filled in ethical forms provided by the community centre and asked for formal consent from the older adults who took part in the project. The academic staff provided structure and support to students in carrying out these ethical and administrative tasks, which represent a core element of a service-learning approach. The module structure also provided workshops and tutorials on the service-learning component in addition to theoretical lectures, including topics such as communication strategies and interviewing skills, in order to better equip students participating in the phone encounters with the older adults.

The change in format and delivery due to the COVID-19 pandemic allowed us to re-imagine the student-teacher encounters and the encounters with the community members, thereby creating room for new possibilities to emerge within the bio-digital dimension of the online teaching (Barad, 2007). It allowed us to be more creative, authentic, and possibly also fragile within a new teaching context that reduced hierarchies and offered a reciprocal and supportive learning environment between the virtual and the real. We supported each other, we inquired, we listened, we took care of each other, and we discussed through different media and across borders and countries as we had students from different nationalities. We probably paid more attention to the context, our teaching-

learning spaces, than we ordinarily would have done, which allowed for more possibilities of real encounters to emerge within the hybridity of the bio-digital material space. We paid attention to being with each other within our physical and virtual rooms, pushing the boundaries of an academic community of practice into a community of care (Jandrić & McLaren, 2021; Puig de la Bellacasa, 2017).

Our paper focuses on three key aspects:

1. Service-learning as co-creation and as a form of academic activism
2. Intergenerational narratives
3. Innovative assessment.

Service-learning as co-creation and as a form of academic activism

As introduced above, we conceived and developed the SIIL module based on the key principles of service-learning in higher education (Furco & Norvell, 2019), considered as an educational approach that enhances students' civic engagement and brings them closer to different social realities while allowing them to work in a real environment. Service-learning is a relatively new education method in European higher education institutions, which developed as an active educational response to the challenges of our contemporary society and to the higher education institutions' increasing civic commitment to serve society. One of the key pillars of service-learning is to improve students' sense of engagement and social responsibility in relation to the growing challenges of a contemporary global world. Research on service-learning gives evidence of its contribution to students' cognitive and intellectual development and to their psycho-social engagement with civic issues (Aramburuzabala et al, 2019; Battistoni et al., 2009; Bringle et al., 1999; Bringle & Clayton, 2012; Bringle et al., 2015; Ma et al., 2016; Meijs et al, 2019).

Based on these assumptions we developed our module as a form of academic activism (Freire, 1998; hooks, 2012) across institutions, disciplines, academic and non-academic communities of practice. One of our main objectives was the active promotion of a sense of students' role in contemporary society by equipping them to become engaged and active citizens, both within and outside their university life. We also aimed at providing an example of good practice that could be exported and used in other contexts and that we hoped could be inspirational to other practitioners both within and outside academia (Ma & Chan, 2013; Ma et al., 2016). What distinguishes service-learning from other forms of academic engagement, for example from an internship or a volunteering activity, is the fact that a service-learning educational experience is fully embedded within

the curriculum and included as part of the assessment framework. While in an internship the focus is on the service and the primary intended beneficiary is the recipient, and in volunteering the focus usually lies on the practical skills learned through the experience, in service-learning the focus resides on the students' learning, as well as on their reflections and engagement with the community's real needs. The primary intended beneficiary is the student, together with the community (Bringle & Hatcher, 2000; Bringle et al., 2019; Furco & Norvell, 2019). Learning is therefore fully reciprocal, fully embedded in the curriculum with students at its core, who are conceived as active co-creators of knowledge, not just as passive consumers. Bringle (2019) identifies three main categories at the core of service-learning educational interventions distinguishing them from other forms of volunteering or of social actions. The three categories that he refers to are identity, the educational experience, and the community experience; it is the intersection of these three areas of development that according to him constitutes what he defines the 'civic-minded graduate'. Building on these themes, he identifies civic engagement through service-learning as a type of identity shift that integrates both the educational, the personal, and the community domains. In line with Bringle's considerations of the civic-minded graduate, we believe that service-learning interventions, like the SIIL module, could provide excellent opportunities to influence the developing civic identity of students, as well as their understanding of how education can enhance their sense of civic responsibility, contributing to their future life.

We had the ambition that a deep engagement in social issues through our module, like ageism and loneliness across the community of older adults, might bring real change into society as a form of activism (hooks, 2012). Our sessions focused not only on developing students' intellectual and cognitive skills in relation to the theory they were exposed to, but also on fostering a growing sense of responsibility and of empathy towards issues affecting contemporary society. With students, we discussed the fact that social issues always grow and develop within historical and cultural contexts and that the response to those issues is always culturally bounded and set within a time-space framework while at the same time having a global resonance. With this in mind, we conceived and delivered the intercultural sessions as a space to explore notion of 'otherness', exposing students to the assumption that culture is fluid, never fixed, and non-binary, and that the meeting with the older adults would represent an intercultural encounter in terms of age, gender, social class, language, and possibly also, but not only, race. We discussed the notion that culture is not only connected to a physical place defined by national boundaries, but that

it is something more complex related to an internal representation of the self and that belonging is more than a material representation, but a community related one (Braidotti, 2011; Ferri, 2020; hooks, 2009).

We sensibilised students' perception of marginalisation, discrimination, and inequality, among other current social injustices, by focusing our attention on the community of older adults we engaged with. Older people's voices are often silenced and marginalised within society, particularly within the urban context of a metropolitan environment like London, where neoliberal productivity seems to be the dominant driving force of society. Moreover, as a consequence of discriminatory ageism, social exclusion has been mostly overlooked and unexplored as a potential cause of chronic stress impacting negatively on the physical and mental health of those experiencing it (Allen, 2016). Through our service-learning project, we therefore aimed at giving voice and agency to those marginalised communities, fostering at the same time a sense of agency and belonging among the community of postgraduate students.

As mentioned, a key aim of service-learning is the active engagement with a community outside academia where the *service* should be directed towards the real needs of that community, rather than imposing a predetermined academic framework. Aligning our theoretical service-learning framework and our methodological and pedagogical actions with Bringle (2019), we met several times with the pensioner centre we collaborated with, adapting our learning objectives to their real social demands. Bringle clearly defines service-learning as a working *with* a community rather than *for* a community, stating that it is the integration of pedagogical actions and community-engaged activities with a dual purpose: to fulfil curriculum criteria and learning goals and to benefit real needs in the community. Consequently, our module syllabus with its aims, objectives, and assessment practices was co-constructed and re-designed with the community at its centre.

Intergenerational narratives

Based on the principles described above, we run our module as a 15-credit optional one, corresponding to 150 learning hours over 11 weeks during the spring term, where students were exposed to a theoretical input grounded on positive psychology, intercultural studies, language & intercultural awareness, and qualitative methodologies focusing on narrative and auto-biographical research, as outlined in previous sections.

Nine students registered and completed the module in all its components; two older adults were assigned to each student, who carried out three phone

conversations with each participant. Students agreed the format of the conversations with the older adults; as a result, some conducted them by phone, while others conversed via video call. Students were trained, guided, and supported by both the academic tutors and a reference figure within the community while contacting the older adults and carrying out their three phone conversations around the theme of COVID-19. Each conversation was around 50 minutes long, although we left some freedom to students in respect to the suggested length. Students were instructed to be guided by the older adults in terms of their needs, including asking about their preferred time of the day as well as their desired duration and frequency of the phone calls. We openly taught students to be respectful, flexible, and to always adjust to older people's needs. We dedicated time during each session to check on students' progress and on their emotional response to the community component of the module. Students recorded the conversations so that they were available for transcription and analysis in the future. In this way, the module introduced some research skills, as we asked students to take notes, rather than fully transcribe the phone conversations and to work on the main themes emerging from those notes, knowing that the full recordings of the conversations would be given back to the community centre for their full thematic analysis as part of their already existing Living Stories Project. Students were asked to compile a self-reflective e-portfolio to report, share, and process their emotions. This qualitative, self-reflective model was new to many students since most of them came from a more scientific-oriented background grounded mainly on clinical psychology. For a couple of students, this represented a challenge, while to the majority it was an exciting experience to engage with new methodologies (Hollway & Jefferson, 2013), as we can see from the following student's reflection:

I really like the self-diary where we can share our opinion about our reflection piece. This has offered us opportunity to support each other in ways I could not imagine.

We supported students with methodological and language awareness sessions where we explored the role of language as a cultural, material, and historical force that shapes our identities, and we questioned the notion of research as something objective and quantifiable, challenging the role of the student-researcher as a figure outside the subjective and emotional domain (Hollway & Jefferson, 2013). By asking students to keep a reflective journal, we wanted to emphasise the role of emotions (Britzman, 2009) in conducting research, particularly with vulnerable subjects, like the older adults they engaged with during a pandemic

context. We also encouraged them to reflect on their agency both as students and as citizens, aiming to generate new ways of knowledge co-production across disciplines and different communities. The following students' quotes provide evidence of the emotional and personal impact the module had on them beyond academic boundaries:

I believe in the therapeutic benefits of engagement, which is often why I am happy to provide my comments, turn my camera on, and discuss. I think I have been so willing to do so also because I did not expect the year I decided to take a Master's degree would be so isolating.!

The most positive aspect of this module was that so many fields and organisations came together, so although not explicitly taught it actually helped me understand how different fields collaborate, which is relevant to real world research and application.

The impact the module had on students, tutors, and the community of older adults was remarkable, particularly in relation to its emotional impact. The narratives that we collected are still in the process of being fully analysed since the students' role, given the short duration of the course, was only to inductively extract the main emerging themes from the phone conversations and not to work on deep data analysis. The full textual analysis through NVivo will be carried out by other doctoral students who have been assigned to this role outside our module. Nevertheless, the extracts from the phone conversations, together with students' e-portfolios, give evidence of the deep and transformative impact the participation in this project had both on students' lives beyond academia and on the older adults who took part in the project.

As part of the module, we collected a final evaluation of the overall experience; the module scored very high results and excellent student feedback, receiving almost 5/5 on all categories of our university Likert's evaluation scale. Students emphasised the uniqueness, creativity, and emotional impact the module had on their wellbeing and on their overall learning experience. The following extracts captured very explicitly the nature of the module and the impact it had on students' identities:

Through the SIIL module, I was able to reflect on myself and on the relationships around me, as well as made me think of ways to improve as a person. Every Thursday, we were able to learn, appreciate, and listen to each other's stories and I think that is really unique for a university course. Having done all the conversations with the older people, I feel like

it was a unique experience that I would definitely want to experience again. Not only it was personally rewarding, but also it felt nice connecting to an older person who was so resilient throughout this challenging year. I now look forward to work on my portfolio and poster where I hopefully can reflect my thoughts and feelings in a creative and warm way.”

I cannot believe this module is over so soon. This is such a wonderful journey for me. Applying positive psychology in daily life could improve my sense of wellbeing.

Contacting older adults is a great experience. Thus talking with older adults is a new experience for me, although I was very worried and anxious. However, overcoming those fears was also a step forward for me.

Coming into the module I did not know what to expect. Having said this, I was apprehensive on how to engage in a way that the older adults would find useful for themselves. Through the programme I have learned that any engagement is positive engagement, and I should not have been so worried! I have thoroughly enjoyed the aspects of positive psychology we have learned, including how to apply them to our everyday life. This has been something very beneficial for myself and I hope I can continue to engage in.

Innovative assessment

The SILL assessment component was innovative, creative, and *different* from more traditional assessment interventions. For some students, this represented a real challenge, while for others, it stood out as one of the most attractive components of the module, which they engaged with at a deep and transformative level beyond academic quantifiable results. The following student’s reflection clearly supports this idea:

Therefore, I really enjoy the process of making digital projects such as music production, painting, photography, etc. In addition, everyone who shared their thoughts and stories in this group was fascinating! I love to listen to others’ ideas, which inspired me to some extent. It makes me happy when I found that I have resonances with others, which is why I was willing to share my thoughts in the chat.

At the beginning of this article, we outlined that the module was part of King’s College Curriculum Innovation project aiming at introducing new ways of teaching, learning, assessment, and integrating research in more creative ways

within module structures. Consequently, we were asked to develop alternative ways of assessing students paving the way for a more flexible, interdisciplinary, and creative programme structure that would support and enhance alternative forms of assessment. We wanted to emphasise the importance of digital forms of narrative and multimedia representation beyond the essay model, aligning our module within a service-learning framework (Bringle et al., 2019). We also chose a digital format to give voice and reach across boundaries, potentially creating new initiatives and platforms for activist and engaged work outside academia.

Students were required to complete two assignments for the final summative assessment of the module: a Digital Project (50%), in which they could choose whether to create a poster, blog, video, podcast, or visual work of art; and a Reflective Report (50%; 2,000 words), where they were asked to describe the rationale beyond their Digital Project by linking it to the theoretical and experiential framework of the module and to the emerging themes of the phone conversations with the older adults. This structure was supported throughout the whole duration of the module by a self-reflective component (Adams et al., 2015; Bringle et al., 2019) that would encourage students to reflect both on their academic and learning experience, as well as on themselves in the context of service-learning and beyond. Every week students were given some specific tasks to complete in relation to the e-portfolio, providing a scaffolding structure for self-reflection. These represented the base for their final Reflective Report.

Students were guided through this part of the module with lectures on art-based, auto-ethnography, and narrative methodologies (Adams et al., 2015) to engage with alternative forms of representation and particularly with the first-person narrative within assessment. Students were very committed and proud of their Digital Projects (Figure 1), empowered by sharing their final projects with peers, tutors, and the community of older adults they engaged with. The following student's reflection outlines the creative engagement with alternative forms of assessment:

This module is a creative journey. I did research on students' creativity and learning abilities in my undergraduate thesis. I believe that creativity may be very important in every country and company in recent years. I'm not sure what my job is, but I know I'll be doing some psychological work, using art and media to help others, like autistic children, students, companies, etc.

In June 2021, when the lockdown rules eased, we were able to visit in-person the community centre (Figure 2) and we co-organised a day of celebration where



Figure 1. Some of the Digital Projects produced by the students

we shared with the older adults the stories that had been collected and the Digital Projects that students created as a result of their conversations. The impact of that day was very tangible both on the students, who were able to physically meet the older adults they interacted with on the phone for the first time, on us as tutors who witnessed the power of service-learning in action, and on the wider community of older adults who were deeply moved by seeing their stories beautifully and creatively represented in a digital format on a large screen.

As part of a service-learning theoretical and methodological framework, the outcome of the module was beyond quantifiable and measurable academic results. The assessment pattern of the module has been grounded on the notions of deep and transformative learning (Mezirow, 2000), on the concept of *warm data* (Bateson, 2016), and above all, on the potential real impact students' engagement with the core concepts of the module could have on society (Bringle et al., 2019). We are aiming to collect, together with the pensioner centre, all the stories shared with students and digitally represented through their assessment in a *Bank of Living Stories* around COVID-19 that will be donated to the British Library as part of their repository of oral histories. We aim to organise an exhibition within and outside academia to share students' Digital Projects to sensibilise the wider community towards the silenced voices of older adults, particularly during the challenging times of a global pandemic.



Figure 2. Sharing experiences with the older adults at the community centre

Conclusion

The experience of running the Self-Identity, Intergenerational and Intercultural Learning module, now in its second year, has been a rewarding and fulfilling journey, both on an academic and personal level. Our respective backgrounds are multidisciplinary, coming as we do from different faculties, departments, and disciplines, but we share a deep passion for learning and teaching beyond academia and for lifelong meaningful experiences of growth and transformation through education. This allowed us to embrace the many challenges we encountered while setting up and delivering the module, particularly from an organisational level, and to engage our students at a deep level of learning, beyond academia.

We can say without any hesitation that the most outstanding outcome of the module is the change in student-teacher dynamics. Throughout the course, we considered and engaged with the students as co-partners and as co-producers of knowledge in their intra-actions with older adults, in their self-reflective tasks and finally through their assessment, which goes well-beyond academic accomplishment. We also encouraged students to engage with new ways of doing research and inquiry and, therefore, with new ways of seeing themselves within the world as active citizens and producers of knowledge where their voice and their subjectivity are acknowledged and matter (Battistoni et al., 2009; Bringle et al., 2012, 2015).

While introducing them to the key concepts of positive psychology, we aimed to provide students with the theoretical underpinning of the interventions they might apply to their lives and to the lives of people they encounter both within

and outside their future professional life. We also aimed at encouraging them to develop a better understanding of empathy and respect towards marginalised realities recognising their own and others' mental health issues and reflecting at the same time on their own identity and intercultural experiences of being perceived as 'other' within society. As part of the module, training on communication skills, with a specific focus on older adults, allowed students to prepare for potential inconveniences they could encounter which were addressed successfully. For some students, interacting closely with older adults could have represented, to some extent, a challenging experience in the face of the unknown. In order to address this, during teaching sessions students had the opportunity to express their feelings, and open discussions on possible scenarios and how to navigate these successfully were also offered using role play techniques. Introducing students to the concept of ageism was also a helpful strategy aiming to empower students in advance to their exchange with their older peers. All the positive psychology and mental health topics have been approached considering the role that language and cultural identity play in society and how it shapes and is manifested in people's mental health and wellbeing beyond academia.

Despite the many positives of this experience as expressed by all parties involved – students, community partners organisers, older adults in the community, and the teaching team – the challenges of delivering this format of educational experience should not be understated. The successful run of the module required months of preparation in advance. This included, among others: 1) liaising with community partners months ahead of module launch to understand their needs and willingness/availability to engage with the project, 2) ensuring that DBS checks were in place for students and 3) ensuring that communications around expectations for this module were clearly detailed so that students could make an informed decision about choosing it among the other optional modules on offer. Another challenge we faced was the adaptation of the module for online delivery. The use of technology imposed its own challenges, considering the added difficulties in building trust and rapport over the phone when compared with face-to-face encounters. On the other hand, once this initial stage was overcome, phone conversations offered a much more flexible and convenient approach where both students and older adults could work around each other's schedule. It also allowed one of the students, based on their country of origin in East Asia during the pandemic, to connect with a local older adult in their mother tongue. This added authenticity and even richer and more diverse perspectives to in-class discussions. Finally, towards the end of the module, when

COVID restrictions were lifted and it became safer for in-person meetings to take place, a meeting with all participants was organised and earlier connections between community partners, organisers, older adults, students, and the teaching team were consolidated.

We also hope to have fostered a passion for interdisciplinary education (Bringle et al., 2019; Gruenwald, 2014), considered as learning that goes beyond the boundaries of disciplines and beyond academia. We believe we achieved this through our co-teaching, through different ways of *doing education* and through new ways of evaluating students' performance beyond traditional assessment criteria. We decided to conclude our article with a quote from one of the community centre participants who supported us in the co-organisation of the service-learning component and who actively liaised with our students, guiding them throughout their experiential part of the module. We believe this quote fully encapsulates what service-learning is:

For me the experience of seeing the germ of an idea growing outwards to such rich autonomy, reflection, mutual service and learning is profoundly moving. The impact on our pensioners was palpable. It was powerful. It has so much potential because it was real.

References

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Allen J.O. (2016). Ageism as a risk factor for chronic disease. *Gerontologist*, 56(4):610–614.
- Aramburuzabala, P., MacIlrath, L., & Opazo, H. (2019). *Embedding service-learning in higher education: Developing a culture of civic engagement in Europe*. Routledge.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bateson, N. (2016). *Small arcs of larger circles: Framing through other patterns*. Triarchy Press.
- Battistoni, R. M., Longo, N. V., & Jayanandhan, S. R. (2009). Acting locally in a flat world: Global citizenship and the democratic practice of service-learning. *Journal of higher education outreach and engagement*, 13(2), 89-108.
- Bennet, J., (2010). *Vibrant matter, A political ecology of things*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic theory. The portable Rosi Braidotti*. Columbia University Press.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service-learning: What, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101-124). Palgrave.

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The journal of higher education*, 71, 273–290.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Bringle, K. E. (2015). Teaching democratic thinking is not enough: The case for democratic action. *Partnerships: A journal of service learning & civic engagement*, 6(1), 1-26.
- Bringle, R. G., Games, R., & Malloy, E. A. (1999). *Colleges and universities as citizens*. Allyn & Bacon.
- Bringle, R. G., Hahn, T. W., & Hatcher, J. A. (2019). Civic-minded graduate: Additional evidence II. *International journal of research on service-learning and community engagement*, 7(1), Article 3.
- Britzman, D. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible profession*. State University of New York Press.
- Burnes, D., Sheppard, C., Henderson, C. R., Jr, Wassel, M., Cope, R., Barber, C., & Pillemer, K. (2019). Interventions to reduce ageism against older adults: A systematic review and meta-analysis. *American journal of public health*, 109(8), e1–e9.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001) *Developing intercultural competence in practice*. Multilingual Matters.
- Bytheway, B. (2005). Ageism and Age Categorization. *Journal Of Social Issues*, 61(2), 361-374
- Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2018). The growing problem of loneliness. *The lancet*, 391(10119), 426.
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological forecasting and social change*, 161, 120284.
- Ferri, G. (2020). Difference, becoming and rhizomatic subjectivities beyond 'otherness': A posthuman framework for intercultural communication. *Language and intercultural communication*, 20(5), 408–418.
- Freire, P. (1998) *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civil courage*. Rowman & Littlefield.
- Furco, A., & Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-35). Routledge.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gardner, P., & Alegre, R., (2019). “Just like us”: Increasing awareness, prompting action and combating ageism through a critical intergenerational service-learning project. *Educational gerontology*, 1-13.
- Gruenwald, O. (2014). The promise of interdisciplinary studies: Re-imagining the university. *Journal of interdisciplinary studies*, 26, 1-2, 1-28.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill Education.
- Ho, H. C., Yeung, D. Y., & Kwok, S. Y. (2014). Development and evaluation of the positive psychology intervention for older adults. *The journal of positive psychology*, 9(3), 187-197.

- Hollway, W., & Jefferson, T. (2013). *Doing qualitative research differently: A psycho-social approach*. Sage.
- Hood, B., Jelbert, S., & Santos, L. R. (2021). Benefits of a psychoeducational happiness course on university student mental well-being both before and during a COVID-19 lockdown. *Health psychology open*, 8(1), 2055102921999291.
- hooks, b. (2012). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2009). *Belonging. A culture of place*. Routledge.
- Jandrić, P., & McLaren, P. (2021). Critical intellectuals in postdigital times. *Policy futures in education*; Volume 19(6), 626–639.
- Jeffrey, D., & Downie, R. (2016). Empathy – Can it be Taught? *Journal of the royal college of physicians of Edinburgh*, 46(2), 107–112.
- Lee, O. E. K., & Kim, D. H. (2017). Intergenerational forum to enhance students' engagement and learning outcomes: A community-based participatory research study. *Journal of intergenerational relationships*, 15(3), 241–257.
- Levy BR, Slade MD, Kunkel SR, Kasl SV. (2002). Longevity increased by positive self-perceptions of aging. *J Pers Soc Psychol*. 2002 Aug;83(2):261–70. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.83.2.261> pmid: 12150226
- Ma, C. H.-K., Chan, C. W., & Chan, A. C. (2016). The long-term impact of service-learning on graduates' civic engagement and career exploration in Hong Kong. *Journal of higher education outreach and engagement*, 20(4), 37–56.
- Ma, H. K. C. & Chan, C. M. A. (2013). A Hong Kong university first: Establishing service learning as an academic credit-bearing subject. *Gateways: International journal of community research and engagement*, 6, 178–198.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2018). *Intercultural communication in contexts*. McGraw-Hill Education.
- Meijs, L. C. P. M., Maas, S. A., & Aramburuzabala, P. (2019). Institutionalization of service-learning in European higher education. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath, & H. Opazo (Eds.). *Embedding service learning in European higher education* (213–229). Routledge.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. Sage.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass, 3–33.
- Piller, I. (2017) *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh University Press.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- United Nations. (2015). *Sustainable development goals*. Retrieved from <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>

From Stories about Living to Living the Stories: Composing a Collective Idea of Home in an Independent Living Project

Antonella Cuppari¹ 



Abstract

Being able to choose where to live and with whom is a right. However, the issue of self-determined living is complex and can't be taken for granted, especially in presence of disability conditions. It involves the micro level of individual stories, the meso level of family stories, professional actions and community relations, and the macro level of the culture of social inclusion within society. In this contribution, the author narrates a cooperative enquiry with social workers, volunteers and family members of people with intellectual disabilities involved in an independent living project in Northern Italy. Thinking by stories (Bateson, Bateson, 1987) constituted a biographical, poetic and imaginative way to activate a process of systemic reflexivity (Formenti, Rigamonti, 2020) starting from the relationships between the participants. This way of thinking together created conditions to question dominant discourses and to compose a new collective idea of home in independent living projects.

Keywords

independent living – disability – systemic reflexivity – life stories

Introduction

Being able to choose where to live and with whom is a right. However, the issue of self-determined living is complex and can't be taken for granted, especially in the

¹ University of Milano-Bicocca, Italy, a.cuppari@campus.unimib.it,
<https://orcid.org/0000-0002-6913-1573>

presence of disability conditions. It involves the micro level of individual stories, the meso level of family stories, professional actions and community relations, and the macro level of the culture of social inclusion within society.

In Italy, services for the social inclusion of people with disabilities are accredited by the regions and classified on the basis of standardised social-health needs. This organisational structure has made it possible to create uniform forms of service on both a national and regional level but, at the same time, has led to a hegemony of medical-specialist classificatory language which has objectivised the person with disabilities and placed excessive emphasis on technical-instrumental responsibility.

Internationally, the bureaucratisation of social educational practices has generated approaches that have sought to validate the wisdom of practice (Fook, 1999; Parton, O'Byrne, 2000) but have also highlighted potential risks of oppression (D'Cruz, Gillingham, Melendez, 2007). In the field of disability, the colonisation of the imaginary (Latouche, 2003), which is translated into standards of performance, minutes, observation sheets, diagnoses and classifications, has led to an impoverishment of the relational choreography in terms of practitioner-user, in which the person with disabilities is considered the 'passive object' of performance and intervention. The prevalence of this type of thinking and social organisation, moreover, has emphasised a continuous proliferation of the 'places of disability', and an isolation of people within their pathology (Medeghini, Valtellina, 2006; Goffman, 1961).

In a different way, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), the construct of quality of life (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; Brown, Brown, 2003; Emerson et al., 2004) and the perspective of capacitation (Sen, 2000; Nussbaum, 2002) and self-determination have promoted a view that tries to recognise the person and his or her being part of an ecosystem of relationships and norms that define reciprocal rights and duties. In Italy, Law 112/2016, commonly referred to as "Dopo di Noi" ("After Us"), introduces the possibility of "guaranteeing people with disabilities innovative residential interventions that are able to reproduce, beyond the horizon of life of their families, the housing and relational conditions of the home of origin" (Giacconi et al., 2020, p. 275). From this perspective, living becomes the theme of the life project of the person with disabilities and is contextualised, starting with the constraints and possibilities present in the ecosystem of relationships of which the person is part.

The shift in emphasis from services, understood as specialised places for the person with disabilities, to living, understood as a being-in-the-world, is

a paradigm shift that tries to restore citizenship to the condition of disability. Designing contexts attentive to an inclusive living experience becomes an action focused on taking care of the condition of displacement generated by a reductive conception of the social work of services, often limited to special places that preclude rather than promote authentic relationships between people living in the same places. Heidegger (1976) writes on this subject:

However hard and painful, however serious and dangerous the dwelling shortage may be, the real living crisis does not consist in the lack of dwellings. (...) The real crisis of dwelling consists in the fact that mortals are still searching for the authentic essence of living, which they must first learn to live. (Ibid., *my translation*, p. 108)

Living goes beyond the search for a dwelling, but translates into a dance that symbolically and operationally creates a landscape. This landscape differs from the environment and the location in that it emerges from the narratives and symbolisations that arise from the continuous search for meanings (Morelli, 2020). Living in the presence of disability raises personal, family and social stories, and requires a reflexivity on practices and their implicit premises, in order to generate new meanings around words and to illuminate the power dynamics of in relationships, including those of education and care.

In the following paragraphs, I narrate a cooperative enquiry (Heron, 1996; Formenti, 2017) with social workers, volunteers and family members of people with intellectual disabilities involved in an independent living project in Northern Italy. The project, called “Step by Step” (2020-2023), is promoted by the Federazione Coordinamento Handicap, a network of associations and social cooperatives in the province of Lecco, in collaboration with local institutions, and is co-financed by Fondazione Cariplo. It aims to design independent living in the form of co-housing for people with intellectual disabilities. The spatial context of this project is characterised by a special landscape dimension, in which mountains and watercourses of rivers and lakes and a mutual familiarity between people living in the same neighbourhood are present.

Looking through the door: methodological and ethical aspects

The idea to work with the stories of living within this cooperative enquiry (Heron, 1996) arose from the need to create contexts and relationships that promote inclusive living. Stories can change power relations, modify the relationship with knowledge (Fabbri, Munari, 2005) and contribute to the

creation of new landscapes and new relational choreographies. Formenti (2017) writes:

Storytelling, before being a research method, is the most common way to make sense of our lives, (...) it involves mind and body, connects us to the world and to others, stimulates reflection. (...) Research begins when stories open up to multiple interpretations and levels of interpretation. Training begins when we decide to make something of it. (*my translation*, pp.8-9)

Thinking by stories (Bateson, Bateson, 1987) can constitute a biographical, poetic and imaginative way to activate a process of systemic reflexivity (Formenti, Rigamonti, 2020; Jude, 2018) starting from the relationships between the participants. Systemic reflexivity is a compositional meta-competence (Formenti, 2017), relational, emotional and imaginative, individual and collective, epistemic, critical and embedded (Rigamonti, Formenti, 2020, *my translation*, p.123). The involvement of micro (self-reflexivity), meso (inter-subjectivity) and macro (epistemology and dominant cultural discourses) levels allows for the composition of seemingly different systems and worlds into a transformative device that aims at complex, layered, situated and relational learnings (Formenti, 2017; Mezirow, 1991).

I describe here a particular declination of cooperative enquiry methodology (Heron, 1996) called research-training (Formenti, 2017). Research-training is a pedagogical device based on a systemic epistemology that conceived understanding and change as two strongly intertwined processes (Formenti, 2017). I proposed the use of a narrative approach as a way of accessing reflection on practices and promoting transformative learning through a recursive and circular process capable of showing the power dynamics present in practices and changing them by questioning their tacit premises and assumptions.

The research-training course involved 22 social workers, 20 volunteers and 19 family members of people with intellectual disabilities in 7 meetings held between November 2020 and June 2021. The participants were people active in independent living experiences. They were free to choose whether to take part in the course, which started with an invitation circulated on the via e-mail from the service providers and associations involved in the project.

According to cooperative enquiry methodology (Heron, Reason, 2001), the first meeting was dedicated to the construction of the research questions, the creation of a participatory agreement and the construction of the method. Participants were asked to reflect on differences in social roles (volunteer, family member, social worker) regarding aspects such as risk, power dynamics and

opportunity, to explore the possibility of composing more complex visions on the topic. Reflexivity was conceived in a relational sense (Simon, 2014). Relational reflexivity is an ethical processing in and of research activities. According to Simon (2014), relational reflexivity:

might be described as a dance which requires attention to certain themes: a sensibility to any externally imposed tempo and other environmental demands and influences; a sensibility to a relational tempo in which dancers respectfully share the directorship of pace, challenge and movement; a responsivity to the invitations of others and a selectivity about the choices offered and taken up. (p. 21)

On the one hand, I enacted relational reflexivity by constantly coordinating with others, asking questions, checking comfort levels, understanding and meaning and, on the other hand, through self-supervision driven by the desire to coordinate with participants in an ethical manner. In particular, I used some questions proposed by Simon (*ibid.*):

Coming from I am making and with what possible consequences for me, for them, for others not present? What is informing those choices? What other choices am I overlooking? Where are those guiding values/prejudices coming from? (p. 21)

The research questions identified with participants/co-researchers were: What makes a context a home? How does living shape relationships inside and outside a home? How are living relationships organised in the presence of a disability condition? The objective, which was shared with the participants, was to develop a reflective and stratified local theory, starting from the research questions identified together, which could generate practical choices to be implemented in the independent living pathways.

I used the 'knowledge spiral' method (Formenti, 2017) which promotes holistic knowledge, based on the here and now of experience and relationships. The movement of the knowledge spiral can be heuristically described as passing through four phases.

The first stage, that of authentic experience, draws on embodied and bodily experience, which is accessed through the immediacy of perception, empathy, and resonance (Heron, Reason, 2001). Such a pathway to knowledge opens the possibility of restarting thought and going in search of new words through the experience of the body (Formenti, 2017). In the research narrated here the recall of autobiographical experiences, through the activation of a radical memory based on sensations coming from the sensitive body (Heron, 1996), constituted the basis for exploring the feeling of being at home.

The second phase is that of aesthetic representation. It allows a critical re-reading of the biographically internalised constraints and provides the first form of expressing meaning and significance through different artistic ways, such as dance, sound, music, drawing, painting, poetry, drama and so on (Heron, Reason, 2001). In the research-training course described here, for example, the landscape linked to one's own home was photographed, identifying the most significant objects, spaces, and relationships of one's daily life.

The third phase involves the activation of a Collective Mind (Formenti, 2017). It is based on thinking together, in groups, on the setting in motion of an ecology of ideas that allows one to become aware of one's own implicit theories and perspectives of meaning (Mezirow, 2012) in order to see, name and challenge them. In the research, it allowed us to move from a micro, self-reflective level to a meso level of group and macro, epistemic reflexivity, also challenging the dominant discourses present in independent living projects.

The fourth phase, finally, is that of deliberate action and is expressed in choices to be acted upon in reality. In the research-training project, the deliberate actions were translated into operational proposals involving services, families and associations active in independent living projects.

The research-training was carried out remotely due to the rules in force in Italy to contain the COVID-19 pandemic. The research material included photographs, drawings, narrative material, poetic compositions that were spontaneously shared by the participants. My field notes and autoethnographic reflections from my research journal were also added.

For the analysis and interpretation of the research material, I chose to refer to the method of analysis and interpretation proposed by West (Merrill, West, 2009). In the research, this method provided a means of recording key issues relating to content and process, while also integrating my field notes, reflections from my research journal and quotes from the scientific literature but also from art. In particular, the aspects touched by this way of analysing the data allowed me to identify and deal with several dimensions: 1) the emerging themes and critical issues; 2) the research process, also being mindful of its power aspects; 3) the ethnographic and autoethnographic dimension, focusing on the circumstances in which the encounters and events took place; 4) the emerging gestalt. The process of analysis and interpretation of the research material was also constantly the subject of reflection and dialogue with the participants, who were also considered co-researchers (Heron, Reason, 2001).

During the first research-training meeting, I chose to share a quote from the scholar MacIntyre (1999):

A form of political society in which disability and dependence on others is something we all experience at some point in our lives, at an unpredictable level (...) is not a special interest - the interest of a particular group rather than others - but the interest of the whole of political society: an interest that is an integral part of the conception of the common good (p. 130).

After the reading of this quote, a woman, the sister of an adult with a complex disability, replied: "This is utopia, you know that, don't you? In the evening, when the door of our home closes, we are alone". The choice to read this quote was based on my tautological premise. Tautology, for Bateson (1979) consists of a body of propositions linked together in such a way that the links between the propositions are necessarily valid. In social educational work, the presence of a significant tautological component constitutes a real risk of creating a chain of logical prepositions that often end up becoming taken for granted "perspectives of meaning" (Mezirow, 1991). Specifically, the choice to read this quote was based on the assumption that considering disability as a common good would make the different participants feel part of a group. However, the unexpected "closed door" reaction of this sister immediately took me out of the frame of my assumptions, leaving me speechless. The utopia that this woman was referring to in that situation highlighted a gap between what I as a social worker was seeing and what I was missing from the subjective experience of that person and many others like her. In the Treccani dictionary, utopia is defined as:

Formulation of a political, social, religious set-up that is not reflected in reality but which is proposed as an ideal and as a model; the term is sometimes taken with a strongly limiting value (a model that cannot be realised, abstract), while at other times its critical force towards existing situations and its positive capacity to orient forms of social renewal are emphasised (in this sense utopia has been contrasted with ideology). (<https://www.treccani.it/vocabolario/utopia/>)

What was preventing the woman from seeing the critical and constructive aspect of utopia and what had I been unable to see in my choice of that quotation? I recounted this episode to contextualise the narrative of the research process, including in relation to my positioning in it (Formenti, West, 2018). This research is part of a workplace doctorate that involves an agreement between the social cooperative I work for and the university. It arises from the need to innovate social

educational practices aimed at the social inclusion of people with disabilities. I am therefore part of the culture investigated by my doctoral research, as I coordinate and supervise projects and services in the cooperative that also include independent living.

Starting from this uncomfortable position, I therefore chose to approach the research with an autoethnographic gaze, in order to use my personal experience to describe and critique the cultural beliefs and practices (Adams, Holman Jones, Ellis, 2015) connected to the design of independent living projects. The collection of autoethnographic writings through the research journal allowed me to reflect on my ‘insiderness’ (ibid), understood as inside knowledge that draws attention to the complexity of taken-for-granted assumptions present in my professional context, and at the same time to my ‘outsideness’ (Bakhtin, 1986), understood as an awareness of difference that, as a researcher, I introduced into the professional context of which I am a part.

In the next paragraphs, the description of the co-operative enquiry process, the themes that emerged in the relational and systemic reflexivity with the participant-co-researchers (Simon, 2014; Formenti, Rigamonti, 2020) and my own autoethnographic writings will form a complex interweaving of levels and perspectives in dialogue with each other. This interweaving will try to explore the questions identified by the group, celebrating their complexity (Formenti, West, 2018) and challenging a reductive view of social work aimed at inclusive living.

Living in own landscape-home

“It is in us that landscapes have landscape. So if I imagine them I create them; if I create them they exist; if they exist I see them (...). What we see is not what we see, but what we are.”

(F. Pessoa, 2020, *my translation*, p. 123)

What makes a place a home? How can the sensation of “feeling at home” be described? Based on these questions, the participants went in search of a shared and biographically informed idea of living.

The Italian word for “living” is “abitare”. This word shares the same Latin etymology with the Italian word “abitudine” (in English “habit”). Drawing inspiration from this common etymological origin, the scholar Morelli (2021) argues that it is not enough for human beings to have a den to live in, but they need a “home-landscape” in which to live and build their habits. Living is therefore a significant and creative action that generates and intensifies habits. The

perception of the landscape-home generates feelings and emotions of which life is made up. However, Western culture is immersed in a chain of dualisms (mind-body, individual-environment, observer-observed, etc.), which has reduced the spaces of liveability and the spaces of thinkability (ibidem) and separated them. However, they are profoundly interconnected and inseparable, a single existential field of an embodied and situated body-mind and extended in relationships (Luraschi, 2021).



Figure 1. What objects and spaces make you feel at home? Some pictures by participants, December 2020

What idea of “living” did we want to promote? The choice to not take for granted the meaning of this word constituted the first step for the participants to distance themselves from a technical-specialist approach to the theme and let themselves be questioned by their own experience of living. I therefore proposed to the participants that they give voice to their home-landscapes, drawing on

the photovoice technique (Wang & al., 1998). The photovoice technique is an interesting way to elicit and represent perspectives of people habitually excluded from decision-making processes. In a participatory approaches, it allows one to learn about a particular social reality as perceived by the protagonists and to increase the participants' awareness of certain aspects of that reality. The immediacy of images allows for easier communication of perspectives. In addition, this technique involves a narrative dimension, in which stories have the power to organize and make sense of the experience. The creation of photos of their own home-landscapes (Figure 1) was followed by the production of written texts that attempted to give a verbal voice to the images and the emotions they aroused.



Figure 2. What is the landscape of your everyday life? What are your places of the heart? Some pictures by participants, December 2020

Below are some sentences shared by a volunteer and a social worker respectively:

This is the little mermaid that my grandmother, with whom I spent my early years, kept on the dining room sideboard. A little memento passed down from hand to hand to me.

Here there is our study library, a sort of map of our lives, a catalogue of wishes, dreams, utopias.

In some narratives, the stories reflected hope and thoughts about the future, as in the case of this participant, the father of a young adult with disabilities:

The veranda, our little winter garden, a space for relations between inside and outside while we wait for the return of the good season to open up to nature, albeit tamed, in the garden. Perhaps it is also a metaphor in which I hope our son can become independent in the future.

Shifting the focus from the inside to the outside of their homes, the participants' gaze photographed both the human and natural environment (Figure 2) of the landscape around their homes.

This activity allowed to highlight "The neighbourhood shop where I buy sliced meats", "the bar where I hang out with friends", "the bench where I take my dog", "the little wall in the yard where I watch my children play with others", "Mount S. Martino, which every morning awaits me there outside the living room window to say good morning".

Here too, the images were then narrated through words, giving life to small fragments of everyday life: "patterns of closeness and distance in human interactions that shape the emotions we experience about relationships to ourselves, each other, and the world around us" (Hargreaves, 2001, p. 1056). For some participants, this complex interweaving of people, places and feelings took the form of a map of their living and habits (Figure 3).

The emotional geographies generated by working on one's landscape-home provided narrative material that then informed the reflective phase in the group. In Formenti's (2017) knowledge spiral method, this step corresponds to the activation of the Collective Mind.

Participants' stories, shared and re-signified together, can generate an ecology of ideas that can then be used to compose a satisfying, situated and embodied theory of the research object. Deliberate action, which corresponds to the fourth stage of the method, creates a connection between the previous ways of knowing and practical knowledge and allows a cycle of learning to be closed, put through the lens of experience to open it up to new questions or considerations.

In(ter)dependent Living

The exploration of the home-scapes and emotional geographies that make up one's daily life led to the identification of a second emerging theme, that of the relationships created in living together, particularly in the presence of conditions of disability.

The starting point was to question the relevance of the adjective “independent” when it is associated with the living experience of a person with disabilities. Why do we talk about “independent” living? What are the cultural premises behind this definition?

In a meeting with family members, I proposed that they each select a photograph from their family albums showing them in a significant moment next to their son, daughter, brother or sister with disabilities. Using this picture as a starting-off point, I then invited the participants to describe this relationship in terms of autonomy-dependence. The stories shared became the vehicle for a discussion on relationships in which the aspects of dependency and autonomy were not so clearly separated:

She is totally dependent on us but is interested in everything. Her life is made up of small daily autonomies: asking to go to the toilet, drinking alone. She has personality, she is not a girl who lets herself live. She wants to live.

My brother was totally dependent on my mother. When she passed away, the balance and peace were upset. We had to reorganize ourselves. There is an emotional autonomy that is easier if there are more points of reference.

We parents depend on her and she on us. She asks us problematic questions. She asks us to be autonomous, to live alone. But she is our life and we are hers.

The embodied experience of living together, recalled through the photographs selected and narrated by the participants, made it possible to get away from a reductive idea of autonomy and independence, based on a paradoxically abilistic view of disability.

Reflecting as a group on these stories created a polyphony (Rigamonti, Formenti, 2020) in which the voices of brothers and sisters, seldom heard in educational and social planning with people with disabilities, could also be expressed. Here are some of their reflections:

If I went back I would insist to my parents that they see my brother as a person free from them. (...) Instead they had the idea that only they knew how to treat my brother well. They should have tried. I grew up with an expectation: “You were born for your brother. We made you for your brother.” I have been so angered by this phrase over the years. Why me? I lived this fate with resignation. Then I realised that I could do something different.

I don't feel like living the life my mother did. I am not the mother, I am the sister. My sister must find her own way, live her own life. And she seems to have understood that.

Even in this situation, the use of types of aesthetic representation in some cases facilitated the sharing of experiences and concerns. During a meeting in which participants were able to look at, choose and give voice to an illustrated card that represented them in relation to the theme of living, the sister of a young man with intellectual disabilities, after showing her card (Figure 5), said:

I am a tree and behind me there is both serene and stormy weather. I am still young. My parents have done their best but now there is a need for an act of trust in professionals who can take care of my brother now that he has become an adult. (...) I feel the need to take charge of my life, without guilt and without the fear of being trapped in a situation bigger than myself.



Figure 5. Illustrated card 40 – “Athmos” by artist Pierluigi Pintori

The group reflection on the concepts of autonomy and independence in relation to living then led to a questioning of some of the assumptions present in the same law that regulates independent living projects. As I mentioned above, in Italy the law that protects the right of people with disabilities to autonomous and self-determined living is 112/2016, commonly called “Dopo di Noi” – “After Us”. This expression brings with it some implicit premises that could be challenged starting from two questions: What comes “after”? And who is “us”?

The reference to the loss of parental support following their death is not only implicitly present in the legislative name but also in the regional decrees that implement it, such as, for example, D.G.R. 3404/2020 and D.G.R. 4749/2021. What seems to be missing in these references is the role that brothers and sisters can play in this type of project. Nonetheless, the possibility to bring one's own voice into the research-training space allowed the participants to go beyond the reductiveness of the norm and make choices such as, for example, the active involvement of all family members, including brothers and sisters, in every phase of the planning and implementation of living arrangements.

Tomorrow is already here

The discovery of the links of interdependence present in the stories of living also made it possible to focus on the temporal aspect of these paths. “After Us” is an expression that refers to a future that for many family members can be a source of great anxiety. In one of the first meetings, the sister of a woman with a severe disability said, “Maybe in a hundred years things will change. But now the only wish I have is that she might die the day after I die.” Several times in my professional history in the services I have met family members who have shared this sad scenario about their future.

In the research-training course, the polyphony of voices, including those of the brothers and sisters, challenged the idea of an “After Us” so focused on an exclusive parent-child relationship that it did not take into account that this “after”, in the case of the brothers and sisters, concerns their “during”.

In the last research-training meeting, I proposed to the participants that they share a word or a short sentence that they considered significant in relation to the course they had followed. Through a process of poetic composition, the words came together in a poem whose title bears the name of the project itself, “Step by step”:

*Life is about going
You stumble and you go.
I lengthened my stride
I go forward
Step by step.*

*The future! There is work to be done!
Tomorrow is already here
Already and not yet.*

*A circle, a network
Holding hands
A commitment
to build the future together.*

*Holding hands,
letting us go
letting you go
to that future we built together.*

*Built together
With strength and courage.
No longer alone.
Thank you, goodbye.
Tomorrow is already here.*

In this poem “we” acquires a broader meaning that includes not only parents but also brothers, sisters and the network of professionals and volunteers who can, together with the families, contribute to the planning of independent living paths. Similarly, in this poem the “after” is no longer just a frightening future scenario but something that can also be rooted in the present (“tomorrow is already here”) and can proceed towards a possible future, “step by step”.

Conclusion

I am reminded of the fairy tale of Sleeping Beauty in which Aurora receives the blessing of the three fairy godmothers, and then I am reminded of the sudden and unwanted arrival of the one fairy who had not been invited to the party and who casts her curse on Aurora. When she is supposed to die on her sixteenth birthday, the fairy godmothers manage to prevent death and change it to a long sleep of

over a hundred years. The disorientation I felt in front of that sister's closed door is very similar to what I presume Aurora's parents, the fairy godmothers and the guests all felt. However, I would not be telling this story of Aurora and her long sleep that ended in a great love, if the fourth fairy, unexpected and unwanted, had not arrived to play her part. In the end, it is her curse, together with the magic of the fairy godmothers, that gives Aurora the time she needs to meet her true love after 100 years.

Recalling the disorienting "closed door" remark made by the sister of a woman with a complex disability at the end of the first research-training course, in this narrative excerpt from my research journal, I associate the feeling of disorientation with the curse of the unwanted fairy in the fairy tale of *Sleeping Beauty*. That closed door was an image that challenged me as a social worker before being a researcher. Who had closed that door? What was it not possible for me to see beyond the door? What had we, as social workers, failed to see until then?

The words of that sister, spoken at the beginning of the journey, were for me both the curse of the unwanted fairy and the awakening by Prince Philip from a sleep that had closed my eyes to a part of reality, the one beyond that door. I omitted to say that this sister, after this first meeting, chose not to continue the research-formation path, like the fairy godmother who then disappeared in the story of Princess Aurora. Even today, this "exit from the scene" makes me question myself as a researcher and reminds me of the responsibility inherent in my role. On the other hand, her disorienting question ("This is utopia, you know?"), has continued to echo in the research process. The frames of meaning (Mezirow, 1991) that had guided my professional actions up to that point, were met with a closed door. But the fairy tale did not stop and the curse intertwined with the stories and biographies of the participants in the research-training process and challenged the paradoxes and dilemmas of the way of approaching the subject of independent living.

This interweaving of my autoethnographic experience and the cooperative enquiry process with participants, held together by a form of ethically engaged relational reflexivity (Simon, 2014), allowed me to explore the critical force of a utopia aimed at challenging a reductive view of social work oriented toward inclusive living. In the research, reflexivity took the form of "thinking with theory" (Jackson, Mazzei, 2017), an emergent, immanent and becoming process that stood on the threshold of 'in-between-ness'. In contrast to representational logic and analytical practices of data that lead to generalities, themes and categories, thinking on the threshold does not stand outside, isolated and elevated from the 'data', but

keeps things moving, becoming and, in this sense, is also ontological because of its ability to create new stories. Stories about living, whether implicit, acted out or generically defined at the legislative level, have become emotional landscapes and geographies that have inhabited the process. The connection between micro (self-reflexivity), meso (group reflexivity) and macro (epistemic reflexivity) levels of reflexivity and the creation of embedded polyphonies (Rigamonti, Formenti, 2020) have made it possible not only to challenge the dominant discourses implicit in the same law aimed at promoting the autonomous and self-determined living of people with disabilities, but also to identify new viable ways (Von Glasersfeld, 1982) of designing this type of pathways.

References

- Adams, T. E., Holman Jones, S., Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *The dialogical imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. E. P. Dutton.
- Bateson, G., Bateson, M. C. (1987). *Angels fear: Towards an epistemology of the sacred: Investigation into the nature and meaning of the sacred*. Macmillan Pub Co.
- Brown, I., Brown, R. I. (2003). *Quality of life and disability: An approach for community practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cruz, D. H., Gillingham, P., Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. In *British Journal of Social Work*, 37, 73-90. DOI: 10.1093/bjsw/bc1001
- Emerson, E., Hatton, C., Thompson, T., Parmenter, T. (2004). *The international handbook of applied research in intellectual disabilities*. Wiley, Chichester, England.
- Fabbri, D., Munari, A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale dell'individuo*. Guerini Studio.
- Fook, J. (1999). Critical reflectivity in education and practice. In Pease, B., Fook, J. (eds), *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives* (pp. 195-208). St Leonards, Australia, Allen and Unwin.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione – Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L., Rigamonti, A. (2020). Systemic reflexivity in residential child care: A pedagogical frame to empower professional competence. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 11(4.2), 115–139. DOI: 10.18357/ijcyfs114.2202019991
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Aparecida Capellini, S. (2020).

- Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291. DOI: 10.30557/MT00147
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Editions.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/0161-4681.00142>
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Mursia Editore.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. SAGE Publications.
- Heron, J., Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: Research with rather than on people. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research – first edition* (pp. 179-188). SAGE Publications.
- Jackson, A. Y., Mazzei, L. A. (2017). Thinking with theory in qualitative research: A new analytic for qualitative inquiry. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (a cura di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp.717-737). SAGE Publications.
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32:1, 45-57. DOI: 10.1080/02650533.2017.1291499
- Latouche, S. (2003). *Décoloniser l'imaginaire. La Pensée créative contre l'économie de l'absurde*. Parangon Ed.
- Luraschi, S. (2021). *Le vie della riflessività: per una pedagogia del corpomente*. Armando Editore.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent rational animals: why human beings need the virtues*. London: Duckworth.
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Franco Angeli.
- Merrill, B., West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London: Sage Publications, Inc.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformative theory. In Taylor, E. W, Cranton, P. (a cura di), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 73-95). Jossey-Bass Publications.
- Morelli, U. (2020). *I paesaggi della nostra vita*. Silvana Editoriale.
- Morelli, U. (2021). *Il paesaggio mancante*. <https://www.doppiozero.com/materiali/il-paesaggio-mancante>
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and Social Justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135. <http://www.jstor.org/stable/3186357>
- Parton, N., O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: Towards a new practice*. Basingstoke, MacMillan.
- Pessoa, F. (2020). *Il libro dell'inquietudine di Bernardo Soares*. Universale Economica Feltrinelli.

- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Sen A.K. (2000). *Development as freedom*. Anchor Edition.
- Simon, G. (2014). Systemic inquiry as a form of qualitative inquiry. In Simon, G., Chard, A. (Eds.), *Systemic inquiry: Innovations in reflexive practice research* (pp. 3-29). Everything is Connected Press.
- Von Glasersfeld, E. (1982). An interpretation of Piaget's constructivism. *Revue Internationale de Philosophie*, 36(4), 612-635. <http://www.vonglasersfeld.com/077>
- Wang, C. C., Yi, W. K., Tao, Z. W., Carovano, K. (1999). Photovoice as a participatory health promotion strategy. *Health Promotion International*, 13, 75-86. DOI: 10.1093/heapro/13.1.75

Re-encountering Oneself. The MultiMe Theatre Experience

Dalila Raccagni¹ 
Elena Sarzilla² 



Abstract

A physical and mental space is needed so that the multiple identities that characterise the people of our time can meet and re-encounter each other. Today's men and women, characterised by individualism and often described as indifferent (Bauman 1999, 2000), are sometimes tempted to shut themselves in their homes, becoming defensive and viewing interpersonal and community ties with suspicion. During this global pandemic, a time of re-appropriation and confrontation, people of different origins, neophytes of theatre, experienced the MultiMe workshop, which was promoted by the Study and Training Centre on Human Mobility and Interculturality "Fileo", situated in Bergamo (Italy).

The workshop was devised as a narrative and relational necessity, but also as a chance to experiment with new expressive languages involving the word, the body, and its movement. The artistic potential is inherent in the spontaneity of the participants, who contaminate themselves with different languages, characterised by the resurfacing of the game aimed at investigating identity, otherness, and the connections between stories.

This article presents this theatre course where different life stories intertwined. The experience allowed the meeting of multiple individual identities, rich in knowledge, feelings, and interiority, which enriched the group, offering a sense of belonging that created - in the group itself - a third dimension. In March 2020,

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore (Milan, Italy) & Coordinator of the Research Area at Study and Training Centre on Human Mobility and Interculturality „Fileo”, dalila.raccagni@unicatt.it, <https://orcid.org/0000-0002-3782-0059>

² Coordinator of the Narration Area at Study and Training Centre on Human Mobility and Interculturality „Fileo”, narrazione@fileo.it

the MultiMe workshop continued to meet remotely and to address the issues of cultural diversity together with the theme of the pandemic, from which the performance “DI-Stanze Invisibili (tr. Invisible Di-Stances)” originated.

The space that praised collateral beauty, activated in the diversified plurality that characterises the human, offered a wealth of knowledge, affections, and emotions, values ‘generated’ precisely in those existential passages often marked by bewilderment, isolation, and loss. At a time where people were tempted by selfish isolation, this experience instead offered - and continues to offer today thanks to a new experience of MultiMe - the possibility of moments of re-appropriation of a personal time, which is enriched and filled with meaning in the encounter with otherness. An interpersonal encounter that was also an intercorporeal encounter. An experience that has been consolidated, and whose common thread in the last performance was language, which is mother, and traces the paths of ‘feeling at home’.

Keywords

educational theatre, encounter, identity, mother tongue, multilingualism, multicultural education, storytelling, adult education, pandemic

In the coronavirus society between solitude and the beauty of knowing each other

Postmodern society is characterised by seductive elements and promises of omnipotence of globalisation and social and cultural integration on the one hand, but also by conditions of insecurity, poverty, and loneliness on the other (Chossudovsky, 2003; Borgna 2005; Marone & Striano 2013).

The society in which we live and relate is in a state of uncertainty, which not only affects the socio-economic system, but above all the possibility for people to relate to each other, to meet each other, to be fully themselves.

The Covid-19 pandemic itself has upset established rhythms and routines, with consequences on the level of emotions and actions (Leigh, Templet, & Watson, 2021) accentuating human solitude, so that normality has now acquired new nuances.

Attention to the traumatic characteristics that Covid-19 had on all of us and what this situation taught us has been reported in several studies, promoted by disciplines that are also very different from each other (Maaravi et al., 2021; UNESCO, 2022).

In the field of human sciences, it has emerged how the pandemic has led subjects to perceive themselves in relation to others, with a new vision previously

concealed from them by thinking of overwhelm as an inevitable *modus operandi*.

Instead, it became clear that humans are by definition social beings (Aristotele, 4th century), in continuous dynamism with their neighbours and the social organisation in which they find themselves, despite the fact that “some of the most common measures have included reducing human contact through quarantine, isolation and social distancing, as well as preventing infection through the use of masks, hand washing and surface sterilisation” (Anderson et al., 2020).

Pandemic loneliness, which characterised 2020, 2021, and 2022 due to the Covid-19 virus, where governments all over the world introduced policies forcing people to close businesses and stay at home, has brought into sharper focus the fragility of human relationships.

People today, characterised by individualism and often described as indifferent, are sometimes tempted to shut themselves up in their homes, becoming defensive and viewing interpersonal and community ties with suspicion.

This is a reciprocal relationship that, in reference to intrinsically dynamic realities, continually shapes and transforms concepts such as culture (ethnic or indigenous) and identity (individual or collective).

In an individualistic and fragile society such as the one in which we live, it is necessary to be aware that everyone is the bearer of multiple identities, which are similar to and in dialogue with those of others. An identity that appears increasingly qualified by conditions of difference, multiplicity, and intersectionality (Sökefeld, 2001).

As already stated by Welsch (1999) when elaborating on the concept of transculturality, personal and cultural identity can no longer be identified as a collective body of identity, but rather as the result of a dynamic multiple cultural connection. This is because there is a multiplicity of cultural models, a continuous overlap between forms and a hybridisation between models.

The subject is thus characterised by a homeless, hence multiple, subjectivity, inhabiting a “plurality of life worlds” (Berger, Berger, & Keller, 1973). Personal, individual worlds that can, however, enter into relationships with others.

Through various narrative forms, the subject can narrate and share himself with others, who thus become necessary. “Identity and difference [...] are held together in an indissoluble relationship: identity is never obtained as the elimination of differences, which already dwell in our self; our possibility of being unique, unrepeatable, is inextricably linked to the gaze of the other’s face, which becomes a mirror of our self, defining and recognising us as otherness and individuality” (Fadda, 2007, 36-37).

The other therefore enriches, constitutes, and participates in the transformation of the subject in his or her entire personal existence.

Diversity is therefore an opportunity for growth, moving from mere empathy to exotopia (Bachtin, 1998; Bachtin, 2000; Sclavi, 2003, 172; Schön, 1993, 117); this is understood as a complex relational capacity capable of embracing the other in his or her intrinsic ideological and/or cultural diversity.

An attitude – the exotopia – “allows to take charge of the space, which can never be eliminated, between an I and a You, within the interpersonal relationship, considering it not as an element capable of arousing mistrust, fear, and even rejection, but as an opportunity to achieve an encounter, despite the awareness of a substantial diversity between me and the other” (Bellantoni & Cucco, 2016).

In the context of these considerations of meeting and mutual appreciation, it is necessary to offer a physical and mental space so that the multiple identities that characterise the people of our time can meet and re-know each other.

The workshop presented here was born as a narrative and relational necessity, but also as a chance to experiment with new expressive languages involving the word, the body, and its movement. The artistic potential is inherent in the participants’ spontaneity, which is contaminated by different languages, characterised by the resurfacing of the game aimed at investigating identity, otherness, and the connections between stories.

The current Covid-19 scenario offered participants an education opportunity to manifest and realise their creative and innovative power. A transformative learning that took place in a condition of deep discomfort, loneliness, but which became beauty, sharing, theatre.

The history of MoltIME experience

In September 2019, the *Study and Training Centre on Human Mobility and Interculturality Fileo*¹ adopted a new format to address the issue of cultural plurality² in the Bergamo area: the participatory theatre workshop. This tool was open to all and capable of collecting and enhancing both individual stories and cultures and the collaborative relationships born from sharing the same experience.

¹ The Fileo Centre for Studies and Training on Human Mobility and Interculturality, set up at the instigation of the Diocese of Bergamo to react to and think about the themes of human mobility and intercultural and interreligious dialogue, is trying to use different languages, including theatre, to narrate the themes entrusted to it.

² Understood as a social tissue characterised by structural heterogeneity, in which each individual interfaces with cultural diversity. The pedagogue Abdallah Pretceille (1999) affirmed «*L'Autre, l'étranger, l'étrangeté sont omniprésents et font partie du quotidien*» in *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 3.

The workshop was initially part of a broader project dedicated to asylum seekers (shared between a cooperative and Fileo). This was based on the four verbs of Pope Francis' message for World Migrant and Refugee Day 2018: welcome, protect, promote, integrate. It was precisely this last verb that opened the theatrical experience MoltMe, not in the common sense of "integrating migrants into the community" but through "fostering integration between different people" in a constantly changing reality.

The Bergamo area, where Fileo's proposals and the MoltMe workshop were born and develop, has a history of reflecting on the theme of plurality that is reflected in the theatrical experience, a stance to encourage mutual understanding, the enhancement of a culture that is "plural, crossing cultured and non-colonial worlds, different professions and scientific production, diversified levels of interweaving and transformations"³ and, why not, aiming to see the birth of "fraternal friendships".

After two full years of the workshop MoltMe, which the participants conducted in person once a week from October to May, we are reaping the fruits of this work, which has remained faithful to its mainly "relational" objective.

The MoltMe theatre workshop was born before the Covid-19 pandemic and the sense of loneliness generated by isolation. In fact, it was born in October 2019 as a response to the desire for a neutral space for sharing and narrating the plurality and cultural diversity that inhabit our territory.

The *Centro Studi Fileo*, together with the cooperative Ruah present in the Bergamo area and funds from the Catholic Church, realised that theatre was the right instrument, because it was time and a protected, welcoming, fertile space for collecting stories, experiences, and sensitivities (Jeffer, 2011; Breidenbach & Zukrigl 2000).

This desire has taken shape in a heterogeneous range of participants, which is renewed from year to year and does not forget to maintain links with those who, for whatever reason, cannot continue the journey.

Some participants have been part of the Province's SAI Projects⁴, but at the same time reception workers and some refugees also attend the workshop. There are also Italians who have emigrated abroad, young people with a migrant background or with an interest in dialogue and intercultural spaces.

³ *Carta di Bergamo*, 20 February 2016.

⁴ SAI, reception and integration system. The SAI is a national initiative aimed at the reception, protection, and integration of asylum seekers, refugees, and beneficiaries of subsidiary or humanitarian protection.

One characteristic of the group is that while there are diverse mother tongues and faiths among the participants, the will to be well together is the same.

In March 2020, the MultiMe workshop continued to meet remotely - once a week for one hour via an online platform - and to address the issues of cultural diversity together with the theme of the pandemic. From this the performance “SCONFINANDO. You were the sea”⁵ emerged from the workshop.

The theme chosen to animate the year of theatre, borders, and the multitude, was lived and told with the incumbency of the four walls of the house, the border drawn in Italy by restrictions. For the pandemic, the theatre space, the Benedictine abbey of San Paolo d'Argon, was taken away from us, but not the time. Thanks to this, and to the web connection, the sharing of one's own stories also becomes, literally, the sharing of one's own homes. The spaces multiply, and the perception of the “border” dilates.

The inconvenience of not sharing a physical space gave way to an enthusiasm for being able to involve those who, in normal conditions, it would not have been possible to engage. For example, a young woman from Bergamo who had emigrated to Germany, her mother's homeland, joined the group. A Chinese friend also took part and convinced a relative to participate. In particular, she encouraged him to join the group because she saw the potential of the workshop to stimulate the young man to overcome his shyness. In addition, asylum seekers – from Senegal and Mali - and reception workers participated together and on equal terms.

The next edition, which straddled the end of 2021 and the first part of 2022, took place in video call mode so that there would be continuity despite the continuing limitations of the meetings. The group kept a similar shape and atmosphere to the previous year: those who decided to participate for the second year joined various newcomers. Contributions to both the course and the final performance - called DI-STANZE INVISIBILI - also came from those who, for various reasons, could not participate in the second year: “no one is far away, no one is excluded, no one is a stranger”⁶. The skill and sensitivity of Sara Pezzotta (workshop leader) enabled the creation of this network, which is not limited to the students of a given year, but finds strength and added value in the relationships of “fraternal friendship” cultivated the previous year.

⁵ https://www.facebook.com/centrostudifileo/videos/?ref=page_internal (14.02.2022)

⁶ Slogan of the Office for the Pastoral Care of Migrants of the Diocese of Bergamo, one of the offices involved in the Fileo project. Identified on the occasion of World Migrant and Refugee Day 2014: https://www.ecodibergamo.it/stories/Cronaca/ne-straniero-ne-escluso-ce-la-giornata-del-migrante_1041826_11/

The theme of the house was interpreted in this way: “so many apparently distant rooms tell of the worlds experienced and imagined by those who have tried to bring their own history, their own dreams, their own language and mother tongue culture into play”⁷. And it is precisely in the places of the heart, of the heart of each of the actors, that a story unfolds, accompanying the spectators through the cloisters of the abbey of San Paolo d’Argon. From the monastic places, as we travel, we also enter the woods, the sea, the library, on the large blank sheet of paper that everyone can fill in with all the facets that make up the composite, plural, and colourful individual and community identity.

It so happens that in the third edition, in 2021 and 2022, those who cannot decide to orbit around the active group asking for updates, finding opportunities to “spend a moment”, contributing as much as they can to the new performance in preparation.

The desirable, unplanned effort is to maintain these virtuous relationships based on listening and sharing, even while respecting lifetimes and each person’s difficulties. This is the fundamental dynamic of the group, in line with the principles that guide in a conscious action of dialogue between different people: the suspension of judgement, the appreciation of everyone’s path, the awareness that the same reality can be observed from infinite points of view. The group is rich and functional if there are children, young people, and adults; men and women; people with different backgrounds, social extractions, cultural and value frameworks.

The sharing of the story is guided by the workshop leader. It is a delicate and not obvious emergence, in which everyone gives the group a facet of themselves without anyone demanding a word, a gesture, or a silence that is different or more than what has been received. For everyone, there is listening and applause. Each participant can, or rather must, simply draw on the cultural, linguistic, and physical resources they already possess. Growth occurs in the moment of confrontation, when the other listens to me but not only that, when they also inspire me. They encourage me to set out on an imaginary Tibetan bridge and, if all goes well, we will meet in the middle. The other becomes a mirror of oneself, an opportunity to understand each other better and to understand ourselves better. The serene encounter with the other is the real goal of the workshop. The serene encounter with the other is the real goal of the workshop, which has proved to be the right tool for those taking part in the workshop.

⁷ Selected words from the presentation of the final show on the Facebook page of the Study and Training Centre on Human Mobility and Interculturality Fileo.

Today's MultiMe experience

Confirming the path taken in recent years and seeing both in the management of the workshop and in the feedback from participants and observers positive, the doors of the third and current edition of the theatre workshop are open to everyone.

For the organisers, it is essential to create a heterogeneous group. This provides an opportunity for exchange with multiple identities, with different cultures, and offers the subject an encounter with the Other who is truly other than him/herself (Buber 2013). Recipients are engaged both through the Fileo Study Centre's own channels (website, social pages), and through the passionate word of mouth of former participants, as well as via the support of formal or informal groups in the area that work on the theme of interculturalism and are familiar with the Fileo project and the abbey as a venue (of which the Ecummé Commission is an example⁸). It was the same show seen the previous June that convinced some people to invest their time in this workshop.

The group, while seeking continuity over time, is reconstituted every week with some absentees (the time of quarantine weakens the continuity especially of families with school-age children) and new arrivals.

At the same time, the performance is enriched by the contributions collected at each meeting, so that everyone who takes part in this meeting can feel involved and be the protagonist of the choral narration that concludes the time of this last edition of the MultiMe workshop.

The planning of the workshop takes into account this important flexibility, which indulges the participants so that they do not feel constrained in a structure that is too rigid or exclusive. This inevitably generates logistical and organisational difficulties, but at the same time tries to ensure a welcoming environment.

The theme chosen for this new edition is mother tongue, underlined by the title "PATHS OF HOME: the language that is mother". Through the words that resonate in the stories of the workshop participants⁹, in any language or dialect, the theme of language as a welcoming mother, a safe haven, is developed.

⁸ Ecummé was born in 2014 and is a Citizenship Commission born in Val Cavallina (in the province of Bergamo, Italy), extended also to the neighbouring territories.

⁹ MultiMe 2021-2022 workshop participants: D., 29, pedagogue; E., 27, socio-cultural operator; F., 4, kindergarten student; B., 7, student; V., 35, linguistic mediator; C., 26, teacher; L., 35, worker; L., 30, teacher; P., 11, student; T., 30, linguistic mediator; B., 26, international volunteer; M., 28, international volunteer; P., 50, cultural worker; V., 28, health worker.

In concrete terms, each weekly meeting takes place in the Library Room of the Abbey of San Paolo d'Argon, lasts about two hours and is conducted in the following manner:

- the first part is dedicated to welcoming those who arrive at the abbey, sharing some facts of the day, greetings, participants take off their shoes and often have a snack;
- the start of the “physical” part begins with a brief warm-up in a circle, which ends with each person giving a presentation: each Tuesday evening, everyone introduces themselves to the group, repeating their name and showing the group a sound/verse and a gesture representing the emotional/physical state of the day they have experienced. All the others repeat it as faithfully as possible as they start to get to know their theatre companions;
- The core of the event takes place in a different way every week. A theme, a state of mind, a thought, or a story is tackled using the most diverse languages: from drawing to singing, from improvising with the body to improvising with the voice, from clay to interacting with objects and space. This moment ends with sharing and listening to the result obtained by each person;
- Finally, before saying goodbye, the group gathers in a circle and adopts and reworks a particular form of greeting, inspired by a Burkinabé tradition, the Dassa¹⁰, to renew energy and give thanks to the group.

Investing time on all the “relational” steps of the appointment could be seen as “losing time” from the operation and concretisation of the theatre work. These are not the primary goals, but the positive relationship between different people is. Without this, the performance, or the final output, although well-packaged, would not have the value of a journey full of emotions and a desire for social relations that would be impossible to transmit to the public in its entirety. The recipients of the workshop are not the members of the audience, they are the members of this “company”.

The final performance took place with two showings on 5 March 2022, at the abbey of San Paolo d'Argon. As in the previous year, it was a site-specific

¹⁰ Dassa is well explained in this passage from the journal *Didattica della storia* (Forni, 2019, 1, 98): A child shouts his name and his classmates jump shouting “Dassa!”, then a second child shouts his name and the others jump shouting “Dassa!”, until everyone has shouted his name (Frabetti, 2006). This greeting is a way of saying thank you, thank you for taking part in this experience and for giving me something of yourself.

performance that combines the vocation of a place (the abbey as a place characterised by the codes of “beauty” and as the seat of a project of intercultural and interreligious dialogue) with the path developed in the five months of workshop¹¹.

Furthermore, the desire was to link this moment of conclusion of the workshop to the day of 21 February 2022 as World Mother Language Day¹², promoting an event which, in addition to the performance, also presented to the public the book *Tirafuorilalingua* (2021), inspired by the works of the homonymous festival in Bergamo.

The performance “PATHS OF HOME. The language that is mother” guided the audience in an itinerant show through cloisters and frescos. The participants slowly became part of the MoltMe theatre experience and its dynamics. They watched, listened, interacted with the “actors”, and the location, the setting objects and tried to answer, together, some questions, such as: Where is your home? Who or what is “mother” for you? What is your mother tongue?

The performance was divided into three acts:

- First act: pairs of actors moved into the first cloister. In each pair, one person guided the other using the gentle touch of hands. P. and V. welcomed the audience and introduced them to what they were going to experience and discover. They will encounter a place and its history, and many actors and their histories! They will show the audience their idea of mother tongue and home, giving space and time for new ideas;
- Second act: Ester’s room is full of old luggage and different chairs. Not much, but enough to recognise each other’s houses, presented in different languages and dialects. My house is like a tree house, a sanctuary, on the seaside, my future, madness, a safe place, mine.
- Third act: the actors are now dancers. A beautiful sculpture of clay (made by one of the MoltMe members) signals the welcoming shape of a hug. It is wide and open. The audience is invited to write and complete on a postcard the sentence “My mum is...”.

¹¹ The third edition of the workshop, year 2021/22, has a shorter duration than in previous years, which is reduced from eight months to five to allow it to be completed before the presenter’s maternity leave.

¹² Proclaimed by UNESCO to promote linguistic and cultural diversity and multilingualism. The date commemorates the tragedy that occurred in 1952 when several Bengali students at the University of Dhaka were killed while protesting for the recognition of Bengali as an official language (then part of Pakistan).

Sara Pezzotta, the director, collected all the outcomes from the audience and arranged them together into a “collective poem”¹³.

A song was played at the conclusion: a sweet Spanish lullaby enriched with the sound of a guitar and a dance by Sara (and her bump), just before the ending where thanks were given for all the presents.

Us and our native language

This workshop experience fits into existing and studied practices and theories of adult education, both about theatre and identity theories. It is an informal experience, which, together with learning from experience, is the most characteristic feature of adult learning.

The intertwining of narrative practices and artistic forms, such as theatre, was an effective methodological choice to give participants a voice.

In particular, it is the perspective of intercultural education that enables an effective understanding of the theatre experience. To promote an intercultural attitude, it is necessary to deconstruct (Cambi, 2001, 34) - as was the case for the participants - the arrangements based on ethnocentric tradition, and to promote instead a plural and collaborative way of living that is willing to confront the multiplicity and stratifications of reality.

It is necessary to distance oneself from the rigid and static thinking of ethnocentrism to promote a migratory and erratic reflection “capable of moving away from one’s own mental representations, going towards the other and returning to oneself, enriched by the experience of confrontation and exchange” (Pinto Minerva, 2005, 19).

The aim of this perspective is the emergence of an open society, one capable of dialogue and encounter, willing to make the important shift from identity to difference, overcoming ethnocentrism.

This promotes pluralism, which consists of recognising a variety of cultures and being able to move between them, through dynamic and transitive thinking.

According to educational theorist F. Cambi, contemporary men and women are endowed with a plural ego, which makes them subject to encounter, to being mestizo, which has “value precisely because it is encounter and dialogue, openness to otherness [...] pluralisation of the ego, because it realises the tasks

¹³ This “collective poem” will soon be published on the Fileo website.

and expectations of the present, in which it purifies the human being of identities, belongings, closures, exclusions and racisms that in the universalist culture of the West have represented strengths [...] that today appear to us as errors and deviations" (2001, 66).

So, if the first year's workshop investigated the role of the home as a space of experience in recognising one's multiple identities, this year - as I underlined above - the theme was that of the mother tongue, which traces the paths of "feeling at home".

First, we wondered whether the mother tongue was the plot, weave, and glue of the subject's identity. It represents the language of refuge, the thread, and the net to join the pieces of one's own historical narrative, remembering the past in order to live in the present. Although "the mother tongue in which we were born and learned to orient ourselves in the world, is not a glove, a disposable tool. It innervates our psychological life, our memories, associations, mental schemes" (De Mauro, 1995, 3).

At least half of the world's population is bilingual or multilingual; millions of people in the world grow up speaking two or more languages, and it is therefore a widespread condition in the world that there is multilingualism or plurilingualism. Nevertheless the mother tongue is par excellence the one that allows us to identify with ourselves, with our origins and with our experience. By opening the present through theatre to what had gone before, to other histories and possibly to other alphabets, the subject is able to express a repeated request for recognition and legitimacy.

The unveiling of one's own linguistic history takes place on several dimensions, first and foremost the desire to evoke the past and the elsewhere, legitimising its origin.

The use of the mother tongue offered the subject the opportunity to recompose his own history; by talking about himself he was able to deposit his experiences and offer the other the opportunity to be a spectator and possibly a transmitter.

Using the mother tongue, the subject was able to recognise himself as the bearer of multiple identities. The languages that encountered each other made it possible to invent, to create and to give light to a performance, enlivening images and giving space to metaphors that allowed the subject (man and woman) to express himself freely, until he became fully himself.

To express itself, the mother tongue has also taken on the form of the tale, of narration. We understand this practice, from the psychologist J. Bruner onwards, is at the heart of many educational practices, which through different forms, is a fundamental pathway for the construction of the self in adults; therefore, narration as a "fundamental identity resource, capable of facilitating the learning of narrative tools and contributing to the construction and awareness of a shared cultural heritage" (Giusti, 2008).

Narration is the tool through which two significant processes (not to be confused) can be developed: the process of interculturality and the process of transculturality (Demetrio & Favaro 2014)¹⁴. It was interesting in this regard to find actual assonance between the participants' narratives, as if to underline that despite the linguistic differences we live in a land - which is mother - common.

At the same time, the choice of narrative was dictated by its epistemic function. In this sense, the subject had the opportunity to elaborate, interpret, and understand the events that characterised his or her experience; thus, through narrative, interpretative, subjective, and emotional thinking, the participants had the opportunity to reflect on cause-effect relationships and to produce knowledge that is functional to the action in the socio-cultural context in which they are called upon to live. As writer G. Ghermandi says, "writing has been my salvation [...] I have experienced for myself how writing has been a kind of catharsis that has been able to remove the barriers between my various identities, helping my many differences to amalgamate. Especially when you are from many cultures, like me and all young people who straddle two or more worlds, I believe that writing is a cure" (Ognisanti & Traversi, 2008, 166).

Finally, the question was asked whether narrative practice could be an opportunity to "feel at home". The workshop looked for a value that is hidden, saw things, tried to imagine them, combined them with others, nothing was lost and lateral. It has been recombining to give life to something new. The creativity of MoltMe was the ability to read, to transform, to dream of something that is not there and to be able to realise it. It was not created from nothing, but from something that was already there, the language that is mother, but is also the opportunity to belong. To feel at home therefore means first to be recognised, to be listened to.

In this workshop experience, narration in the mother tongue was therefore an opportunity to experience these encounters and thus to be welcomed. A hospitality that is a concrete and mentally welcome if it is the first stage of the subject's ability to "make memory of having been, and always being, foreigners" (Ricoeur, 2013, 47).

Language is a narrative opportunity to express one's existence in the world, which perhaps more than feeling at home expresses a pathway home. This is because we are always on the move, towards ourselves, others, and endless homes.

¹⁴ Interculturality aims at the inclusion of subjects learning about a new culture; while transculturality is a cognitive process aimed at establishing assonances and shared places in the various cultures under consideration.

Bibliography

- AA.VV (2021). *Tirafuorilingua*. Bergamo.
- Anderson R.M., Heesterbeek H., Klinkenberg D., Hollingsworth T.D. (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic? In *Lancet*, 2020, vol.395, pp. 931–4.
- Aristotele (2007). *Politica* (4th century). Roma.
- Bachtin M. (2000). *L'autore e l'eroe*. Torino.
- Bachtin M. (1998). *Per una filosofia dell'azione responsabile*. Lecce.
- Bauman Z. (1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano.
- Bellantoni D., Cucco, M. (2016). Dall'empatia all'exopatia: la diversità come opportunità di crescita. Una riflessione analitico-esistenziale. in *Ricerca di Senso. Analisi esistenziale e logoterapia frankliana*, n.3, Trento.
- Berger P., Berger B., Keller H. (1973). *The Homeless Mind*. Harmondsworth.
- Borgna E. (2005). *Lattesa e la speranza*. Milano.
- Breidenbach J., Zukrigl I. (2000). *Danza delle culture. L'identità culturale nel mondo globalizzato*. Torino.
- Buber M. (2013). *Sul dialogo. Parole che attraversano*. Cinisello.
- Chossudovsky M. (2003). *Globalizzazione della povertà e nuovo ordine mondiale*. Torino.
- De Mauro T. (1995). *Seimila lingue del mondo*. Roma.
- Demetrio D., Favaro G. (2014). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano
- Cambi F. (2011). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma.
- Frabetti, R. (2006). *200 e uno... giochi, esercizi e riflessioni per un laboratorio teatrale*. Bologna.
- Fadda R. (2007). *Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema pedagogico*, in Fadda R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*. Roma.
- Forni C., La storia alla scuola dell'infanzia. In *Didattica della storia*, 1, 2019, pp. 85-101.
- Giusti S. (2008). Un approccio narrativo all'educazione interculturale. in Amatucci L., Bruschi M., Giusti S., Stacchini B., *Le risorse interculturali della scuola*. Lecce.
- Jeffer L., (2011). *Refugees, Theatre and Crisis: Performing Global Identities*. Manchester.
- Leigh G., Templet T., Watson C. (2021). Feelings on remote education in the era of coronavirus pandemic, a pilot study. In *Teaching and Learning in Nursing*, 16, 4, 2021, pp. 332-337.
- Maaravi Y., Levy A., Gur T., Confino D. and Segal S. (2021). The tragedy of the commons: How individualism and collectivism affected the spread of the COVID-19 pandemic. In *Front. Public Health*, 9:627559, doi: 10.3389/fpubh.2021.627559.
- Marone F., Striano M (2013). *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti. Prospettive pedagogiche*. Milano

- Ognisanti M. (2008). Scrivere come cura del sé: intervista a Gabriella Ghermandi, in Traversi M., Ognisanti M., *Letterature migranti e identità urbane*. Milano.
- Pretceille A. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris.
- Pinto Minerva F. (2005). *L'intercultura*. Roma-Bari.
- Ricœur, P. (2013). *Straniero, io stesso. Il dovere dell'ospitalità*, tr.it., Milano.
- Welsch W. (1999), *Trasculturalità: the Puzzling Form of Cultures Today*, in Featherstone M., Lash S., *Space of Culture: City, Nation, World*.
- Santerini M. (2003). *Intercultura*. Brescia.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano.
- Schön DA. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari.
- Sökefeld M. (2001). Reconsidering Identity. In *Anthropos*, 96, 2, pp. 527-544.
- UNESCO (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: international evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*.

Różnica między człowiekiem a zwierzęciem w percepcji dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Tomasz Nowicki¹ 



Abstrakt

Równocześnie w wielu teoriach wychowania dziecko i dzieciństwo sytuowane jest jako przynależące do świata natury. Dlatego pytanie o dziecięce sposoby ujmowania różnicy gatunkowej wydaje się być szczególnie ważne z perspektywy wychowania i antropologii kulturowej. W tekście na podstawie wywiadów z dziećmi zostają ukazane znaczenia i konsekwencje lokowania znaczeń różnicy gatunkowej w sposobach zdobywania i konsumpcji pokarmu. Interpretując zebrany materiał empiryczny za pomocą krytycznej analizy dyskursu możemy zobaczyć polisemiczność tak rozumianej różnicy gatunkowej, której funkcje wytwarzają zarówno podziały kulturowe, religijne i gatunkowe.

Słowa kluczowe

różnica gatunkowa, animal studies, wczesne wychowanie, jedzenie

The difference between human and animal in the perception of children in early school age

Abstract

The article describes how children perceive the difference between humans and animals. Classic definitions of species difference known from philosophy or theology differ significantly from the meanings that children describe to differences

¹ Uniwersytet Gdański, Poland, tomasz.nowicki@ug.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-3382-1791>

between the human and animal worlds. At the same time, in many theories of education, the child and childhood are perceived as belonging to the world of nature. Therefore, the question about children's ways of perceiving the species difference seems to be particularly important from the perspective of education and cultural anthropology. Based on interviews with children, the text shows the meanings and consequences of placing the meanings of the species difference in the ways of obtaining and consuming food. Interpreting the collected empirical material with the help of critical discourse analysis, we can see the polysemic nature of the species difference understood in this way, the functions of which are generated by cultural, religious and species divisions.

Keywords

species difference, animal studies, early education, food

Wprowadzenie

Dyskurs *zwierzęcego* jest współtworzony z dyskursem dzieciństwa, gdzie zwierzęta i dzieci zostają ukazane jako istoty zależne. Koncepcja dzieciństwa jako odrębnego etapu życia – charakteryzującego się niedojrzałością i brakiem racjonalności, w którym kształtuje się dojrzała forma człowieczeństwa ukształtowała się w XVIII wieku. Od strony historycznej należy tutaj wspomnieć o okresie europejskiego oświecenia i romantyzmu, które uważa się za czas odkrywania dziecka i dzieciństwa jako szczególnego przedmiotu troski i wychowania (Garbula i Kowalik-Ołubińska, 2012, s. 25). Służą temu m.in. obrazy i teksty ukazujące zwierzęcość jako niedokończony niepełny projekt, w którym wynikająca z zależności podległość zostaje ukazana jako foucaultowskie pragnienie władzy – z taką konceptualizacją dzieciństwa w różnych odsłonach mamy do czynienia co najmniej od czasów Hume'a i Rousseau. Koncepcja dziecka jako istoty zwierzęcej pojawia się w dwóch odmiennych ujęciach (Jordanowa, 1989, s. 6). Pierwsze z nich odnajdujemy pośród zwolenników myśli Jana Jakuba Rousseau, który w dziecku widzi istotę niewinną, dobrą z natury i mającą kontakt z Bogiem. Druga koncepcja postrzega dzieciństwo jako podmiotowość pustą, niezapisaną tablicę (*tabula rasa*), która w wyniku wychowawczych zabiegów zostaje wypełniona treścią. Koncepcję niezapisanej tablicy łączy się z przekonaniem o potencjalnym złu tkwiącym w naturze dzieciństwa (Kehily, 2008, s. 20-21). Podobnie Astrid Męczkowska-Chrstiansen wskazuje, że w dobie oświecenia dyskurs dzieciństwa jako stanu przedludzkiego był powszechnie dominujący i rozpowszechniony. Dziecko postrzegane było jako przedmiot, który należało poddać surowym zabiegom dyscyplinowania i tresury, które miały

uksztalować społecznie użyteczny podmiot (Męczkowska-Christiansen, 2010, s. 30). Z kolei Bogusław Śliwerski wykorzystując nieco odmienną typologię ten rodzaj społecznego konstruowania dziecka i dzieciństwa opisuje poprzez model adultystyczny. W jego ujęciu przedludzkość okresu dzieciństwa opiera się na idei dziecka, które „jeszcze nie jest” (Śliwerski, 2007, s.101).

Z kolei od strony kultury materialnej elementem pola produkcji znaczeń dzieciństwo/zwierzęcość jest ukazywanie konceptów zwierząt – zabawek, które są jedną z pierwszych praktyk znaczących edukacyjnego oddziaływania na dziecko (Kummerling-Meibauer i Meibauer, 2017, s. 70-71). Pozwala to już na etapie wczesnej socjalizacji ujrzeć kategorię zwierzęcia jako kulturową modalność, w której zwierzęcość zostaje heterogenicznie złączona z obszarem rozrywki i zabawy. Podobnie bliskość dzieciństwa i zwierzęcości odnajdujemy w materiałach edukacyjnych i kulturowych reprezentacjach. To właśnie w kulturowych zapośredniczeniach wyobrażeń czym jest i czym ma być dziecko zdaje się tkwić *explicite* obraz: dziecka „zwierzątka” i dziecięcych zwierząt. Zarówno zwierzęta, jak i dzieci są ze sobą zestawiane i podobnie konceptualizowane są ich reprezentacje, dodatkowo morał bądź lekcja, która ma wypływać z wpisywania obu tych podmiotowych pozycji w proces wychowania polega na odniesieniu tych figur do wertykalnej struktury „dojrzałego” świata społecznego. Koncepcja zwierzęcego dzieciństwa znajduje swoją odsłonę także w traktowaniu zwierząt domowych jak dzieci oraz dzieci jak zwierzęcych pupili (Baratay, 2014, s. 29-31). Doświadczenie czasów szczenięcych (*pethood*) i dzieciństwa (*childhood*) w większości produktów kulturowych skierowanych do najmłodszych jest ze sobą powiązane (Cole i Stewart, 2014). Wystarczy chociażby wymienić takie klasyki literatury jak: *Księga Dżungli* Rudyarda Kiplinga z 1893 i 1894 roku (2010), w której zwierzęta wychowują dziecko, czy też *Stuarta Malutkiego* autorstwa E.B. White’a z 1945 roku, opowiadającej o myszy wychowywanej przez ludzi (1999). W tych literackich reprezentacjach światy dziecka i zwierzęcia przenikają się, granice ulegają zatarciu, status zwierzęcych i dziecięcych podmiotowości funkcjonuje w nich zarówno jako transpozycja, przemieszczenie ról i pozycji obu tych figur oraz jako dyslokacja niezbędna do ukazania procesu zmiany zachodzących w toku wychowania. Zwierzęce dziecko będzie też najczęściej wybieranym przez twórców książek dla dzieci bohaterem, prezentowane w stereotypowy sposób jako głupiutkie, psotne i narażone na niebezpieczeństwa, wymagające troski i interwencji świata dorosłych.

Obecna w produkcji kulturowej wizja obrazów dzieciństwa jako ekwiwalencji pozycji zwierzęcia – dziecko ukazuje brak gatunkowej granicy w postrzeganiu dziecka jako istoty pomostowej pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem.

Dzieciństwo ukazywane jest jako proces przechodzenia ze stanu natury do kultury. W świecie dzieciństwa zaludnionego przez metamorfozy, postacie ludzkie i zwierzęce, postacie hybrydowe, obecność czynnika zwierzęcego w procesie wychowania zdaje się być nieodłączną częścią. Znaczenie relacji dziecko – zwierzę od strony socjalizacyjnej i konstruowanych reprezentacji kulturowych ujawnia się bezpośrednio w treściach wizerunku rodziny tworzonych przez dzieci, gdzie często na pierwszy plan jako relację ze znaczącym „innym” wskazują one na związki emocjonalne tworzone ze zwierzętami domowymi. Interesujące w tym zakresie są badania Hanny Mamzer, które pokazują, że tworzone przez dzieci więzi międzygatunkowe konstruowane są jako więzi rodzinne czasem ważniejsze od relacji z rodzicami (Mamzer, 2015, s. 173). Odnośnie wyłaniającej się z tych obrazów koncepcji podmiotowości zarówno w przypadku dzieci, jak i zwierząt możemy mówić o istotach podporządkowanych. Relacje dorosłych i dzieci ze zwierzętami towarzyszącymi, jak zauważa Krzysztof Tomasz Konecki są istotną socjalizacyjnie areną interakcji, która ma swoje jasne i ciemne strony, jak stwierdza autor *Ludzi i ich zwierząt*. Przede wszystkim odtwarzają i socjalizują jednostkę do akceptacji wzorców posłuszeństwa, wierności i łagodności jako norm kulturowych. Pozwalają również dziecku ujrzeć te pozycje w relacji do świata zwierzęcego jako własnego (Konecki, 2005, s. 71-72). Mamy zatem do czynienia z foucaultowską wizją upodmiotowienia jako podporządkowania. W *animal studies* analogia pomiędzy procesem ujarzmiania, kontrolowania i wychowywania dziecka i zwierzęcia zostaje ukazana w pracach Kari Weil. Badaczka zwraca uwagę, że w obu przypadkach mamy do czynienia często z opisem przemocy środowiska, które wymaga oddziaływań punitywno-kontrolnych polegających na stosowaniu systemu kar i nadzoru oraz zapośredniczonego życia kształtowanego przez opiekuna – kogoś o silniejszej pozycji względem istoty zależnej (Weil, 2014, s. 16). Dzieciństwo prezentowane w literaturze dziecięcej służy transmisji dyskursywnych koncepcji, schematów i ideologii wytwarzanych w opozycji do perspektywy dziecięcej (Cackowska, 2009, s. 318-320). Jest atrybucją świata dorosłych w której antropomorfizację zwierzęce można odczytywać jako mimikrę, udawanie dzieci przez zwierzęta staje się zatem kulturowym kostiumem, zza którego mówią dorośli. Mamy zatem obrazy i scenariusze opowiadające o tym jakie dzieciństwo powinno być, jakie doświadczenia są dozwolone, które są zakazane. Często wizja ta jest retroaktywna, konserwatywna, prezentująca dzieciństwo jako raj utracony, stąd też potrzeba zaludnienia krainy dzieciństwa zwierzętami i postaciami baśniowymi (Hunt, 2008, s. 62). Wspomnianą wyżej atrybucję Tomasz Szkudlarek z kolei nazywa fantazmatem wskazując na to, że mamy do czynienia z działaniem:

[...] adaptowania dziecka do już nieistniejącego świata, na orientowanie go na poszukiwanie „idealnej” (pełnej, nierekonstruowanej, heteroseksualnej, wielopokoleniowej, prowadzącej jedno wspólne gospodarstwo i silnie zintegrowanej) rodziny. Ten nostalgiczny obraz, sprzeczny jest z doświadczeniami ogromnej liczby dzieci i dorosłych (zapewne łącznie z doświadczeniami autorów książek dla dzieci) [...] (Szkudlarek, 2012a, s. 337).

Usytuowanie moich badań w perspektywie antropologii kulturowej i pedagogiki stara się poszerzyć tę perspektywę o dziecięce znaczenia różnicy gatunkowej kształtowane poprzez relacje ze zwierzętami. Dotychczas przedmiotowe zagadnienie było badane głównie z perspektywy psychologii rozwojowej. W badaniach tych podkreślano, że dzieci nabywały antropocentryczną perspektywę rozumienia różnic pomiędzy ludzkimi i nieludzkimi zwierzętami między trzecim a piątym rokiem życia. Opisuując wyniki tych badań psychologowie zwracali uwagę, że to właśnie w tym okresie wczesnego wychowania dochodzi do przekształcania się perspektywy biologicznej w antropocentryczną (zob. Herrmann i in., 2010; Waxmann i in., 2014; Tarłowski i Rybska, 2021).

W prezentowanym czytelnikowi badaniu przedmiotem zainteresowania było ukazanie dziecięcych definicji i znaczeń rozumienia różnicy pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem. Poznanie dziecięcych znaczeń konstruowania różnicy gatunkowej pozwala ukazać, jak w obrębie wczesnego wychowania kształtuje się rozumienie jednej z podstawowych kategorii antropologicznych i kulturowych dotyczącej podziału ludzkie – nieludzkie, podmiot – przedmiot oraz ich konsekwencji. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie konstruowanych przez dzieci znaczeń dotyczących kulturowego wymiaru różnicy gatunkowej. Dziecięce znaczenia i konstrukty różnicy pozwalają spojrzeć na nasze podstawowe kategorie ontologiczne z perspektywy kulturowego imaginarium znaczeń konstruowanych w dzieciństwie. Korzystając z teorii dyskursu oraz jego krytycznej analizy opracowane za pomocą metody wywiadu pogłębionego dane ukazują, że różnica gatunkowa wytwarza zarówno podziały i znaczenia ludzkie – nieludzkie oraz różnicę kulturową, tworząc podziały wewnątrzgatunkowe. Stawianie na nowo pytania o różnicę między człowiekiem a zwierzęciem w kontekście dziecka i dzieciństwa pozwala na sformułowanie pytania: Jakie praktyki znaczące i potencjały socjalizacyjne tkwią w dziecięcych definicjach różnicy gatunkowej?

Jedno z zagadnień, które wysuwa się na pierwszy plan w prezentowanym badaniu dotyczy relacji wewnątrzgatunkowych konstruowanych w oparciu o różnicę gatunkową. W tym kontekście ważne jest podkreślenie relacyjności znaczenia, które pozwala na opis relacji różnicy dyskursów jako „karmienia się

innym”. Kolejną kwestią jest jakie konsekwencje oraz jakie znaczenie socjalizacyjne we wczesnej edukacji ma odkryta w dziecięcych znaczeniach różnica gatunkowa.

Niniejszy artykuł otwieram nakreśleniem ram teoretycznych, z których korzystam w zarysowanym powyżej polu badawczym. Przede wszystkim w celu omówienia prezentowanych wyników badań sięgam po teorię socjalizacji w ujęciu poststrukturalnym oraz koncepcję praktyk znaczących Chrisa Barkera. Następnie staram się pokazać, że różnica gatunkowa nie jest rozumiana przez moich respondentów esencjalnie, ale jako praktyka znacząca mająca równocześnie ogromny potencjał socjalizacyjny we wczesnym dzieciństwie.

Socjalizacja gatunkowa (wobec zwierzęcości)

Termin socjalizacja gatunkowa, którym będę się roboczo posługiwał zostaje wprowadzony w celu uwypuklenia czy też ukazania, że oczywistości naturalne, różnice biologiczne w zetknięciu z kulturowym kostiumem, w jakim kształtowane jest pomyślenie człowieka, są obecną i aktywną kategorią socjalizacyjną i poznawczą. Socjalizacja gatunkowa będzie rozumiana jako interakcje społeczne i wpisane w nie porządki poznawcze w odniesieniu do rozwoju osobowości dziecka. Tożsamość jest tutaj rozumiana jako siła scalająca ustanawiając relację podmiotu wobec siebie i ustanowionego wobec niego zewnątrz. Relacje tożsamościowe wytwarzane są poprzez identyfikacje i różnice, tworzą napięcia, wobec tego, co rozpoznane zostaje jako „część siebie” i tego, co eksternalizowane względem podmiotu jako „inne” (Szkudlarek, 2012b, s.12). W tym procesie lokowana jest kwestia ustanawiania tego, co naturalne i zwierzęce, która jest przedmiotem niniejszych analiz. Identyfikacje muszą zakładać wewnętrzne napięcie tworząc różnicę tożsamościową wytwarzając swoich „innych”. Według Kartezjusza w procesie identyfikacji podmiotu *cogito* przygodna relacja ze sferą *res extensa* musi dokonać wykluczenia wobec poznawanego, internalizacji treści i eksternalizacji formy poznawanego. Ustanowienie relacji z polem zwierzęcego i natury zdaje się być kategorią znoszącą i włączającą to podstawowe doświadczenie różnicy będące warunkiem *cogito*. Napięcie to było już zauważalne przy tworzeniu się nowoczesnych podstaw pod takie rozumienie podmiotu w *Rozprawie o metodzie* (Kartezjusz, 2002). W odniesieniu do socjalizacji gatunkowej istotnym okresem nabywania tożsamości osobowej będzie wczesne dzieciństwo oraz początek edukacji, w których natura i zwierzęcość stają się istotnym polem odniesienia dla tego, co społeczne i pozaspołeczne. Zarówno u Jürgena Habermasa, Jeana Piageta, Lawrence’a Kohlberga i Erika Eriksona okres wczesnego dzieciństwa opisywany jest poprzez metaforę tożsamości „naturalnej”, której następstwem jest okres wejścia w kategorie poznawcze pozwalające na ujmowanie świata poprzez

ramy operacyjne oraz pierwsze „nienaturalne” identyfikacje z rolą społeczną (Tillmann, 1996, s. 220). Natomiast w odniesieniu do samej różnicy gatunkowej istotną teoretyczną ramą jest tutaj koncepcja praktyk znaczących rozumianych za Chrisem Barkerem jako niezależne od podmiotu wytwarzane poprzez istniejące struktury znaczenia, regularności i schematy (Barker, 2005, s. 16-17).

Metodologiczne podstawy badania

Prezentowane badanie jest osadzone w paradygmacie radykalno-strukturalnym, który pozwala na badanie i analizę struktur formowania się systemu społecznego i funkcjonujących w nim aktorów. Z kolei generowane w badaniu dane empiryczne pozwalają na poszukiwanie w nich struktur władzy/wiedzy i ich związków z formowaniem jednostki (podejście to ukazuje zanik opozycji między strukturą a podmiotem) (Rehman i Alharthi, 2016, s. 57). W moim badaniu za właściwą jednostkę analizy przyjąłem dyskurs. W badaniach jakościowych posługujemy się narzędziami, które pozwalają wnikać w obszary badanego zjawiska poprzez nadawane im znaczenia i sensy. W tym zakresie są to narzędzia „miękkie” pozwalające na zmianę i przekształcenie w toku realizowanej procedury badawczej (Pilch i Bauman, 2001, s. 268).

Przedmiotem zaprojektowanego badania były dziecięce definicje i znaczenia nadawane różnicy gatunkowej. Obraną w tym zakresie ścieżkę badawczą, która określiła dalsze kierunki rozwoju koncepcji analizy materiału empirycznego wyartykułowałem w pytaniu: Jak dzieci rozumieją różnicę między człowiekiem a zwierzęciem? Tak skonstruowany główny problem badawczy odnosi się do socjalizacji rozumianej w obranym paradygmacie jako praktyki dyskursywne wytwarzające pozycje podmiotowe oraz współrzędne struktury.

Ponieważ celem przeprowadzonych badań jest analiza pola dyskursywnego różnicy gatunkowej, wybór metody badań podyktowany był koniecznością wygenerowania dyskursu. Zdecydowałem się na metodę wywiadu pogłębionego za pomocą, której zbierałem materiały od respondentów. Za decyzją o wyborze metody wywiadu pogłębionego przemawiała potrzeba zebrania wszechstronnych danych oraz zapewnienie rozmówcom przyjaznej atmosfery pozwalającej na swobodne wypowiedzi¹, co miało na celu lepsze zrozumienie interlokutorów

¹ W przypadku wywiadów z dziećmi postulat ten mogłem zrealizować w ograniczonym zakresie z uwagi na ograniczoną możliwość dotarcia do badanych przez instytucję szkoły oraz miejsce realizacji wywiadów jakim była szkoła, która mogła kojarzyć się respondentom z miejscem obowiązku i konieczności udzielania odpowiedzi osobie z zewnątrz wprowadzanej do klasy przez wychowawcę.

i pełniejszy wgląd w ich postawy i znaczenia nadawane omawianym kwestiom oraz dotarcie do opinii nieuświadomianych, nie artykułowanych wcześniej przez rozmówców (efekt zdziwienia, refleksji) (Pilch i Bauman, 2001, s. 40).

Od strony praktyki analitycznej zebrana materia empiryczna była prześwietlana za pomocą KAD (krytycznej analizy dyskursu). Na jej przebieg składały się trzy etapy. Pierwszy krok dotyczył tekstów mówionych. Na tym etapie rozpoznawano tematyczną strukturę tekstów oraz dokonywano ich lingwistycznej analizy. Następnie poszukiwałem zawartych w nich procesów społecznych oraz identyfikowałem możliwości recepcji dyskursów w podmiotowości oraz wytwarzanych znaczeń – rekonstruowałem dyskurs. W odniesieniu do tekstów mówionych materiał badawczy traktowany był jako konstrukt pierwszego stopnia, tj. kategorie którymi posługiwali się respondenci, które poprzez analizę były porządkowane w kategorie drugiego stopnia – tworzone w toku analizy (Jabłońska, 2013, s. 56). Podczas ostatniego kroku analizy teksty umieszczano w odniesieniu do struktur, praktyk oddziaływania dyskursów oraz ich konsekwencji. Na tym etapie analiza miała charakter interdyskursywny, podczas którego wnioski zostały odniesione do innych badań z obszaru problemowego.

Dobór próby badawczej odbywał się jedynie poprzez kryteria wiekowe uczestników i wynikał z celu badań i problemu badawczego. W związku z tym badaniem zostały objęte dzieci w wieku 7-8 lat, uczennice i uczniowie szkoły podstawowej. Grupa stanowiła łącznie 39 osób uczęszczających do trzech różnych klas, uczących się w tej samej szkole podstawowej. Poza wyżej wymienionym kryterium wiekowym pozostałymi czynnikami doboru uczestników badania były dostępność, możliwość uzyskania zgody szkoły i rodziców na przeprowadzenie wywiadów. Wybór kryterium wiekowego podyktowany był ustaleniem minimalnych parametrów poznawczych i rozwojowych dzieci pozwalających na przeprowadzenie wywiadu i uzyskanie informacji w zakresie postawionych problemów badawczych (Bee, 2004).

Badanie z wykorzystaniem wywiadu pogłębionego przeprowadzono w Gdańsku, w okresie od marca do maja 2015 roku. Wywiady zostały przeprowadzone na terenie szkoły w klasach, świetlicy i bibliotece. Wywiady przeprowadzałem osobiście w ciągu trzech dni. Takie tempo pracy wynikało z ram czasowych narzuconych przez dyrekcję szkoły na realizację badań. Każdego dnia prowadziłem wywiady w grupie uczniów uczęszczających do jednej klasy. Przed rozpoczęciem wywiadów nauczycielki wprowadzały mnie do klas i środowiska uczniowskiego. Podczas wprowadzenia byłem przedstawiany jako doktorant z Uniwersytetu Gdańskiego, który chce przeprowadzić rozmowę

na temat zwierząt. Po wprowadzeniu przez nauczyciela dodawałem kilka słów od siebie dotyczących tego kim jestem, mojej roli oraz zasad wywiadu. Wywiady odbywały się pojedynczo podczas indywidualnych rozmów z uczniami w pomieszczeniach otwartych umożliwiających obserwację przebiegu badania przez szkolną kadrę. Każdy wywiad zaczynałem od ponownego przedstawienia celu badania i mojej roli w badaniu oraz możliwości przerwania wywiadu w dowolnym momencie, nieudzielenia odpowiedzi na pytanie. Dodatkowo za każdym razem przekazywałem informację o tym, że będę rejestrował wywiad. Ponadto upewniałem się ponownie, czy dzieci chcą wziąć udział w badaniu. Podczas wywiadów dbałem o przyjazną atmosferę i komfort respondentów. Przeprowadzone wywiady spotkały się z dużym zainteresowaniem dzieci, które chętnie opowiadały o swoich doświadczeniach i wiedzy na temat zwierząt. Temat i cel badania powodował u dzieci ciekawość i chęć dzielenia się swoimi obserwacjami.

Różnica antropologiczna

Po części mającej zarysować kontekst teoretyczny i metodologię przejdę teraz do prezentacji analizy i interpretacji zebranych danych empirycznych. W pierwszej kolejności przedstawię w Tabeli 1 w jaki sposób grupowały się wypowiedzi dzieci dotyczące różnicy pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem.

Tabela 1. Jak są definiowane różnice między człowiekiem a zwierzęciem?

Sposoby opisywania różnicy pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem	Nr wywiadów
Różnice występują w obrębie budowy ciała człowieka i zwierzęcia	3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 29, 30, 37, 38 (21 wywiadów)
Ludzie chodzą na dwóch nogach a zwierzęta na czterech	4, 8, 10, 12, 15, 19, 24, 26, 27, 37 (10 wywiadów)
Opozycja kultura/natura definiowana poprzez zdobywanie jedzenia: zwierzęta polują i jedzą padlinę – człowiek konsumuje	2, 3, 5, 7, 9, 15, 16, 21, 34, 35 (10 wywiadów)
Ludzie są mądrzejsi, ponieważ planują, projektują i tworzą – mają większy mózg	3, 11, 17 (3 wywiady)
Zwierzęta są zniewolone a ludzie wolni	1, 6, 35 (3 wywiady)
Opozycja cywilizowani ludzie – dzikie zwierzęta	7, 13 (2 wywiady)

Źródło: Opracowanie własne.

W moich badaniach różnica gatunkowa oparta na rozumie i różnicy wynikającej z intelektu nie była silnie reprezentowana, zaledwie 3 z 39 rozmówców wskazywało na to, że ludzie są mądrzejsi, mają większy mózg. W przeprowadzonych wywiadach z dziećmi omawiana różnica była prezentowana następująco:

„- Jaka jest różnica pomiędzy tobą a zwierzętami?

- Mają mniej mózgu niż człowiek.

- I co to powoduje?

- Są głupsze.

- Czy coś powoduje taką różnicę?

- Można je zjeść” (wywiad 11).

Niemniej wskazanie na różnice kognitywne nie było wcale kodem wiodącym w analizie wywiadów z dziećmi. Wskazania na różnicę gatunkową opartą na rozumności ujawniały się natomiast w konstruowaniu różnicy między światem kultury i natury (10 wywiadów). Przy czym należy podkreślić, że owa różnica była budowana na sposobie w jaki człowiek konsumuje jedzenie i jak konsumuje zwierzę:

„- Jaka jest różnica pomiędzy tobą a zwierzętami?

- Np. my ludzie jemy w sklepie. Nie polujemy tak, jak zwierzęta. Kiedyś ludzie polowali, ale teraz już po prostu jedziemy na zakupy samochodem, a zwierzęta po prostu polują. Zwierzęta pływają, my nie pływamy, nie wspinamy się po gałęziach, nie jemy much tak, jak kameleony i nie śpimy na kamieniach. Mamy łóżko. Nasz dom nie jest taki, że jest pełno drzew, tylko drzewa, woda, brudna woda. Tym się różnimy od zwierząt, że chodzimy na nogach a zwierzęta mają łapy” (wywiad 15).

W przeprowadzonych wywiadach nie pojawia się przy kwestii konsumpcji temat tego, co jest konsumowane. Natomiast pojawia się kwestia produkcji, źródła pożywienia – jak jest zdobywany pokarm. Temat ten wydaje się ważnym elementem tego, jak wytwarzana jest różnica gatunkowa. Warto w tym miejscu przypomnieć, że sposób, w jaki się odżywiamy jest historycznie udokumentowanym mechanizmem wytwarzania różnicy antropologicznej i gatunkowej. Wystarczy chociażby wspomnieć, w jaki sposób konstruowano granicę człowieczeństwa w czasach podbojów kolonialnych. W basenie morza karaibskiego, w celu dominacji nad ludnością tubylczą oskarżono miejscowych o kanibalizm, który pozwalał na wyrzucenie całych grup społecznych poza obszar człowieczeństwa. To, co jest istotne w różnicy opartej na opozycji ludzkie – nieludzkie, humanitarne – barbarzyńskie dotyczy historycznego procesu wytwarzania różnic pozycji

podmiotowych, która w zależności od potrzeb może pracować jako praktyka znacząca dla wytwarzania różnicy gatunkowej, jak i nabierać znaczenia dla różnicy kulturowej: „Wydarzenia związane z jedzeniem są zawsze znaczące, tak w rzeczywistości, jak i w fikcji. Ujawniają fundamentalne zainteresowania, idee i przekonania społeczeństwa” [tłum T.N.] (Daniel, 2006, s. 1).

Zatrzymajmy się na chwilę przy konsumpcji i kanibalizmie jako matrycy antropologicznej². Odkrycie kulturowego zwyczaju zjadania ludzi przez innych ludzi dokonuje się wraz z początkiem rozwoju potęg kolonialnych zachodniej Europy. Pierwsze doniesienia o istnieniu takich praktyk wśród ludów spoza starego świata przybývają na kontynent europejski jako opowieść żeglarzy. Z czasem wraz z rozwojem kolonializmu relacje na temat powszechnie występującego wśród ludów nowego świata kanibalizmu upowszechniają się i stają oczywistością. William Arens twierdzi, że aby mogła zaistnieć antropologia jako nauka o „innym”, potrzebna była zasada konstruująca radykalną inność i tą zasadą był właśnie kanibalizm. Wobec tego stwierdza, że antropologia zaczyna się wraz z odkryciem kanibalizmu. Odtąd rozwój i odkrywanie prawdy o innym zostaje wplecione w poszukiwanie potworności różnicy i odmienności, która staje się pretekstem do podboju i kolonizacji (Arens, 2010, s. 238-239). Sama nazwa *kanibalizm* pochodzi od ludności zamieszkującej wyspy karaibskie, której przypisano antropofagię, z czasem Karaibów zaczęto nazywać Kanibalami. Do ewolucji Karaibów w kanibali dochodzi za pomocą przekształceń języka hiszpańskiego. Na skutek błędnie wymawianego hiszpańskiego *caribs*, czyli Karaibowie stają się *canibs* – kanibami, a na końcu przekształceń syntaktycznych – kanibalami. Aby zilustrować powyższe przytoczmy przykład wytwarzania faktu o praktyce jedzenia ludzi przez Karaibów.

Rozpowszechnieniu informacji o antropofagii wśród Karaibów przysłużył się autorytet Krzysztofa Kolumba, który w czasie odkrywania nowego świata najpierw napotkał Arawaków, a potem Karaibów. Arawakowie byli pierwszymi mieszkańcami nowego świata, z którymi załoga Kolumba nawiązała kontakt. Poznając ich kulturę, Kolumb uznał ją za prymitywną i naiwną oraz przesiąkniętą lękiem przed ich sąsiadami – Karaibami. Lęk ten wynikał z przekonania o wielkiej agresji i okrucieństwa Karaibów. Niemniej to nie sama próba zrozumienia kultury i wierzeń Arawaków doprowadza Kolumba do rozpowszechnia informacji o ludożerstwie Karaibów, a splot czynników uzasadniających jego misję i podboje. O losach Karaibów zadecydowały parametry celów wyznaczonych podróżom

² Fragment poświęcony kanibalizmowi wykorzystywany był także w moim artykule poświęconym kulturowej konstrukcji żywego trupa (Nowicki, 2013).

Kolumba, którymi było zdobycie złota i przypraw korzennych. Kolumb nie odnalazłszy ich, ratował się zasugerowaniem królowej, że napotkane ludy mogą być przydatne jako towar do handlu ludźmi. W ten sposób przypadkowa kolejność napotkania przez załogę Kolumba w pierwszej kolejności Arawaków i zasłyszana od nich opowieść o wrogim im ludzie Karaibów, którzy mieli dopuszczać się ludożerstwa zdecydowała o przypisaniu temu ludowi radykalnej inności w postaci antropofagii (Arens, 2010, s. 76-78). Z książki *Mit ludożercy: Antropologia i antropofagia* dowiadujemy się, że właśnie tego rodzaju dowody spisane przez żeglarzy jako opowieści z dalekich podróży stały się fundamentem dla upowszechniania się występowania kanibalizmu. Niemniej z badań dostępnych źródeł na pierwszy plan wysuwa się charakterystyczna cecha pośredniości zbieranych dowodów – są one relacjami z opowieści osób, które w wyniku nawiązania kontaktu z tubylczą ludnością dowiadywały się, iż ich sąsiedzi z innych plemion są ludożercami. W bogatym przytoczonym przez Arensa materiale badawczym uderza fakt, iż badacze terenowi nigdy nie byli naoczniymi świadkami kanibalizmu. Tam, gdzie pojawiał się antropolog, tam właśnie niedawno występowali kanibale, którzy właśnie na chwilę przed pojawieniem się białego człowieka rezygnowali z praktyk antropofagi³. To doprowadza Arensa z postawienia tezy o micie kanibalizmu, który każe przeformułować kontekst badawczy i postawić pytanie o szczególną trwałość przedstawień innych jako kanibali (Arens, 2010, s. 189). Kanibalizm wyznacza granicę ludzkiego, ten kto zostaje oskarżony o zjadanie ludzkiego mięsa zostaje pozbawiony prawa bycia człowiekiem. Ludzkie ciało wyznacza granice moralności, a ten, kto ją przekracza, pokonuje drogę między kulturą a naturą, stając się częścią przyrody. Człowiek zjadający ludzkie mięso staje się nie odróżnialny od zwierzęcia, staje się zwierzęciem. W wielu kulturach ludzkie ciało stanowi potencjalnie najświętszy z symboli, a związane z nim praktyki wyznaczają szereg zasad moralnych, wyjątek stanowi religia, która pozwala na transgresję cielesności w przestrzeni rytuałów odtwarzających akt ludożerstwa (Arens, 2010, s. 190). W tym kontekście możemy odczytywać akt transsubstancjacji wina i chleba w ciało Chrystusa zjadane podczas eucharystii. Według Arensa, tego rodzaju grzech, czy też częściej niechęć odróżnienia opowieści symbolicznej od rzeczywistych praktyk przez pierwszych badaczy nowego świata, przyczyniła się do utrwalenia mitu o powszechności praktyk

³ Analizuję tu te praktyki kanibalistyczne, które były uznawane za praktyki kulturowe występujące powszechnie w danej grupie społecznej. Zachowania kanibalistyczne opisane i uznane za anomalie i odstępstwa od normy nie stanowiły czynnika utrwalającego i przenoszącego znaczenia.

kanibalistycznych. Spożywanie ludzkiego ciała traktowane jest jako najgorsze zwyrodnienie, jakie można sobie wyobrazić. Religia rozumiana jako pomost między *sacrum* i *profanum* wykorzystuje tabu kanibalizmu do demonstrowania swojej ideologicznej wyższości i oswajania lęku przed byciem zjedzonym. Ten paradoks wykorzystywany bywa do wykroczenia poza zasady rozumu i moralności ustanawiając symboliczną przestrzeń *sacrum* aktu spożycia ludzkiego ciała i przekroczenia jego immanencji. I tak analogicznie do aktu transubstancjacji mamy na przykład praktyki członków plemienia La Dagga z zachodniej Afryki, którzy składają ofiarę wołając imię zmarłego człowieka. Podczas rytuału ciało zjadanego zwierzęcia przemienia się w ciało zmarłego członka plemienia (Arens, 2010, s. 213-214). Warto w tym miejscu zauważyć, że w wielu narracjach o kanibalizmie pojawia się równoległe z nim tabu *incestu* (kazirodstwa). Obu tym praktykom przypisuje się wytyczanie granicy, końca i nieobecności kultury. Dzieje się tak, ponieważ w symbolice wielu kultur widoczne są analogie między jedzeniem a stosunkiem płciowym. U Freuda w *Totemie i tabu* potomstwo zabija i zjada ojca po to, aby uzyskać dostęp do kobiet. Następnie następuje pograżenie się w poczuciu winy, stłumienie popędu kazirodstwa i kanibalizmu skutkujące wytworzeniem się kultury i moralności. Akt ten wyznacza linię demarkacyjną między ludzkim a nieludzkim, kulturą a naturą. Ustanowione zostaje tabu kazirodstwa i kanibalizmu, a ten, kto je naruszy, przestaje należeć do ludzkiej wspólnoty i staje się zwierzęciem. Dlatego w opowieściach o kanibalizmie pojawia się tak często figura metonimii ludzi-leopardów, ludzi-pawianów, ludzi-aligatorów czy też wampira (człowieka-nietoperza) i zombie (metonimii kategoryjnej śmierci i życia). W przełomowym dla kultury popularnej filmie *Noc żywych trupów* (1968), w którym po raz pierwszy w kulturze masowej pojawia się zombie zjadające ludzkie mięso. W jednej ze scen Romero, nawiązując do *Totemu i tabu*, odwraca opowieść Freuda i pokazuje, jak kultura cofa się do stanu natury. Chodzi o fragment, w którym dziecko przeistacza się w żywego trupa i zaczyna zjadać swoją matkę. W dramaturgii odwróconego freudowskiego schematu potworność tej sceny pochodzi ze zrównania jedzenia z aktem płciowym, mamy wtedy do czynienia z naruszeniem tabu kanibalizmu, kazirodstwa i homoseksualizmu. To z kolei prowadzi nas do kolejnego tropu, iż schemat odkrywania powszechnie występującej antropofagii wśród przedstawicieli obcych kultur reprodukuje porządek wykluczenia charakterystyczny dla androcentryzmu naszej kultury. Tym samym, oprócz uprzedzeń rasowych, wizerunek kanibala często determinowała płeć, przypisując jedzenie ludzkiego mięsa w pierwszej kolejności kobietom (Arens, 2010, s. 197-198). Także w pierwszym filmie z 1932 roku, w którym kinematografia podejmuje temat żywego trupa, to właśnie kobieta staje się

obiektem potworności⁴. W podsumowaniu znaczenia antropofagii Arens pisze, że dzisiaj zamiast o kanibalizmie należy mówić raczej o kompleksie kanibala, aż wreszcie stwierdza, że „antropologia i antropofagia w ich dzisiejszym kształcie nie potrafiłyby bez siebie istnieć” (Arens, 2010, s. 215). Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, iż antropofagia stała się istotnym składnikiem opisów obcych kultur. Dostępne źródła i relacje nie pozwalają na utrzymanie wniosku o powszechności występowania tego rodzaju kulturowej prawidłowości. Konstruowanie koncepcji kultury w oparciu o to, co wyparte, odbywa się poprzez wytworzenie zwierciadła, w którym widzimy człowieka dzikiego, prymitywnego barbarzyńcę będącego w stadium przedkulturowym. Procedura ta odbywa się jednak w białych rękawiczkach za pomocą mechanizmów wiedzy-władzy i mianowanych wyspecjalizowanych interpretatorów egzotyki, którzy poprzez produkcję wiedzy nadają sens naszej koncepcji cywilizacji. Jak pisze Arens:

Nasza dyscyplina naukowa również częściowo zależy od istnienia człowieka dzikiego, a więc kanibala. Antropologowie bez antropofagów znaleźliby się co najmniej w takiej samej sytuacji jak średniowieczni inkwizytorzy, którzy prędko wyeksploatowali populację śmiertelnych heretyków i dlatego musieli wyczarować innych, nie z tego świata, ażeby ich przemysł i życiowa filozofia nie stały się bezprzedmiotowe (Arens, 2010, s. 239).

Cały powyższy ustęp opisujący kanibalizm jako praktykę wytwarzającą podział na to, co nieludzkie i barbarzyńskie oraz to, co cywilizowane i ludzkie ukazuje, że granica pomiędzy tym, co ludzkie i zwierzęce przebiega w poprzek innych pozycji podmiotowych takich jak rasa i płeć. Produkcja i sposoby wytwarzania pożywienia są szczególnie istotnym punktem dla wytwarzania inności i kategorii granicznych. Co istotne poprzez różne transpozycje podmiotowe widzimy, że matryca, która definiuje ludzkie i człowieka zbudowana jest na płynnym kontinuum człowiek – zwierzę, które uwikłane jest w różne kulturowe, religijne i ekonomiczne partykularyzmy. Temat ten jest w ostatnim czasie coraz częściej poruszany w studiach z obszaru *animal studies*. Marianna Szczygielska w tekście poświęconym temu, jak stosunek do zwierząt wpływa na tworzenie różnicy kulturowej opisuje ten proces następująco:

⁴ Chodzi o film *Białe Zombie* w reżyserii Victora Halperina. Tytuł filmu nawiązuje do uprzedzenia rasowego związanego z kolorem skóry. Schemat konstruowania potworności opiera się tu na metonimii rasowej, w której możliwość przeistoczenia się w zombie była esencjalnie przypisana do osoby czarnej, zaś w filmie dochodzi do przemiany białej kobiety w żywego trupa.

Produkcja mięsa jest silnie związana z produkcją różnicy kulturowej. Zwierzęta stanowią nieodłączny element architektury władzy, określającej które ze związanych z nimi praktyk są „humanitarne”, a które „okrutne”. Podążając za podziałem wyznaczającym granice tego, co „cywilizowane” i „barbarzyńskie”, dostrzec możemy, że klasyfikacja relacji ludzko - zwierzęcych staje się podstawą różnicy rasowej, głęboko zakorzenionej w europejskiej nowoczesności. Doskonałym przykładem ilustrującym tę zależność są spory dotyczące uboju rytualnego, jakie przetoczyły się przez Europę w ostatnich latach (Szczygielska, 2017, s. 238).

W świetle przytoczonych analiz wydaje się istotne zauważenie, że dzieci jako istotną kategorię odróżnienia człowieka od zwierzęcia definiują różnicę gatunkową poprzez sposoby zdobywania jedzenia i jego konsumpcji. Proces ten wydaje się paralelny z tym, jak konstruowane są różnice kulturowe między ludźmi. W eseju *The Animal That Therefore I Am (More to Follow)* Jacques Derrida analizując kulturowy status zwierząt wyróżnia ich trzy kategorie: literackie, autobiograficzne i filozoficzne. Następnie odnosząc te trzy kategorie do ich pozycji w ludzkim świecie mówi o zwierzętach towarzyszących, rzeźnych oraz laboratoryjnych (Derrida, 2002). Ten z pozoru nieuporządkowany spłot relacji zwierzęco-kulturowych ma materialne konsekwencje znajdujące swoje ucieleśnienie w praktykach tanatologicznych i konsumpcji (preparowaniu cielesności). Pozwala zobaczyć zwierzęcość jako kategorię heterogeniczną. Praktyki związane z odżywianiem się będą zatem odzwierciedlały kulturowe znaczenia zwierzęcości rozumiane jako miejsca ontycznych transpozycji i dyslokacji kategorialnych. Od strony ontycznej kategoria zwierzęcości będzie bowiem zawsze odsyłać do swoich wyznaczonych w kulturze pozycji: zwierzęcia rzeźnego, laboratoryjnego, towarzyszącego oraz współistniejących z tymi ontycznymi transpozycjami ontologicznych dyslokacji polegających przekształceniu w mięso, wiedzę oraz podmioty. Niemniej, jak starałem się wcześniej pokazać, zwierzęcość równocześnie funkcjonuje w dyskursie jako ekwiwalencja podmiotowa pracująca w sekwencji: gatunek-rasa-kultura-religia ukazując te pozycje jako heterogenicznie otwarte na przekształcenia socjalizacyjne oraz strukturalne. Heterogeniczność zwierzęcości zostaje bowiem ujawniona wraz z jej historyczną przygodnością pozwalającą na alokacje kulturowych znaczeń polegających na współzależności dystrybucji różnicy pomiędzy religią i kulturą. W tym znaczeniu zwierzęcość skodyfikowana w stosunku do odżywiania w przypadku produkcji różnicy gatunkowej i różnicy kulturowej wyznacza ich punkty graniczne. W obu procesach ostatecznie granicą kategorialną między tym co ludzkie, cywilizowane, między kulturą a naturą jest być uznanym za zwierzę w oparciu

o sposoby odżywiania się, produkcji i zdobywania pożywienia – mogą to być np. rasistowskie toposy odnoszące się do wieprzowiny – wrzucanie świńskich głów do meczetów, smarowanie świńską krwią przedmiotów kultu ważnych dla Żydów lub muzułmanów itp. Inną jeszcze egzemplifikację religijno-kulturowej zależności dyskursów konstruowanych wokół pożywienia odnajdujemy w znaczeniach konstruowanych w dzieciństwie wokół przygotowań dzieci do przyjęcia sakramentu komunii – transsubstancjacji chleba i wina w ciało i krew Jezusa Chrystusa. Zarysowany powyżej temat znalazł również eksplicitne odzwierciedlenie w moich rozmowach z dziećmi:

„- Jaka jest różnica między tobą a zwierzętami?”

- Zwierzęta są dzikie, niezbyt kulturalne a ludzie są kulturalni, niektórzy nie, ludzie to nie są jakieś dzikusy” (wywiad 7).

Motyw konsumpcji i praktyk żywieniowych jest także silnie obecny w tekstach kulturowych dotyczących dzieciństwa w książkach dla dzieci. Socjalizacyjna funkcja konsumpcji zostaje w nich ukazana poprzez wspólne posiłki, podczas których dzieci dowiadują się jakie są wobec nich oczekiwania, aby być w przyszłości uznanymi za pełnoprawnych uczestników swojej kultury. Według Carolyn Daniel dzieci podczas praktyk socjalizacyjnych dotyczących jedzenia ukazywane są jakby były małymi niewykształconymi dzikusami, których w zachodniej kulturze zwykło umieszczać się obok zwierząt. Żywność ponadto przekracza funkcję biologiczną i spełnia także rolę towarzyską. W tym kontekście spełnia też specyficzną kulturową rolę, w której zaproszenie kogoś do posiłku, zaproszenie do stołu jest jednocześnie zaproszeniem do kulturowego kręgu i wspólnoty moralnej. Z drugiej strony jej kulturową funkcją jest klasyfikowanie istot jako „dobrych do zjedzenia” oraz określania tabu. Wokół rytuałów żywieniowych tworzone są ramy dotyczącego tego co można jeść i przez kogo, kiedy i ile. Naruszenie tych zasad ma swoje konsekwencje (Daniel, 2006, s. 12). Określenie „Jesteś tym, co jesz” może być zatem traktowane jako antropologiczna maszyna społeczna określająca co jest ludzkie a co nieludzkie. W tekstach kulturowych dotyczących konsumpcji sposób, w jaki ukazywane jest odżywianie się, często służy ekspozycji moralności – pozwala zarysować charakter postaci, ich degenerację i kryminogenność. Wybory żywieniowe pozwalają na ekspozycję przynależności do danej kultury lub też wskazują na marginalizację i wykluczenie. W kulturze zachodniej obrazy ukazujące spożywanie odpadów, produktów uznanych za kulturowo skalane, takich jak owady, psie mięso, produkty przeterminowane nie tylko zostaje przefiltrowane poprzez wybory moralne, ale w dużej mierze przez wybory estetyczne, które pozwalają na ustanowienie hierarchii społecznej

poprzez politykę dzielenia ludzi na klasy estetyczno-moralne. Tworzone wokół praktyk żywieniowych dystynkcje umożliwiają nawarstwianie się binarnych opozycji będących uzasadnieniami dla rasizmu, imperializmu oraz szowinizmu gatunkowego. Zdaje się to właśnie mieć miejsce podczas uzgadniania tożsamości gatunkowej poprzez ustalanie granic kategorialnych w sposobach odżywiania się. W obrazach konsumpcji zwierzęcej ukazującej często w bezpośredni i dosłowny sposób zjadanie zwierząt przez inne zwierzęta dochodzi do przekroczenia granicy między normą a transgresją. Natomiast w przypadku konsumpcji przemysłowej mięsa zasłona i technologiczne zapośredniczenie denaturalizuje jedzenie jako akt okrucieństwa, śmierci, czy też kanibalizmu. Pozwala to ujrzyć praktyki konsumpcyjne jako obszar polityki tanatologicznej ujawniającej fundamentalne napięcia kulturowe związane z uzasadnieniem jedzenia mięsa.

Pośród wielu filozoficznych stanowisk jednymi z najlepiej ugruntowanych były stanowiska definiujące zwierzęcość dialektycznie poprzez różnicę między człowiekiem, wobec tego świat zwierzęcy rozumiano jako przestrzeń nierozumnych istot żywych, kierujących się instynktami i zmysłami. W moich badaniach różnice te ukazywały się poprzez opozycje kultura – natura (10 respondentów), dwunożne – czworonożne (10 respondentów), rozumne – nierozumne (3 respondentów), wolne – zniewolone (3 respondentów), cywilizowane – dzikie (2 respondentów). Przy czym istotne jest uznanie budowania tych różnic jako kategorii granicznych i opozycji. Pojęcia te definiują się poprzez opozycję i wykluczenie ze swojego obszaru denotacji swoich przeciwieństw. Szczególnie interesujące wydaje się ich nieempiryczne i kontrfaktualne ustrukturyzowanie. Podczas gdy w doświadczeniu codziennym, potocznym obszary te ciągle się przenikają i zachodzą na siebie stanowiąc pewne kontinuum – weźmy chociażby przykład dzieci, które początkowo przemieszczają się używając czterech kończyn, aby w toku rozwoju organizmu zacząć poruszać się na dwóch nogach – to na poziomie struktur pojęciowych i języka będą one funkcjonować jako linie demarkacyjne, ontologiczne, kulturowe, moralne itp.

Z kolei w biologii organizm żywy rozpoznajemy po tym, jak dana ożywiona rzecz funkcjonuje. Wyróżnia się tutaj takie składniki życia jak: uporządkowana struktura, regulację, przetwarzanie energii, przystosowanie ewolucyjne, wzrost i rozwój, reprodukcję oraz zdolność do reagowania na zmieniające się środowisko (Campbell i in., 2013, s. 2). Fenotypową granicą jest pozycja wyprostowana, brak sierści i piór, błony między palcami i kształt czaszki itp. Wydawać by się mogło, że to rozum i samoświadomość decyduje o uprzywilejowanej pozycji *homo sapiens sapiens*, jednak wtedy nie moglibyśmy wszystkich członków ludzkości uznać za ludzi, ponieważ nie każdy człowiek rozwija świadomość i inteligencję do

poziomu uznanego za ludzki⁵. W związku z tym ustawodawstwo oraz prawo za warunek wstępny posiadania praw uznaje bycie człowiekiem nie podając bardziej szczegółowej definicji o tym, co szczególnego w byciu istotą ludzką o tym decyduje⁶. Cechy fenotypowe były przez moich badanych najczęściej wskazywaną różnicą między człowiekiem a zwierzęciem. Na różnice w budowie ciała człowieka i zwierzęcia wskazywało 21 z 39 badanych. Z kolei najczęściej wskazywaną różnicą fizyczną była pozycja wyprostowana opisywana jako różnica w sposobie poruszania się (10-ciu rozmówców). Dzieci opisywały ludzi jako organizmy poruszające się na dwóch nogach, a zwierzęta jako organizmy czworonożne. Na koniec należy podkreślić, iż w całości przeprowadzonych rozmów z dziećmi charakterystyczna była dominacja fenotypu nad genotypem, nie chcę przez to powiedzieć, że zakładałem otrzymanie odpowiedzi o różnicach genetycznych. Mam tutaj na myśli dominację tego, co zewnętrzne nad tym, co wewnętrzne w wypowiedziach dzieci. Interesujący w kontekście socjologicznym i kulturowym jest brak kategorii religijnych tak obecnych w polskim doświadczeniu społecznym. Żaden z badanych nie stwierdza, że człowiek różni się od zwierząt poprzez posiadanie duszy, samoświadomości itp.

Podsumowanie

W zakresie praktyk znaczących dotyczących dzieciństwa i zwierzęcości dzieci różnicę między człowiekiem a zwierzęciem wyróżniając jako praktykę znaczącą zdefiniowały sposoby konsumpcji pożywienia przez człowieka i zwierzęta. To tutaj moim zdaniem ujawniła się jedna z logik dyskursu pozwalająca na scalenie podmiotu poprzez ukazanie wzajemnej zależności i różnicy dyskursów konstytuujących się w „karmieniu się innym”. Bowiem to właśnie poprzez praktykę konsumpcji pożywienia dochodzi do stabilizowania się tożsamości gatunkowej poprzez wskazanie różnicy. Dodać należy, że samo scalenie tożsamości poprzez różnicę gatunkową odnajdywaną w konsumpcji mogłoby być uznane za pełne, gdyby nie inne podmiotowe różnice tworzące się wewnątrz samej struktury podmiotu i struktury społecznej wytwarzanej wokół ideologii spożywania mięsa. Znaczenie odżywiania jako logiki tożsamości/różnicy wpisuje się w rozumienie dyskursu,

⁵ Przez normalny ludzki poziom należy rozumieć: prawidłowo ukształtowany psychofizycznie, zdrowy, bez wad czy ograniczeń; nie powinno mieć żadnego innego wydzwiku.

⁶ Patrz Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, info z dnia: 18.12.2019, https://www.echr.coe.int/documents/convention_pol.pdf

które pozwala ujrzyć praktyki związane ze spożywaniem jedzenia zarówno jako praktyki związane z tekstualnością, jak i tym co ma znaczenie biologiczne (ontologiczne). Rytuały związane z konsumpcją pokarmów stają się w tym zakresie znaczącą praktyką różnicy i tożsamości dyskursywnie stabilizowanych formacji podmiotowych. Znaczenia przypisywane praktykom żywieniowym ukazują w tym zakresie niezwykle żywotność odsłaniając różnicujące znaczenie binarności opozycji ludzkie – nieludzkie, które z pozoru wyznaczają jedynie granicę gatunkową przebiegając w istocie w poprzek innych kulturowych pozycji podmiotowych (żydowskich, muzułmańskich, chrześcijańskich), stając się praktyką antropologiczną kawałkującą ludzką populację wewnątrzgatunkowo. Co istotne wnioski te nie zostały wydedukowane w oparciu o teoretyczny szkielet, ale były strukturą dyskursywną pracującą w znaczeniach przypisywanych odżywianiu się przez dzieci, których część wypowiedzi dotyczyła „zwierząt z dzikich krajów”, czy też podziału kultura – natura. Nadwyżkę znaczenia wpisującą w różnice dotyczące sposobów konsumpcji mięsa należy uznać za sposób produkcji różnicy kulturowej. Ujawnia się to na tle walk ideologicznych związanych z ustanawianiem hegemonii wokół praktyk związanych z mięsem; na granicy wiązania dyskursów i ustalania różnicy wokół takich praktyk jak ubój rytualny, podejście do mięsa *halal* czy też tzw. uboju humanitarnego, który stara się być zawłaszczany jako cecha cywilizacji chrześcijańskiej; czy też na styku różnic tworzonych wokół sekularyzmu wiedza – religia; czy też historycznie związanych z tabu kanibalizmu. Sposoby wiązania dyskursu skoncentrowane wokół produkcji mięsa konstytuują stosunki społeczne. Różnica gatunkowa tworzona w oparciu o formy odżywiania się wytwarza podział na to, co ludzkie i nieludzkie, barbarzyńskie i cywilizowane, przebiega w poprzek różnicy gatunkowej tworząc podziały religijne i kulturowe. Praktyki żywieniowe są także silnie obecną praktyką znaczącą w dzieciństwie. To właśnie rytuały, których uczy się dziecko podczas konsumpcji są nośnikiem pierwszych społecznych oczekiwań, zasad i tabu. To poprzez pokarm dziecko uczy się jak uczestniczyć w nadanej mu kulturze. Ponadto wskazuje się na podobieństwo socjalizacji do konsumpcji z socjalizacją reprezentantów kultur, które traktujemy za niecywilizowane (Daniel, 2006, s. 12). Odnosząc powyższe do kwestii konstytuowania się dyskursu praktyki związane z odżywianiem należy traktować jak znaczenia węzłowe dla wytwarzania się tożsamości/centrum w obszarze gatunku i kultury. Praktyki i znaczenia tworzone wokół odżywiania są stabilizowane poprzez międzydyskursywne relacje wyznaczone z tym co zewnętrzne. Tworzone wokół znaczenia odżywiania się imaginariusium różnicy często przyjmuje postać rasizmu i wykluczenia z kręgu kulturowego.

Z kolei przeniesienie kulturowych znaczeń dotyczących innych grup etnicznych w przestrzeń relacji ze zwierzęcością pozwala utrwalić sposób postrzegania „innego” jako zagrożenia dla własnej tożsamości. W tym kontekście należy podkreślić przygodność i niemożliwość domknięcia całości i centrum tworzonego wokół odżywiania się.

Bibliografia

- Arens, W. (2010). *Mit ludożercy: Antropologia i antropofagia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Barker, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Baratay, E. (2014). *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii*. Wydawnictwo w Podwórkę.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Zysk i S-ka.
- Cackowska, M. (2009). Książka obrazkowa dla dzieci. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna* (s. 312-330). Wydawnictwa Adademiczne i Profesjonalne.
- Campbell, N. A., Reece J. B., Urry, L. A. (2013). *Biologia*. Rebis.
- Cole, M., Stewart, K. (2014). *Our Children and Other Animals. The Cultural Construction of Human-Animal Relations in Childhood*. Farnham-Burlington.
- Daniel, C. (2006). *Voracious children: who eats whom in children's literature*. Routledge.
- Derrida, J. (2002). The Animal That Therefore I Am (More to Follow). *Critical Inquiry*, 28(2), 369-418.
- Garbula, J. M., Kowalik-Olubińska, M. (2012). Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), 25-34.
- Herrmann, P., Waxman, S. R., Medin, D. L. (2010). Anthropocentrism is not the first step in children's reasoning about the natural world. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(22), 9979-9984. <https://doi.org/10.1073/pnas.1004440107>
- Hunt, P. (2008). Literatura dla dzieci a dzieciństwo. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań na dzieciństwem*. Wydawnictwo WAM.
- Jabłońska, B. (2013). Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno- metodologiczne). *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9(1), 48-61. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.9.1.04>
- Jordanowa, L. (1989). Children in History. Concepts of Nature and Society. In: G. Scarre (Ed.), *Children, parents and Politics* (s. 3-24). Cambridge University Press.
- Kartezjusz. (2002). *Rozprawa o metodzie*. Zielona Sowa.
- Kehily, M. J. (2008). Zrozumieć dzieciństwo. Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia. W: M. Kościelniak (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 15-42). Wydawnictwo WAM.
- Kipling, R. (2010). *Księga Dżungli*. Media Rodzina.
- Kummerling-Meibauer, B., Meibauer, J. (2017). Pierwsze ilustracje, pierwsze koncepty: książki wczesnokonceptowe. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (s. 57-78). Instytut Kultury Popularnej.

- Konecki, K. T. (2005). *Ludzie i ich zwierzęta*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności. https://www.echr.coe.int/documents/convention_pol.pdf
- Mamzer, H. (2015). Posthumanizm we współczesnych modelach rodzin: zwierzęta jako członkowie rodziny? W: S. Grotowska, I. Taranowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy* (s. 151-176). Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 12(2), 2538.
- Nowicki, T. (2013). Żywy trup. Jak kultura popularna reprodukuje lęk przed wykluczeniem. *Kultura Popularna*, 2(36), s. 112-127. <http://doi.org/10.5604/16448340.1081211>
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Żak.
- Rehman, A. A., Alharthi, K. (2016). An Introduction to Research Paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8), 51-59. <http://www.ijeionline.com/attachments/article/57/IJEL.Vol.3.No.8.05.pdf>
- Szkudlarek, T. (2012a). Tożsamość. W: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu* (s. 303-356). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek, T. (2012b). Wstęp. W: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu* (s. 7-25). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczygielska, M. (2017). Jedząc kebaba... Zwierzęta i zwierzęcość a islamofobia. *Praktyka Teoretyczna*, 26(4), 238-248. <https://doi.org/10.14746/prt.2017.4.9>
- Śliwowski, B. (2007). *Pedagogika dziecka – studium pajądocentryzmu*. Wydawnictwo GWP.
- Tarłowski, A., Rybska, E. (2021). Young Children's Inductive Inferences Within Animals Are Affected by Whether Animals Are Presented Anthropomorphically in Films. *Frontiers in Psychology*, 12, article 634809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.63480>
- Tillmann, K.-J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Waxman, S. R., Herrmann, P., Woodring, J., Medin, D. L. (2014). Humans (really) are animals: picture-book reading influences 5-year-old urban children's construal of the relation between humans and non-human animals. *Frontiers in psychology*, 5, article 172. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00172>
- Weil, K. (2014). Zwrot ku zwierzętom. Sprawozdanie. W: A. Barcz, M. Dąbrowska (red.), *Zwierzęta, gender i kultura. Perspektywa ekologiczna, etyczna i krytyczna* (s. 15-35). Enaukowiec.
- White, E. B. (1999). *Stuart Malutki*. Prószyński i S-ka.

Rola wywiadu w procesie badawczym – – metodologiczny kontekst różnicowania

Danuta Urbaniak-Zajac¹ 



Abstrakt

Na gruncie współczesnej metodologii nauk społecznych współwystępuje obok siebie kilka paradygmatów teoretyczno-metodologicznych. W efekcie nie ma jednego powszechnie akceptowanego wzoru prowadzenia badań, ani uniwersalnych kryteriów ich oceny. Jeśli więc adeptki, adepci nauki nie chcą bezrefleksyjnie kopiować wybranych w przypadkowy sposób rozwiązań technicznych, winni podjąć wysiłek pracy nad własną świadomością teoretyczno-metodologiczną. Na jej rozwijanie ukierunkowany jest niniejszy artykuł. Ma on charakter metodologiczny, a nie metodyczny i kierowany jest do osób mających za sobą pierwsze doświadczenia badawcze.

Koncentruje się na roli wywiadu w procesie badawczym: może on pełnić rolę techniki lub metody badawczej. Rolę różnicuje sposób konceptualizacji procesu badawczego. Wywiad pełniący rolę techniki jest sposobem pozyskiwania materiału empirycznego, a jego treść i forma podporządkowane są wcześniej określonymu przedmiotowi i celowi (perspektywa ontyczno-epistemiczna). Kiedy pełni rolę metody współorganizuje cały proces badawczy. W tej koncepcji na początku badań zarówno przedmiot, jak i metoda są niedookreślone, kształtują się we wzajemnym oddziaływaniu, uwzględniającym przesłanki pochodzące z wybranych stanowisk teoretycznych (perspektywa ontologiczno-epistemologiczna). Dla zobrazowania procesu obustronnego powiązania przedmiotu i metody przywołana została historia opracowywania przez Fritza Schütze metody wywiadu narracyjno-biograficznego.

Rozróżnienie roli wywiadu w ramach odmiennie skonceptualizowanego procesu badawczego sygnalizuje zmianę paradygmatyczną – a więc zerwanie

¹ Uniwersytet Łódzki, Poland, danuta.urbaniak@now.uni.lodz.pl,
<https://orcid.org/0000-0001-7031-744X>

ciągłości wiedzy. Ale autorka rozważa też kwestie dotyczące wywiadu jeszcze z innego punktu widzenia, pytając o relację między odpowiedzią na pytanie (albo inaczej wywołaną odpowiedzią), a sądami o badanym przedmiocie. To zagadnienie jest istotne zarówno w wywiadzie traktowanym jako technika, jak i jako metoda. Zwrócenie uwagi na aspektowość prezentacji zagadnień, sygnalizując ograniczoność każdej prezentacji, ma zniechęcać do łatwych porzuceń i zachęcać do refleksji nad kryteriami odmienności.

Słowa kluczowe

metodologia badań empirycznych, krytyka naukowa, metody badań

The role of interviewing in the research process – – a methodological context for differentiation

Abstract

The contemporary methodology of social sciences features several theoretical and methodological paradigms. In consequence, there is no single commonly accepted model of research, or universal criteria of its evaluation. Thus, if adepts of science do not want to blindly copy randomly selected technical solutions, they should make an effort to work on their own theoretical and methodological awareness. This paper is aimed at the development of such awareness, and rather than dealing with specific methods, it is methodological in nature and addressed to readers who have already acquired their first research experience.

The paper focuses on the role of interviewing in the research process: interviewing can be regarded as a research technique or as a research method, and its role is different depending of the manner in which the research process is conceptualised. As a technique, interviewing is a means of acquiring empirical material, and its content and form are governed by a pre-determined subject matter and purpose (ontic-epistemic perspective). As a method, it co-organises the entire research process. As part of this conceptual setup, at the start of the research both the subject matter and the method are undefined and are then developed in mutual interaction, taking into account premises derived from selected theoretical standpoints (ontological-epistemological perspective). To visualise the process of mutual interrelation between the subject matter and the method, the history of the development of the narrative-biographical interview method by Fritz Schütze is recalled.

Differentiating the role of interviewing within a differently conceptualised research process indicates a paradigmatic shift – and thus a discontinuity of know-

ledge. However, the author also considers interviewing from yet another angle, asking about the relationship between the response to a question (or a response evoked in other way) and judgements about the subject matter under investigation. This is an important topic in both interviewing as a technique and as a method. Pointing out the aspectual nature of the presentation of problems, and signalling the limited nature of each presentation, serves to discourage easy abandonment and encourage reflection on the dissimilarity criteria.

Wprowadzenie

Wypowiedzi werbalne stanowią podstawowy materiał badawczy w naukach społecznych. Badaczki, badacze mogą korzystać z wypowiedzi powstałych niezależnie od nich w ramach różnych praktyk społecznych, ale częściej sami intencjonalnie je wywołują, przeprowadzając wywiady (albo ankiety, od których tu abstrahuję). Dla współczesnego człowieka oglądanie, słuchanie udzielanych wywiadów jest medialną codziennością (Paul Atkinson i David Silverman piszą o „społeczeństwie wywiadu”; za: Fontana & Frey, 2009, s. 86). Ma to z jednej strony pozytywne znaczenie, sprzyja bowiem gotowości potencjalnych respondentek, respondentów do ich udzielania, ale z drugiej rodzi przekonanie o oczywistości i prostocie takiej komunikacji, o możliwości bezpośredniego poznawania różnych stanów rzeczy. Wnoszenie takiego przekonania na grunt badań naukowych, sprzyja banalizacji nie tylko wywiadu, ale i całego procesu badawczego (wystarczy odpytać ludzi, co myślą na jakiś temat i to zaprezentować).

Ta prostota myślenia adeptek, adeptów nauki, mająca ugruntowanie w lakonicznych przekazach medialnych, konfrontowana jest z wielością orientacji metodologicznych (czy paradygmatów) przywoływanych w literaturze przedmiotu. Różne perspektywy teoretyczno-metodologiczne są źródłem przesłanek m.in. dla opracowywania nowych rodzajów wywiadów (np. wywiad jakościowy, rozumiejący, kreatywny, postmodernistyczny, polifoniczny, konceptualny). Z moich doświadczeń dydaktycznych wynika, że efektem tego „spotkania” nie jest zmiana myślenia lecz wzbogacenie używanego języka potocznego o teoretyczne terminy, które pełnią jedynie funkcję rytualną (por. Piekarski, 2010, s. 169). To znaczy stanowiska, których elementem są przywoływane terminy (z reguły „definiowane”) nie są traktowane jako przesłanki dla konceptualizacji procesu badawczego, tym samym poziom abstrakcyjnych założeń teoretyczno-metodologicznych nie wiąże się z czynnościami badawczymi. W efekcie na pierwszy plan wysuwa się techniczny charakter tych czynności. Wzmacnia to często przywoływany podział na badania jakościowe i ilościowe. Każdy podział dychotomiczny jest z konieczności uproszczeniem, bo eksponuje

tylko krańce określonego kontinuum, dlatego dla jego oceny ważne jest przyjęte kryterium różnicowania. Nazwy „badania jakościowe” i „ilościowe” są powszechnie stosowane, ale eksponują drugorzędną, a nie podstawową różnicę w konceptualizacji badań: zliczanie i operacje na liczbach – brak zliczania i operacje na słowach. Odniesienie tego do wywiadu koncentruje uwagę na formie wywoływania odpowiedzi (rodzaje pytań) lub wypowiedzi (rodzaje zachęt).

Niniejszy artykuł nie ma charakteru metodycznego – nie instruuje, jaki rodzaj wywiadu stosować w jakich okolicznościach – lecz metodologiczny. Proponuję spojrzenie na wywiad z punktu widzenia jego roli w procesie badawczym. Ta rola zależy od konceptualizacji procesu badawczego, bo wywiad – niezależnie jak ujmowany – nie jest autonomiczny. Owa konceptualizacja wynika z przyjmowanych założeń określających specyfikę badanej rzeczywistości, wraz z możliwościami jej poznawania. Istnieje zgoda, że postać wywiadu zależy od przedmiotu i celu badań, ale w kontekście „wieloparadygmatyczności” poznania naukowego zarówno przedmiot, jak i cel można różnie rozumieć. Przedstawiając wywiad jako metodę badawczą i jako technikę, przywołuję używaną przez część pedagogów terminologię, nie chodzi jednak o „porządek językowy”, lecz o zrozumienie jednego z aspektów zmiany metodologicznej, jaka dokonała się w ostatnich dziesięcioleciach w naukach społecznych. Artykuł służy pracy nad świadomością teoretyczno-metodologiczną czytelniczek, czytelników, którzy zechcą podjąć wysiłek współmyślenia. Artykuł kierowany jest raczej do osób mających już za sobą pierwsze doświadczenia badawcze (jeśli studentki i studenci, to raczej drugiego stopnia), do których mogliby odnosić podejmowane tu analityczne rozważania.

Podstawy rozróżnienia między wywiadem jako techniką i jako metodą badawczą

Semantyczne rozróżnienie „techniki” i „metody” jest charakterystyczne dla nurtu empirycznych badań pedagogicznych, mieszczących się w „metodologicznej tradycji” pedagogiki społecznej (w nawiązaniu do tytułu książki *Metodologia pedagogiki społecznej*). Zgodnie z propozycją Aleksandra Kamińskiego upowszechnianą w kolejnych wydaniach podręcznika Tadeusza Pilcha, metoda badawcza obejmuje zabiegi koncepcyjne i instrumentalne zmierzające do rozwiązania problemu badawczego, a technika tylko te drugie (Kamiński, 1974, s. 65). Jak wiadomo przywołani autorzy zaliczyli wywiad do zbioru technik. Powszechnie także wiadomo, że wielu innych autorów, autorek określa wywiad mianem metody, traktując to jako sprawę oczywistą, niewymagającą żadnego

komentarza. Czyli od kilku dziesiątków lat w odniesieniu do tych samych czynności – pozyskiwania w określony sposób materiału badawczego – używane są dwie nazwy. W niniejszym artykule nie chodzi jednak o terminologię, o semantykę, lecz o różnice w praktyce badawczej. Z nazwami „technika”, „metoda” łączę różne role, jakie wywiad pełni w procesie badawczym, co jest z kolei warunkowane sposobem konceptualizacji tego procesu i jego celami.

Tradycyjna normatywna konceptualizacja procesu badawczego określona została regułami pozytywizmu (ich charakterystyka zob. np. Kołakowski, 2003, s. 11-17). Jej główny rdzeń nie uległ zmianom przez długie dziesięciolecia niezależnie od rodzących się nowych prądów w filozofii nauki. Kwestie te są znane, jedynie dla porządku prezentacji przypomnę, że cały proces tworzą trzy wyraźnie wyodrębnione, następujące kolejno po sobie etapy: etap planowania badania, etap zbierania danych, etap ich opracowywania i analizowania. Praca koncepcyjna ma miejsce w pierwszym etapie, kiedy to ustala się przedmiot badania i jego cel, przy czym przedmiot badania poddawany jest operacjonalizacji – a więc określa się sposoby jego empirycznego ujmowania (więcej na ten temat zob. np. Rubacha, 2016) – co ma znaczenie dla sposobu pozyskiwania materiału badawczego. Jednym z tych sposobów jest wywiad. Jeśli planowanie badania przebiega zgodnie z regułami sztuki, to treść i forma wywiadu musi być dostosowana do sposobu operacjonalizacji podmiotu, oraz do sposobu opracowania zgromadzonego materiału, który również winien być zaplanowany przed rozpoczęciem badań. W tak skonceptualizowanym procesie badawczym rola wywiadu sprowadza się do pozyskiwania w określony sposób materiału badawczego. Jest logicznie podporządkowany pierwotnym wobec niego ustaleniom koncepcyjnym. I niezależnie od tego jaki termin zostaje mu przypisany „metoda” czy „technika”, to zawsze pełni rolę instrumentalną, *jest więc techniką sensu stricto*.

Do cech tradycyjnie ujmowanego procesu badawczego należy pomijanie ontologicznego wymiaru badanej rzeczywistości, dlatego przedmiot badawczy traktowany jest jako zobiektywizowana faktyczność (wymiar ontyczny; zob. Modrzejewska-Świgulska & Bogusławski, 2011, s. 129). Nie należy tego utożsamiać z materialnością. Dla przykładu, pedagodzy diagnozują różnego rodzaju potrzeby młodzieży (np. potrzeby kulturalne). Definiują je z perspektywy różnych teorii, jedni badają za pomocą wywiadu mniej czy bardziej standaryzowanego (złożonego np. z pytań zamkniętych i półotwartych) inni swobodnego (złożonego np. z pytań otwartych), ale kwestia „istnienia” tych potrzeb jest poza obszarem refleksji. Wybór rodzaju wywiadu – tu: stopnia standaryzacji – zależy od podstawowego celu badań. Jeśli jest nim weryfikacja danej teorii w zmienionych okolicznościach, albo

porównanie procesów przebiegających w różnych instytucjach czy środowiskach, to stosuje się zwykle wywiady standaryzowane. Jeśli celem jest eksploracja mniej znanego zagadnienia, to wywiady swobodne. Warto przy tym pamiętać, że w tradycyjnym modelu badawczym wywiady swobodne traktowane są jako źródło materiału, którego opracowanie pozwoli zaplanować następne „badania właściwe”, czyli standaryzowane, ukierunkowane na sprawdzenie hipotez (Muszyński, 1967, s. 72). Dlatego na etapie opracowywania odpowiedzi na pytania otwarte zwykle się je grupuje (poddaje wtórnej standaryzacji), co jest bardzo uproszczonym sposobem interpretacji (w porównaniu np. z rekonstruowaniem wzoru indywidualnego doświadczenia). W tak myślanym procesie badawczym, u którego podstaw tkwi założenie, że przestrzeganie reguł metody naukowej umożliwia dostęp do obiektywnej rzeczywistości, rodzaj wywiadu nie ma większego znaczenia dla jego roli – jest instrumentem pozyskiwania określonych treści.

Cechą badania empirycznego ugruntowanego innymi niż pozytywistyczny paradygmatami teoretyczno-metodologicznymi (Urbaniak-Zajac, 2019; Malewski, 2017) jest otwartość. Badacz, badaczka przystępując do badań traktując wyjściową konceptualizację przedmiotu badań jako jego wstępne ujęcie, otwarte na dopełnienie bądź zmianę pod wpływem pozyskiwanego materiału empirycznego (odzwierciedlającego doświadczenia uczestniczek, uczestników życia społecznego). Efekty interpretacji tego materiału modyfikują z reguły wyjściowe ujęcie poznawanego przedmiotu. Z kolei zmiana rozumienia przedmiotu może prowadzić do modyfikacji sposobu pozyskiwania i opracowywania dalszego materiału. Tym samym sposób pozyskiwania materiału – tu: wywiad – przestaje być tylko „zabiegiem instrumentalnym”, a staje się „zabiegiem koncepcyjnym i instrumentalnym”, a więc metodą badawczą (J.-C. Kaufmann w kontekście „swojego” wywiadu rozumiejącego, sugeruje nawet, że można go traktować jako orientację metodologiczną, 2010, s. 12). Należy podkreślić, że w tak ujmowanym procesie badany przedmiot i metoda jego badania wzajemnie na siebie oddziałują – relacja między wywiadem i przedmiotem badań nie jest jednostronna (wywiad podporządkowany przedmiotowi) lecz dwustronna. Dla przybliżenia tej relacji przedstawię proces tworzenia metody wywiadu narracyjnego przez Fritza Schütze. Metoda ta jest dosyć dobrze opisana w polskiej literaturze (wybrana literatura dostępna w języku polskim: Schütze, 2012; Kaźmierska, 2004; Kos, 2018; Urbaniak-Zajac & Kos, 2013), dlatego przyjmuję, że czytelniczki i czytelnicy znają jej podstawową charakterystykę, co pozwala skupić się tylko na zasygnalizowanym obustronnym powiązaniu przedmiotu i metody badania.

Wywiad jako metoda badawcza – na przykładzie wywiadu narracyjno-biograficznego

W dysertacji doktorskiej Schütze analizował społeczną rolę języka, dochodząc do wniosku, że język jest konstytutywny dla działania społecznego, jest „heurystycznym kluczem dostępu” do społecznej rzeczywistości (Garz et al., 2019, s.149-150). Kiedy na początku lat 70. XX wieku rozpoczął pracę na uniwersytecie w Bielefeld postawił sobie pytanie, jak w kontrolowany sposób wykorzystać ten „klucz” w badaniach empirycznych. Czyli punktem wyjścia do myślenia o metodzie badań empirycznych była teza o charakterze ontologicznym: mówienie jest specyficznym działaniem społecznym umożliwiającym dostęp do innych działań, która zainspirowała pytanie: w jaki systematyczny sposób wykorzystywać wypowiedzi ludzi do empirycznego poznawania działania społecznego. Uznanie opowiadania za formę komunikacji, w której najlepiej mogą się ujawniać wiedza i działanie ludzi, ma ugruntowanie w badaniach lingwistycznych. Istotne jest przy tym, by opowiadanie wywoływane na użytek badań nie było wcześniej planowane, przemyślane, ponieważ tylko w nieprzygotowanej, przedstawianej „na gorąco” opowieści, ujawnia się generatywna siła „przymusów prezentacji” (Zugzwänge): przymusu kondensacji, szczegółowości, nadania kształtu (Urbaniak-Zajęc, 1999, s. 34; Glinka, 1998, s. 49-52). Sprzyjają one samobieżności opowiadania: opowieść się toczy i ujawniają się w niej – co najmniej sygnałnie – doświadczenia, które narratorka, narrator niekoniecznie zamierzali przedstawiać, ale opowieść, aby być zrozumiałą, niejako „wymusiła” ich przywołanie.

Pomysł wywiadu narracyjnego Schütze sprawdzał i doskonalił w praktyce. Jego pierwsze badania empiryczne dotyczyły kwestii tożsamości osób mieszkających na określonym terenie, na którym przeprowadzano reformę administracyjną. Potwierdziły one efektywność opowiadania jako sposobu zdobywania bogatego materiału badawczego, ale końcowe efekty interpretacji pozostawiły niedosyt. Schütze doszedł do wniosku, że „tekstów wywiadów dlatego nie można było dogłębnie analizować, bo nie mieliśmy pojęcia o zjawiskach biograficznych, które wypłynęły w opowiadaniach informantów (*Informanten*) i były mocno uwikłane w kolektywne zdarzenia” (Schütze, 2012, s.153). To doświadczenie badawcze uświadomiło socjologowi, że w świecie ludzkiej egzystencji, świecie codzienności, kolektywne zjawiska wyrażające się poprzez zachowania ludzi, uzyskują swoje głębsze znaczenie dopiero w biograficznie uwarstwionych doświadczeniach.

Pierwsze „czysto” biograficzne narracje, podobnie jak wywiady wcześniejsze, Schütze analizował za pomocą instrumentarium analizy konwersacyjnej (Schütze, 2012, s. 154; przykład zastosowania analizy konwersacyjnej zob. Granosik, 2013).

Dążył do zidentyfikowania form językowych, które w biograficznym wywiadzie narracyjnym strukturyzują sposób prezentacji. I stopniowo wypracowywał własną metodykę interpretacji. Wyróżnił w opowiadanych historiach życiowych wiele narracyjnych jednostek (*Einheiten*), ułożonych w sekwencje albo łańcuchy, zidentyfikował określone figury poznawcze. Chyba najbardziej znanym teoretyczno-metodycznym uogólnieniem wypracowanym w badaniach są procesowe struktury przebiegu życia (*Prozesstrukturen des Lebensablaufs*), czyli sposoby nawarstwiania się doświadczeń przebiegające według czterech zasad. Należy dodać, że efektem prowadzonych badań empirycznych, było nie tylko wypracowanie nowej metody badań empirycznych, ale także wypracowanie ich przedmiotu – biografii. Przedmiotu, którego ujęcie stabilizowało się w teorii biografii. Związek między nimi był i jest obustronny: określona postać teorii – ujmująca przedmiot – jest konsekwencją stosowania określonej metody wywiadu narracyjnego, ale jest także źródłem inspiracji dla jego doskonalenia, zwłaszcza etapu interpretacji materiału („pomysły” teoretyczne inspirują rozwiązania metodyczne). Początkowej otwartości przedmiotowego odniesienia wywiadu narracyjnego towarzyszyła otwartość postępowania metodycznego. Po wielu doświadczeniach badawczych Schütze przedstawił szereg konkretnych zaleceń, jak się zachowywać w relacji z uczestnikami badań (wyróżnił etapy wywiadu: zachęta, faza głównej narracji, faza pytań), a także w jaki sposób analizować i interpretować poddany transkrypcji pozyskany materiał (analiza formalna, opis strukturalny, analiza wiedzy).

Inni badacze świadomi teoretycznego ugruntowania wywiadu schutzowskiego i nie zainteresowani całością doświadczeń biograficznych ludzi, a tylko ich wycinkiem, tworzą inne metody wywiadu narracyjnego. Wspólny dla nich jest otwarty sposób gromadzenia materiału empirycznego, wyrażający się w specyficznym zadawaniu pytań otwartych. Nie są to pytania o informacje, lecz o doświadczenia, skłaniają do przedstawiania „małych opowieści”, a nie prostych odpowiedzi. Jako przykład innej metody badawczej, w której korzysta się z narracji, można wskazać wywiad epizodyczny Uwe Flicka (2002, s. 158-167). Źródłem jego najogólniejszych założeń jest teoria konstruktywizmu społecznego. Opracowana metoda ma umożliwiać dostęp do reprezentacji społecznych poprzez identyfikowanie specyficznych różnic w wiedzy codziennej przedstawicieli różnych grup. Flick przyjmuje, że doświadczenia człowieka dotyczące określonej dziedziny przedmiotowej są źródłem dwóch form wiedzy: narracyjno-epizodycznej oraz semantycznej. Ta pierwsza odnosi się do konkretnych sytuacji, okoliczności i to one (wraz z ich kontekstami) są czynnikiem ją organizującym. Drugą wiedzę

tworzą abstrahujące od konkretnego przekonania, uogólnienia. Ten rodzaj wiedzy organizują pojęcia i ich wzajemne powiązania. Wiedzę narracyjno-epizodyczną można pozyskać i analizować poprzez opowiadania, natomiast semantyczną poprzez odpowiedzi udzielone na konkretne pytania. Flick stwierdza – odnosząc się wyraźnie do metody Schützego – iż nie chodzi o stworzenie „dającej się opowiedzieć całości” (*erzählbaren Ganzen*), lecz o dotarcie do doświadczeń zogniskowanych na sytuacjach, epizodach, istotnych z perspektywy problematyki badawczej. Zadawane pytania powinny zachęcać do opowiedzenia tych sytuacji. Np. „Proszę sobie przypomnieć, jakie było Pani pierwsze spotkanie z telewizją? Mogłaby Pani opowiedzieć tę sytuację?” (Flick, 2002, s. 160). Aby dotrzeć do drugiego rodzaju wiedzy, wiedzy semantycznej należy stawiać inne pytania, np. o sposoby definiowania słów („Co dzisiaj łączy Pani ze słowem »telewizja«?”) albo o abstrakcyjne powiązania („Kto Pani zdaniem odpowiada za przemiany, jakie niesie ze sobą technika? Kto może, albo powinien wziąć za to na siebie odpowiedzialność?”; Flick, 2002, s. 161). Warto podkreślić, iż wywiad epizodyczny w intencji jego twórcy jest metodą analizy wiedzy, a nie działania. Ukierunkowany jest na rekonstrukcję punktu widzenia uczestniczek, uczestników badań. Flick nie zaproponował jakiegos oryginalnego sposobu analizy i interpretacji materiału empirycznego. Zaleca po prostu kodowanie tematyczne i teoretyczne, właściwe dla metodyki teorii ugruntowanej w danych. (Nowych sposobów rekonstruowania wiedzy poszukują osoby rozwijające wywiady wykorzystujące *Struktur-Lege-Techniken* – ukierunkowanie na rekonstrukcję struktur subiektywnych teorii; zob. Friebertshäuser, 1997, s. 382-384).

Przywołane przykłady wywiadu narracyjnego, zwłaszcza historia kształtowania się wywiadu narracyjno-biograficznego, mają przybliżyć proponowany sposób rozumienia wywiadu jako metody badawczej. Wywiad jako metoda organizuje znaczną część procesu badawczego, a ponieważ opiera się na określonych założeniach filozoficzno-teoretycznych, ma znaczenie dla konceptualizacji przedmiotu, który może być poznawany. Związek między tym co badane i sposobem tego badania jest obustronny. Takiej relacji nie przewiduje się, kiedy wywiad pełni rolę techniki. Rolę techniki badawczej można nadać także wywiadowi narracyjnemu, jeśli potraktuje się go wyłącznie jako sposób pozyskiwania określonej formy materiału badawczego. Materiał ten interpretowany jest później w dowolny sposób, np. poprzez parafrazowanie wypowiedzi albo ich kategoryzowanie zgodnie z zasadami teorii ugruntowanej.

Ponownie chcę podkreślić, że to nie forma wywiadu w największym stopniu decyduje o jego statusie metodologicznym (czy raczej pełni rolę metody czy

techniki), lecz sposób konceptualizacji (ontologiczny lub ontyczny) przedmiotu. Propozycja rozróżnienia wywiadu jako techniki i jako metody nie łączy się z wartościowaniem tych ról, lecz wskazuje możliwą płaszczyznę wyboru. Ale niezależnie od roli wywiadu i jego rodzaju dostarcza on materiału empirycznego: odpowiedzi jako reakcji na pytania lub mniej czy bardziej samobieźnych, ale zainicjowanych wypowiedzi. W podręcznikach omawiane są zasady ich opracowania i analizy. Przed ich podjęciem warto postawić sobie jeszcze jedno pytanie, jaka jest relacja pozyskanych sformułowań językowych wobec badanego przedmiotu, a dokładniej wobec sądów o nim.

Podstawa przekształcania uzyskanych odpowiedzi w sądy o badanych stanach rzeczy

Wspomniane na wstępie, przekonanie o prostocie wywiadów wyklucza ze sfery świadomości pytanie o założenie, czy o zasadę, zgodnie z którą mniejsza czy większa liczba jednostkowych wypowiedzi prowadzi do sądów o badanych stanach rzeczy. W efekcie to co zostało powiedziane w wywiadzie traktowane bywa po prostu jako wynik badań.

Taka sytuacja nie ma miejsca przy świadomym traktowaniu wywiadu jako metody badawczej, bowiem ugruntowujące go założenia problematyzują relacje między pozyskanymi wypowiedziami a badanym przedmiotem. Pierwszym krokiem jest uświadomienie różnicy między wypowiedzią (narracją) a badanym teoretycznym przedmiotem (struktury biograficzne) na co zwraca uwagę Fritz Schütze (2019, s.155-156): „narracyjne czynności językowe (...) są jedynie środkiem wyrażania procesów biograficznych, a nie samymi tymi procesami, a co więcej wkraczają w nie mechanizmy przesłaniania, harmonizowania czy racjonalizacji”. Tym samym proste sparafrazowanie opowieści o życiu wybranych osób nie jest równoznaczne z odtworzeniem procesów biograficznych. Odtworzenie wymaga specjalnych operacji, które są adekwatne do sposobu konceptualizacji tych procesów. Wracamy tym samym do wzajemnego powiązania konceptualizacji przedmiotu (procesy biograficzne) oraz dróg ich odtwarzania, koncentrując w tym punkcie uwagę nie na czynności pozyskiwania materiału badawczego lecz na czynnościach interpretacyjnych. Schütze wypracował wiele technicznych rozwiązań mających prowadzić do odtwarzania strukturalnych prawidłowości, procesów, czy wzorów postępowania.

Treść wywiadu pełniącego rolę techniki badawczej dostosowywana jest do przyjętego wyobrażenia badanego przedmiotu, a jego forma do celu badań. Ale pytanie o relację między odpowiedziami na zadawane pytania a sądami

o przedmiocie nie traci na znaczeniu. W klasycznym podejściu do wywiadu kwestionariuszowego od pozyskiwanych od respondentów odpowiedzi oczekuje się obiektywizmu, czemu ma sprzyjać standaryzacja treści i formy pytań. W najprostszym modelu pytanie kwestionariuszowe traktuje się jako bodziec a odpowiedź jako reakcję. W porównywalnych warunkach te same bodźce winny wywoływać takie same reakcje wszystkich pytanych osób: „Celem wywiadu nie jest uzyskanie jakichkolwiek reakcji, które analizuje się głównie ze względu na rodzaj bodźca, lecz reakcji określonego typu, reakcji kwalifikowanych” (Lutyński, 2000, s. 179). Z intencji kontrolowania warunków relacji bodziec – reakcja wynika zakaz zmiany sposobu formułowania pytań, oraz oczekiwanie pełnej neutralności od osób przeprowadzających wywiad, które powinny być uprzejmymi automatami (ich ludzkie cechy traktowane są jako źródło zafałszowań).

W literaturze przywoływane są najczęściej trojaki wyjaśnienia relacji między odpowiedzią a sądami o przedmiocie: a) wykorzystanie teorii testu (np. Diekmann, 1995, s. 378-379; Lutyński, 1983, s. 113-116), b) odpowiedzi traktuje się jako wskaźniki zmiennych opisujących przedmiot oraz c) jako informacje o przedmiocie. Tę ostatnią koncepcję rozbudował Jan Lutyński i określił jako rozszerzoną informacyjną koncepcję pytania kwestionariuszowego (Lutyński, 1983, s. 119-146).

Testowa teoria pytań rozwinęła się na gruncie psychometrii. Zgodnie z jej założeniem pojedyncze pytanie w kwestionariuszu traktuje się tak samo jak *item* w teście (stwierdzenie wobec którego osoba badana zajmuje stanowisko). To znaczy interesująca badacza zmienna operacjonalizowana jest w kwestionariuszu za pomocą serii pytań. Pojedyncze pytania nie są samodzielnymi nośnikami informacji, nie można więc oceniać pojedynczych odpowiedzi. Opis wartości badanej zmiennej obejmuje konfigurację kilku czynników. W procesie konstruowania kwestionariusza ocena pojedynczych pytań skupia się na ich mocy dyskryminacyjnej (niska moc dyskryminacyjna jest podstawą eliminacji pytań, nie różnicujących odpowiedzi osób badanych; zob. Rubacha, 2010, s. 57-58), a ocena rzetelności i trafności dotyczy całości kwestionariusza. W ramach serii pytań możliwa jest analiza czynnikowa, pozwalająca ocenić wagę uwarunkowań zewnętrznych, tzn. czynników nie związanych z treścią poszczególnych pytań ujmujących wartości badanych zmiennych. Można tą drogą wyeliminować pytania, na które odpowiedzi są najsilniej powiązane z czynnikami zewnętrznymi (np. płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, o ile nie wchodzą w zakres przedmiotu badań). Ten zabieg zmierza do eliminowania kontekstu (czyli czynników nie uwzględnianych w przyjętym modelu zależności między zmiennymi), różnicującego badane zależności (więcej na ten temat Rubacha, 2010).

W praktyce badań pedagogicznych często stosowane jest wskaźnikowe rozumienie odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe. Czyli udzielana odpowiedź nie tyle jest informacją o czymś, zdaniem logicznym, które można ocenić z perspektywy prawdy lub fałszu lecz wskaźnikiem jakiejś cechy, skłonności do jakichś zachowań, poziomu wiedzy o czymś itp. Czyli – w języku technicznym – jest wskaźnikiem jakiegoś *indicatum*. Ponieważ badane *indicata* są z reguły złożonymi obiektami, ich empiryczne ujęcie dokonywane jest na podstawie odpowiedzi na kilka pytań – odpowiedzi stanowią zespół wskaźników, który winien być wykorzystywany „w całości”. (Np. postawy wobec religii nie można oceniać na podstawie odpowiedzi na jedno pytanie, np. o uczestnictwo w niedzielnej mszy). W tym punkcie ujawnia się podobieństwo wskaźnikowej koncepcji pytania kwestionariuszowego do teorii testowej. Nieporównywalny jest jednak rygor metodyczny wymagany przy tworzeniu kwestionariuszy. Wprawdzie Stefan Nowak (1985, s. 177-181) postuluje możliwość i potrzebę określenia siły związku między wskaźnikiem a *indicatum*, aby uzasadnić istnienie powiązania. Ale rację ma Jan Lutyński (1983, s. 120), który stwierdza, że w praktyce badawczej panuje pogląd, iż określenie siły tego związku nie jest możliwe.

Zwykle dobór wskaźników, czyli w tym kontekście sformułowanie pytań i kafeterii odpowiedzi mających wskazywać badane stany rzeczy, wynika z przyjmowanych przesłanek teoretycznych. Nie zawsze jednak badaczki, badacze dysponują teorią wyjaśniającą i wówczas wskaźnikowe wnioskowanie o cechach owego przedmiotu z odpowiedzi na pytania nie ma jednoznacznego uzasadnienia, wynika z bliżej nieokreślonej wiedzy osoby, która zaplanowała badania. Przyjmuje ona (np. korzystając z innych badań), że ludzie odznaczający się daną postawą, czy dzieląc się daną opinią, powinni odpowiedzieć na pytania w określony sposób i jeśli respondenci, respondenci takie odpowiedzi wybierają, to uznaje, że na pewno reprezentują taką postawę, czy opinię. Najczęściej stosowanym sposobem uwiarygodniania wskaźnikowego wnioskowania jest wspomniane wyżej tworzenie zespołu (syndromu) wskaźników, co wynika z przekonania o spadku prawdopodobieństwa popełnienia błędu przy wzroście liczby wskaźników. Analogicznie do przekonania, że im więcej powtarzanych badań weryfikujących dane wyniki, tym wyższa wiarygodność tych wyników (zob. w szerszym kontekście Wojcieszke, 2011, s.19-20).

W codziennej praktyce badawczej nieklarowność relacji między odpowiedziami-wskaźnikami a empiryczną realnością, która jest poznawana za ich pośrednictwem, nie często jest sferą pogłębionego namysłu. Większą uwagę przywiązuje się do sposobu opracowywania wyników i w publikacjach

przedstawiane są wyniki mniej czy bardziej wyrafinowanych analiz statystycznych. Warto pamiętać, że nie rozwiązuje to problemu wyjściowego: bardzo wysublimowane konstrukcje tworzone są czasami na piasku.

Trzecim stanowiskiem uzasadniającym przekształcanie odpowiedzi respondentek, respondentów w sądy o badanych zjawiskach jest informacyjna koncepcja pytania kwestionariuszowego. Lutyński rozwinął ją w rozszerzoną koncepcję informacyjną. W ujęciu tradycyjnym zgodnym z potocznym „każde pytanie stanowi żądanie jednostkowej, semantycznej informacji, poszukiwanej przez badacza i potrzebnej mu – wraz z innymi informacjami, dotyczącymi innych jednostek w zbiorowości – do rozwiązania problemu” (Lutyński, 1983, s.116). W takim ujęciu odpowiedź na pytanie kwestionariusza jest tożsama z poszukiwaną informacją. Nie ma kłopotu, gdy pytania dotyczą prostych zagadnień, np. rodzaju ukończonej szkoły, czy liczby dzieci w rodzinie. Ale pojawiają się, gdy chodzi o bardziej złożone stany rzeczy, np. bariery utrudniające komunikację między nauczycielami i rodzicami. Traktowanie odpowiedzi na pytanie – Jakie bariery komunikacyjne zauważył/a Pan/i w kontakcie z rodzicem? – jako informacji o istniejących barierach jest wątpliwe. Trzeba by przyjąć, że „bariery komunikacyjne” odnoszą się do jednoznacznie określonego stanu rzeczy, który jest znany respondentkom, respondentom (wszyscy rozumieją określenie tak samo). Dlatego Lutyński zaproponował rozszerzenie tradycyjnej informacyjnej koncepcji pytania kwestionariuszowego, poprzez wprowadzenie jednostkowego pytania badacza. W efekcie odpowiedzi na pytania kwestionariusza przestają być traktowane jako zdania wprost niosące poszukiwane informacje, lecz jako materiał, którego wartość informacyjna zależy od określenia przez badacza „stanów rzeczy składających się na badane zjawisko i odpowiadających wartościom zmiennej czy odmianom cechy” (Lutyński, 1983, s. 123). (Koncepcja Lutyńskiego obejmuje też refleksję nad kodowaniem materiału, ale tę kwestię tu pomijam).

Rozszerzona informacyjna koncepcja pytania kwestionariuszowego wymaga od badaczki, badacza sprecyzowania poszukiwanych informacji. Drogą prowadzącą do tego celu jest skonstruowanie rozbudowanej problematyki badawczej, obejmującej system pytań o różnym poziomie ogólności, aż po listę jednostkowych pytań badacza (Lutyński, 2000, s. 8089). Czyli przed rozpoczęciem zbierania materiału tworzone jest wyobrażenie poznawanego przedmiotu, będące konceptualnym ujęciem empirycznie pierwotnego stanu rzeczy (w tej orientacji badawczej przyjmuje się, że badany przedmiot „istnieje” realnie, niezależnie od poznających go osób). To wyobrażenie odzwierciedlone w zbiorze jednostkowych pytań badacza poddawane jest operacjonalizacji poprzez pytania kwestionariusza.

W praktyce badawczej te trzy teorie pytania kwestionariuszowego nierzadko występują łącznie, tzn. w jednym i tym samym kwestionariuszu dostrzec można różne ujmowanie pytań. Odpowiedzi raz są traktowane jako informacje, raz jako wskaźniki „czegoś”, a raz ujmuje się kilka z nich łącznie, traktując jako skalę dla pomiaru zmiennej. Jeśli przyjmowane rozwiązania techniczne mają koncepcyjne uzasadnienie, jeśli wiadomo na jakiej płaszczyźnie się dopełniają, czy warunkują, to uznać je można za wyraz szukania najlepszego dostępu do poznawanej rzeczywistości. Jeśli są nieprzemyślane, przypadkowe i autorki, autorzy kwestionariuszy nie zdają sobie sprawy z różnic w statusie uzyskiwanych odpowiedzi, to wiarygodność zebranego materiału spada.

Traktowanie pytania jako bodźca a odpowiedzi jako reakcji odwołuje się do założeń najprostszego behawioryzmu. (W tym ujęciu respondent to „czarna skrzynka”, do której nie ma dostępu, zob. Wejland, 1983, s.163-165). Po wykroczeniu poza jego wąskie ramy wywiad ukazuje się jako proces komunikacji, w którym forma zadawanych pytań, czy zachęt do wypowiedzi, jest tylko jednym z warunkujących jego przebieg czynników. Nie sposób pomijać procesów psychicznych po stronie adresatów pytań, poprzedzających udzielanie odpowiedzi. Ich wyczerpująca charakterystyka nie jest w tym miejscu możliwa. Warto zasygnalizować, że wybór czynników uznanych za znaczące dla jakości pozyskiwanych danych, wynika z przyjmowanych modeli teoretycznych. Np. niektórzy analitycy traktują odpowiedzi jako efekt podejmowania przez respondentki, respondentów racjonalnych decyzji, inni jako wynik poznawczego opracowywania przez nich posiadanych informacji (Diekman, 1995, s. 379-381). W ramach teorii decyzji przyjmuje się m.in., że człowiek dążąc do osiągnięcia swojego celu, minimalizuje koszty i maksymalizuje korzyści. W sytuacji wywiadu celem respondentki, respondenta jest udzielenie odpowiedzi, jako korzyść uznaje się zwykle społeczne uznanie dla udzielonej odpowiedzi (Esser, 1995, s. 331), a jako potencjalny koszt społeczną dezaprobatę (osoba prowadząca wywiad występuje jako reprezentant społeczeństwa). Przewiduje się, iż pytane osoby będą się skłaniać do fałszowania odpowiedzi na temat swych rzeczywistych zachowań czy poglądów wówczas, gdy spodziewają się ich negatywnej oceny społecznej oraz prawdopodobnego społecznego uznania odpowiedzi alternatywnej (niezgodnej z ich doświadczeniami czy poglądami). Poparciem dla trafności tego modelu wyjaśniania prawdopodobieństwa prawdziwości, fałszywości udzielanych odpowiedzi są np. wyniki badań nad zachowaniami seksualnymi ludzi. Z wypowiedzi angielskich kobiet wynika, iż każda z badanych miała średnio w swoim życiu 2,9 partnera seksualnego, natomiast angielscy mężczyźni deklarowali 11 partnerek

(Krämer, 1991, s. 107). Trudno przypuszczać, że Anglicy poszukują partnerek seksualnych poza obywatelkami własnego państwa, bardziej prawdopodobne jest to, iż w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi „zawyżyli” podawane liczby, kobiety natomiast je „zaniżyły” (badania prowadzono na początku lat 80. XX, kiedy nie było Tindera i normy społeczne odnoszące się do sfery seksualności człowieka były silniejsze niż dzisiaj). Silne i kontrowersyjne oczekiwania społeczne wobec kwestii podejmowanych w wywiadzie zwiększają drażliwość pytań. (Więcej o przyczynach drażliwości pytań zob. Lutyńska, 1984, s. 109).

Czynników wpływających na sposób udzielania odpowiedzi w wywiadzie poszukuje się także w przebiegu procesów poznawczych człowieka. Nawet jeśli osoba udzielająca odpowiedzi nie spodziewa się w jej następstwie żadnych negatywnych konsekwencji, może zniekształcać omawiane kwestie, ponieważ ich dokładnie nie pamięta (Diekmann, 1995, s. 380381). Z badań psychologicznych wynika, iż przywoływanie informacji z pamięci nie jest biernym procesem lecz podlega określonym prawidłowościom aktywnego opracowywania informacji, można go więc pobudzać. Materiały aktywizujące pamięć bywają wykorzystywane są w wywiadach swobodnych, zwłaszcza w nurcie badań biograficznych, których elementem są warsztaty biograficzne (Dubas & Czerniawska, 2002).

Zakończenie

Wywiad, wokół którego koncentruje się treść artykułu jest nieautonomiczną częścią procesu badawczego. Ten stan rzeczy uzasadnia pytanie o warunki jego stosowania. W tradycyjnym modelu prowadzenia badań empirycznych wywiad traktowany jest jako sposób pozyskiwania materiału badawczego w procesie bezpośredniej komunikacji z respondentami. Komunikacji ukierunkowanej na odsłonięcie wycinka rzeczywistości, której wyobrażenie osoba planująca badanie już posiada. Treść wywiadu zależy więc od konceptualizacji przedmiotu badań (uszczegółowionego w problematyce badawczej lub zbiorze hipotez), a forma od ich celu. Tak ujmowany wywiad pełni – w proponowanym tu rozumieniu – rolę techniki badawczej. Jest elementem linearnie przebiegającego procesu. Ale współcześnie dopuszcza się też inny przebieg procesu badawczego, który w przedstawieniu graficznym przypomina spiralę. Na jej początku zarówno przedmiot badań, jak i sposób jego badania są niedookreślone, a ich końcowa postać jest efektem obustronnej relacji. Gdy tym sposobem jest wywiad to przestaje mieć tylko charakter techniczno-instrumentalny, ponieważ jest czynnikiem współkonstytuującym proces badawczy, staje się metodą badawczą. Status wywiadu zależy od zasad konceptualizacji procesu badawczego. Zmiana

tych zasad jest konsekwencją paradygmatycznej zmiany w metodologii badań empirycznych. W powszechnie używanym „języku profesjonalnym” ta zmiana wyraża się w rozróżnianiu „badań ilościowych” i „jakościowych”. Używanie tych nazw jest wygodne (są proste, krótkie), ale eksponuje drugorzędną, a nie podstawową cechę różnicującą odmienne orientacje metodologiczne. Tym samym przysłania istotę zmiany.

Kilka lat temu Mieczysław Malewski oceniając sytuację w metodologii nauk społecznych, zauważył oznaki ich wkraczania w fazę postmetodologiczną, którą cechuje słabnięcie roli metody na rzecz wzrostu znaczenia roli badacza. W konkluzji artykułu stwierdził:

(...) każdy badacz musi być własnym metodologiem. Metodologia opatrzona racjonalnymi argumentami winna rodzić się w trakcie badań, a nie być bezrefleksyjną aplikacją algorytmów, które oferują badaczom metodologiczne przewodniki, wmawiając im przy okazji, że te metodologiczne „gotowce” mają zastosowanie uniwersalne i pasują do każdego podejmowanego problemu (Malewski, 2017, s. 118).

Zaprezentowany w artykule sposób myślenia jest zasadniczo zgodny z postulatem Malewskiego. Warunkiem jego realizacji jest kształtowanie świadomości teoretyczno-metodologicznej adeptów nauki. Następstwem współwystępowania w metodologii nauk społecznych kilku paradygmatów (niezależnie od stopnia ich akceptowania) jest brak powszechnie obowiązujących kryteriów oceny procesów badawczych. W takich warunkach, każda badaczka, badacz muszą dokonywać wyborów i robią to również wtedy, kiedy nie są tego świadomi. W moim rozumieniu *bycie własnym metodologiem* polega na świadomości uwarunkowań tych wyborów i ich konsekwencji dla wyników procesu badawczego. Nie tyle chodzi o ciągłe wymyślanie nowych metod badawczych, co o ich refleksyjne – podlegające modyfikacjom w kontekście poznawanego przedmiotu – wykorzystywanie. Warto wspomnieć, że każda nowość kosztuje. Tak się stało z przywoływanym wywiadem narracyjno-biograficznym Fritza Schütze. Poprzez opisy w podręcznikach metoda ta zyskała normatywny wymiar. Dla części odbiorców może stać się – pejoratywnie ocenianym przez Malewskiego – *metodologicznym „gotowcem”*. Tak nie będzie, jeśli podejść do niej jako do „tworzywa” podatnego na zmiany adekwatne do dziedziny używania.

Zaproponowane rozróżnienie statusu wywiadu ma charakter idealizacyjny i wskazuje na sytuacje krańcowe, które rzadko występują w realnej praktyce badawczej, nie jest więc opisem lecz sygnalizacją zagadnienia. Podobnie idealizacyjny charakter mają paradygmaty teoretyczno-metodologiczne – są

konstrukcjami myślowymi, które „coś” eksponują, a „coś” innego pomijają, co nie oznacza, że to „coś” przestaje „istnieć” (że zanikają nieproblematyzowane konsekwencje). Warto zaznaczyć, że w zależności od wyboru elementu różnicującego może pojawić się nieprzekraczalna „granica paradygmatyczna” albo płaszczyzna ciągłości wiedzy (więcej Piekarski, 2010, s. 157). Przyjęta tu podstawa rozróżnienia wywiadu jako techniki i jako metody badawczej eksponuje zerwanie: odmienne konceptualizacje procesu badawczego. Natomiast pytanie o relację między odpowiedzią na pytanie, czy też wywołaną odpowiedzią, a sądami o badanym przedmiocie, ujawnia ciągłość w myśleniu o procesie badawczym. Bowiem niezależnie od tego, czy w konkretnym studium badawczym realizująca go osoba potraktuje wywiad jako metodę, czy jako technikę, to powinna uświadomić sobie o warunkach tej relacji.

Ujmując wywiad jako proces komunikacji zwróciłam uwagę na znaczenie sposobu odbioru pytań przez respondentki, respondentów dla treści udzielanych odpowiedzi. Pomięłam drugą stronę tego procesu, czyli osoby planujące, przeprowadzające i interpretujące wywiad, nie dlatego, że ich wykluczenie jest możliwe, czy pożądane, lecz w wyniku świadomej rezygnacji ze względu na wielowątkowość tego zagadnienia. Znaczenie jakości uczestnictwa badaczek, badaczy w procesie poznawania rzeczywistości zostało wyeksponowane w dyskusjach nad badaniami partycypacyjnymi, interwencyjnymi, w których szczególną uwagę poświęca się warunkom „oddawania głosu” i sposobom interpretacji uzyskanych wypowiedzi. O tych kwestiach traktuje wiele artykułów zawartych w opracowaniu pod redakcją Normana Denzina i Yvonne Lincoln (2009), także Anity Gulczyńskiej i Mariusza Granosika (2014), Hany Červinkovej i Bogusławy Doroty Gołębiak (2010).

Na wstępie wspomniałam, że artykuł ma charakter metodologiczny, a nie metodyczny. W ujęciu podręcznikowym metodologia jest traktowana jako zbiór normatywnych zasad i reguł, których przestrzeganie ma chronić przed błędami. Rodzi się pytanie, czy taki jej model jest adekwatny do współczesnych warunków, które cechuje brak powszechnie akceptowanych założeń co do charakteru rzeczywistości społeczno-kulturowej i możliwości jej poznawania, co do kryteriów oceny postępowań badawczych. Być może warto podjąć prace nad metodologią rekonstrukcyjną, odtwarzającą z jednej strony zmieniające się warunki pracy naukowej, a z drugiej konkretnych praktyk badawczych (np. jak w praktyce na poziomie czynności badawczych a nie filozoficznych deklaracji wyrażają się paradygmaty). Małą „wprawką” zmierzającą w tym kierunku jest niniejszy artykuł.

Bibliografia:

- Červinková, H., & Gołębiak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dubas, E., & Czerniawska, O. (red.). (2002). *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. W: B. Friebertshäuser, & A. Prengel (red.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (s. 371-395). Juventa.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2009). Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania. W: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (T. 2, s. 81-128). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Garz, D., Kraimer, K., & Riemann, G. (red.). (2019). *Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze. Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze*. Barbara Budrich Verlag.
- Glinka, H.-J. (1998). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Juventa.
- Granosik, M. (2013). *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gulczyńska, A., & Granosik, M. (2014). *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Kamiński, A. (1974). Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: R. Wroczyński, & T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej* (s. 49-79). Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Oficyna Naukowa.
- Każmierska, K. (2004). Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych. *Przegląd Socjologiczny*, 53(1), 71-94.
- Kołąkowski, L. (2003). *Filozofia pozytywistyczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kos, E. (2018). *Doświadczenia biograficzne kobiet odnoszących sukcesy zawodowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lutyńska, K. (1984). *Wywiad kwestionariuszowy. Przygotowanie i sprawdzenie narzędzia badawczego*. Ossolineum.
- Lutyński, J. (1983). Pytanie jako podstawa wzajemnego komunikowania w wywiadzie kwestionariuszowym. W: K. Lutyńska, & A. P. Wejland (red.), *Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne* (s. 65-109). Ossolineum.
- Lutyński, J. (2000). *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*. Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 20(4(80), 105-120.
- Modrzejewska-Świgulska, M. & Bogusławski, M. M. (2011). Czy istnieje „profesjonalny” i „nieprofesjonalny” wymiar biografii? Rozważania na kanwie Opowieści autobiograficznej Michała Głowińskiego. Refleksja rozpisana na dwa głosy. W: M. Kafar (red.), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna* (s. 127-150). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muszyński, H. (red.). (1967). *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Ossolineum.
- Piekarski, J. (2010). Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, & K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice* (s. 151-173). Impuls.
- Rubacha, K. (2010). Prawidłowości i/lub kontekst jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, & K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice* (s. 55-62). Impuls.
- Rubacha, K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schell, R., Hill, P., & Esser, E. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg Verlag.
- Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 141-278). Nomos.
- Urbaniak-Zajęc, D. (1999). Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu. *Edukacja*, (4), 29-39.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2019). Od uniwersalności do partykularności metody badawczej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, & S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 99-114). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajęc, D., & Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wejland, A. P. (1983). Wprowadzenie. W: K. Lutyńska, & A.P. Wejland (red.), *Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne* (s. 163-166). Ossolineum.

Essays, Opinions, Interviews

Wspomnienie o bell hooks (1952-2021)

Aneta Ostaszewska¹ 
Katarzyna Szumlewicz² 

My joy is when people are working with my work
(bell hooks, 2015)

Aneta Ostaszewska³ i Katarzyna Szumlewicz⁴ rozmawiają o bell hooks, AfroAmerykańskiej intelektualistce, pedagożce, feministce, pisarce i aktywistce społecznej, zmarłej 15 grudnia 2021.

K.Sz.: Pod koniec roku 2021 w wieku 69 lat zmarła bell hooks. Była to ważna postać dla Ameryki i świata. Była to też ważna postać dla nas. Napisałaś o niej książkę. Co poczułaś dowiadując się, że już jej nie ma?

¹ Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Poland, a.ostaszewska@uw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-3220-3289>

² Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Poland, k.szumlewicz@uw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-8349-5031>

³ Aneta Ostaszewska (dr hab.), pracuje jako adiunktka na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Kieruje Centrum Badań nad Problematyką Kobiet i Płci. W 2018 r. wydała książkę poświęconą bell hooks: *Proces kształtowania kobiecej podmiotowości. Pedagogiczne studium samorozwoju bell hooks*.

⁴ Katarzyna Szumlewicz (dr) pracuje jako adiunktka na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Przetłumaczyła na język polski jeden z rozdziałów książki *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism* (1981) zatytułowany „Rasizm i feminizm. Kwestia odpowiedzialności”. Było to pierwsze tłumaczenie z języka angielskiego na polski tekstu bell hooks

A.O.: bell hooks jest obecna, tak na co dzień w moim życiu naukowym, akademickim, ale i osobistym, od ponad 10 lat. Nawet, jeśli czasem nie zgadzałam się z nią, a zdarzało się, to było to twórcze niezgadanie się, takie wzbogacające horyzont patrzenia na świat i na feminizm. A teraz jej nie ma... Chyba próbuję powiedzieć, że bell hooks, jej teksty, jej wykłady, jej zaangażowany feminizm, to wszystko sprawia, że znalazłam w niej nauczycielkę, którą zawsze chciałam mieć. Myślę o niej przede wszystkim jako o pedagogce feministycznej. Krytyczna, a zarazem empatyczna; inspirująca i wymagająca; mówiąca własnym głosem – głosem z „marginesu jako miejsca radykalnego otwarcia”⁵. Pamiętam bardzo dobrze pierwsze „spotkanie” z bell hooks. To była książka *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*, zbiór esejów. Książka ukazała się w 1989 roku, ja dotarłam do niej dwadzieścia lat później w momencie, kiedy bell hooks miała na swoim koncie już całkiem długą listę publikacji. Książkę kupiłam podczas jednej z wyprzedaży księgozbiorów fundacji OŚKa... Każde zdanie, które czytałam wydawało mi się warte zanotowania. I nie dlatego, nie tylko dlatego, że bell hooks *mówi(ła)* o rzeczach istotnych a nie zawsze uświadamianych przeze mnie, ale też dlatego, że jej język, styl pisanie, jej słowa, trafiały do mnie. To była opowieść żywa, emocjonalna, nierzadko intymna, bo mocno oparta na jej własnej biografii... Nigdy wcześniej nie czytałam tak „gęstej” opowieści, jednocześnie niewymuszonej w formie. Tak zapamiętałam bell hooks, jako kobietę piszącą siebie sobą. Czytanie *Talking Back...* było dla mnie odkrywcze, bo ktoś wreszcie wyartykułował wprost to, czego sama nie umiałam, a latami intuicyjnie szukałam czytając kolejne autobiografie kobiet, mianowicie, że pisarstwo autobiograficzne, szczególnie autobiograficzne pisarstwo feministyczne, jest ścieżką emancypacji i rozwoju... Już na samym początku *Talking Back...* pojawia się zdanie, które w jakimś sensie naznaczyło moje czytanie bell hooks (1989, s. 4): *Even before the words, we remember pain*, tak, jakby chciała powiedzieć, że podstawą (jej) pisarstwa jest ból... I dalej, w innym z esejów pisze:

Uważam, że prawdziwy opór zaczyna się, gdy ludzie konfrontują się z bólem, niezależnie od tego, czy jest on ich, czy kogoś innego, i chcą coś zrobić, aby go zmienić. I to właśnie ten ból tak bardzo odciska piętno w codziennym życiu. Ból jako katalizator zmian, do pracy nad zmianą (1989, s. 215).

Zgodzisz się z jej słowami? Jakie miałaś wrażenia poznając bell hooks i jej teksty?

⁵ Nawiązuję tu do tytułu eseju bell hooks „Margines jako miejsca radykalnego otwarcia” z 1990 r., który w polskim tłumaczeniu ukazał się w 2008 r.

K.Sz.: Zanim opowiem, jak zetknęłam się z bell hooks, powiem parę słów o tym, co zasugerowałaś. To Ty ze swoją książką zainspirowałaś mnie, być widzieć bell hooks nie tylko jako filozofkę i pedagogkę, ale jako literatkę, twórczynię autobiografii. Zresztą, zajmowała się ona literaturą, pisała poezję. Jej życie jest emblematyczne, to cienie i blaski emancypacji społecznej w Stanach Zjednoczonych lat 70. i 80. Pochodziła z robotniczej rodziny z Południa, a studiowała na liberalnej Północy. Jej dzieciństwo przypada na segregowane szkoły, które w jej wspomnieniach są znacznie przyjemniejszym miejscem niż szkoły, do których uczęszczali biali i czarni. W tych drugich bowiem istniała wyraźna hierarchia rasowa, a biała kultura stanowiła kulturę po prostu. Gdy bell hooks dostała się na uniwersytet z dala od swojego miejsca urodzenia, uderzyła ją jeszcze inna rzecz. Czarni studenci byli prawie wyłącznie mężczyznami, zaś jedyne czarne kobiety, z jakimi się stykała, należały do personelu porządkowego. W tym sensie kobieca czern pisarki okazywała się wszędzie znacząca i wszędzie wyraźna. Tak, jak w jej domu, gdzie rodzice nie widzieli dla niej żadnego innego przeznaczenia niż założenie rodziny lub „kariera” nauczycielki czarnych dzieci w podstawówce. Także późniejsze doświadczenia pokazywały jej, że często jest na danej pozycji jedyna, a społeczeństwo kwestionuje, czy w ogóle jest to miejsce dla niej. Tak wielka sprzeczność oczekiwań niewątpliwie wzbudzała ból, na szczęście bardzo twórczy i powiązany z ambicją.

A.O.: Tak, ból, ale też i potrzebę samostanowienia o sobie, jako kobieta, szczególnie jako Czarna kobieta...

K.Sz.: O tym właśnie traktował pierwszy tekst bell hooks, z jakim się zetknęłam, czyli rozdział książki *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism* (1981) zatytułowany „Rasizm i feminizm. Kwestia odpowiedzialności”. Tytuł książki jest cytatem z Sojourney Truth⁶, dziewiętnastowiecznej wyzwolonej niewolnicy, która na wiecach białych sufrażystek wskazywała, że bycie kobietą nie oznacza bycia białą kobietą. Rozdział, który przeczytałam jako pierwszy,

⁶ Sojourney Truth (1797-1883) – czarna działaczka abolicjonistyczna. Urodziła się jako niewolnica, pod imieniem Isabella Bomefree, które porzuciła uzyskując wolność. Znana jest z wystąpienia na konwencji dotyczącej praw kobiet Akron w Ohio w 1852 roku. Jako że nikt z białych uczestników spotkania, głównie mężczyzn, nie chciał udzielić jej głosu, zabrała go sama. Polemizowała z przeświadczeniem, że kobiety są z natury słabe, pokazując swoje spracowane, umięśnione ramiona i pytając „czyż nie jestem kobietą?”. Jej biografia ukazuje w całej pełni koszmar niewolnictwa, między innymi odbieranie czarnym kobietom urodzonych przez nie dzieci, by sprzedać je innym posiadaczom niewolników. Jako wyzwolona niewolnica, podróżowała po Stanach Zjednoczonych z wystąpieniami. Dzięki charyzmie i inteligencji zyskała dużą popularność.

zrobił na mnie ogromne wrażenie. Potem miałam okazję go przetłumaczyć i tym samym wprowadzić bell hooks do polskiego piśmiennictwa – był to jej pierwszy tekst po polsku. Nie jestem w stanie określić daty, ponieważ strona internetowa, na której go zamieszczono, znikła. Musiał to być jakiś 2008/2009 rok. Na szczęście tekst przetrwał i jest omawiany na zajęciach, między innymi *gender studies*.

A.O.: Warto wspomnieć, że *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism* jest pierwszą książką bell hooks, a właściwie Glorii Jean Watkins, bo tak brzmi imię i nazwisko tej autorki, a bell hooks to jest jej pseudonim, zresztą bardzo świadomie wybrany. Książka ukazała się dopiero po ośmiu latach od napisania! To nie tylko jest opowieść o Czarnych kobietach, historii niewolnictwa i drodze do wyzwolenia, ale też świadectwo procesu dojrzewania świadomości feministycznej bell hooks. Książkę zaczęła pisać jako dziewiętnastoletnia studentka Stanford University, wydała wiele lat później. Był to wyraz jej niezgody na wizję Czarnej kobiecości i feminizmu, zaproponowaną przez białe feministki, reprezentujące drugą falę feminizmu.

K.Sz.: bell hooks opisuje tam swoje dzieciństwo i młodość, spędzane w domyślnie białej kulturze: śpiewanie piosenek o białych dzieciach, teksty przysięg odnoszące się do białej historii i tak dalej. Jednak najbardziej uderzającym elementem tej narracji jest fakt, że wrażenie pograżenia w białej kulturze towarzyszy bell hooks także po zaangażowaniu się w feminizm. Wskazuje ona, że na kursach o historii kobiet w Stanach Zjednoczonych omawia się historię białych kobiet, że czyta się wyłącznie białe pisarki, że bolączki życia białych kobiet są analizowane, a czarnych traktowane jako pewna wariacja na temat doświadczeń białych. Stąd jej zdaniem wynika problem z postulatem siostrzeństwa. Czarne kobiety nie chciały być wciągane pod definicję uniwersalizującą doświadczenia białych kobiet. Pytały, jak Sojourney Truth „Czyż nie jestem kobietą?”

A.O.: Ich odpowiedź, odpowiedź bell hooks była radykalna, zadziorna, pełna gniewu. To była inna wizja feminizmu niż proponowana choćby przez Betty Friedan⁷... Właściwie, ten gniew był wymierzony w feminizm białych kobiet

⁷ Betty Friedan (właśc. Betye Naomi Goldstein, 1921-2006) – amerykańska pisarka i działaczka społeczna. Znana przede wszystkim dzięki książce *Mistyka kobiecości* z 1963 roku, opartej na szeroko zakrojonych badaniach, a wywiedzionej z własnych doświadczeń biograficznych. Friedan opisała „problem, który nie miał nazwy”, czyli to, że białe kobiety z klasy średniej, skłaniane przez media, kulturę i reklamę do tego, by skupić się całkowicie na znalezieniu męża i urodzeniu dzieci, były nieszczęśliwe mimo wysokiego standardu życia. Działo się tak dlatego, że porzuciły „niekobiece” ambicje edukacyjne i zawodowe. Friedan założyła w 1966 roku National Organisation of Women, czyli Narodową Organizację Kobiet, walczącą o równe płace, dostęp do awansu dla kobiet, prawo do aborcji, a także do urlopów macierzyńskich.

z klasy średniej, które w tamtym czasie domagały się spełnienia zawodowego, możliwości pracy i rozwoju kariery, chciały wyjść z domu, który stał się dla nich więzieniem... Doświadczenia Czarnych kobiet, które znała bell hooks, były zupełnie inne, inne były oczekiwania i potrzeby...

K.Sz.: Tak, od Czarnych kobiet nikt nie wymagał słabości i delikatności, one nie siedziały zamknięte w domu z dziećmi, nie były pozbawione towarzystwa innych kobiet. Ale to doskonale zostało wyrażone w jej późniejszym dziele, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*⁸ (1984/2013), gdzie wskazywała, że doświadczenia Czarnych kobiet tworzą ważną część historii kobiet. Zwykle łączy się jej krytycyzm wobec białego feminizmu z dwiema teoriami: analizą intersekcyjną i teorią feministycznego punktu widzenia (*feminist standpoint theory*). Oba te poglądy są bardzo ciekawe, a dziś mocno spłaszczone, warto jednak o nich chwilę porozmawiać, ponieważ wydaje mi się, że bell hooks ich nie reprezentowała. Intersekcyjnalizm wskazuje na krzyżowanie się wykluczeń, a w wersji zwulgaryzowanej uprawia kult osób, które mają na swoim koncie najwięcej punktów ucisku. Z kolei *standpoint theory* uznaje, że prawdę o życiu danej grupy osób zna najlepiej ona sama (w wersji zwulgaryzowanej nikt inny nie może się o niej wypowiadać).

A.O.: Ale to bell hooks była jedną z pierwszych, która głośno powiedziała, że nie tylko płeć i klasa, ale również rasa różnicuje, rasa jest ważnym, a dla bell hooks, być może nawet najważniejszym wskaźnikiem dyskryminacji i opresji. Głośno mówiła, podobnie, jak inne czarne feministki lat 70. XX wieku, że o sytuacji kobiet decyduje nie tylko płeć, ale także inne składowe tożsamości i przynależności, a wykluczenie na bazie płci, klasy i rasy są z sobą połączone.

K.Sz.: Moim zdaniem, bell hooks nie mnożyła różnic i nie wskazywała, kto ma najgorzej. Po prostu uważała doświadczenia czarnych kobiet za uniwersalne doświadczenia kobiece, które są do opowiedzenia. Ona sama należała do szerszej grupy je opowiadającej...

A.O.: Jej opowieść była zarazem jednostkowa i kolektywna. bell hooks krytykowała pewien wzorzec społeczeństwa amerykańskiego, często używała wyrażenia „imperialistyczny rasistowski kapitalistyczny patriarchy” (2004), aby opisać współzależne systemy polityczne, obecne choćby w socjalizacji...

K.Sz.: To prawda, ale Betty Friedan też krytykowała kapitalizm, to często umyka przy przeciwstawianiu jej feministkom koncentrującym się na doświadczeniu wykluczenia rasowego i ekonomicznego. Odbieram *Mistykę kobiecości* (1963/2012) jako krytykę wzorca, który narzucany był nie tylko białym

⁸ Była to pierwsza książka bell hooks przetłumaczona na język polski.

kobietom z klasy średniej, ale wszystkim kobietom. Warto zauważyć, że ten model był chociażby atrakcyjny dla kobiet z Europy Wschodniej, które nie mogły się porównywać pod względem standardu życia z panią domu na przedmieściach, ale miały znacznie lepsze perspektywy wykształcenia i podjęcia pracy zawodowej, niż w tym samym czasie w Ameryce. Friedan wskazywała, że rezygnowanie ze studiów i zarabiania pieniędzy prezentowane było w amerykańskich mediach jako atrakcyjne, ponieważ bycie panią domu to najwyższy stopień samorealizacji kobiet. Na tym polegała tytułowa „mistyka”, na zamknięciu marzeń. Natomiast trapiący białe kobiety, realizujące ten wzorzec „problem, który nie miał nazwy”, polegał na zamknięciu kobiecej perspektywy. Kobiety kolorowe i białe z klasy niższej go nie realizowały, ponieważ pracowały zawodowo za najniższe stawki, ale one też do niego aspirowały, a ich perspektywy także były zamknięte. To nie białe kobiety im je zamykały. To ów „seksistowski biały patriarchy” stał za tym, że kobiety w Stanach Zjednoczonych lat 50. i 60. nie zajmowały z reguły takich stanowisk, jak chociażby lekarka czy profesorka, co najwyżej „doktorowa” lub „profesorowa”, nie mówiąc o pisarce, filozofce, przewodniczącej intelektualnej. Zarówno Friedan, jak i hooks chciały otworzyć przed kobietami te wrota, tylko hooks pilnowała, by opresja nie została opisana jako opresja tylko jednej grupy. Dlatego jej ambicją, zrealizowaną, dodajmy, w jej własnym życiu, było umieścić czarne kobiety w pozycji osób, wyznaczających sposoby myślenia – przewodniczek w procesie wyzwania się z opresji. Z tego powodu przywoływała literaturę czarnych autorek, którą i ja jestem zafascynowana. Ta literatura zmieniła całkowicie sposób myślenia o historii i o sprawczości kobiet. Jako pisarka bell hooks uprawiała *herstorię*, historię, w której wychodzi się z paradygmatu opowiadania wyłącznie o mężczyznach, w tym przypadku głównie białych.

A.O.: Dla mnie szczególnie wzruszające i intelektualnie pociągające w sensie doświadczenia czytelniczego są jej opowieści o społeczności czarnych kobiet, w której dorastała, szczególnie jej relacje z matką i babką. W książce *Bone Black: Memories of Girlhood* (1996) opowiada o świecie swojego dzieciństwa, a właściwie dziewczyności, o sztuce robienia *quiltu* jako międzypokoleniowej integracji kobiet, wreszcie o różnych wzorcach kobiecości, które poznała jako dziewczynka... Jeden z nich, ten podziwiany, reprezentuje jej babka, Saru, kobieta wolna, choć potomkini niewolników, niepiśmienna, ale autorytet dla wielu, nieformalna przywódczyni swojej społeczności. To dzięki jej opowieściom Gloria Watkins chce zostać artystką, chce pisać i to dzięki niej dowiaduje się o swojej prababce, Bell Blair Hooks, kobiecie o ostrym języku i niepokornej duszy. To właśnie na część prababki Gloria przyjmie później pseudonim bell hooks. Zresztą, bell hooks wydaje

się zafascynowana *her*storiami jeszcze zanim stała się bell hooks. W dzieciństwie wysłuchuje opowieści swojej babki o silnych kobietach w swojej rodzinie, potem sama zaczyna pisać, i pisze o kobietach, pokazując je w codzienności, powiedziałabym, że to jest nierzadko opowieść o kobietach krzątających się, często pogodzonych ze swoim losem, a czasem bohaterskich, jak na swoje czasy. Swoje naukowe ambicje łączy z literackimi, jej doktorat był poświęcony twórczości Toni Morrison, jej dwóm pierwszym powieściom: *The Bluest Eye* (1970/2014) i *Sula* (1973). Ostatecznie bell hooks obroniła doktorat już po wydaniu swojej pierwszej książki *Ain't I A Woman...*, bo w 1983 r., będąc sama autorką, rozpoznawaną intelektualistką i feministką. Wydaje się, że podobnie jak Morrison, tak bell hooks w swojej twórczości przywołuje świat kobiecej wspólnoty jako przestrzeń twórczej, a zarazem emancypacyjnej mocy. hooks w jednej z książek pisze, że to właśnie świat kobiet, krąg, w którym dorastała, był dla niej źródłem nie tylko marzeń o pisarstwie, ale był też podstawą jej późniejszego feminizmu, tam poznała świat kobiecej mowy, jej siłę, tam nauczyła się, że przysługuje się prawo do głosu. I nie zamierza z tego prawa rezygnować! Jak pisze: *To właśnie w tym świecie i dzięki temu zaczęłam marzyć o pisaniu, o pisaniu* (1989, s. 6).

K.Sz.: Toni Morrison to przedstawicielka tego samego nurtu, do którego należała bell hooks. Należy tu wymienić także Alice Walker. Pisarki te, tak jak i ona z trudnymi, ciekawymi życiorysami, dokonały bardzo ważnej i wielkiej rzeczy, mianowicie wprowadziły opowieść o czarnej kobiecości do pamięci i samoświadomości Stanów Zjednoczonych. Ich (o)powieści rozgrywają się w różnych czasach. *Kolor purpury* Walker (1982/1992) to początek wieku XX, *Umiłowana*, za którą Morrison (1987/1996) otrzymała literacką nagrodę Nobla, to wiek XIX. Skojarzenie z powieścią gotycką, która ukazywała kobiety w pułapce angielskiego społeczeństwa wiktoriańskiego, wcale nie jest przypadkowe. Ważne w tych fikcyjnych *her*storiach jest to, że są one uniwersalne, przedstawiają doświadczenie czarnych kobiet jako doświadczenie, którego nie można pominąć opowiadając o jakiejś epoce; doświadczenie po prostu ludzkie.

A.O.: Cieszę się, że o tym mówisz, bo dla bell hooks doświadczenie (osobiste, biograficzne, jakkolwiek je określić) pełni ważną rolę w teorii feministycznej. W jednym z wywiadów mówiła, że sposób, w jaki zaczęła teoretyzować, wynikał z jej osobistego doświadczenia; odkąd skończyła 19 lat i rozpoczęła samodzielne życie, próbowała zrozumieć swoje miejsce jako czarnej kobiety w społeczeństwie amerykańskim. Odwołując się do własnego doświadczenia potrafiła dostrzec, jak bardzo to, czego doświadczamy jest polityczne! Bo nasza osobista, prywatna przestrzeń jest rzeczywistością, w której opresja (to, co polityczne) staje się

widoczna i konkretna. To, co jest dla mnie szczególnie ważne, to podkreślanie przez bell hooks wartości doświadczenia osobistego w procesie edukacji. Myślę tu o jej koncepcji edukacji jako praktykowaniu wolności. Dla hooks ważne jest, aby w procesie edukacji wychodzić od tego, co osobiste, budować relacje z uczniami/studentkami; dzielić się tym, co biograficzne, czego doświadczamy w naszych konkretnych światach. W momencie dzielenia się naszymi historiami konstruowana jest wspólna przestrzeń – miejsce wyjścia poza własne lęki, poza to, co indywidualne. Celem edukacji dla bell hooks jest umożliwienie zarówno uczniom, jak i nauczycielom, przełamania oporu, milczenia, niepokoju, wstydu... a zatem ostatecznie, opresji. Mówienie o tym, co bolesne, upokarzające, czy po prostu trudne, jest dla hooks drogą do krytycznej świadomości. Dzielenie się własnymi historiami, to proces powstawania nowej wiedzy, zarówno dla uczennic/uczniów, jak i nauczycielek/nauczycieli. To odwoływanie się do osobistych doświadczeń ma ogromne znaczenie, bowiem opowiedzenie własnej historii może być katalizatorem zmiany, zarówno osobistej, jak i zbiorowej. Może prowadzić do przekraczania granic strachu, poczucia winy i cierpienia. Dlatego edukacja dla bell hooks oznacza zapewnienie uczniom i uczennicom (studentom i studentkom) warunków niezbędnych do angażowania ich w krytyczną refleksję nad swoimi własnymi doświadczeniami. Kolejnym krokiem jest włączanie tych osób w partycypacyjny proces nauczania i uczenia się. Taka edukacja, oparta na odrzucaniu autorytarnych modeli kształcenia, budowaniu przestrzeni do dzielenia się własnymi historiami i wspieraniu podmiotowości uczniowskiej ma sens, jeśli chcemy, aby nasze społeczeństwa były wolne od opresji. Na tym polega idea edukacji jako praktykowanie wolności.

K.Sz.: W tym miejscu warto podkreślić, że bell hooks rozwijała pedagogikę krytyczną, zapoczątkowaną przez Paulo Freirego. Sprzeciwiała się odgórną, gotowej wiedzy i stawiała na czerpanie jej, za pomocą nauczycielek i nauczycieli, z własnego życia. Do tego przecież odnosi się tytuł jej znanego eseju „Margines jako miejsce radykalnego otwarcia”. W dzisiejszych czasach to szczególnie warto podkreślenia, że bell hooks stawiała na bliskie powiązanie akademickiego myślenia z materialną praktyką, a zwłaszcza realiami życia tych, którzy i które znajdują się na samym dole czy też marginesie społeczeństwa. Pewnie to i owo dałoby się jej zarzucić. Niektóre jej poglądy uderzały pewnym brakiem uniwersalizmu, przynajmniej dla mnie. Na przykład wtedy, gdy twierdziła, że czarni mężczyźni, gdy biją partnerki, to robią to z powodu rasizmu, mizoginia zaś przyświeca tak naprawdę tylko białym domowym katom. Wiem, o jakim rodzaju cierpienia wynikającego z ucisku filozofka chciała w ten sposób powiedzieć, jest to jednak

dalekie od równego traktowania. Jako że unikała ona sugerowania, co myśleć, a zamiast tego, wzorem Sokratesa, uczyła raczej, jak dochodzić do własnych wniosków, także niezgoda z nią w tej sprawie jest już czymś, do czego zachęcała. Mam przynajmniej taką nadzieję.

A.O.: O tak! Wiesz, co bell hooks by powiedziała: *Educating is always a vocation rooted in hopefulness* (2003, s. xiv).

Bibliografia

- bell hooks. (1981). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. South End Press.
- bell hooks. (1984). *Feminist theory from margin to center* [Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum (E. Majewska, przeł.)]. Routledge. (Wydanie polskie 2013)
- bell hooks. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. South End Press.
- bell hooks. (1990). Choosing the Margin as a Space of Radical Openness [Margines jako miejsce radykalnego otwarcia (E. Domańska, przeł.)]. W: bell hooks, *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics* (s. 203209). South End Press. (Wydanie polskie 2012, *Literatura na Świecie*, (12), 108117.)
- bell hooks. (1996). *Bone Black: Memories of Girlhood*. Holt.
- bell hooks. (2003). *Teaching. Community. A Pedagogy of Hope* bell hooks. Routledge.
- bell hooks. (2004). Understanding Patriarchy. W: bell hooks, *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love* (s. 1734). Washington Square Press.
- bell hooks with Theaster Gates and Laurie Anderson: Public Art, Private Vision I The New School. (2015, 7 października). You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=fZ3WJoNC-4IU&t=2814s>
- Friedan, B. (1963). *The Feminine Mystique* [Mistyka kobiecości (A. Grzybek, przeł.)]. W. W. Norton. (Wydanie polskie 2012)
- Morrison, T. (1970). *The Bluest Eye* [Najbardziej niebieskie oko (K. Gucio, przeł.)]. Holt, Rinehart and Winston. (Wydanie polskie 2014)
- Morrison, T. (1973). *Sula*. Alfred A. Knopf.
- Morrison, T. (1987). *Beloved* [Umiłowana (R. Gorczyńska, przeł.)] Alfred A. Knopf. (Wydanie polskie 1996)
- Walker, A. (1982). *The Color Purple* [Kolor purpury (M. Kłobukowski, przeł.)]. Harcourt Brace Jovanovich. (Wydanie polskie 1992)

Obituaries

Profesor Irena Wojnar (1924–2021). Wspomnienie

Agnieszka Piejka¹ 

28 grudnia 2021 roku zmarła Profesor Irena Wojnar, wybitna humanistka, niekwestionowany autorytet naukowy i moralny, nauczycielka i mentorka kilku pokoleń pedagogów.

Jej nazwisko to ikona teorii wychowania estetycznego – koncepcji, zgodnie z którą w szeroko rozumianej sztuce zakorzeniony jest trudny do przecenienia potencjał edukacyjny i wychowawczy. Jedną z pierwszych publikacji, w której zaprezentowane zostały najważniejsze założenia i tezy odnoszące się do wychowania przez sztukę była rozprawa doktorska, którą Irena Wojnar obroniła w paryskiej Sorbonie w 1960 roku (*Situation actuelle de la jeunesse par rapport à l'art*). Od tego momentu rozwijana i dopracowywana teoria wychowania estetycznego miała inspirujący wpływ na kolejne pokolenia teoretyków i praktyków wychowania, nie tylko w Polsce. Jednym z dowodów międzynarodowego uznania dorobku Pani Profesor w tym zakresie jest fakt, iż w 1988 została wybrana na wiceprzewodniczącą światowej organizacji INSEA (International Society for Education through Art). Funkcję tę pełniła do 1991 roku.

Ważny, inspirujący wpływ Profesor Ireny Wojnar wykracza jednak zdecydowanie poza grono teoretyków i praktyków skoncentrowanych na problematyce wychowania przez sztukę. Jednym z najważniejszych obszarów Jej zainteresowań badawczych była bowiem pedagogika ogólna, którą określała jako „pedagogikę integralną” lub „pedagogikę humanistyczną”. Postrzegała ją jako „naukę o ponadczasowej ‘istocie’ człowieka, konkretyzowanej w nieskończenie różnorodnych sposobach istnienia”, jak pisała w *Humanistycznych intencjach edukacji* (2000, s. 28). Według Profesor Wojnar takie pojmowanie pedagogiki

¹ Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Poland, a.piejka@chat.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-3626-107X>

ogólnej oblige badaczy do pogłębionej refleksji nad ludzkim sprawstwem, odpowiedzialnością, powinnościami moralnymi i wartościami. Cechowała Ją niezwykła przenikliwość i humanistyczna wrażliwość w tym zakresie. Dawała im wyraz zarówno w swoich publikacjach (m.in. *Humanistyczne intencje edukacji*, 2000; *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, 2016; *Humanistyczne alternatywy pedagogów*, 2021), jak i w wykładach, prowadzonych seminariach, konferencjach. Każdy, kto choć raz słuchał wystąpienia Pani Profesor wie, jak doskonałą była mówcą. Wynikało to przede wszystkim z Jej gigantycznej wiedzy – nie tylko pedagogicznej, ale też estetycznej i filozoficznej, a także z wielkiej kultury słowa, logiki i spójności wypowiedzi (zawsze mówionych, nigdy – czytanych). Szeroki, interdyscyplinarny wymiar rozważań nad ludzką kondycją w świecie sprawił, że dorobek Profesor Ireny Wojnar był i pozostanie inspirujący nie tylko dla pedagogów, ale też dla przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych.

Swoją działalność badawczą Profesor Wojnar realizowała przede wszystkim w Uniwersytecie Warszawskim. Była z nim związana od 1946 roku do śmierci.

W latach 1946–1949 studiowała na Wydziale Humanistycznym tej uczelni, w ramach tzw. Seminarium Pedagogicznego II, kierowanego przez Bogdana Suchodolskiego. Nie było to pierwsze spotkanie Pani Profesor z – jak to zawsze podkreślała – Jej najważniejszym mistrzem i mentorem. Po raz pierwszy spotkała Bogdana Suchodolskiego podczas tajnych kompletów, na które uczęszczała w czasie II wojny światowej. Spotkanie to zaowocowało wieloletnią, ścisłą współpracą, której znaczenie dla swojego rozwoju Profesor Wojnar podkreślała przez całe życie.

Po ukończeniu studiów, w 1949 roku, została formalnie zatrudniona w Uniwersytecie Warszawskim, kolejno na stanowiskach asystenta, starszego asystenta, adiunkta, docenta etatowego i profesora (1976 – profesor uczelniany, 1985 – profesor zwyczajny). W latach 1967–2004 kierowała Pracownią, a następnie Zakładem Teorii Wychowania Estetycznego na Wydziale Pedagogicznym UW. Uniwersytetowi oddała całe swoje życie. Mówiła o nim: „Mój kochany Uniwersytet, z którym od zawsze związany jest mój, nie tylko uniwersytecki, los.” Wielokrotnie podkreślała, że to najważniejszy i najbardziej angażujący emocjonalnie wymiar jej pracy... i życia. Naukowa pasja, oddanie i najwyższa jakość działalności badawczej Profesor Ireny Wojnar zostały docenione przez władze uczelni – w 2008 roku uhonorowano Ją Medalem Uniwersytetu Warszawskiego. Było to jedyne odznaczenie, które przyjęła z autentyczną radością i wdzięcznością. Nie lubiła bowiem sytuacji, w których podkreślana była Jej ranga i znaczenie, unikała ich, jeśli tylko było to możliwe.

Uniwersytet Warszawski nie był jedynym miejscem, z którym naukowo związana była Profesor Wojnar. Jako najważniejsze organizacje, z którymi współpracowała, wymienić należy: wspomnianą już organizację INSEA, World Association for Educational Research (WAER, 1957–1993), UNESCO – (1968–1992), Uniwersytet w Padwie, w którym w roku 1986, jako *professore a contratto* prowadziła cykl wykładów dla studentów (w formie książkowej wykłady zostały wydane w 1990 roku: *Pedagogia e valori umani. 10 lezioni all'Università degli Studi di Padova*), Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, z którym współpracowała od 1976 roku i którego członkiem honorowym pozostała do śmierci, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN (członkostwo od 1970 roku, od 2011 – członkostwo honorowe).

Była autorką ok. 300 publikacji, w tym monografii autorskich i zbiorowych, antologii, przekładów, artykułów i skryptów. Wśród Jej najważniejszych książek znajdują się między innymi następujące tytuły: *Estetyka i wychowanie* (1964), *Perspektywy wychowawcze sztuki* (1966), *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki* (1976, kolejne wydania: 1980, 1984, 1995), *Estetyczna samowiedza człowieka* (1982), *Muzeum czyli trwanie obecności* (1991) oraz wspomniane już: *Humanistyczne intencje edukacji* (2000) i *Humanistyczne przesłanki niepokoju* (2016). Praca naukowa pochłaniała Ją do ostatnich dni życia. Ukazania się ostatniej książki: *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji* (2021), nie doczekała.

Panią Profesor zapamiętamy przede wszystkim jako wybitnego naukowca, osobę bez reszty oddaną swojej pracy, autentycznie zaangażowaną w sprawy środowiska akademickiego, głęboko zaniepokojoną kondycją współczesnego świata i edukacji. Jej odejście jest wielką stratą dla uczniów, współpracowników i przyjaciół, ale też dla całego środowiska badaczy związanych z dziedziną nauk pedagogicznych. Pozostaje nam wielki dorobek Profesor Ireny Wojnar, za sprawą którego może Ona wciąż inspirować nas i kolejne pokolenia pedagogów.

