

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

Vol. 25, No. 1(93), 2023

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 25, No. 1(93), 2023

EDITOR-IN-CHIEF

Tomasz Zarębski, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL ASSISTANT

Anna Andrejów-Kubów, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL BOARD

Anna Bilon-Piórko, DSW University of Lower Silesia

Anna Karłyk-Ćwik, DSW University of Lower Silesia

Ewa Kurantowicz, DSW University of Lower Silesia

Maria Reut, DSW University of Lower Silesia

Marcin Starnawski, DSW University of Lower Silesia

Jolanta Zwiernik, DSW University of Lower Silesia

TECHNICAL EDITOR

Wojciech Sierżega

LANGUAGE EDITING

Agnieszka Heidinger (Polish)

Jonathan Bec (English)

Matthew Bastock (English)

ADVISORY BOARD

Michel Alhadef-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)

Ted Fleming, Maynooth University, Ireland

Paula Guimarães, University of Lisbon, Portugal

Dorota Klus-Stańska, University of Gdańsk, Poland

Zbigniew Kwieciński, DSW University of Lower Silesia, Poland (Professor Emeritus)

Maria Mendel, University of Gdańsk, Poland

Paweł Rudnicki, DSW University of Lower Silesia, Poland

Fadi Skeiker, University of the Arts, PA, USA

Tomasz Szkudlarek, University of Gdańsk, Poland

Bogusław Śliwerski, University of Łódź, Poland

Danuta Urbaniak-Zajac, University of Łódź, Poland

Simon Warren, Roskilde University, Denmark

Linden West, Canterbury Christ Church University, UK

Rafał Włodarczyk, University of Wrocław, Poland

List of reviewers for 2023 will appear in December 2023 on: www.insted-tce.pl

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

is supported by the Ministry of Education and Science, Poland: [Project number RCN/SN/0093/2021/1]

© Copyright by Uniwersytet Dolnośląski DSW, Wrocław 2023

Address of the editorial office

Uniwersytet Dolnośląski DSW, Wydawnictwo Naukowe DSW

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 Achilleas Papadimitriou

Adult Participation in Evening Secondary Schools:
The Findings of Empirical Research in the Greek Islands

33 Márta Miklósi, Attila Károly Molnár, Daria Becker-Pestka

Cultural Activity of Prisoners in Poland and Hungary
in the Aspect of Law and Practices

53 Renata Szczepanik

Sąsiedztwo i powiązania inkarceracji oraz bezdomności.
Stan wiedzy i kierunki współczesnych badań

73 Haishen Yu, Maria Czerepaniak-Walczak, Barbara Muszyńska

Developing Students' Autonomy to Resolve a Paradoxical Issue
in China's Secondary School Education

85 İbrahim Ferat Kaya, Bayram Polat

The Effect of Discussion Techniques in the Fifth-Grade Social Studies
Curriculum of a Turkish Middle School

Essays, Opinions, Interviews

103 Peter Leyland

An Adult Education Course on African Novels

Reviews

121 Przemysław Szczygiel

Recenzja książki: Alina Stechnij (2022). *Tożsamość młodzieży.*
Zaniedbany obszar wychowawczy.
Wrocław: Wydawnictwo DSW, ss. 252

147 Piotr Kowzan

Potencjały. Recenzja książki: Piotr Zamojski (2022). *Edukacja
jako rzecz publiczna.* Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 426

A Chronicle

143 Ewa Kurantowicz, Karolina Reinhard, Paweł Rudnicki

„Poza kulturową oczywistością” (2019-2023). Podsumowanie cyku
seminaryjnego w Dolnośląskiej Szkole Wyższej / Uniwersytecie
Dolnośląskim DSW we Wrocławiu

Studies and Research Reports

Adult Participation in Evening Secondary Schools: The Findings of Empirical Research in the Greek Islands

Achilleas Papadimitriou¹ 



Abstract

The study of adult participation in education and the examination of the factors that influence their final decision is one of the most critical issues in the field. This article summarises the findings of empirical research on adult engagement in evening schools in Greece, with an emphasis on evening schools in the Greek islands. Evening schools started in Greece around 60 years ago. These schools, now part of the secondary education system, are primarily aimed towards those who work during the day (mostly adults). Their goal is to provide the opportunity for adults who, for some reason, interrupted their studies in Gymnasium (lower secondary/middle school) or Lyceum(upper secondary/high school) to complete it. There has never been a study on residents of Greek islands who participate in educational programmes of this nature. The presented research investigates factors that impact adult participation in all evening schools administratively situated in Greek islands. Between February and May 2022, 268 adult students participated in the study by completing a survey questionnaire that was quantitatively evaluated using SPSSs. The sample comes from all the islands where evening Lyceums operate. To determine the elements that influence participation, the data was submitted to component analysis using the Principal Component Analysis (PCA) approach. Four of the discovered factors are deemed critical (self-assessment, attitudes towards education, educational perspective and expectations), while others seem somewhat relevant and have a role.

¹ Department of Education, Faculty of Philosophy,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece, axilleas_pap@yahoo.gr,
<https://orcid.org/0000-0003-3424-8058>

Key words

adult participation, evening schools, Greek islands, quantitative research, principal component analysis

Introduction

Internationally, the effort by Houle (1961) to document the motives that an adult person has to pick an educational programme may be regarded as the foundation for organising research in this topic. He developed a typology that connected to the orientation of adult participants in learning and comprised three sorts of participants: goal-oriented, learning-focused and educational activity-oriented (McGivney, 1993; Zarifis, 2011).

Since that time, significant progress has been made in understanding adult engagement in educational activities. Theories and interpretative models that provide crucial information and explain various factors have been established. The ‘Chain of Response’ model, proposed by Patricia Cross (1981), and combining aspects from prior models is perhaps the most complete attempt.

Participation is influenced by elements that are “both endogenous and external, and typically involve the manifestation of a certain behaviour (motive), which in this instance is closely related to the fulfilment of the desire for learning (objective)” (Papadimitriou, 2019, p. 51).

In Greece, Evening General Lyceums (EGLs) were established 60 years ago as part of general secondary education. These institutions allow adults to complete secondary education that has been interrupted for various reasons. Evening education is Greece’s oldest adult education institution. For many years, the motivations for attending EGLs were unknown. Documenting the motives and needs of those who wish to attend these schools could enable them to improve and attract more students. Papadimitriou(2019) first attempted to analyse the determinants influencing adult engagement in these schools during the 2014-15 academic year, focusing on all EGLs in Greece.

This essay aims to discuss the elements that influence adult participation in evening secondary schools in the islands of Greece. The results of a poll conducted in the 2021-22 school year and included adults from all of Greece’s islands where EGLs operate. This was the first survey of adult-specific variables in the islands of Greece. The theoretical synthetic technique of Cross’s ‘Chain of Response’ was applied for its organisation. The data was collected using a questionnaire,

and it was analysed using SPSS. The data was subjected to factor analysis using the principal component analysis approach, and the factors influencing the decision to participate were identified. Four critical aspects were captured in the survey: educational perspective, self-assessment, attitude towards education and expectations. Other factors that appeared to have impacted the adults' decision to participate and played a role were additionally recorded.

The educational structure and characteristics of the participants define the variety of elements influencing adult engagement in evening schools. We must also consider the socio-economic realities of the Greek islands, as well as other issues (such as length, degree of isolation, geographical location, special cultural characteristics, etc.). All of this makes it challenging to investigate (for the first time) why people in Greek islands return to school.

Review of theory on adult participation in education

Adult education participation is a phenomenon that is impacted by several interconnected and interacting elements. Their discovery requires careful preparation and extensive investigation as they vary depending on the qualities of the participants and the educational system. Houle's typology (1961) had a massive influence on the study and inspired other scientists to delve further into this subject. During a brief survey of participation ideas, numerous techniques that appear to have been influenced by the context at the time they were developed are identified. Miller (1967) sought to study and understand the factors impacting involvement in his 'Force-Field Analysis'. According to Miller, participation is a relationship between human needs and social institutions. When an individual's needs and social structures both drive them towards an educational objective, the chance of involvement skyrockets. In the 'Congruence Model', Boshier (1973) investigates perseverance and dropout in an educational programme. He argues that the reasons for engagement are tied to the individual's self-perception and the educational environment. According to Boshier, deficiency motivation may lead to dropout, whereas growth motivation can lead to perseverance. Rubenson (1977) believes that the combination of expectancy (the individual expects something from education) and valence (the power of education) can lead to a driving force that can be converted into participation in an educational activity in the 'expectancy-valence paradigm', which begins with an interaction between the individual and their environment. If the valence or expectation is lost, so is the power of involvement.

Tough (1979) relates engagement to the anticipated rewards of the individual. He outlines five phases in his model, each of which is tied to the rewards

individuals anticipate from their engagement. According to Aslanian and Brickell (1980), the ‘Living of Transitions Theory’, individuals’ choice to participate corresponds with numerous changes (transitions) in their life circumstances (marriage, divorce, the birth of children, etc.). Darkenwald and Merriam’s (1982, as referenced in McGivney, 1993) ‘Psycho-social interaction model’ focuses on the social environment and the individual’s socio-economic condition, and various elements impacting involvement are noted. It is akin to ‘recruitment paradigm’. The ‘variable grouping’ was based on the ‘expectancy-valence paradigm’. In this example, three groupings of variables interact with one another and have varying degrees of relevance. According to Cross’s (1981) ‘Chain-of-Response model’, participation is the consequence of a chain of responses in which forces are tied to the person (internal) and external factors. The chain of response consists of seven stages, as she characterises them: a) self-evaluation; b) attitudes towards education; c) goal importance and anticipation that involvement would fulfil objectives; d) life transitions; e) opportunities and impediments; f) accurate information; g) participation (the final decision). The more beneficial an adult’s learning experience is at each stage, the more likely it is that the chain will be completed.

These concepts helped organise the research and provide documentation of the factors affecting adults’ interest in education. According to some research findings, adults’ positive self-evaluation, as well as their need to build their self-confidence, improve their image and self-esteem – and, most importantly, their need to understand what they did not understand before so as to be able to express themselves more eloquently and evaluate that their knowledge and skills are factors that can influence participation (Papadimitriou, 2019). Adults’ attitudes about schooling are equally crucial (Blunt & Yang, 2002; Bariso, 2008; Papadimitriou 2019); however, the lack of obstacles paired with the availability of educational offers is critical. Equally crucial is the relevant information that individuals receive about particular educational opportunities they are interested in (Cross, 1981; Papadimitriou, 2019).

Some inquiries have also been conducted in Greece. Zarifis (2010) documented the variables of involvement in Greece’s adult education centres in his study. In his survey, “personal reasons” accounted for the largest share, followed by “professional reasons” (in terms of overall reasons for participation). Karalis (2013) explored the motives, impediments and degree of engagement of adults in non-formal educational activities. Characteristics connected to professional upgrading and enthusiasm in learning stood out in his study.

In his research, motivations for participation that belong to the “professional upgrading” and “interest in learning” groups were distinguished. Papadimitriou (2019) documented the participation variables in his investigation of the Greek territory’s evening *Lyceums*. This research was the first to be carried out in Greece to record participation factors. In this research, the factors educational perspective, attitudes towards education and self-assessment were distinguished. Goulas et al. (2022) presented data from the research of ‘Metron Analysis’ (market research and polling company) in their report titled ‘Adults and lifelong learning programmes in the period of the pandemic: the challenge of digital skills’ and mentioned the reasons that influenced (positively or negatively) the decision to participate in lifelong learning programmes in Greece during the pandemic period. The most important reason was that they had “more free time”, while the thought that “they will gain knowledge” positively influenced their decision. Several people answered that the remote programmes were “a great relief” and that during the pandemic, they were “in a great mood for creative employment”.

Research shows that a person’s demographic characteristics, when interacting with other factors, can influence their decision to participate. In their research, Sundet & Galbraith (1991) found that demographic variables influenced the ranking of factors that acted as deterrents (barriers) to the participation of adults in educational programmes. In his research, Papadimitriou (2019) found that the participants’ profile affected the intensity of the factors that influenced the decision of adults to attend the evening *Lyceums* of the territory. More men participated in his research. Most adults (regardless of gender) were young (18 to 24 years old), unemployed and with a low income, single, without children and born and raised in Greece (with Greek as their mother tongue). The analyses identified variations in the intensity of determinants in the associations made with various demographic variables. Specifically, in the correlations made in the ‘self-assessment’ factor with the demographic characteristics, statistically significant differences were found with gender (the intensity of the ‘self-assessment’ factor is recorded higher in women than in men), age (the intensity of the factor is recorded higher for people aged 41 to 50 years than for people aged 18 to 24), occupational status (the intensity of the factor is recorded higher in pensioners than in the self-employed), annual personal income (the intensity of the factor is recorded higher in people with an annual individual income of ‘5,001 to 10,000 euros’ compared to people who had ‘0 to 5,000 euros’), marital status (the intensity of the factor is recorded higher in the divorced than in those who were in cohabitation), whether or not they had children (the intensity of the factor is recorded higher in those

who had children compared to those who did not) and their mother tongue (the intensity of the factor was recorded higher in those whose mother tongue was Greek, in relation to those whose mother tongue was another non-European tongue). In the correlations made in the “attitude towards education” factor with the demographic characteristics, statistically significant differences were found with gender (the intensity of the “attitude towards education” factor is recorded higher in women than in men), age (the intensity of the factor is recorded higher in people aged ‘over 50 years’ than in people aged ‘18 to 24 years’), annual individual income (the intensity of the factor is recorded higher in people with an annual individual income of ‘over 15,000 euros’ in relation to people who had ‘0 to 5,000 euros’), marital status (the intensity of the factor is recorded higher in widows and widowers compared to those who were cohabiting), whether or not they had children (the intensity of the factor is recorded higher in those who had children compared to those who did not), whether they lived in Greece all their life or as immigrants (the intensity of the factor is recorded higher in people who lived in Greece all their life in relation to people who had lived as immigrants in the last 10 years before conducting the research) and their mother tongue (the intensity of the factor is recorded higher in those whose mother tongue is Greek compared to those whose mother tongue is another non-European language). In the correlations made in the factor ‘educational perspective’ with demographic characteristics, statistically significant differences were found with gender (the intensity of the factor ‘educational perspective’ is recorded higher in women than in men) and individual annual income (the intensity of factor is recorded higher in people with an annual individual income of ‘0 to 5,000 euros’ compared to people who had ‘10,001 to 15,000 euros’).

Apparently, many different factors are involved and interact in the decision of adults to participate (such as demographic, psychological, general characteristics and external conditions – but also factors related to the type and way of providing the educational programme, etc.). In any case, however, it is not always easy to predict but also interpret participation because it is a dynamic process which is an individual case of each person and in which we have variables that are constantly transforming and interacting (Norland, 1992). What can give us reliable and interpretable data on participation is field research.

It is important that those who provide educational programmes take into account adults’ intrinsic and extrinsic motivations to attract more people to education. The development of educational policy for adults involves challenges, mainly related to the mobilisation of people who do not participate. It is equally

important that adults understand the necessity of education and approach it positively (Beder, 1990).

Evening secondary education in Greece

Evening schools first appeared in Greece in February 1866, when the 'Society of Friends of the People' (SFP) offered free lessons to workers (Dormparakis, 1990, as cited in Rizou, 2004, p. 46). The 'Student Educational Association' established the first private evening secondary school in Greece – specifically, in Athens in 1936 (Mandatory Law 250/1936, Article 6). It was open to all classes and targeted young people who worked during the day. The first public evening secondary schools (evening *Gymnasiums*) were established in 1949 (with certain exceptions) as branches of day schools (Papachristos, 1958, as cited in Rizou, 2004, p. 154) and offered a six-year curriculum. In 1964, general evening secondary schools were founded in Greece. They are part of general education, specifically secondary education, according to Greek Legislative Decree 4379/1964 (Article 1, Paragraph 1). They were attended for four years (Article 1, Paragraph 3). The books and curriculum in evening secondary schools are similar to day schools (only minor students attend day schools).

Research methodology

Purpose and research questions

The islands of Greece are divided into four administrative areas (South Aegean, North Aegean, Crete and Ionian Islands). Adult students from the Greek islands, from the four administrative areas where evening *Lyceums* operate, participated in the present research. When this study was carried out, the EGL attendance lasted three years (Law 4547/2018), and the right to study was open to adult male and female students (without the condition of being employed – i.e., the unemployed can also participate), but also to working underage male and female students (Article 105, Paragraphs 1 & 2). Under some circumstances, EGL graduates are qualified to sit for national tests for entrance to higher education (Article 105, Paragraph 2).

According to the Hellenic Statistical Authority (ELSTAT), there were 17 public EGLs functioning in the islands of Greece for the school year 2019-20 (the last year for which statistics are available), with 921 people (adults and minors) studying in them. There were 859 adults and 62 minors among them. There were 488 males and 371 women among the 859 adult students (source: ELSTAT, 2023).

The study's goal was to record, evaluate and interpret the involvement variables of individuals from the islands of Greece in EGLs. The following questions were posed:

1. How do adult students rate themselves in connection to their involvement in EGLs?
2. What is their attitude towards education, and how does it affect their participation?
3. What are their expectations, and what do they want to achieve by participating?
4. How is their involvement encouraged or discouraged?
5. Were there any life changes that affected their choice to participate?
6. How much do they believe involvement will help them transform their lives and daily routines?
7. To what degree did the information they got regarding the EGLs suffice and influence their choice to participate?

The questions above are the focus of the study and were developed in response to the primary objective and methodology (Papadimitriou, 2019).

Sample and demographic characteristics

The study was conducted in Greece during the spring of the school year 2021-2022 (between February and May 2022). During the study period, the reference population consisted of male and female adult students actively engaged in the EGLs of the Greek islands. The sample consisted of 268 male and female adult students from the three school year levels of public (state-supported) EGLs in the (administrative) areas of the Ionian Islands (west of the nation), Crete, South and North Aegean. A total of 415 questionnaires were sent, and the return rate was 64.58% (satisfactory return rate, see Kelpanidis, 1999, p. 81). The Ministry of Education received a special permit to conduct the research (Decision 25148/16-2-2022), and all participants and school principals were informed in writing of the purpose of the research previous to its application and consented to participate. The sample included 268 adult students, with 53% being males and 47% women. The majority of them (35,1%) were between the ages of 18 and 24. The majority of them were unemployed (33.3%), had an income ranging from '0 to 5000 euros' (55.2%), were single (48.5%), had no children (58.6%), had lived in Greece their whole lives (93.3%) and spoke Greek (94.8%). The majority of participants (37,8%) were in their third year of EGL.

Data collection and reliability issues

A self-completion questionnaire was selected for data collection because it matched the demands of this particular quantitative research (Kelpanidis, 1999, p. 81).

The study was conducted using stratified random sampling (Stamovlasis, 2016, p. 196) based on the location where the adult students resided. The sample is representative, and the findings have the potential to be generalised. The internal consistency of the data-collecting instrument was examined for reliability (Litwin, 1995). Cronbach's coefficient 'a' (which was very high) was used to assess the internal consistency of the questionnaire items in the scales generated. Papadimitriou (2019) constructed the questionnaire and contained only closed-ended questions. The seven categories of Patricia Cross's (1981) 'Chain of Response' model, as well as the linkages that developed from her updated model, were utilised in its creation (see Papadimitriou, 2019). Table 1 shows the thematic axes of the questionnaire used in the research.

Table 1: Thematic axes of the questionnaire

First part	
Questions: 1-9	The profile of the participants
Second part	
Questions: 10-16	How do they evaluate themselves?
Questions: 17-22	What is their attitude towards education?
Questions: 23-29	What are their goals?
Questions: 30-39	What are their expectations?
Questions: 40-47	Changes in their life circumstances that influenced their decision
Questions: 48-52	Changes they expect in their lives after participation
Questions: 53-61	What encouraged their decision?
Questions: 62-72	What discouraged them?
Questions: 72-80	What was the information they had and where did it come from?

The questionnaires were printed and sent by post. The proportion of completed questionnaires returned was relatively high (64.58%) and comparable to the average of social science projects that employ this strategy for data collecting (Kelpanidis, 1999, p. 81).

For this study, all norms of conduct were followed. People who participated were specifically those who wanted to and agreed to the study being undertaken. The questionnaire was anonymous, and the data was exclusively utilised for the specified study (De Vaus, 2014) and for which suitable permission was obtained.

Method of analysis

The study data was statistically processed using the Statistical Package for the Social Sciences(SPSS for Windows). Central tendency indicators (median, mean and predominant value) were employed to better define the data distributions. The median was chosen for asymmetrical distributions because it is unaffected by extreme values (50% of measurements are less than it, and the remaining 50% are bigger). Factor analysis was used to minimise the number of variables in the questionnaires (data reduction) and better handle the data. The Principal Component Analysis technique was used. The Kaiser-Meyer-Olkin index and Bartlett's Test of Sphericity were used to determine if the data was suitable for factor analysis. The eigenvalue diagram (scree plot) was used to determine the ultimate number of components in each connection. The internal consistency index (Cronbach's Alpha) was used to test the reliability of the items (of the questionnaire) that were grouped and from which the components were derived (see Papadimitriou, 2019).

Analysis of empirical data

Factor Analysis

A vast number of variables (questions) were classified into groups using factor analysis, which formed the dimensions of the questionnaire. The identification of the factors in each question group, which is primarily established by the theory and seeks validation in the empirical data, is the most significant function of factor analysis (Papadimitriou, 2019).

According to the initial design, the factors shown below emerged from grouping those questions that were connected or merged as similar.

Thematic category: How they evaluate themselves.

The component 'self-assessment' emerged from the factor analysis in the first question group of the questionnaire (Questions 10 to 16 of the questionnaire) (Cross, 1981; Papadimitriou, 2019). The questions included in this factor (see Table 3) came from the qualitative content analysis of the answers given by the participants in the interviews carried out to weigh the questionnaire (at the stage of

its construction) as well as the relevant theory (something similar happened with the other factors). The question asked here was ‘how does participation affect the way they evaluate themselves?’ The analysis resulted in seven items related to how they evaluate themselves in relation to: their readiness to participate, how they view and value themselves (self-esteem) but also their self-improvement and progress.

Table 2: Internal consistency reliability index of questions

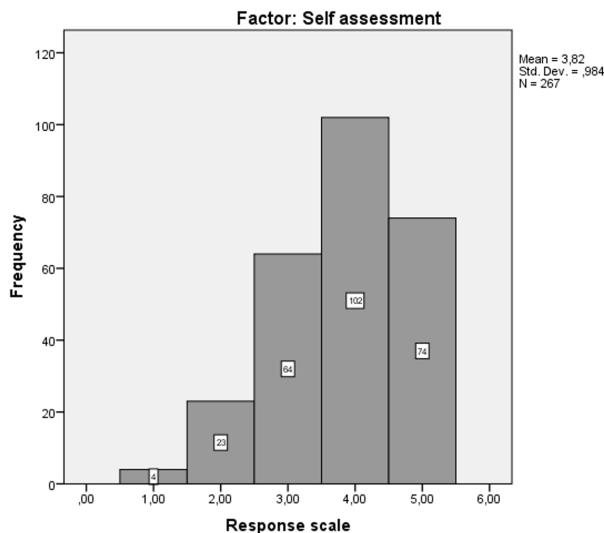
N of Items	Cronbach's Alpha
Questions 10 to 16	7 ,891
Questions 17 to 22	6 ,820
Questions 30 to 38	9 ,879

Table 2 shows that the reliability index (Cronbach's Alpha) is adequate (0.891) (the more it approaches the one (1), the more correlation there is between the questions) and that the internal consistency between the questions is ‘very good’. Table 3 shows the number of questions that contribute to this component. In this column, we see the rotated factor loads. The loads are the values that show us the correlation of the question with the resulting factor (the contribution of the variable to the factor extracted). The more the load approaches one (1), the more correlation there is between the question and the resulting factor.

Table 3: Factor analysis on Questions 10 to 16

Extracted Factor: Self-assessment	Component
	1
Q15. I will be able to express myself better	,865
Q14. I will gain more confidence in myself and my abilities	,843
Q16. I will assess my knowledge and skills	,809
Q12. I will be given the opportunity to test my capabilities	,773
Q13. I will understand things that I did not understand before	,770
Q11. I will become a more complete citizen	,760
Q10. I am ready to meet the requirements of the curriculum	,619

In Graph 1, we see the tendency of responses (based on the scale 1 to 5 used in the questionnaire) to the factor ‘self-assessment’. According to the indicators of central tendency (mean=3,82, median=4, mode=4), the respondents answered ‘applies a lot’ that they positively evaluate themselves concerning their readiness to participate.



Graph 1: Trends in responses to the ‘self-assessment’ factor

As can be seen from the answers, the adults who participate in the evening *Lyceum* evaluate themselves positively. Self-confidence (Dolliso & Martin, 1999) and “readiness” positively influenced their decision to participate (Boshier, 1973; Cross, 1981). Positive self-evaluation answers the first question of this research.

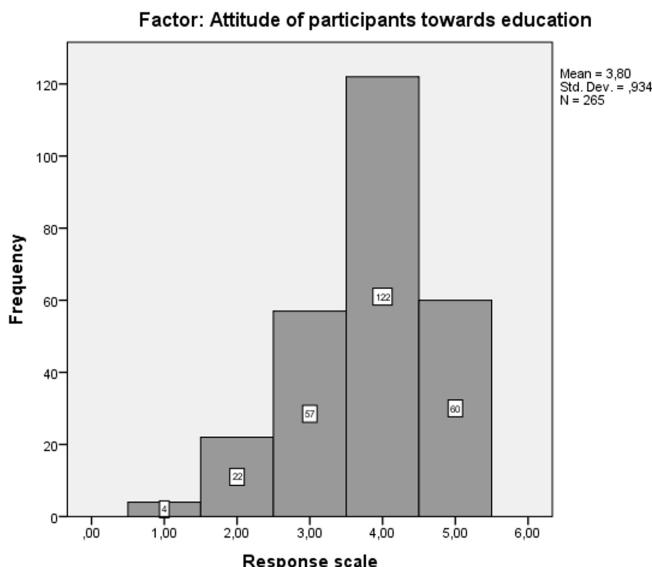
Thematic category: What are their attitudes towards education?

In the second group of questions (Questions 17 to 22), the factor ‘the attitudes of participants towards education’ emerged (Cross, 1981; Papadimitriou, 2019). There are six items that make up this factor are related to the attitude adults have towards education, but also their previous experience with it. In Table 4, we see the loads of the questions that contribute to the extracted factor. In Table 2 (see p. 8), we observe that the reliability index (Cronbach’s Alpha) is acceptable (0.820) and that there is ‘satisfactory’ internal consistency between the questions (Questions 17 to 22).

Table 4: Factor analysis on Questions 17 to 22

Extracted Factor: Attitudes of participants towards education	Component 1
Q22. Education is a means of improving ourselves	,812
Q17. Education is a means of acquiring new knowledge	,791
Q21. I like to participate in educational activities	,752
Q18. Education is a means to help me change my attitudes and behaviours	,733
Q19. Education is a process that should last throughout our lives	,704
Q20. I have previous positive experiences from participating in other educational programmes	,600

In Graph 2, we see the tendencies of the responses. According to the indicators of central tendency (mean=3.8, median=4, mode=4), the respondents answered ‘applies a lot’ that their ‘attitudes towards education’ is positive.

**Graph 2: The trends of responses to the factor ‘attitudes of participants towards education’**

The positive attitude of adult participants towards education (Blunt & Yang, 2002; McGivney, 2003; Abdullah et al., 2008; Bariso, 2008) is a very important factor and answers the second research question. Combined with the positive self-assessment, it becomes clear that these two “internal” factors were decisive in the decision to participate (Cross, 1981).

Thematic category: What are their goals?

In the third group of questions (Questions 23 to 29), two factors emerged from the factor analysis, “goals” (Rubenson, 1977; Apt, 1978; Cross, 1981; Papadimitriou, 2019) (Questions 23 to 26 and 29) and the “educational perspective” (Ball, 2002; Papadimitriou, 2019) (Questions 27 and 28).

The first factor consists of five items related to the goals they have in relation to participation. In Table 5, we see the loads of the questions. According to the indicators of central tendency (mean=3.07, median=3, mode=3), the respondents answered ‘quite applies’ that they participate in satisfying their “goals”.

Table 5: Factor analysis on Questions 23 to 26 and 29

Extracted Factor: Goals	Component
	1
Q24. To become more efficient at my work	,825
Q25. To increase my financial rewards	,784
Q23. To improve my image towards others	,751
Q29. To compete with others in finding a better job	,702
Q26. To make new acquaintances	,646

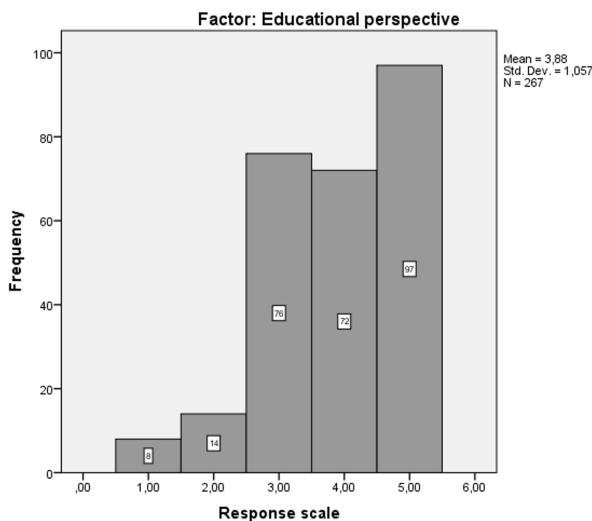
Regarding the ‘educational perspective’ factor, the items that make it up are related to their perspective on education. In Table 6, we can see the loads of the questions that contribute to the extracted factor.

Table 6: Factor analysis on Questions 27 and 28

Extracted Factor: Educational perspective	Component
	1
Q28. To continue my studies at the university or some other school	,745
Q27. To finish Lyceum, which was a wish of mine that I hadn't realised	,745

In Graph 3, we can see the tendencies of the responses. According to the indicators of central tendency (mean=3.88, median=4, mode=5), the respondents answered ‘applies a lot’ that they participate in the EGL because they aim for an educational perspective.

The ‘educational perspective’ factor appears to have significantly influenced (was decisive) the adults’ decision to participate and is linked to the third research question. According to the analyses, their most important goal was to complete EGL, which was a wish they had not realised, while they also aimed to continue their studies at university or some other school. The educational perspective factor is a finding since it was not present in the original model of Cross that was used.



Graph 3: Tendencies in responses to the factor 'educational perspective'

Thematic category: What are their expectations?

In the fourth group of questions (30 to 39) from the factorial analysis, two factors emerged: 'expectations' (Rubenson, 1977; Cross, 1981; Papadimitriou, 2019) (Questions 30-38) and 'improvement of family finances'(Question 39).

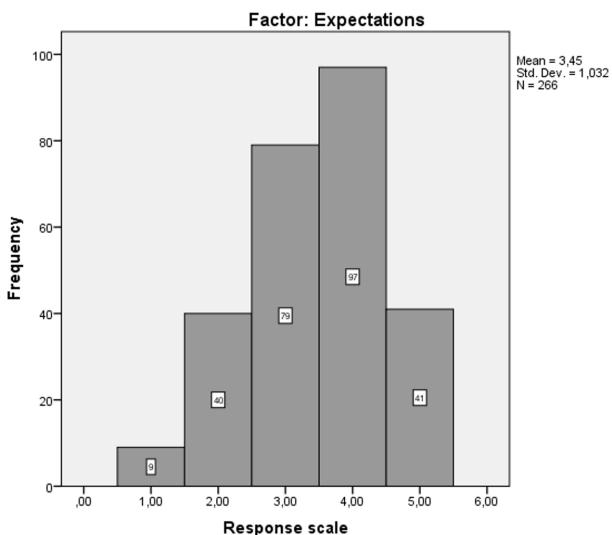
The items that make up the first factor are nine and are related to the expectations they have from their participation. In Table 7, we can see the loads of the questions (30-38) that contribute to the extracted factor. In Table 2 (see p. 8), it is observed that the reliability index is acceptable (0.879) and the internal consistency between the questions (Questions 30 to 38) is 'very satisfactory'.

Table 7: Factor analysis on Questions 30 to 38

Extracted Factor: Expectations	Component 1
Q35. To get involved in social activities	,764
Q36. To understand conversations	,758
Q30. To feel more powerful	,751
Q32. To gain the respect of those around me	,746
Q34. To gain useful knowledge in my daily life	,744
Q33. To set a good example to my fellow human beings who have not finished Lyceum	,726
Q37. To satisfy my curiosity about whether I can respond to the curriculum	,688
Q38. To escape from everyday life and its problems	,637
Q31. To satisfy my dream of completing secondary education	,621

In Graph 4, the tendencies of the responses to the factor 'expectations' are shown (Questions 30-38). According to the indicators of central tendency (mean=3.45, median=4, mode=4), the respondents answered 'it applies a lot' that they participate in the EGL because they believe that their 'expectations' will be met.

The 'expectations' factor was decisive in the adults' decision to participate and is linked to the third research question.



Graph 4: Trends in responses to the 'expectations' factor

The second factor comes from an item related to improving the family's finances (Question 39). According to the indicators of central tendency (mean=2.98, median=3, mode=5, std. deviation=1.52), the respondents answered 'quite applies' that they participate in the EGL because they expect it to improve the finances of their family.

The factor 'to improve their family's finances' is quite important and is a finding since it was not present in the 'Chain of Response' of Cross (1981).

Thematic category: Changes in their life circumstances that influenced their decision.

In the fifth group of questions (40 to 47) from the factor analysis, a factor emerged – which was named 'transitions' (Aslanian & Brickell, 1980). This factor consists of eight items that relate to changes in the adults' life circumstances that influenced their decision to participate. They were specifically asked if they participated because one of the following had recently changed: their way of life

due to marriage, family and children; their perspective of life due to the death of a close friend or relative; their way of living due to divorce; their way of working due to a change in work environment; where they currently reside; their way of thinking and living due to losing their job; their way of living due to losing their property; or their way of life due to retirement. According to the indicators of central tendency (mean=1.40, median=1, mode=1), the respondents answered that there were no transitions in their lives that were related to their decision to attend EGL.

The ‘transitions’ factor did not influence adults’ decision to attend secondary evening school and answers the fifth research question.

Thematic category: Changes they expect in their lives after their participation.

In the sixth group of questions (Questions 48 to 52) from the factorial analysis, the factor ‘expected changes’ emerged (Papadimitriou, 2019).

The five items that make up this factor are related to changes they expect in their lives and for which their participation will help them (see Table 8). According to the indicators of central tendency (Mean=2.91 Median=3, Mode=3), the respondents answered ‘quite applies’ that they expect changes in their lives by participating in the EGL.

The factor ‘expected changes’ is a finding as it was not present in the original model of Cross used and is quite important in the decision to participate. It answers the sixth research question.

Table 8: Factor analysis on Questions 48 to 52

Extracted Factor: Expected changes	Component 1
Q49. The way I understand my social environment	,907
Q50. The way I deal with unpleasant events in my life	,877
Q48. The way I treat myself and other people	,869
Q51. The way I deal with criticism from others	,850
Q52. A change of scenery to ‘escape’ from my everyday life	,661

Thematic category: What encouraged their decision?

In the seventh group of questions (Questions 53 to 61), two factors emerged from the factorial analysis. From Questions 53-58, the factor ‘opportunities’(Cross, 1981; Papadimitriou, 2019) emerged and from Questions 59 to 61, the factor ‘disposition’.

There are six items that make up the ‘opportunities’ factor and they relate to opportunities that encouraged their decision to participate. In Table 9, we can see the loads of the questions that contribute to the factor.

According to the indicators of central tendency (mean=3.37, median=3, mode=3), the respondents answered ‘quite applies’ that the factor ‘opportunities’ encouraged them in their decision to participate in the EGL.

The ‘opportunities’ factor is quite important in the decision to participate and is linked to the fourth research question.

Table 9: Factor analysis on Questions 53 to 58

Extracted Factor: Opportunities	Component
	1
Q56. Friends or acquaintances	,774
Q57. Immediate family	,689
Q58. My work environment	,619
Q55. My easy commute to school	,608
Q53. Treatment by school teachers	,579
Q54. School opening hours	,558

The second factor consists of three items related to their availability to take advantage of the opportunity they have to participate in the EGL (it is about conditions that favour participation-favourable conditions). In Table 10, we see the loads of the questions that contribute to the factor.

According to the indicators of central tendency (mean=3.35, median=3, mode=4), the respondents answered ‘quite applies’ that the ‘disposition’ factor encouraged them in their decision to participate in the EGL.

The ‘disposition’ factor is a finding since it was not present in the original model of Cross used.

Table 10: Factor analysis on Questions 59 to 61

Extracted Factor: Disposition	Component
	1
Q60. There is no participation fee	,764
Q61. That I like school environment	,684
Q59. That I have a lot of free time at my disposal and wish to devote it to education	,667

Thematic category: What discouraged them?

From the factorial analysis carried out in the eighth group of questions (Questions 62 to 72), the factor ‘barriers’ emerged. This factor consists of eleven items related to barriers that discouraged their decision to participate. Specifically, they were asked if the following consist of a barrier to their participation: school hours, their age, health reasons, family obligations, the distance from school, the fact that they will return to a school environment and they do not feel comfortable with this idea, a lack of support from their employer, a lack of support from their friends and/or acquaintances, a lack of support from their immediate family, their compulsory attendance at all courses and the lack of financial subsidy of their participation by some state body. According to the indicators of central tendency (mean=1.77, median=2, mode=1), the respondents answered ‘applies a little’ that there were ‘barriers’ that made it difficult for them to take part in the EGL.

The factor ‘barriers’ did not significantly influence adults’ decision to participate and is linked to the fourth research question.

Thematic category: Information about the EGL.

In the ninth group of questions (Questions 73 to 80), four factors emerged from the factorial analysis: sufficient information (Cross, 1981; Papadimitriou, 2019) (Question 73), insufficient information (Question 74), information from other participants (Question 75), general sources of information (Questions 76 to 80).

The first factor comes from an item related to the adequacy of information they had before their participation in the EGL (Question 73). According to the indicators of central tendency (mean=3.44, median=3, mode=5), the respondents answered ‘quite applies’ that the “information” they had before their participation in the EGL was ‘sufficient’.

The second factor comes from an item related to the lack of information before their participation in the EGL (Question 74). According to the indicators of central tendency (mean=1.65, median=1, mode=1), the respondents answered ‘not applies at all’ that the “information” they had before their participation in the EGL was “insufficient”.

The third factor comes from an item related to the information they gathered from other participants before their participation in the EGL (Question 75). According to the indicators of central tendency (mean=3.13, median=3, mode=5), the respondents answered ‘quite applies’ that the “information” gathered by the participants before attending EGL “was from other participants”.

The fourth factor consists of five items related to the source of information they had before attending EGL (Questions 76-80). According to the indicators of central tendency (mean=1.81, median=2, mode=1), the respondents answered ‘applies a little’ that the information gathered by the participants before their participation in the EGL came from general sources of information.

The ‘sufficient information’ factor is quite important and seems to have positively influenced the final decision to participate (McGivney, 2003). Participants select information about EGLs from other participants (who have lived the experience). In any case, the role of information is important because it connects learners with the opportunities that exist (Cross, 1981). The ‘sufficient information’ factor answers the seventh and last question of the survey.

Discussion of the results

The factors that affect adults’ decisions to engage in the EGL in the islands of Greece, as well as the strength of those influences, were evaluated using factorial data analysis. Four of the elements had a very strong effect. They consist of self-assessment, educational attitude, educational perspective and expectations (all of high significance). Seven of the elements are classified as ‘quite’ important, which are goals, improved family finances, expected changes, opportunities, disposition, sufficient information and information from other participants (all of medium significance). In the following discussion, a brief presentation of the most important research results is made based on the thematic categories.

The profile of the participants

From the profile of the adults who took part in the survey, it appears that men, young adults (18 to 24 years old, regardless of gender), people without work and with a low income (0 to 5,000 euros), people who are not married, those who do not have children and those who were born and raised in Greece (with Greek as their mother tongue) choose – more than other adults – to participate in the EGLs of the country’s islands. The research shows that gender, age, professional and family status, individual income, mother tongue and the country of residence of adults interact with other factors and influence their decision (similar results are recorded in the EGLs research by Papadimitriou, 2019).

How do they evaluate themselves?

The ultimate choice to attend EGL seems to result from an interplay of endogenous and external variables. This process begins with the individual. Respondents “evaluate themselves favourably” in terms of their preparedness to engage (Cross, 1981; Papadimitriou, 2019).

What is their attitude towards education?

The participants have a favourable ‘attitudes towards education’. According to the relevant theory, people with a positive attitude towards education and a positive self-evaluation seem to have confidence in themselves and their talents; they like participating in educational activities and regard it as a chance to grow (Cross, 1981). They feel that by participating, they will achieve their “goals” (Rubenson, 1977; Apt, 1978) and “expectations” (Rubenson, 1977; Cross, 1981). The expectancy-valence theory (Rubenson, 1977) relates to the importance of the participants’ goals, whereas expectancy refers to the participants’ belief that they will succeed because they have high self-esteem (Cross, 1981) and belief that they will achieve goals and expectations through their participation. Positive self-assessment and a positive attitude towards education are also recorded as two very important factors in the Papadimitriou’s previous research (2019) on EGLs.

What are their expectations and what do they want to achieve by their participation?

People that participate want to have an educated viewpoint – they want to complete *Lyceum*, which was an unrealised goal, and continue their education at university or another institution. Another conclusion is that they anticipate improving family finances and assisting the family budget, which is identified for the first time in research on EGLs. The educational perspective factor also stands out in terms of its effect on the decision to participate in previous research on EGLs (Papadimitriou, 2019).

Changes in their life circumstances that influenced their decision.

According to their replies, there are no substantial changes in their lives; there are clear ‘transitions’, which are connected to their choice to participate, although it is expected that attending the EGL would allow them to make the changes they expect in their life.

Changes they expect in their lives after participation.

The changes they expect most are to change how they treat themselves and other people and how they understand their social environment (the people they come into daily contact with).

How is their involvement encouraged or discouraged?

‘Opportunities’ and ‘disposition’ are listed as two reasons that influenced their decision to join. Regarding the ‘barriers’ (such as mandatory attendance in all classes, distance from school, lack of financial support, their age, working hours,

family obligations, and so on) that, along with the ‘opportunities’, play an important role in the decision to participate in general, they appear to have little influence on them, and participants eventually overcome them, having strong motivation and a strong desire to participate (Cross, 1981).

What information did they have, and where did it come from?

The adults of the Greek islands who participated in the research considered the knowledge they received about the EGL prior to their involvement to be adequate. The majority of the information they obtained came from “other participants” rather than generic sources of information. This was also discovered in a previous study of a similar kind (Papadimitriou, 2019). Participation requires access to information (McGivney, 2003; Papadimitriou, 2019). The ongoing enhancement of the quality of information, as well as the sources of information, should be a persistent objective for all given educational activities (Papadimitriou, 2019).

Conclusions

This study observed the characteristics influencing the choice to participate in EGLs of people living on the Greek islands, as well as the fact that a combination of reasons drives learners. The study found that adult engagement in evening secondary education is a complex phenomenon due to the participants’ individual traits and life situations.

Adults’ decision to participate in EGLs was heavily influenced by self-assessment, educational attitude, educational perspective and expectations. Other elements influencing their decision to engage included goals, increased family income, expected changes, opportunities, disposition, sufficient knowledge and information from other participants. But it would be intriguing to find out if the same traits noted in this survey have an effect on people in mainland Greece, how much they influence their decision to participate and if there are any disparities in these features.

The adult participation grid in EGLs in the Greek islands appears to be similar to the findings of a study on adult participation in EGLs throughout Greece (see Papadimitriou, 2019). Still, it differs significantly from the bibliographic data on participation (in educational activities) found in Greek and international literature.

Last but not least, the information provided allows us to better understand the motivations and learning needs of adult participants, allowing us to improve the way and orientation in which the EGL operates, as well as the corresponding

support policies. It also contributes to the design of an appealing study programme that takes into account the needs of male and female students from the islands of Greece.

References

- Abdullah, M., Parasuraman, B., Muniapan, B., Koren, S., & Jones, M. (2008). Motivating factors associated with adult participation in distance learning program. *International Education Studies*, 1(4), 104-109. <https://doi.org/10.5539/ies.v1n4p104>
- Apt, P. H. (1978). Adult learners and higher education: Factors influencing participation or non-participation decisions. *Alternative Higher Education*, 3(1), 3-11. <https://doi.org/10.1007/BF01080646>
- Aslanian,, C. B. ,Brickell, H. M. (1980). *Americans in transition: Life changes as reason for adult learning*. College Entrance Examination Board.
- Ball, M. J. (2002). Engaging non-participants in formal education: Considering a contribution from trade union education. *Studies in Continuing Education*, 24(2), 117-131. <https://doi.org/10.1080/0158037022000020947>
- Bariso, E. U. (2008). Factors affecting participation in adult education: a case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. *Studies in the Education of Adults*, 40(1), 110-124. <https://doi.org/10.1080/02660830.2008.11661559>
- Beder, H. (1990). Reaching ABE students: Lessons from the Iowa Studies. *Adult Literacy and Basic Education*, 14(1), 1-17.
- Blunt, A.,& Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for the adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 299-314. <https://doi.org/10.1177/074171302400448627>
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282. <https://doi.org/10.1177/074171367302300401>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass.
- Dollisso, A. D.,& Martin A. R. (1999). Perceptions regarding adult learners' motivation to participate in educational programs. *Journal of Agricultural Education*, 40(4), 38-46. <https://doi.org/10.5032/jae.1999.04038>
- ELSTAT (2023).Statistics for secondary schools.[https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/-](https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/)
- Goulas, X., Fotopoulos, N.,& Fatourou, P. (2022).*Adults and lifelong learning programs in the time of the pandemic: the challenge of digital skills*.KANEP GSEE. (published in Greek)
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Karalis, Th. (2013).Motivations and barriers to adult participation in lifelong learning.INE GSEE. (published in Greek)
- Kelpanidis, M. (1999).Methodology of pedagogical research with statistics data.Kodikas. (published in Greek)

- Law 4547/Government Gazette A' 102/12.06.2018.Reorganization of primary and secondary education support structures and other provisions. (published in Greek)
- Legislative Decree 4379/ Government Gazette A' 182/24.10.1964.On the organizationand administration of General Elementary and Secondary Education. (published in Greek)
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483348957>
- Mandatory Law 250/ Government Gazette.A' 460/17-10-1936.On the amendment and completion of educational laws. (published in Greek)
- McGivney, V. (1993). Participation and non-participation: A review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.), *Adult learners, education and training* (pp: 11-30). Routledge/ Open University.
- McGivney, V. (2003). *Adult learning pathways: through-routes or cul-de-sacs*. NIACE.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of adults in education: A force - field analysis*. Center for the Study of Liberal Education for Adults/Boston University.
- Norland, E. (1992). Why adults participate: Convenience, reputation and self-improvement count. *Journal of Extension*, 30,12-13.
- Papadimitriou, A. (2019).The participation of adults in education: The case of Evening General Lyceums in Greece.Graphima. (published in Greek)
- Rizou, Ch. (2004).Evening education in Greece: Historical development and clarification of the role of the Evening Junior High School in the modern reality [Unpublished doctoral thesis].University of Crete, Rethymnon. (published in Greek)
- Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education: A research review*[Paper presentation] Meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Rubenson, K. (1979). *Recruitment to adult education in the Nordic Countries – Research and outstanding activities*. Stockholm Institute of Education.
- Stamovlasis, D. (2016).Educational research methodology with statistics data.Zygos. (published in Greek)
- Sundet, P. A.,& Galbraith, M. W. (1991). Adult education as a response to the rural crisis: Factors governing utility and participation. *Journal of Research in Rural Education*,7(2),41-49.
- Tough, A. (1979). Choosing to learn. In G. M. Healy & W. L. Ziegler (Eds.), *The learning stance: Essays in celebration of human learning*. National Institute of Education.
- Zarifis, G. K. (2010).*Adult participation in educational activities in Greece: Research of the factors of participation in Adult Education Centers (CEA) of the territory*.Graphima. (published in Greek)
- Zarifis, G. K. (2011).Adult participation in educational activities: Critical appraisal of the main research and theoretical approaches.*Educational Sciences*, (3), 21-48. (published in Greek)

Cultural Activity of Prisoners in Poland and Hungary in the Aspect of Law and Practices

Márta Miklósi¹ 

Attila Károly Molnár² 

Daria Becker-Pestka³ 



Abstract

In our study, we began with the premise that education strives to successfully reintegrate prisoners into society. Under the term education, we consider several actions aimed at reintegration, including elementary, secondary and vocational training. What's more, we think any cultural activity can possibly support the right way of life after release. All of these must be based on the cultural self-expression of prisoners. In the study, we attempt to present the possible moments of the cultural life of the prison and the exploitation of prisoners' rights to culture. Within this, we draw attention to community cultural opportunities and their impact on inmates. We declare that cultural activities in prisons are highly important for reintegration as cultural programmes and artistic actions bring prisoners closer to the nature of the free world. We will discuss two countries [regarding the topic] – Poland and Hungary – and show the diversity of the cultural activities available to prisoners. We will also highlight a few examples of these.

¹ University of Debrecen, Institute of Educational Studies and Cultural Management, Department of Cultural Studies, Hungary, mmiklosi79@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8162-563X>

² Freelance researcher, www.molnarattila.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5099-3114>

³ WSB Merito University in Gdansk, Poland, daria.becker-pestka@gdansk.merito.pl, <https://orcid.org/0000-0003-1758-5669>

Keywords

cultural life of prisoners, legal framework of cultural activities, Hungarian prison, Polish prison

Introduction

The rights of prisoners will inevitably be curtailed during the execution of their imprisonment, but these restrictions must be kept to a minimum. The loss of liberty cannot mean the loss of cultural rights (Vókó, 2010, p. 157). It is crucial that individuals deprived of their liberty – respecting the provisions of international conventions and domestic legislation – are treated as human beings during the entire period of detention and their human dignity should not be violated under any circumstances. Human rights, principles and international requirements must prevail during criminal prosecution in all circumstances, which can be considered as one of the benchmarks of the rule of law.

Nowadays, more and more attention is being paid to the enforcement of criminal sanctions in the process of criminal prosecution. All penalties, sanctions and coercive procedural measures restrict certain fundamental civil rights of citizens, but protection must be provided to prevent any abuse of rights (Vókó, 2010). In the enforcement of custodial sentences, we cannot ignore that prison is a total institution that primarily has a segregating, isolating role (Czenczer, 2008, p. 24). Its essential elements act against the conditions of resocialisation and correction tasks, and its rules regulate the entire lifestyle of prisoners. Isolation also manifests itself in externalities; the separation from the world is physically visible in total institutions (Módos, 1998, p. 28). Moreover, they exclude prisoners from the very social patterns essential for successful integration (Módos, 2001, p. 42). The cultural activities of inmates make it possible to prevent negative forms of behaviour and ensure they spend their free time in an interesting and valuable way. Participation in cultural activities stimulates individuality, creativity and activity. It breaks passivity, forces prisoners to think, redirects energy and directs attention to new goals and tasks. Additionally, offenders have the chance to find their passions, interests and skills that they can utilise after leaving prisons – whether it be in their families, communities or on their own.

Programmes helping reintegrate prisoners into society must be thought through with great sensitivity as the fundamental aim is to prepare them for release from the first moment. The emphasis on post-release integration also means that prison conditions, including prisoners' living and working conditions,

must be as similar to those that are typically present in society as possible so that they can learn about and experience the life situations they may encounter after release. In addition to employment and education, leisure and public education activities offer good opportunities for this, and some self-active organisations can help implement this (Módos, 1998, p. 54).

Our study aims to describe the legal framework (in Poland and Hungary) for providing prisoners with opportunities for cultural activities and show what good examples are known in both countries. The framework of this article does not allow us to present and describe all projects in the field of cultural activation and impact through art implemented in penitentiary units in Hungary and Poland.

Our research questions are the following:

- Why is ensuring the cultural rights of inmates important?
- What is the legal background of inmates' cultural activities in the European Union, Poland and Hungary?
- What are the most popular examples of cultural activities undertaken by convicts in Poland and Hungary?

Legal background of the inmates' cultural rights in the European Union

At the international level, the issue of providing prisoners with access to public education is in the spotlight. Four important documents are highlighted in this context:

1. The Recommendation R/89/12 of the Committee of Ministers of the Council of Europe on Prison Education (CPME) provides that "prisoners should have access to education, which consists of school education, vocational training, creative and cultural activities, physical education and sports, social education and library use" (Point 1). Point 9 states that "vocational training should aim at the broad development of the individual and should take account of labour market trends" (Council of Europe, 1990);
2. The Committee of Ministers of the Council of Europe's Recommendation R/89/12/1 on Prison Education (BMÜ) provides that prisoners should have access to education (Council of Europe, 1990). This consists of school education, vocational training, creative and cultural activities, social and physical education, sports and library use. Point 9 states that vocational training should be aimed at the development of the individual in the broadest sense and must take account of labour market trends (Council of Europe 1990);

3. The new set of European Prison Rules, adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11th January 2006 under Rec (2006) 2, also incorporates a number of recommendations of the Council of Europe, including Recommendation R (89) 12 on prison education, which is also relevant to our topic (Juhász, 2006, p. 2). Item 27.6 of Recommendation R/06/2 of the Committee of Ministers of the European Union on the European Prison Rules provides that “cultural activities and pastimes should also be offered to prisoners and that, as far as possible, those concerned should be involved in the organisational activity” (Committee of Ministers of the European Union, 2006). Item 28.1 of the recommendation states that all penitentiary institutions should strive to ensure that all prisoners have the opportunity to participate in educational programmes that are as comprehensive as possible and that meet their individual needs and aspirations (Committee of Ministers of the European Union, 2006);
4. The Principles for the Treatment of Prisoners contain recommendations on the various programmes to be provided to prisoners. Item 6 of the document stipulates that all prisoners have the right to participate in cultural activities and education aimed at personal development (Council of Europe, 1990). The Council of Europe's final report (1990) on prison education states that the education of prisoners should be similar to that of similar age groups in the outside world and should be as widely accessible as possible (Council of Europe, 1990). The culture provided in this way has different arenas, which can be classified in several ways.

The Council of Europe classification, published in 1998, distinguishes three categories to which prison activities may be linked. The first group is the group of pieces of training – here, the educational activities aimed at completing school studies should be highlighted. The second group includes life-related programmes aimed at health education, overcoming integration difficulties, self-expression (e.g., through the arts) and useful leisure (e.g., sports). The third group includes the reduction of prison harms – here, we should mention the maintenance of family relationships, community activities, the provision of intellectual activity and conflict management (Di Blasio & Ujkéry, 2011, p. 13; Council of Europe, 1998, p. 4).

Cultural rights of inmates in Hungary | Theoretical and legal background

Meaningful activity is part of a normal life in society, while forcing inmates to do nothing can lead to anxiety, depression and aggression (Lőrincz & Nagy, 1997, p. 86). Any form of organised employment can mitigate the negative effects of imprisonment and, in addition to maintaining physical and mental health, also ensure the acquisition of basic and professional knowledge that can be used in society (Kőszegi, 2010, p. 55). The term *reintegration*, already established in Hungary, gives a good sense of the purpose of the penal system (i.e., the preparation of persons released from prison for life in society). It is important to note that a large proportion of the prison population is culturally disadvantaged (Kovács, 2022). If they had one before, prisoners must fall back into their learning culture (Mohácsi, 2022). A special project helps with this – the EFOP 1.3.3-2016-00001 priority project ‘Reintegration of detainees’, realised in Hungary. The purpose is to aid prisoners, and the project helps the social and labour market reintegration of those serving legally imposed prison sentences and those arrested, as well as reducing their risk of recidivism. Part of this large-scale programme includes the provision of community programmes for structured leisure time (Sinkó, 2022).

A summary definition of prisoners’ cultural rights is employment, which also includes a set of employment, education, vocational training, therapeutic employment and other reintegration programmes provided to a convicted person within the penitentiary organisation (16/2014. (XII. 19.) | IM regulation Paragraph 2). Act CCXL 2013 (hereinafter: The Penitentiary Code) stipulates that reintegration activities to promote the reintegration of prisoners are provided through employment, occupational therapy, primary and secondary education, higher education, vocational training, apprenticeships and other reintegration programmes (Act CCXL 2013 | Paragraph 83 (3)).

In the Penitentiary Code, we find – in several places – various rights granted to prisoners that fall into the category of cultural rights. Within the rights of prisoners, the rights to education and the rights to culture are separated. According to the Penitentiary Code, prisoners have the right to maintain and improve their physical and mental well-being. The law stipulates the following rights arising from the fact of enforcement: pursuing self-education; ordering press products; using the cultural and sporting facilities of the penitentiary institution; exercising their right to education; commencing or continuing their studies at primary, secondary and higher education levels; studying and taking examinations in preparation for examinations (Act CCXL 2013 | Paragraph 122 e).

Cultural and leisure activities include, among other things, the provision of opportunities for self-education, the organisation of professional circles, the operation of self-education circles and the provision of library use. Providing opportunities for self-organisation by participating in various clubs and circles is useful because it helps reduce the so-called “hotel function” through challenging tasks, the strengthening of responsibility and self-esteem and the creation of real decision-making situations (Ruzsonyi, 2006). The European Prison Rules (Rule 28) stipulates that “every institution shall have a library for all prisoners, containing a sufficient stock of books and other information media from a variety of sources, both recreational and educational. Wherever possible, the prison library should be organised with the help of public libraries” (Committee of Ministers of the European Union, 2006, p. 12). The prison library should be an open facility to all prisoners, and its use should be considered a significant rehabilitation activity (Vókó, 2010).

The cultural rights of the prisoners include – in a broader sense – the right to freely choose, express and exercise their religious or conscientious beliefs. In the penitentiary, the prisoner may maintain contact a religious person, a member of a religious association who performs religious rites professionally or a person commissioned by a religious legal person or religious association without being subject to control. The establishment of such contact may be initiated by any party (16/2014. (XII. 19.) | IM regulation Paragraph 110 (2)). In this connection, the Penitentiary Code provides that “prisoners must be allowed to religious ceremonies following the requirements of the religious community” (Act CCXL 2013 | Paragraph 126 (4)). The penitentiary institute promotes the social, charitable and caring activities of religious communities and their services provided to prepare prisoners for release. Prison services’ role is crucial in strengthening religious morals; they assist in caring for prisoners and released persons and their families. They build communities, settle family relationships with prisoners and solve personal and social problems (Lőrincz & Nagy, 1997, p. 254; Teleki, 2010, p. 33). Prison pastors offer inmates the opportunity to shape themselves through these activities. According to Bízik (2002), the goal is not to “dissolve tensions”, “become more manageable” or “have a safety valve”; these are merely lucky returns, not goals (Bízik, 2002, p. 97). Pastors and mission staff carry out a variety of activities among prisoners. The 8/2017 (VI. 13.) IM Regulation on Prison Pastoral Service and Prison Mission Activity stipulates that the use of the prison pastoral service is the exclusive right of the prisoner and the ones detained on other grounds (8/2017 (VI. 13.) | IM Regulation Paragraph 3 (2)). A legal ecclesiastical person carries out

the prison pastoral service on the basis of the needs of prisoners and other legal detainees. To ensure the continuous provision of the prison chaplain service, the penitentiary organisation shall provide at least one full-time prison chaplain per penitentiary institution as a law enforcement administrative employee (8/2017 (VI. 13.) | IM Regulation Paragraph 3 (1) and Paragraph 4 (1)).

Cultural rights of inmates in Poland | Theoretical and legal background

In light of literature and law, modern thinking about social rehabilitation has recently been dominated by a new approach that emphasises displaying the advantage of consultative and therapeutic methods applied in the social rehabilitation procedures over repressive methods. In the present model of interaction, more and more often, it is possible to observe tendencies toward interactions based mainly on the principle of appealing to the potential of an individual and developing their capabilities rather than only focusing on decreasing deficiencies that frequently become sources of behavioural disorders which, in turn, may often initiate and direct a criminal path that an individual may follow. Jaworska indicates many benefits and functions of art in prison, such as cathartic and compensatory – understood as an influence helping to regain mental balance. This function is based, first of all, on the possibilities offered by art to satisfy needs. An important element of the work of art is vicariously satisfying desires related to suppressed destructive impulses, including self-destructive ones. In prison life, art creates conditions for the projection and discharge of one's own anxieties and complexes, as well as the search for the meaning of life (Jaworska, 2017).

It should be emphasised that cultural and educational activities have been developed in the field of Polish penitentiary work since the early 1990s. Their implementation is regulated by legislation, including the Act on the Executive Penal Code. In light of Polish law, interaction with inmates must take place with due respect to their rights and under the condition that they fulfil all the required duties such as work, learning, sports, maintaining contact with their families and the world outside of prison, and using therapeutic measures, including cultural and educational activities – listening to the radio, watching television and reading books and newspapers. Moreover, each penitentiary unit is equipped with a library where convicts can borrow books and newspapers. Additionally, they can use audio-visual equipment in their communal areas or cells. However, convicts must not break the rules established at their penitentiary units while using such facilities. Convicts may also be allowed to form teams to participate in

cultural, educational, social and sports activities. For this reason, it is also possible to initiate contact and cooperation with relevant associations, organisations or institutions (Act of 6th June 1997 | Art. 67, 135, 102, 135, 136).

The psycho-corrective value of cultural and educational activities results from several factors, including:

- they serve as the basic means of organising free time and meeting the psychological needs of convicts in isolation, simultaneously fostering active relaxation;
- organisation of cultural and educational activities provides an opportunity to – in a specific way – switch roles: convicts stop being passive recipients of an offer provided by their penitentiary units as they can become initiators and creators of some particular projects;
- as a result of developing positive interest and habits in convicts, some considerable possibilities appear in the field of personal development;
- they help to minimise tension, impulsiveness and mitigate aggression;
- they are factors that foster counteracting standardisation. Imprisonment is strictly related to limitation of one's individuality. Therefore, all types of creative activities are oriented towards developing imagination and displaying an individual personality as a counterbalance to uniform functioning in prison. It becomes even more important because cultural and educational activities can be organised in close cooperation with institutions, organisations, associations and people from outside the penitentiary unit (Niewiadomska, 2016).

Among the most popular forms of convicts' artistic expression, the following are listed: artwork, literature, music, drama, film and dance. Artwork usually includes painting, drawing, graphic art, sculpture, relief and applied art. Literature includes poetry, short stories, diaries, novels and fairytales for children. Music performances include songs and playing instruments – there are prison music bands in some penitentiary units. Drama clubs have also become a method of artistic expression for prisoners. Film is the least popular medium of artistic expression; however, convicts have been effectively encouraged to help make films in various correctional units by acting and directing. Dancing is another form of artistic expression rarely used by convicts, considering the lack of specialist staff who could successfully develop convicts' interest in this form of art. However, there are various dance genres observed among those who enjoy this form of artistic expression: hip-hop, folk dance and musical dance (Jaworska, 2016).

In 2021, 4,327 convicts participated in cultural and educational activities organised in penitentiary units, and there were 8,956 permits issued for them to participate in such activities. There were 139 libraries in detention centres and penitentiary units. The total number of books at penitentiary libraries was 1,364,098, and 849,272 copies were borrowed (Ministry of Justice, Central Authorities of Prison Service, 2022).

Examples of good practice of cultural and educational activities undertaken by convicts in Hungary

Social reintegration – so that it is successful – requires certain activities for prisoners. One such activity is cultural self-expression. That is why it is worth observing how some prisoners react to cultural and artistic programmes and what activities they engage in this area. Creative activities and their support are significant in prison because culture and art can help reduce the harm caused by imprisonment. At the same time, through such activities, prisoners can get closer to the reality of society.

Most prisons implement cultural programmes due to their beneficial impact on inmates. In Hungary, the positive examples presented in the study come from prisons in which our relational capital was sufficient to organise cultural programmes. Positive experiences include prisoners' participation in art therapy sessions and their performance in prison theatre. Art therapy exerts its positive effect because it helps to identify with the arts and develop creativity. It also enables a temporary separation from the closed environment of the prison because art tools and the work itself increase a person's adaptability, improve physical condition, strengthen mental status and, at the same time, reduce aggression and frustration. Participating in artistic activities aids in establishing a good relationship with prison staff and boosting self-esteem (Nagy, 2012, p. 81).

As an example, we mention that in Hungary, the programme entitled *Art Therapy in Prison* (in Szeged Strict and Medium Prison) reduced the negative influences of prison and contributed to the restoration of the internal "overturned" order caused by the prison sentence (Nagy, 2012, p. 80). According to experience, stage play makes the participating prisoners more cooperative and confident. This activity also improves their speaking skills and increases their creativity. Theatre activities also showed a beneficial effect on discipline and concentration. In some Hungarian prisons, well-behaved prisoners can participate in literary and drama programmes – they do it voluntarily. Acting groups perform their talents in front of their fellow prisoners and sometimes a civilian audience. Acting also can

function as a source of income – in this case, the whole amount of money received is for supporting those in need. In Hungary, to support social reintegration, the penitentiary institutions also try to improve the quality of the penal practice with other activities. Many programmes organised in prisons are for adult learning purposes. Thus, all cultural processes that take place alongside the formal and non-formal forms of learning are for the reintegration of prisoners.

Practice shows that it is advisable to use all learning support methods that can contribute to finding the best way back to society. That is why we used meditation sessions, film clubs or photo exhibitions as adult learning methods, which all had a supportive effect on the prisoners (Molnár, 2017). We planned and implemented these group sessions to support the informal learning of prisoners by signing a voluntary contract with the prisons after consultation and approval with the principals of the institutes and then assessing the interest of the prisoners to match the content of the group sessions to the needs.

Each meditative group session creates a special psychic status in which the process takes place in a self-rewarding way. Mihály Csíkszentmihályi's psychological research (2008) proved that, among preferential conditions, people's actions become organised as a fully experienced process – while the person is overwhelmed by an extra "well-feeling". In addition to consciously focusing on the activity, a driving force emerges that makes the individuals act for their action itself – while they get a reinforcing and rewarding experience. As Csíkszentmihályi states, such a state is an experience of *flow* in which a person is in a changed, positive state of mind and whatever they do is being done on the way far from the effects of the environment (Csíkszentmihályi, 2008). During the sessions for meditation (that we did nearly 50 times), we aimed to learn the basics of relaxation and meditation. It was important to recognise individual problems and search for solutions. Ten to 20 prisoners who volunteered took part in a series of sessions consisting of five to ten sessions in which (also as part of the adult learning process) they learned about the positive effects of relaxation and meditation. The prisoners had the opportunity to try some of the techniques and practical elements of this method. We used a form of meditation based on the participants' cognitive awareness – the meditation learned in prison was based on José Silva's meditation method (Silva & Miele, 2018). During the exercise, the participants went from their state of wakefulness to a state of consciousness bordering on falling asleep, which they did with conscious concentration. In such a relaxed state of consciousness, the participants performed simple mental tasks such as imagining a state (life situation, future) where they would live and act in

a way acceptable to themselves and others. With this self-development activity, they get used to the idea of a moral lifestyle and the associated feelings. After the meditation sessions, most participants claimed that they found solutions to their everyday problems thanks to the sessions. In general, the inmates became calmer and more balanced; some lost their sleep disorders, and the effectiveness of their fight against aggression improved for many (Molnár, 2017).

Another example is *film club*, which has “endless” possibilities. When we showed films (nearly 25 times) to the prisoners, we tried to show them works that mediate the values of social rules and human relationships. The films were suitable for encouraging inmates to face and fight problems and conflicts. We did not watch the movies superficially, but deeply – following the rules we discussed with the participants at the beginning of the programmes. For example, everyone needed to participate in a discussion about the content of the film watched. A pleasant group mood developed during the post-film talks, which was an important component of the collaborative activity. The films watched together encouraged the inmates to tell their own life stories (their ‘route’ to prison). In these situations, the necessity of transformation and the significance of mutual aid were frequently brought up among their opinions. On each occasion, attachment to family, the importance of communities, positive life goals, tolerance and perseverance came up (Molnár, 2015). After the film club sessions, we concluded that it was worth regularly holding such programmes because the participants took part in these programmes with full interest. A positive group atmosphere developed during the post-film talks, which was an important component of the collaborative activity.

We presented *photo exhibitions* of 25 pictures in the prisons more than 20 times. The pictures travelled from prison to prison as a travelling exhibition, regularly delivered by the penitentiary organisation. Photo exhibitions began with the opening ceremony and, after that, there were discussions with some people living in the institution – during which we led conversations with the inmates who viewed the pictures. The shows’ objectives include fostering viewers’ cognitive abilities, enhancing convicts’ positive visual experiences and contributing to their cultural interest through the use of art. Occasionally, to expand this cultural programme, it was possible to have an hour-long in-depth discussion with smaller groups of inmates (usually ten people), during which they could ask the author additional questions in the cultural department of the institute (e.g., in the library) – not only about the choice of topic, but also about the technical characteristics of photography too. Currently, we make five exhibitions (125 pictures) available to prisons.

Examples of good practice of cultural and educational activities undertaken by convicts in Poland

Cultural interaction is implemented in most penitentiary units in Poland. The scope of cultural and educational activities depends on the types of penitentiary units where convicts serve their sentences.-

It is possible to observe that in the process of working with convicts in cultural activation, passive forms of activities are abandoned in favour of developing activeness. Good practice in this field includes forms of creative activities such as literary or poetry contests, book clubs, handcraft exhibitions, periodical publications, exhibitions, dictation, club activities, reading and bibliotherapy (Szczygieł, 2002; Korona, 2019; Łuka, 2018). Numerous projects have been implemented in cooperation with entities operating outside prison, such as universities or cultural centres. Inmates have the opportunity to take part in a spectacular spectrum of very different programmes and projects. Due to the huge population of prisoners and the number of penitentiary units, it is not possible to show what each of them does; we try to flash a non-exhaustive list of a few examples (as the table shows).

Table 1: Selected events and projects in the field of convicts' cultural and educational activation at Polish penitentiary units

Event	Penitentiary unit	Short description	Notes
A poetry and music meeting	Penitentiary Unit in Zarębie	During the meeting, the convicts listened to poems presented by their authors and to music.	The atmosphere of the meeting allowed the convicts to get outside the prison walls for a while and to forget about their physical limitations resulting from the isolation. The meeting also stimulated sensitivity that is often buried under a strong person's appearance. The convicts reminded themselves about other people and about the feelings they hide inside.

A vernissage at the Poznań Heritage Centre	Detention Centre in Poznań and External Departments in Koziegław and Poznań	Decreasing monotony. Improving skills and competencies.	The exhibits were produced by the convicts under the framework of a social rehabilitation programme in the field of cultural-technical activities.
The Nationwide Dictation for Inmates	Penitentiary Unit in Czerwony Bór	The dictation contest aimed to develop positive attitudes toward caring for correct spelling and punctuation and disseminate the culture of the Polish language.	Various initiatives to show and discover new opportunities, develop motivation and write a dictation.
A broadcasting centre	Detention Centre in Bydgoszcz	Under their occupational duties, the convicts perform ordered work.	The broadcasting centre contributes to the organisation of everyday prison life. Its tasks include not only rebroadcasting programmes of commercial radio stations, but also developing their own broadcasting pieces – such as announcements, chats, sports programmes, contests and religious services.
A concert for prevention	Penitentiary Unit in Cieszyn	The event conveyed a positive message to the convicts and inspired them to think about their current lifestyle. Based on their own traumatic experience, the person who ran the event concluded that there is always a chance to make a positive change in one's own life and that living by the law is possible and worth trying as hard as possible to do.	The concert was organised in cooperation with the SNAP Foundation – Stop Drug and Alcohol Addiction and Violence and the FILEO Christian Association of Social Rehabilitation Aid.

The projects were dedicated to commemorating historical events such as the January Uprising or the Holocaust Memorial Day	Penitentiary Unit in Zamość	To commemorate those occasions, there were some broadcasts and lectures organised.	There were some field cultural and educational activities organised outside the penitentiary unit.
“Klimek”	Penitentiary Unit in Grudziądz	The aims of the programme include the following: social readaptation of convicts; transformation of the value system and attitudes into those compliant with the commonly accepted social standards; obtaining knowledge about history; developing an attitude based on a belief that further long-life improvement is necessary; realising the value of work, pro-social activation, developing self-discipline and self-control.	The activities under the framework of the programme take place inside and outside the prison walls (e.g., at Grudziądz Museum, at schools or recreation/sports fields).
The Śląsk Chamber Orchestra Project	Detention Centre in Katowice	It came as an opportunity for musicians to popularise classical music and practise before concerts to be performed during the anniversary tour.	The concert was an opportunity for convicts to forget about their unpleasant reality in detention centres.
Art of Freedom – Freedom of Art	Detention Centre in Wronki, students of the Continuing Education Centre	This is an activity undertaken in the field of cultural education.	The project provided convicts with an opportunity to join activities focused on learning about national culture.

Proper Polish Language	Penitentiary Unit in Koszalin	The project aims to familiarise convicts with the current rules of correct writing and develop respect towards the culture of the language.	It should be emphasised that convicts were provided with conditions allowing them to eliminate vulgarisms.
------------------------	-------------------------------	---	--

Source: the author's own elaboration based on *Aktualności*: <https://sw.gov.pl/aktualnosci>, Prison Service (accessed: 10/05/2023); Marczak, 2013

It is not expected that prison art will result in a permanent change of attitudes; however, it may prevent destructive forms of behaviour among convicts in prison isolation by drawing their attention and energy to the implementation of more important tasks. Generally, prison art becomes an element in a convict's CV. Convicts' artwork and performance may not be of a very high artistic value, and the pieces they create may not be defined as real fine art. Nevertheless, because of the circumstances in which they function, this kind of art is genuine and authentic, even if – in most cases – its objective material value is insignificant. This undoubtedly stems from the settings in which prisoners produce their art and their personal experiences, which shape the nature of the works they produce.

Convicts' cultural activities challenge stereotypes of inmates that can already be observed in social awareness during their imprisonment sentences. They allow convicts to prove themselves in a new social role; they become a factor that prevents external and internal isolation caused by stigmatisation. Creative activities undertaken by a convict also become a chance to create a new person and minimise uncertainty, fear, alienation and loneliness. They also provide an opportunity to eliminate social stigmatisation (Jaworska, 2012, p. 357).

Conclusion

Meaningful activity is part of a normal life in society; it is no different in prison. Doing nothing and not using your free time leads to many problems, including demotivation, aggressive behaviour and depression. There is no question that any use of the form of organised activity can mitigate the negative effects of imprisonment and, in addition, it helps maintain physical and mental health. Acculturation can be considered an adult learning process, which greatly supports the reintegration of prisoners into society. Therefore, cultural and artistic activities should be organised in all penitentiaries.

In our study, we presented some positive examples from the practice of Hungary and Poland and how the two countries ensure that prisoners exercise their cultural rights and are active in this area. These examples are very diverse and colourful – they focus on musical activities, orchestra activity, enhancing proper language, commemorating historical events, prison theatre, meditation sessions and art therapy. Every country provides different opportunities for prisoners in the cultural field. The offer depends on the local characteristics, the specialists available, the ongoing initiatives, as well as the type of volunteers willing to give up their free time and energy to plan beneficial programmes for the prisoners. What these cultural activities have in common is that they can help convicts make the most of their leisure time, unwind while participating, experience new things and grow in self-awareness and self-esteem. These programmes reduce the feeling of uncertainty and loneliness and help to create a new person with the feeling of being important. There are many other positive benefits of providing cultural opportunities for inmates, including the right communication between inmates and strengthening their personal and cognitive skills. Experience shows that in both countries, the participants take part in these programmes with full interest; they sign up voluntarily and value every hour spent outside the cell – especially if they gain positive experiences in the process. In the case of group sessions, we can anticipate benefits that go above and beyond this; nearly always, a favourable group atmosphere is created, which is an important component of the collaborative activity.

Prisoners serve their sentences in a stimulus-free environment, which is why art initiatives (photo exhibitions, art *foglalkozások*) are particularly decisive in both countries because these activities can contribute to increasing positive visual experiences. The development of a creative outlook is of decisive importance for prisoners who are receptive to it and can be the engine of the creative energies of both the individual and the community. What is common in these programmes is that creativity can develop and be fulfilled during joyful, creative activities rich in experiences. We agree with Jaworska, who aptly observes that, based on a projection mechanism, convicts project their personalities on their artwork. They simultaneously get some insight into themselves by increasing their self-awareness (Jaworska, 2008). An essential element in all these activities is the formation and maintenance of the appropriate motivation, as well as the development of a creative attitude that continuously builds itself. Last but not least, inmates' cultural activities can result in permanent change of attitudes; they may prevent destructive forms of behaviour among convicts by drawing their attention and energy to the implementation of more important tasks.

References

- Bízik, L. (2002). A börtön a templomunk. *Lelkipásztor*, 77(3), 97-99.
- Committee of Ministers of the European Union. (2006). *Recommendation Rec (2006)2 of the Committee of Ministers to Member States on the European Prison Rules*. <https://www.refworld.org/docid/43f3134810.html>
- Council of Europe. (1990). *Education in Prison* (Recommendation No. R (89)12) <https://rm.coe.int/09000016804c858f>
- Council of Europe. (1998). *Penological Information Bulletin of the Council of Europe*, 21. issue. <https://rm.coe.int/090000168099763e>
- Csíkszentmihályi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial/Modern Classics.
- Czenczer, O. (2008). *Fiatalkorúak reszocializációs nevelése a szabadságvesztés büntetés alatt*. Doktori értekezés. Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola.
- Di Blasio, B., & Ujkéry, Z. (2011). Az oktatás börtönkörnyezeti kihívásai. *Hungarian Educational Research Journal*, 1(1), 11-20. <https://doi.org/10.5911/HERJ2011.01.02>
- Jaworska, A. (2008). Metody oddziaływań w polskim modelu penitencjarnym [Methods of Interaction in the Polish Penitentiary Model]. In A. Jaworska (Ed.), *Kryminologia i kara kryminalna* (pp. 91-152). OW Impuls.
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji* [Lexicon of Social Rehabilitation]. OW Impuls.
- Jaworska, A. (2016). *Zasoby osobiste i społeczne skazanych w procesie oddziaływań penitencjarnych* [Personal and Social Resources of Convicts in the Process of Penitentiary Interaction]. OW Impuls.
- Jaworska, A. (2017). Resocializacja przez twórczość [Resocialization through creativity]. In M. Ciosek & Pastwa-Wojciechowska (Eds.), *Psychologia penitencjarna* (pp. 274-285). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juhász, Z. (2006). *A megújult Európai Börtönszabályok ismertetése* [Representation of the new version of the European prison rules]. http://acta.bibl.u-szeged.hu/7298/1/juridpol_068_fasc_012_001-028.pdf
- Korona, K. (2019). Wykorzystanie arteterapii w resocjalizacji penitencjarnej [Using art-therapy in penitentiary rehabilitation]. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(1), 295-306. <https://doi.org/10.17951/lrp.2019.38.1.295-306>
- Kovács, M. (2022). A fogvatartottak reintegrációjának bemutatása a hazai börtönügy történelmi fejlődésén keresztül [Presentation of the reintegration of prisoners through the historical development of domestic prison]. *Börtönügyi Szemle*, 41(1), 9-24.
- Kőszegi, S. (2010). A fogvatartottak oktatása és képzése [Education and training of detainees]. *Börtönügyi Szemle*, 29(3), 55-62.
- Lőrincz, J., & Nagy, F. (1997). *Börtönügy Magyarországon* [Prison in Hungary]. Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága.

- Łuka, M. (2018). Resocjalizacyjny charakter pracy [Social rehabilitation nature of work]. In D. Grzesiak-Witek, M. Łuka, & P. Witek (Eds.), *Wybrane kierunki współczesnej profilaktyki i resocjalizacji* (pp. 75-76). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Marczak, M. (Ed.). (2013). *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce* [Penitentiary Social Rehabilitation Programmes Implemented by the Prison Service]. OW Impuls.
- Ministry of Justice, Central Authorities of Prison Service. (2022). *Annual Statistical Information for 2021*.
- Mohácsi, Z. (2022). A fogvatartottak oktatása, a társadalmi visszailleszkedés támogatása [Education of detainees, support of social reintegration]. *Börtönügyi Szemle*, 41(1), 27-41.
- Molnár, A. K. (2015). Résztvevő-központú eszközökkel a fogvatartottak reintegrációjáért [Participant-oriented tools for the reintegration of prisoners]. *Felnőttképzési Szemle*, 9(1), 70-80.
- Molnár, A. K. (2017). Kilépés a börtönből – andragógiával a reintegrációért [Leaving prison: Andragogy for reintegration]. *Magyar Rendészet*, 1, 117-129.
- Módos, T. (1998). *Büntetés-végrehajtási nevelés* [Prison education]. Rejtjel Kiadó.
- Módos, T. (2001). Vitaindító a fogva tartottak neveléséről [Discussion on the education of detainees]. *Börtönügyi Szemle*, 20(4), 39-44.
- Nagy, I. (2012). Művészetterápia a börtönökben Egy európai uniós pályázat szakmai tapasztalati a Szegeden [Art therapy in prisons: A European Union grant for a professional experience in Szeged]. *Börtönügyi Szemle*, 31(3), 75-89.
- Niewiadomska, I. (2016). *Polski model resocjalizacji penitencjarnej* [Polish model of penitentiary rehabilitation]. Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie, 9, 100-122.
- Ruzsonyi, P. (2006). A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében [The potential of criminal education for prison adaptation and social integration]. *Börtönügyi Szemle*, 25(2), 21-33.
- Silva, J., & Miele, P. (2018). *Agykontroll Silva módszerével* [Silva mind control method]. Private edition.
- Sinkó, C. (2022). Az EFOP-1.3.3-2016-00001 „Fogvatartottak reintegrációja” című kiemelt projekt értékeinek és eredményeinek bemutatása [Presentation of the values and results of the EFOP-1.3.3-2016-00001 priority project ‘Reintegration of detainees’]. *Börtönügyi Szemle*, 41(3), 37-56.
- Szczygieł, G. (2002). *Społeczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym* [Social Readaptation of Convicts in the Polish Penitentiary System]. Temida 2.
- Teleki, B. (2010). A szabadultak szociálpedagógiai ellátása [Socio-educational care for released prisoners]. *Börtönügyi Szemle*, 29(3), 31-36.
- Vókó, G. (2010). A kulturális életre vonatkozó jogi szabályozás és érvényesülésének elősegítése ügyészi eszközökkel a hazai börtönökben [Promoting the legal regulation and enforcement of cultural life in domestic prisons through prosecutorial means]. In L. Korinek & L. Kóhalmi (Eds.), *A börtön kultúrája – kultúra a börtönben* (pp. 157-166). Pécsi Tudományegyetem.

Polish Legal References:

Act of 6th June 1997 on the Executive Penal Code

The Ordinance of the Minister of Justice of 14th August 2003 on methods of penitentiary interaction at penitentiary units and detention centres

Hungarian Legal References:

16/2014. (XII. 19.) IM regulation on detailed rules for the enforcement of custodial sentences, detention, provisional detention and detention in place of a disciplinary measure

Act CCXL. 2013 on The Penitentiary Code

8/2017. (VI. 13.) IM Regulation on Prison Pastoral Service and Prison Mission Activity

Sąsiedztwo i powiązania inkarceracji oraz bezdomności. Stan wiedzy i kierunki współczesnych badań

Renata Szczepanik¹ 



Strzeczenie

W artykule dokonano przeglądu badań na temat związku pomiędzy doświadczeniem izolacji więziennej a bezdomnością. Wskazane zostały dominujące sposoby wyjaśniania przez naukowców powiązań tych dwóch problemów. Omówiono także istniejący stan wiedzy na temat związków pomiędzy uwięzieniem i bezdomnością w Polsce oraz istniejące luki w tym zakresie.

Słowa kluczowe

bezdomność, inkarceracja, readaptacja społeczna

Abstract

This paper presents a review of research findings on the nexus between incarceration and homelessness. The most important ways of explaining the connections between these two problems have been shown. The article also focuses on presenting the state of knowledge about the links between homelessness and incarceration in Poland. Existing gaps in this area have also been marked.

Key words

homelessness, incarceration, prisoner reentry

¹ Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Poland,
renata.szczepanik@now.uni.lodz.pl, <https://orcid.org/0000-0002-7443-0463>

Wprowadzenie

Bezdomność i przestępcość należą do grupy szczególnie trudnych obszarów badawczych – każde zjawisko z osobna, a szczególnie gdy współwystępują. Pogłębionej analizie problemów „ sąsiedztwa” zagadnień bezdomności i przestępcości nie sprzyja nałożenie się kilku czynników. Przede wszystkim mamy tu do czynienia z metodologicznymi trudnościami towarzyszącymi badaniom „ukrytych populacji” (Western i in., 2016).

W badaniu rozmiarów bezdomności podstawowym problemem jest przyjęty punkt wyjścia, tj. kryterium poszukiwań (czym jest a czym nie jest bezdomność? Kim jest i kim nie jest osoba doświadczająca bezdomności?). Nie zawsze brak miejsca zameldowania czy stałego pobytu jest równoznaczne z byciem osobą bezdomną, ale i na odwrót. Ze względu na różne sposoby oznaczania zjawiska bywa bowiem, że badacze kierując się określonym kryterium doboru osób do badań pomijają te, które nie spełniają warunków mimo rzeczywistej bezdomności. Przykładowo Łukasz Browarczyk i in. (2014, s. 164) traktuje osadzonych deklarujących bezdomność jako osoby zagrożone bezdomnością – nie bezdomne, ponieważ w momencie badania posiadają dach nad głową w postaci schronienia w jednostce penitencjarnej.

Z kolei pogłębione analizy przestępcości obejmują zwykle przypadki czynów i sprawców „zarejestrowanych”. O wiele rzadziej analizuje się problemy przestępcości nieujawnionej i osób łamiących normy prawne, którym udało się umknąć uwadze organów ścigania (Urbaniak, 2017). Dlatego też zwykle badaniami objęte są osoby formalnie oznaczone etykietą przestępcy, a z uwagi na dostępność zwykle analizowane są akta sądowe lub badani są skazani przebywający w jednostkach penitencjarnych (np. Klaus i in., 2021; Szczepanik, 2015).

Także w przypadku bezdomności najłatwiej jest docierać do osób „legitymujących się” formalnym statusem osoby bezdomnej. Mowa o użytkownikach usług dostępnych dla osób z problemem bezdomności (Mostowska, 2020; Piekut-Brodzka, 2006; Wygńska, 2017). Natomiast trudniej o badania z udziałem tych, którzy z różnych powodów unikają kontaktu z instytucjami pomocowymi (por. Granosik i in., 2023), z problemem bezdomności ulicznej czy zgromadzonych w squatach (por. Czapnik i Kucińska, 2017). To stanowi znaczące ograniczenia poznawcze. Przykładowo badacze amerykańscy (Herbert i in., 2015) przytaczają szacunki jednej z jadłodajni dla osób borykających się z bezdomnością w Detroit, z których wynika, że aż 70% jej klientów (wśród których wysoki odsetek stanowią byli więźniowie) to osoby korzystające wyłącznie z pomocy organizacji

niskoprogowych (*drop-in*), tj. unikające „rejestracji” swoich danych i żyjące w squatach. W rezultacie problemy tej grupy osób są najsłabiej rozpoznane.

Nasuwa się więc następujący wniosek: informacje o współwystępowaniu obu zjawisk są niepełne i zwykle dotyczą tylko określonej grupy osób, najczęściej „zarejestrowanych” użytkowników instytucji pomocowych i penitencjarnych. Dodatkowa „niepełność” wynika z tego, że badane są deklaracje osób, a wiele z nich ukrywa swoją kryminalną przeszłość z różnych powodów. Danuta Piekut-Brodzka (2013, s. 62) pisze o tym następująco:

Zadanie bezdomnym pytania o karalność przynosi odpowiedź niepełną. Nie wszyscy przyznają się do pobytu w zakładzie karnym m.in. dla ochrony swojego wizerunku „porządnego obywatela”, mimo bezdomności. Część bezdomnych skutecznie unika przychwycenia na przestępstwie, część osób poszukiwanych przez policję ukrywa się, stąd niektórzy ankietowani nie przyznają się do popełnienia przestępstwa. Łatwiej im ujawnić pobyt w zakładzie karnym, kiedy jeszcze nie byli bezdomnymi.

W Polsce analizy ilościowe związków bezdomności i przestępcości pochodzą głównie z takich badań z udziałem „podopiecznych” sektora bezdomnościowego (Browarczyk i in., 2014; Dębski, 2011; Klingemann, 2016; Piekut-Brodzka, 2013). Są to raporty z badań (zwykle o zasięgu regionalnym), które naukowcy prowadzili na zlecenie organizacji pozarządowych lub jednostek samorządu terytorialnego. Doniesienia z działalności stowarzyszeń i fundacji są zresztą istotnym źródłem informacji o nowych, nierozpoznanych problemach bezdomności (np. młodych dorosłych) czy doświadczeniach osób z tzw. ukrytych populacji (np. Granosik i in., 2022).

Drugim źródłem informacji są zestawienia statystyczne Służby Więziennej (Dębski i in., 2012). Jednak także i te dane są niepełne ponieważ opierają się na deklaracjach skazanych, które nie są (ponieważ nie muszą) być dokładnie weryfikowane. Nie zawsze przekonanie o swojej „domności” pokrywa się z rzeczywistością zastaną w byłym miejscu zamieszkania po opuszczeniu zakładu karnego. Także w interesie niektórych osadzonych, zwłaszcza starających się o warunkowe przedterminowe zwolnienie, jest kamuflowanie niestabilności mieszkaniowej niesprzyjającej readaptacji powięziennej (Szczepanik, 2015).

Mam wrażenie, że nieco inaczej rzecz się ma w badaniach prezentowanych w piśmiennictwie anglojęzycznym. Co prawda dominują projekty szacujące rozmiary powiązań „bezdomność-uwięzienie” realizowane z udziałem wyłącznie użytkowników schronisk i noclegowni, ale istnieje też sporo danych statystycznych o więziennej przeszłości osób doświadczających życia na ulicy. Naukowcy

odwołują się również do ogólnokrajowych raportów zawierających szczegółowe dane statystyczne o bezdomności i przestępcości (zwłaszcza w kontekście osób opuszczających więzienia) przygotowywanych regularnie przez agendy rządowe czy organizacje pozarządowe (np. Bryan, 2022; Remister, 2021).

Badacze ze Stanów Zjednoczonych (ale podobna sytuacja musi mieć miejsce w innych krajach anglosaskich) wskazują problem licznej reprezentacji osób borykających się z bezdomnością, które nie komunikują się w języku angielskim (ewentualnie hiszpańskim). Często powoduje to niewględnienie ich w grupie badanych i poważnie zubaża wnioski z projektów naukowo-badawczych (Binswanger i in., 2011). Na marginesie warto wspomnieć, że badania tych grup pokazują, że imigranci w USA są rzadziej narażeni na bezdomność, niż osoby urodzone w kraju, relatywnie rzadziej trafiają do więzienia, a ryzyko bezdomności proporcjonalnie zwiększa się wraz z długością życia w Stanach Zjednoczonych (Tsai i Gu, 2019).

Oczywiście do czynników uniemożliwiających szukanie uniwersalnych prawidłowości i formułowanie uogólnień należy szeroki wachlarz instytucji zaliczanych do penitencjarnych oraz zróżnicowanie kulturowo-społeczne i prawne różnych państw (Bashir i in., 2021), a nawet regionów (Remister, 2019). To dlatego też badanie, analizowanie i porównywanie problemów bezdomności i przestępcości wymaga zachowania ogromnej ostrożności podczas interpretacji danych czy formułowania wniosków dla profilaktyki społecznej.

W Polsce wątki powiązań bezdomności i skazań za przestępstwo analizowane są przede wszystkim w oparciu o informacje zebrane w obrębie badań biograficznych czy etnograficznych studiów przypadków (np. Kropkowska i Borowska-Beszta, 2021; Szczepanik, 2015). Brakuje natomiast kompleksowych opracowań zawierających dane statystyczne poświęcone różnymm powiązaniom bezdomności i przestępcości w Polsce. Oczywiście nie jestem w stanie wypełnić tej luki, ale w dalszej części opracowania postaram się zaprezentować pozyskane przeze mnie dane z kilku źródeł, które dają ogólne wyobrażenie rozmiarów omawianych problemów.

W artykule dokonałam przeglądu współczesnych badań pokazujących bliskie sąsiedztwo problemów inkarceracji i bezdomności. Pozyskane dane i wnioski z badań zawdzięlam do krajów anglosaskich i Polski. Za kryterium doboru publikacji (za pomocą wyszukiwarki Google Scholar) przyjęłam czas realizacji prezentowanych badań (po 2010 roku). Pytania, na które szukałam odpowiedzi były następujące: jakie są rodzaje powiązań między doświadczeniami bezdomności i uwięzienia? Jakie są rozmiary oraz uwarunkowania współwystępowania tych problemów?

Bliskość tych zjawisk scharakteryzuje w dwójnasób. Po pierwsze przyjrzę się powiązaniom bezdomności i kary pozbawienia wolności w perspektywie statystycznej. Kolejno zaś przedstawię argumenty na rzecz traktowania obu zjawisk w kategoriach wzajemnego ryzyka oraz wskażę na dominujące kierunki analizowania powiązań przestępcości i bezdomności.

Bezdomność i przestępcość w perspektywie statystycznej

Najwięcej danych statystycznych wiążących bezdomność z przestępcością pozostaje w związku z karą pozbawienia wolności. Omówię trzy grupy takich danych.

Deklarujący bezdomność podczas pobytu w instytucji penitencjarnej. Analiza statystyczna danych obejmujących wszystkie instytucje penitencjarne w USA pokazują, że w 2016 roku koło 14% skazanych borykało się z bezdomnością uliczną lub korzystało ze schroniska co najmniej raz w ciągu roku poprzedzającym aresztowanie za przestępstwo, które doprowadziło ich do więzienia (Beatty i Snell, 2021). Podobne są ustalenia Sary Rankin (2019), które pokazują, że ponad 15% osób przebywających w więzieniach było wcześniej osobami borykającymi się z bezdomnością. Analiza danych pochodzących z 6 krajów anglosaskich każe sądzić, że wskaźnik bezdomności wśród osób inkarcerowanych jest wysoki, a bezdomność więźniów jest ponad 20-krotnie wyższa niż w populacji ogólnej (Bashir i in., 2021).

W Polsce w trakcie ostatniego ogólnopolskiego badania rozmiarów bezdomności w lutym 2019 roku stwierdzono około półtora tysiąca osób przebywających w jednostkach penitencjarnych. Stanowiło to około 5% ogólnej populacji osób zidentyfikowanych w tych szacunkach jako „bezdomne” (oraz 2% ogółu osadzonych przebywających mniej więcej w tamtym okresie w polskich aresztach śledczych i zakładach karnych¹). Podobnych wartości procentowych dostarczają inne ustalenia. Otóż z badań realizowanych regularnie na terenie województwa pomorskiego co dwa lata w okresie 2003-2011 wynika, że odsetek osób bezdomnych przebywających w jednostkach penitencjarnych oscyluje między 4 a 6,2% ogólnej liczby osób doświadczających bezdomności (Dębski i in.,

¹ Są to obliczenia własne w oparciu o informacje z Ogólnopolskiego badania liczby osób bezdomnych - Edycja 2019 przeprowadzone przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oraz ogólnodostępne dane Służby Więziennej o zaludnieniu aresztów śledczych i zakładów karnych w lutym 2019 roku. Muszę przyznać, że należy je oznać ogromnym marginesem błędu. Nie wiadomo nic o sposobach pozyskania wiedzy na temat liczby osób bezdomnych w jednostkach penitencjarnych. Prawdopodobnie oszacowano to na podstawie deklaracji osób przyjmowanych do jednostki.

2012). Informacje z 2013 roku pozyskane z jednostek penitencjarnych podległych okręgowi poznańskiemu pokazały, że udział osób bezdomnych w zbiorowości wszystkich osadzonych wynosił 3,2% (Browarczyk i in., 2014).

Z kolei analiza danych z 2020-2022 roku pozyskanych z Biura Dyrektora Generalnego Centralnego Zarządu Służby Więziennej² pozwala sądzić, że w ostatnich latach odsetek osadzonych deklarujących bezdomność oscyluje wokół niecałych 5% ogółu osób przebywających w jednostkach penitencjarnych. Na koniec grudnia 2020 roku przebywało w nich 3082 takie osoby (co stanowiło 4,5% ogółu osadzonych), 2021 roku 3743 (5,2% ogółu osadzonych), a 2022 roku 3398 (4,8% ogółu osadzonych)³.

Zdaję więc sobie sprawę z ograniczonych wartości moich ustaleń w zakresie statystyk wiążących problemy bezdomności i przestępcości. Badane są deklaracje osadzonych (podczas przyjęcia, w czasie zwolnienia, statystyki roczne i obejmujące stan z jednego dnia). Moim zdaniem zasadniczym ograniczeniem takich statystyk jest niepewność, czy deklarowany w trakcie badań był stan „aktualny”, „przewidywany” czy „przeszły” w stosunku do pobytu w więzieniu. Zdarza się przecież, że do jednostki penitencjarnej trafiają osoby doświadczające bezdomności, takie, które jej nie doświadczały, ale straciły stabilizację mieszkaniową podczas pobytu w więzieniu i w końcu takie, które nie są w stanie realnie ocenić szans na zyskanie miejsca zamieszkania po opuszczeniu zakładu (por. Szczepanik, 2015).

Pobyt(y) w więzieniu w biografiach osób z problemem bezdomności. Szacuje się, że około 25-50% ogólnej populacji osób z problemem bezdomności ma przeszłość kryminalną o różnym nasileniu i czasie trwania (por. Brodzka-Piekut, 2013; Rankin, 2019). Wielkości te różnią się w zależności od doboru osób do badań. Przykładowo z badań przeprowadzonych w pierwszych miesiącach 2017 roku w Londynie wynika, że aż 37% „śpiących na ulicy” miało doświadczenie pobytu w więzieniu (Greaves, 2017). Natomiast z badań realizowanych na zlecenie Caritas Archidiecezji Warszawskiej w drugiej połowie 2014 roku tylko 9% osób doświadczających bezdomności (użytkowników schronisk) wskazało na pobyt w zakładzie karnym w przeszłości, choć problemy z wymiarem sprawiedliwości

² Materiał źródłowy w posiadaniu autorki. Dane pozyskane zostały w kwietniu 2023 roku w odpowiedzi na prośbę o dostęp do informacji o liczbie osób deklarujących swoją bezdomność podczas przyjęcia do jednostki penitencjarnej.

³ Obliczenia procentowe własne na podstawie danych z Biura Dyrektora Generalnego Centralnego Zarządu Służby Więziennej i zestawień statystycznych SW o zaludnieniu aresztów śledczych i zakładów karnych w 2020, 2021 i 2022 roku.

dotyczyły większej grupy (mniej więcej co trzecia osoba badana przyznała się do wyroku w zawieszeniu, a co piąta do skazania za przestępstwo co najmniej raz w swoim życiu) (Klingemann, 2016). Z kolei Maciej Dębski z zespołem (2012) przytacza informacje z badań socjodemograficznych środowiska osób z problemem bezdomności i zagrożonych bezdomnością w województwie pomorskim z 2011 roku, z których wynika, że aż 47,3% wszystkich przebadanych osób zakwalifikowanych jako „bezdomne” deklarowało pobyt w jednostce penitencjarnej lub zakładzie poprawczym (kiedykolwiek w swoim życiu).

Okazuje się też, że wielkość takich danych może się zmienić jeśli pojawia się rozgraniczenie na karalność przed bezdomnością i w trakcie jej doświadczania. Rozgraniczenia tego w badaniach ankietowych dokonała Piekut-Brodzka (2013). Z 700-osobowej grupy 37% badanych przyznało się do odbywania kary pozbawienia wolności przed powstaniem bezdomności, a osób ze statusem bezdomności ujawniających karalność było ponad dwukrotnie mniej (ok. 16%). Szczegółowe obliczenia pozwoliły Piekut-Brodzkiej na zweryfikowanie deklaracji badanych i według jej ustaleń odsetek odbywających karę pozbawienia wolności w czasie bezdomności wynosił ok. 22%.

Bezdomność osób opuszczających jednostki penitencjarne. Nawet jeśli w czasie bezpośrednio poprzedzającym przekraczanie bram więzienia osoba nie miała doświadczenia bezdomności, to nie znaczy, że problem ten nie dotknie jej po opuszczeniu jednostki penitencjarnej. Bez względu na cel, zastosowane techniki pomiaru i zasięg badania informacje o problemach związanych z brakiem stabilizacji mieszkaniowej, miejsca schronienia, a nawet pomysłu, dokąd można byłoby się udać po opuszczeniu więzienia sugerują o rozległości zjawiska.

Zacznę od polskich ustaleń. I tak z raportu przygotowanego przez Łukasza Browarczyka i in. (2014) wynika, że tylko niewielka część osób „przewidzianych” do zwolnienia z jednostek penitencjarnych w regionie Wielkopolski w roku 2014 deklarowała problemy ze znalezieniem miejsca zamieszkania czy schronienia „w godnych warunkach”. Przy okazji przyznam, że moją krytyczną uwagę zwróciło określenie mianem „niewielkiej części” blisko 8% grupy osób opuszczających mury więzień, tym bardziej, że trzeba brać pod uwagę to, że ujęte zostały jedynie deklaracje osób, a rzeczywistość eks więźniów po dotarciu do miejsca potencjalnego zamieszkania może odbiegać od przewidywanej na ich niekorzyć. Ponadto badania każą sądzić, że wiele osób opuszczających jednostki zwłaszcza po wielu latach izolacji nie postrzega braku konkretnego miejsca zamieszkania po opuszczeniu więzienia jako znaczącego problemu i dlatego może nie definiować

swojej sytuacji życiowej mianem bezdomności czy zagrożenia nią. Bywa, że więźniowie wskazują przedstawicielom kontroli społecznej (a do takich zaliczani są często badacze) potencjalne miejsce stałego zakwaterowania, podczas gdy nastawieni są na przemieszczanie się i spotkania w domach różnych znajomych współdzierając z nimi radość po odzyskaniu wolności. Bywa więc, że refleksja na temat faktycznego braku stabilnego miejsca schronienia przychodzi długim czas po opuszczeniu zakładu karnego (Szczepanik, 2015). Zresztą szczegółowe dane zawarte w przytaczanym raporcie Browarczyka i in. (2014) w dużej mierze potwierdzają to spostrzeżenie. Autorzy wymieniają bowiem deklarowane miejsca zamieszkania (lub schronienia) przez osoby opuszczające jednostki penitencjarne i wśród nich wskazane jest zamieszkanie „kątem u znajomego”. Dodam, że dominowały schroniska i zakwaterowania w związku z podjętymi pracami (sezonowymi, budowlanymi itp.), a moją szczególną uwagę zwróciła wysoka reprezentacja ośrodków odwykowych jako wskazań swoich miejsc zamieszkania/schronienia przez skazanych opuszczających więzienia. To ostatnie dowodzi wyraźnej skłonności części osób do przemieszczania się między instytucjami i łatwego adaptowania się do warunków różnych ośrodków. Wątek ten rozwinię później.

Bardzo nieznaczny odsetek osadzonych w polskich zakładach karnych deklarujących bezdomność (1,8%) uważa, że stało się nimi podczas izolacji więziennej (Browarczyk i in., 2014). W opracowaniach Ogólnopolskiego badania liczby osób bezdomnych – Edycja 2019 pobyt w zakładzie karnym znalazł się dopiero na ósmym (z piętnastu wymienionych) czynników stanowiących przyczyny bezdomności.

Polskie doniesienia z badań wypadają bardzo optymistyczne jeśli zestawi się je z brytyjskimi. I tak, według danych rządowych i z organizacji społecznych wynika, że tylko mniej niż połowa (48%) osób zwolnionych z więzienia w latach 2020–21 miała zapewnione zakwaterowanie w chwili opuszczenia murów jednostki penitencjarnej. Co ósma taka osoba (12%) tuż po opuszczeniu więzienia sypiała pod gołym niebem (Bromley Briefings Prison Factfile, 2022). Z kolei w Australii prawdopodobieństwo spania „pod gołym niebem” przez osobę, która opuściła zakład karny w ciągu ostatnich 12 miesięcy oceniane jest aż na 60-krotnie wyższe, niż w ogólnej populacji (Page i Robertson 2023). Spośród osób przebywających w australijskich więzieniach co trzeci więzień doświadczył bezdomności przed osadzeniem w więzieniu, a ponad połowa więźniów spodziewa się, że będzie bezdomna po zwolnieniu (Donaghey i Sowerwine 2019).

W ramach podsumowania powyżej zasygnalizowanych informacji przedstawię wnioski z metaanalizy danych⁴ dokonanej przez wieloosobowy zespół naukowców (Bashir i in., 2021). Informacje badaczy odnoszą się do kilku krajów anglosaskich. Otóż ponad jedna piąta osób inkarcerowanych jest bezdomna w momencie osadzenia w więzieniu (23%), ale już więcej, bo prawie jedna trzecia ogółu więźniów (30%) jest bezdomna w czasie wypisu z zakładu karnego.

Bezdomność i uwięzienie w cyklu wzajemnych powiązań

Wzajemne powiązania tych zjawisk analizowane są często w kategoriach procesu (regularnego pogłębiania się problemów lub błędного koła), ewentualnie wydarzenia (punktu zwrotnego), które stanowi przysłowiowy „gwóźdź do trumny”. Uwagę zwraca też to, że w wielu badaniach pojawia się kategoria niestabilności mieszkaniowej (*housing instability*), którą oznacza się epizody bezdomności o różnym czasie trwania lub zagrożenie chroniczną bezdomnością.

Stabilizacja mieszkaniowa jako czynnik sprzyjający „utrzymaniu się na wolności”. Analizy statystyczne z 2012 roku przeprowadzone na zlecenie brytyjskiego ministerstwa sprawiedliwości pokazują, że prawie dwóch na pięciu osadzonych (37%) stwierdziło, że będzie potrzebowało pomocy w znalezieniu miejsca zamieszkania po zwolnieniu z więzienia, przy czym ponad 80% z nich zgłaszało potrzebę uzyskania dużego wsparcia w tym zakresie. Te same badania wskazywały, że ponad trzy czwarte osób inkarcerowanych, które deklarowały bezdomność przed uwięzieniem, zostały ponownie skazane w pierwszym roku po zwolnieniu, w porównaniu z mniej niż połową, które nie zgłosiły bezdomności przed izolacją więzienną (Williams i in., 2012). Przeprowadzone mniej więcej dekadę później przez Brytyjczyków porównanie aktywności kryminalnej dwóch grup osób opuszczających zakład karny – mających stabilizację mieszkaniową i nie posiadających miejsca stałego zakwaterowania – wykazało wyraźne różnice. Aż 65% osób bez stałego zakwaterowania ponownie popełniło przestępstwo w porównaniu z 44% osób posiadających względną stabilizację mieszkaniową (Bromley Briefings Prison Factfile, 2022). Autorzy raportów brytyjskich są zgodni co do tego, że pozyskanie miejsca stałego zamieszkania zdecydowanie sprzyja nie angażowaniu się w działalność przestępczą po opuszczeniu więzienia. Podobnego zdania są również niektórzy naukowcy (Lutze i in., 2014; Remster, 2019; Tsai i Rosenheck, 2012).

⁴ Analizie poddano ponad 2 tysiące publikacji prezentowanych w różnych bazach. Procedury badawcze pozwoliły wyłonić 18 prac spełniających rygorystyczne kryteria doboru. Wszystkie badania pochodzą z USA, Kanady, Wielkiej Brytanii, Irlandii i Australii.

Co prawda nie ma podobnych zestawień w Polsce, ale wnioski z zasygnalizowanych wyżej obliczeń statystycznych korespondują z ustaleniami pochodząymi z badań jakościowych (Szczepanik, 2015). Opisywany związek silnie zaznacza się w biografiach mężczyzn wielokrotnie karanych. Mają oni bardzo wysoką świadomość skuteczności tego czynnika w „utrzymaniu się na wolności”. Ci, którzy podejmują próby przerwania kryminalnej kariery przygotowując jeszcze podczas pobytu w więzieniu plan na rzecz minimalizowania powrotu do przestępcości, wiele uwagi skupiają na znalezieniu stabilnego miejsca pobytu po opuszczeniu zakładu karnego. Dużą rolę odgrywa tu nawiązanie relacji romantycznej z kobietą i opieranie swojego planu readaptacyjnego na kapitale społecznym (zaplecze materialne, reputacja, sieć powiązań społeczno-towarzyskich) jakim dysponuje partnerka. Stabilizacja taka pozwala na „zahaczenie się” na wolności i wyrwanie się ze środowiska przestępczego (Klaus, 2021; Szczepanik, 2015).

Uwięzienie jako przyczyna utraty stabilizacji mieszkaniowej. Do ciekawych wniosków doszła Claire W. Herbert i in. (2015) badając przyczyny (nie)stabilności osób warunkowo zwolnionych z więzień. I tak, doświadczenie izolacji więziennej, zwłaszcza wieloletniej, powoduje nie tylko znaczące ryzyko utraty dotychczasowego miejsca zamieszkania oraz „oducza” aktywności na rzecz pozyskiwania stabilizacji mieszkaniowej. Badania te dowodzą, że osoby z doświadczeniem pobytu w jednostce penitencjarnej po jej opuszczeniu cechują się znacznie wyższą niestabilnością jeśli chodzi o miejsce zamieszkania w stosunku do populacji bez doświadczenia izolacji więziennej. Herbert i in. (2015) ustala, że osoby takie zmieniają miejsce zamieszkania w ciągu jednego roku po opuszczeniu jednostki penitencjarnej średnio 2,6-krotnie, podczas gdy ryzyko destabilizacji mieszkaniowej dla ogólnej populacji szacowane jest w sytuacji takiej zmiany więcej niż raz w roku (por. Schroeder i in., 2022).

Utrata stabilizacji mieszkaniowej i trudności w jej odzyskaniu nie jest jedynie rezultatem „oduczenia” jego utrzymania czy utraty płynności finansowej. Zdaniem Valerie Schneider (2018) po wyjściu z więzienia osoby napotykają liczne bariery społeczne (np. uprzedzenia), ekonomiczne (np. niskie dochody) i organizacyjne (np. ograniczenia wynikające z warunków wcześniejszego zwolnienia). Kumulacja tych barier powoduje rzeczywiste wykluczenie tak na rynku wynajmu mieszkań, jak i mieszkańców socjalnego. To z kolei prowadzi do wysokich wskaźników bezdomności wśród byłych skazanych. W piśmiennictwie sygnalizowane są także problemy formalnego wykluczenia z systemu wsparcia socjalnego osób z przeszłością kryminalną. Zdarza się nawet, że rodziny muszą dokonywać wyboru

miedzy pozostaniem razem a usunięciem członka gospodarstwa domowego z przeszłością kryminalną, by w ten sposób móc spełnić warunki pozostawania w mieszkaniu socjalnym na preferencyjnych zasadach (Schneider, 2018).

Niestabilność miejsca zamieszkania a problemy readaptacji i reintegracji społecznej byłych więźniów. Brak stabilizacji miejsca zamieszkania po opuszczeniu więzienia stawiany jest w grupie najważniejszych czynników problemów readaptacji (np. Walker i in., 2014) i ryzyka powrotności do aktywności przestępcozej w krótkim czasie po opuszczeniu jednostki penitencjarnej (Hamilton i Campbell, 2013). Część badaczy sugeruje nawet, że najbardziej krytycznym okresem są pierwsze tygodnie po opuszczeniu więzienia. Badacze analizujący losy więźniów warunkowo zwalnianych pokazują, że połowa wszystkich wymuszonych zmian ich miejsca zamieszkania wystąpiła w pierwszych ośmiu tygodniach po opuszczeniu więzienia (Herbert i in., 2015). Konstatacja badaczy zawierała się w twierdzeniu: niestabilność rodzi niestabilność (*instability begets instability*) (Herbert i in., 2015, s. 74), czyli im wcześniej osoby takie z różnych powodów musiały zmieniać zakwaterowanie po opuszczeniu więzienia, tym częściej przemieszczały się między miejscami zamieszkania i tym silniej odczuwały brak stabilnego miejsca mieszkania i możliwości pracy nad stabilizacją swojego życia w ogóle. Dodam, że pisząc o „wymuszonych” zmianach miejsca zamieszkania trzeba mieć na uwadze nie tylko te wynikające z problemów związanych z utrzymaniem mieszkania, ale też z powodu ucieczki przed przedstawicielami kontroli formalnej. W grupie badanych przez nich osób ponad połowa zwolnionych warunkowo opuszczała swoje miejsce zamieszkania unikając w ten sposób przymusowego skierowania do instytucji odwykowych (Herbert i in., 2015).

Kilkuletnia obserwacja sytuacji życiowej osób opuszczających jednostki penitencjarne pozwala sądzić, że co prawda wiele z nich ma problemy reintegracji społecznej, ale nie jest to powodowane recydywą ile życiem na marginesie społecznym. Oczywiście trudno jednoznacznie ocenić związek przyczynowy tej marginalizacji, ale badacze ryzykują stwierdzenie, że uwięzienie jest negatywnym punktem zwrotnym. W badaniach Brianny Remster (2019) aż 92% mężczyzn korzystających ze schronisk dla osób bezdomnych po zwolnieniu, nie było ich użytkownikami przed trafieniem do jednostki penitencjarnej.

Trzeba zaznaczyć, że jeśli uwięzienie jest „zwieńczeniem” nawarstwionych, wieloletnich problemów, to może być wydarzeniem, po którym osoba nie będzie już w stanie „stanąć na własne nogi”. Uwięzienie może ostatecznie wzmacnić słabą kondycję zdrowotną i społeczną i w konsekwencji być czynnikiem trwale wykluczającym z ogólnodostępnego rynku mieszkaniowego (Remster, 2019).

Odroczona bezdomność osób opuszczających więzienia. Choć wnioski części badaczy są takie, że ryzyko bezdomności jest najwyższe wkrótce po zwolnieniu z więzienia i maleje z czasem (Hamilton i Campbell, 2013; Herbert i in., 2015), to badania z zastosowaniem dłuższej perspektywy czasu nieco osłabiają takie stanowisko. Sytuacja mieszkaniowa osób opuszczających więzienia może być niestabilna nawet jeśli w okresie tuż po opuszczeniu jednostki penitencjarnej znajdują schronienie, które posiada potencjał stałego miejsca zamieszkania. Tak więc rozpoznanie sytuacji mieszkaniowej osób w trakcie ich zwalniania daje bardzo ograniczony pogląd problemu.

Ciekawe światło na opisywane zagadnienia rzucają wnioski z badań Remster (2019) z wykorzystaniem koncepcji biegu życia (*life course*). Badaczka skonstatowała, że doświadczanie bezdomności po okresie pozbawienia wolności należy do względnej rzadkości: mniej niż jedna dziesiąta osób zwolnionych z więzienia stała się bezdomna (tj. spędziła czas w schronisku) w ciągu prawie ośmiu lat. Jednak autorka tej konstatacji świadoma jest tego, że obwarowana jest bardzo wysokimi ograniczeniami: dotyczy tylko jednego miasta (Filadelfia) oraz tylko użytkowników miejskich schronisk. I tak, z jej badań wynika, że jedna piąta mężczyzn po zwolnieniu z więzienia doświadcza tzw. odroczonej bezdomności. W okresie ośmioletniej obserwacji sytuacji życiowej osób po zwolnieniu z jednostki penitencjarnej łączny czas ich epizodów bezdomności wynosił średnio pięć miesięcy. 60% z nich miało doświadczenie więcej niż jeden wyraźny okres bezdomności. Połowa użytkowników schronisk dla bezdomnych trafiła do nich dopiero dwa lata po zwolnieniu z więzienia (większość z nich na więcej niż raz) (Remster, 2019).

Szczególnie niekorzystną sytuacją o długoterminowych, rozłożonych w czasie całej dorosłości konsekwencjach jest osadzenie w więzieniu w bardzo młodym wieku. Badania dowodzą bardzo wyraźnego i znaczącego związku pomiędzy doświadczeniem uwięzienia w bardzo wczesnej dorosłości z wcześniejszymi i dłuższymi doświadczeniami bezdomności w porównaniu z osobami osadzonymi w więzieniu po 25. roku życia. Oczywiście wiąże się to z brakiem możliwości budowy kapitału społecznego w okresie wchodzenia w dorosłość, pozwalającego na stabilizację życiową (Cox i in., 2021).

„Obrotowe drzwi” więzienia i schroniska dla bezdomnych. W kryminologii za pomocą określenia „obrotowych drzwi” (*revolving door*) opisywane są problemy wielokrotnej recydywy więziennej, ale metafora ta służy oczywiście badaczom reprezentującym inne dyscypliny naukowe do analizowania specyficznych problemów przemieszczania się osób między poszczególnymi instytucjami wsparcia społecznego i opieki medycznej (Donaghey i Sowerwine,

2019; D'Orta i in., 2021; Schroeder i in., 2022). Zjawisku przypisywane jest szczególnie niekorzystne znaczenie dla wzmacniania kryzysów doświadczanych przez osoby i trudności w integracji społecznej. Niektórzy badacze nadają agendom uczestniczącym w procesie naprzemiennego użytkowania instytucji penitencjarnych i pomocowych miano „przesiedleńczej sieci” (*resettlement net*) sprzyjającej procesom segregacji i nadzoru (Cracknell, 2023) nad osobami popełniającymi tzw. drobne przestępstwa o charakterze reaktywnym. W takim przypadku problemy te opisywane są przez pryzmat specyficznej biurokratyzacji systemu składającego się z różnych instytucji, których rzeczywiste funkcje sprowadzają się do kontroli społecznej ludzi wykluczonych społecznie z powodu kumulacji problemów zaburzeń zdrowia psychicznego, uzależnień, bezdomności i przestępcości (Cracknell, 2022, 2023).

Cyrkulacja osób między więzieniami i schroniskami przywodzić może na myśl tkwienie w potrzasku, niemożność wydostania się z zamkniętej, dwukierunkowej drogi łączącej te instytucje (np. Mayock i Sheridan, 2013; Schneider, 2018; Donaghey i Sowerwine, 2019). Problem ten nasila się i pogłębia wraz z wielokrotnością uwięzienia (Remster, 2019).

Co prawda polscy badacze nie używają metafor „obrotowych drzwi” do analizy recydywy więziennej czy powiązań uwięzienia z bezdomnością, ale wątki przemieszczania się względnie stałej grupy osób między instytucjami są obecne. Opuszczanie więzień i kierowanie się bezpośrednio do placówek dla osób bezdomnych jest częste, a co więcej pracownicy sektora bezdomnościowego charakteryzują byłych więźniów „jako osoby dobrze zdyscyplinowane, potrafiące zachować regulamin”, choć obarczone wieloma problemami związanymi z długą izolacją od świata (Browarczyk i in., 2014, s. 161). Użycie kategorii „kariery instytucjonalnej” (Szczepanik, 2015) w odniesieniu do doświadczeń mężczyzn – wielokrotnych recydywistów penitencjarnych pokazało, że liczne pobytu w szpitalach psychiatrycznych, schroniskach czy ośrodkach leczenia odwykowego poszerzają ich kompetencje pozwalające im na zadomowienie się w różnych placówkach, mniej czy bardziej zamkniętych. Specyficzne typy tożsamościowe ('kryminalisty', 'narkomana', 'alkoholika', 'chorego psychicznie', 'bezdomnego') zazębiały się i w różnych okresach życia były realizowane naprzemiennie. W zależności od instytucji, w której przebywano (szpital psychiatryczny, zakład karny, Monar, Markot itp.) jedna z nich wypierała drugą lub była dominującą.

Co więcej, „obrotowe drzwi” tych instytucji, zwłaszcza więzienia, i tkwienie w tych miejscach jak w potrzasku jest wysoko uświadamiane przez użytkowników tych instytucji. Wielu wielokrotnych recydywistów bez względu na wiek

konstatowało, że im więcej doświadczeń pobytów w instytucjach mają, tym krótsze są ich okresy „na wolności”, a także większość swojego dorosłego życia pozostawało pod opieką lub kontrolą różnych instytucji, niż żyło poza nimi „na własną rękę” (Szczepanik, 2015).

Zwykle destrukcyjny wpływ izolacji więziennej rozpatruje się w przypadku wieloletniego uwięzienia. Problemy „obrotowych drzwi” instytucji penitencjarnych w odniesieniu do osób borykających się z bezdomnością należy jednak odnosić przede wszystkim do osób z tzw. krótkimi „odsiadkami”. To właśnie doświadczanie wielu krótkotrwałych (rok i mniej) pobytów w jednostkach penitencjarnych uważane jest za wyjątkowo destrukcyjne z punktu widzenia pozytywnej reintegracji społecznej (Baldry, 2010).

Więzienie jako miejsce schronienia. Z wielu badań biograficznych, jakościowych wyłania się pewien paradoks. Otóż więzienia jako element sygnalizowanej wyżej sieci instytucji, w obrębie której dochodzi do przemieszczania dużej, względnie stałej grupy społecznych „outsiderów”, stają się dla części osób specyficznym miejscem tymczasowego schronienia, substytutem utraconego wsparcia ze strony rodziny. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że w ten sposób więzienia tracą swoje rzeczywiste funkcje.

Tak jak schroniska i niektóre całodobowe placówki opieki psychiatrycznej, leczenia odwykowego zyskują często funkcje hybrydowe (stając się miejscami schronienia, wytchnienia od trudów codzienności, pozyskania opieki i uwagi), tak w przypadku części osób z chroniczną bezdomnością więzienia mogą stanowić relatywnie stabilne warunki życia. Bywa, że życie niektórych ludzi polega na przemieszczaniu się tylko między instytucjami, ponieważ mają trudności w zaspokojeniu potrzeb poza warunkami instytucji. Często są to osoby, które wzrastały w placówkach wychowawczych w dzieciństwie i okresie dorastania (Szczepanik, 2015).

Kara pozbawienia wolności zwykle jest wyraźnym doświadczeniem w życiu nawet wielokrotnych recydywistów więziennych, którzy warunki izolacji społecznej mają „oswojone” (Szczepanik, 2015). Natomiast bywa, że w przypadku osób z bezdomnością uwięzienie zdaje się być jedynie kolejnym miejscem na liście instytucji, których są użytkownikami na co dzień, a czasem nawet wytchnieniem od trudności życia na ulicy. Niektórzy badacze donoszą (Asberg i Renk, 2015), że takie zdolności do przystosowania się do pozbawienia wolności cechują zwłaszcza kobiety, ponieważ dla wielu z nich więzienia mogą być w rzeczywistości miejscem realnego schronienia przed traumatycznymi przeżyciami i pokrzywdzeniem związanym z koniecznością życia na ulicy.

W odniesieniu do osób z bezdomnością więzienie może stać się również miejscem ratowania życia i zdrowia, zwłaszcza w okresie jesienno-zimowym. Badania pokazują, że dotyczy to osób skrajnie wyczerpanych chorobami i uzależnieniami, które w więzieniu „odżywają” zyskując opiekę medyczną oraz regularne pożywienie (Szczepanik, 2015). Drastycznym przykładem opisywanej sytuacji jest świadome złamanie prawa przez młodą kobietę, borykającą się z uzależnieniem od narkotyków, cierpiącą z powodu pokrzywdzenia w relacjach z innymi osobami mieszkającymi w pustostanach. Pewnej mroźnej nocy świadomie dokonuje przestępstwa i „czeka” na przyjazd policji. Podczas rocznego pobytu w więzieniu pierwszy raz w życiu kończy cykl terapii uzależnień (Granosik i in., 2023).

Więzienie stanowić może miejsce nie tylko (bezpiecznego) schronienia, ale i zaspokajania potrzeb psychospołecznych, zwłaszcza uznania i szacunku ze strony innych (niedoświadczonych stażem więźniów). Mowa o skazanych doświadczających chronicznej bezdomności, którzy w warunkach izolacji penitencjarnej stają się tzw. „więziennymi karierowiczami” (Szczepanik, 2015, s. 238-240). Osoby takie trafiają do więzień za relatywnie błahe przewinienia, mają bardzo niską pozycję w środowisku przestępczym, właściwie nie są jego częścią, ale dokonują przestępstw na rzecz zaspokojenia doraźnych potrzeb, najczęściej wynikających z uzależnienia. Sytuacji takiej można nadać znaczenie specyficznego pokonywania kryzysu bezdomności. W istocie naprzemienne przemieszczanie się grupy ludzi między więzieniem, schroniskami, ośrodkami odwykowymi i innymi instytucjami wzmacnia ich status „outsiderów” i pogłębia ich wykluczenie z głównego nurtu życia społecznego.

Podsumowanie

Czy udało mi się znaleźć odpowiedzi na postawione pytania o rodzaje powiązań między doświadczeniami bezdomności i inkarceracji, a także o rozmiary oraz uwarunkowania współwystępowania tych problemów? Myślę, że tak, choć zdaję sobie sprawę z tego, że wnioski z moich analiz obarczone są ograniczeniami poznawczymi wynikającymi nawet nie tyle z braku danych, ile różnorodności przyjętych rozwiązań metodologicznych badań, do których sięgałam. Nawet użycie przeze mnie w artykule kategorii „danych z krajów anglosaskich” jest uproszczonym uogólnieniem z uwagi na duże zróżnicowanie zasygnalizowanych warunków w poszczególnych regionach czy stanach. Oczywiście trudno o uogólnienia i przekładanie różnorodnych i licznych ustaleń badaczy anglosaskich na polskie warunki z uwagi na zupełnie odmienny kontekst prawno-społeczny

(np. kryminalizowanie bezdomności, masowe uwięzienie) czy rozwiązania systemowe (opieka postpenitencjarna, polityka mieszkaniowa, sieć wsparcia instytucjonalnego).

Zwróciłam uwagę na kilka głównych kierunków badań, jakie wyłoniły się wyraźnie w ostatnich latach w zakresie wzajemnych powiązań problemów bezdomności i inkarceracji. Po pierwsze skupiają się one na problemach (nie) stabilizacji mieszkaniowej osób opuszczających więzienia w kontekście procesów readaptacji i reintegracji społecznej. Przede wszystkim stabilizacja mieszkaniowa traktowana jest jako czynnik sprzyjający „utrzymaniu się na wolności” – zarówno w pierwszym okresie po zwolnieniu z jednostki penitencjarnej, jak i w dalszej perspektywie czasu. Uwięzienie traktowane jest jako przyczyna utraty dotychczasowej stabilizacji mieszkaniowej tej grupy osób, które oscylowały na granicy marginesu życia społecznego przed osadzeniem.

Po drugie, z punktu widzenia analizy warunków sprzyjających readaptacji społecznej warte uwagi są wnioski o problemach odroczonej bezdomności byłych więźniów. Oznacza to, że ocena sytuacji mieszkaniowej osoby opuszczającej jednostkę penitencjarną w momencie wypisu jest całkowicie niewystarczająca, a jej sytuacja mieszkaniowa dynamiczna. Zresztą (po trzecie) trudno mówić o bezpośrednim i automatycznym związku uwięzienia z niestabilnością mieszkaniową. Zwykle mowa o kumulacji różnych niekorzystnych czynników (uzależnienie, zaburzenia zdrowia psychicznego, przewlekłe choroby, osamotnienie), a samo uwięzienie jest specyficzny punktem zwrotnym i „przysłowiowym gwoździelem do trumny”. W ten sposób stanowi punkt zwrotny w trajektorii (bez)domności.

Ponadto naukowcy podkreślają, że zwykle myśli się o ryzyku bezdomności jako o konsekwencji wieloletniej izolacji więziennej i zerwania więzi społecznych, podczas gdy bagatelizuje się niekorzystny wpływ krótkich „odsiadek” przestępów reaktywnych czy traktujących zakład karny jako specyficzne miejsce schronienia (np. w okresie jesienno-zimowym). To dlatego też można mówić, że więzienia tracą swoje zakładane funkcje, będąc w rzeczywistości dla wielu skazanych miejscem wytchnienia od trudów życia czy zaspokojenia potrzeb, a nie miejscem kary. Problem ten dotyczy w największej mierze osób borykających się z bezdomnością. Warto też zauważyć, że w wielu współczesnych badaniach bezpieczeństwo trwałego wykluczenia społecznego „krótkoterminowych” więźniów omawiane jest za pomocą „obrotowych drzwi” instytucji penitencjarnych, ośrodków odwykowych, szpitali psychiatrycznych i schronisk oraz noclegowni. Zjawiska tego nie analizuje się jednak tylko ze względu na problemy reintegracji społecznej,

ale nadaje się mu też znaczenie specyficznej kontroli społecznej nad osobami wykluczonymi z powodu chronicznej bezdomności, uzależnień, problemów zdrowia psychicznego itp.

Na zakończenie dodam, że moim pierwotnym zamierzeniem było spojrzenie na problemy bezdomności i przestępcości poprzez określenie rozległości oraz charakteru powiązań, a także porównanie ustaleń polskich badaczy ze stanem wiedzy prezentowanym w piśmiennictwie anglojęzycznym (odnoszącym się do państw anglosaskich). Musiałam jednak zrezygnować z takiego planu z powodu braku materiałów odnoszących się do polskiej rzeczywistości. Wniosek jaki nasuwa się po przeprowadzonej analizie piśmiennictwa jest taki, że na gruncie polskim niewiele jest badań różnych wymiarów powiązań przestępcości (zwłaszcza inkarceracji) z bezdomnością. Niektóre problemy są jedynie sygnalizowane ponieważ ujawniają się „przy okazji” badań biograficznych, a inne rozpoznawane są w oparciu o badania z udziałem niewielkiej populacji osób z doświadczeniem bezdomności czy uwięzienia i odnoszące się do wybranych części Polski. Tę lukę w największej części próbują wypełnić raporty przygotowane na zlecenie różnych organizacji pozarządowych (rzadziej jednostek samorządu terytorialnego). Ponadto powiązania bezdomności i przestępcości analizowane są wyłącznie w oparciu o dane pochodzące od użytkowników instytucji sektora bezdomnościowego. Wiadomo jednak, że istnieje duża grupa osób, zwłaszcza młodych z problemem bezdomności, które unikają wsparcia oferowanego przez instytucje gromadzące dane o takich osobach. Dlatego też szczególnie wiedza o młodych osobach z problemem bezdomności i z doświadczeniem uwięzienia stanowi wielką niewiadomą.

Bibliografia

- Asberg, K., Renk, K. (2015). Safer in jail? A comparison of victimization history and psychological adjustment between previously homeless and non-homeless incarcerated women. *Feminist Criminology*, 10(2), 165-187. <https://doi.org/10.1177/1557085114537870>
- Baldry, E. (2010). Women in transition: From prison to.... *Current Issues in Criminal Justice*, 22(2), 253-267. <https://doi.org/10.1080/10345329.2010.12035885>
- Bashir, A. Y., Moloney, N., Elzain, M. E., Delaunois, I., Sheikhi, A., O'Donnell, P., Gulati, G. (2021). From nowhere to nowhere. Homelessness and incarceration: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Prisoner Health*, 17(4), 452-461. <https://doi.org/10.1108/IJPH-01-2021-0010>
- Beatty, L. G., Snell, T. L. (2021). *Profile of prison inmates, 2016*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics. http://www.antoniocasella.eu/nume/Beatty-Snell_dec21.pdf

- Binswanger, I. A., Nowels, C., Corsi, K. F., Long, J., Booth, R. E., Kutner, J., Steiner, J. F. (2011). "From the prison door right to the sidewalk, everything went downhill", a qualitative study of the health experiences of recently released inmates. *International Journal of Law and Psychiatry*, 34(4), 249-255. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2011.07.002>
- Browarczyk, Ł., Dębski, M., Olech, P. (2014). *Raport. Bezdomność – ukryty problem. Analiza zjawiska i systemowe sposoby radzenia sobie z nim. „SOCJOGRAM”*. https://wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2014/07/RAPORT_Bezdomno%C5%9B%C4%87-ukryty-problem.pdf
- Bromley Briefings Prison Factfile. (2022, Winter). *Prison Reform Trust*. <https://prisonreformtrust.org.uk/wp-content/uploads/2022/02/Winter-2022-Factfile.pdf>
- Bryan, B. (2022). Housing instability following felony conviction and incarceration: Disentangling being marked from being locked up. *Journal of Quantitative Criminology*, 1-42. <https://doi.org/10.1007/s10940-022-09550-z>
- Cracknell, M. (2022). Invisible men: Short prison sentences and the pains of invisibility and insignificance. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 62(3), 341-356. <https://doi.org/10.1111/hojo.12517>
- Cracknell, M. (2023). The resettlement net: 'revolving door' imprisonment and carceral (re) circulation. *Punishment & Society*, 25(1), 223-240. <https://doi.org/10.1177/14624745211035837>
- Cox, R., Lahey, J., Rhoades, H., Henwood, B., Wenzel, S. (2021). Does the timing of incarceration impact the timing and duration of homelessness? Evidence from "The Transitions to Housing" study. *Justice Quarterly*, 38(6), 1070-1094. <https://doi.org/10.1080/07418825.2019.1709883>
- Czapnik, M., Kucińska, M. (2017). Zagrożenia w pracy streetworkerów bezdomności. *Roczniki Teologiczne*, 64(1), 155-165.
- Dębski, M. (2011). Bezdomność jako problem społeczny w województwie pomorskim. Na podstawie wyników badań socjodemograficznych w 2011 r. *Forum. O bezdomności bez lęku* 4, 107-146. https://www.researchgate.net/publication/262561864_FORUM_O_bezdomnosci_bez_leku_Rok_IV
- Dębski, M., Kwaśnik, A., Wicka-Łangowska, A. (2012). Słowo wstępne. *Forum. O bezdomności bez lęku*, 5, 9-20. <https://docplayer.pl/4153000-Forum-o-bezdomnosci-bez-leku.html>
- Donaghey, J., Sowerwine, S. (2019). Closing the revolving door: Breaking the cycle between imprisonment and homelessness. *Parity*, 32(4), 6-8. <https://justiceconnect.org.au/wp-content/uploads/2020/04/Closing-The-Revolving-Door-Snapshot-Jan-2020.pdf>
- D'Orta, I., Herrmann, F. R., Giannakopoulos, P. (2021). Determinants of revolving door in an acute psychiatric ward for prison inmates. *Frontiers in Psychiatry*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626773>
- Granosik, M., Motyka, M., Szczepanik, R. (2023). *DODAJ MNIE: raport o bezdomności młodzieży w Polsce*. Fundacja PO DRUGIE. <https://podrugie.pl/wp-content/uploads/2023/04/RAPORT-DODAJ-MNIE.pdf>
- Greaves, R. (2017). *All-Party Parliamentary Group for Ending Homelessness. Homelessness prevention for care leavers, prison leavers and survivors of domestic violence*. Crisis. https://www.crisis.org.uk/media/237534/appg_for-ending_homelessness_report_2017_pdf.pdf

- Hamilton, Z. K., Campbell, C. M. (2013). A dark figure of corrections: Failure by way of participation. *Criminal Justice and Behavior, 40*(2), 180-202. <http://dx.doi.org/10.1177/0093854812464219>
- Herbert, C. W., Morenoff, J. D., Harding, D. J. (2015). Homelessness and housing insecurity among former prisoners. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 1*(2), 44-79. <https://doi.org/10.7758/rsf.2015.1.2.04>
- Klaus, W. (2021). Sidła i udręki, czyli co stoi na przeszkodzie procesu odchodzenia od przestępcości?. W: W. Klaus, I. Rzeplińska, P. Wiktorska, D. Woźniakowska-Fajst (red.), *Karierowicze kryminalni?: aktywność przestępcoza w dalszych losach nieletnich* (s. 421-506). Instytut Nauk Prawnych PAN. <https://e-pbp.inp.pan.pl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=437934>
- Klingemann, J. I. (2016). *Inkluzja społeczna osób bezdomnych 2014-2016. Raport końcowy z badań. Caritas.* https://caritasaw.pl/wp-content/uploads/2016/05/ISOB_RAPORT_KONCOWY.pdf
- Kropkowska, J., Borowska-Beszta, B. (2021). Mężczyźni bezdomni o aktywnościach codziennych: Etnograficzne studia przypadków. *Niepełnosprawność, 41*, 231-250.
- Lutze, F. E., Rosky, J. W., Hamilton, Z. K. (2014). Homelessness and reentry: A multisite outcome evaluation of Washington State's reentry housing program for high risk offenders. *Criminal Justice and Behavior, 41*(4), 471-491. <https://doi.org/10.1177/0093854813510164>
- Mayock, P., Sheridan, S. (2013). 'At Home' in Prison? Women and the Homelessness-Incarceration Nexus. *Irish Probation Journal, 10*, 118-140. <https://doi.org/10.5860/choice.35-2780>
- Moschion, J., Johnson, G. (2019). Homelessness and incarceration: A reciprocal relationship?. *Journal of Quantitative Criminology, 35*, 855-887. <https://doi.org/10.1007/s10940-019-09407-y>
- Mostowska, M. (2020). Metaphors and evidence. Producing numbers in national homelessness counts. *Housing. Theory and Society, 37*(3), 339-356.
- Ogólnopolskie badania liczby osób bezdomnych – Edycja 2019. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. <https://www.gov.pl/web/rodzina/wyniki-ogolnopolskiego-badania-liczby-osob-bezdomnych-edycja-2019>
- Piekut-Brodzka, D. M. (2006). *Bezdomność*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna.
- Piekut-Brodzka, D. M. (2013). *Bezdomność na Mazowszu. Raport z badania*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. <https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/2022/11/bezdomnosc-na-mazowszu.pdf>
- Rankin, S. K. (2019). Punishing homelessness. *New Criminal Law Review, 22*(1), 99-135. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3410627
- Rankin, S. K. (2021). Hiding homelessness: The transcarceration of homelessness. *California Law Review, 109*(25), 60-613. <https://www.californialawreview.org/print/hiding-homelessness-the-transcarceration-of-homelessness>
- Remster, B. (2019). A life course analysis of homeless shelter use among the formerly incarcerated. *Justice Quarterly, 36*(3), 437-465. <https://doi.org/10.1080/07418825.2017.1401653>
- Remster, B. (2021). Homelessness among formerly incarcerated men: Patterns and predictors. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 693*(1), 141-157. <https://doi.org/10.1177/0002716221993447>

- Schneider, V. (2018). The prison to homelessness pipeline: Criminal record checks, race, and disparate impact. *Indiana Law Journal*, 93(2), 433-55. <https://www.repository.law.indiana.edu/ilj/vol93/iss2/4/>
- Schroeder, S.E., Drysdale, K., Lafferty, L., Baldry, E., Marshall, A.D., Higgs, P., Dietze, P., Stoove, M. and Treloar, C., (2022). "It's a revolving door": Ego-depletion among prisoners with injecting drug use histories as a barrier to post-release success. *International Journal of Drug Policy*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2021.103571>
- Shrubb, R. (2020). Epidemia bezdomności w Wielkiej Brytanii–radykalne przyczyny wymagają radykalnych rozwiązań. *Praca Socjalna*, 35, 13-34. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.1172>
- Szczepanik, R. (2015). *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępcości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tsai, J., Gu, X. (2019). Homelessness among immigrants in the United States: rates, correlates, and differences compared with native-born adults. *Public Health*, 168, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.12.017>
- Tsai J., Rosenheck R. A. (2012). Incarceration among chronically homeless adults: Clinical correlates and outcomes. *Journal of Forensic Psychology Practice*, 12, 307-324. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15228932.2012.695653>
- Urbaniański, A. (2017). Kryminalne zagadki statystyk: fakty i mity w społecznym postrzeganiu rozmiarów przestępcości. *Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 3(36), 91-100.
- Walker, A., Hempel, L., Unnithan, N. P., Pogrebin, M. R. (2014). Parole reentry and social capital: The centrality of homelessness. *Journal of Poverty*, 18(3), 315-334. <https://doi.org/10.1080/10875549.2014.923962>
- Western, B., Braga, A., Hureau, D., Sirois, C. (2016). Study retention as bias reduction in a hard-to-reach population. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(20), 5477-5485. <https://doi.org/10.1073/pnas.1604138113>
- Williams, K., Poyer, J., Hopkins, K. (2012). Accommodation, homelessness and reoffending of prisoners: Results from the Surveying Prisoner Crime Reduction (SPCR) survey. *Ministry of Justice Research Summary*, 3(12). http://www.antoniocasella.eu/nume/Williams_homelessness_march12.pdf
- Wygńska, J. (2016). *Podwójna diagnoza wśród ludzi chronicznie bezdomnych korzystających z warszawskich placówek dla bezdomnych*. Fundacja Ius Medicinae.

Developing Students' Autonomy to Resolve a Paradoxical Issue in China's Secondary School Education

Haishen Yu¹ 

Maria Czerepaniak-Walczak² 

Barbara Muszyńska³ 



Abstract

Students' autonomy in learning is becoming more important in education. An ethnographic research study was conducted on institutional strategies for student autonomy in secondary schools in China, having found a paradoxical issue that is the "quality education" in the curriculum and teaching for testing system in China's secondary schools. We propose developing students' autonomy to resolve this paradoxical issue. Schools are applying some strategies in developing students' autonomy, such as strict schedules and motivating students in learning. Although these strategies may increase students' willingness to learn to some extent, the drawbacks are obvious. Schools need to adopt other strategies to develop students' autonomy to a higher level.

Key words

autonomy, paradoxical issue, strict schedule, motivation, strategy

¹ Hebei Normal University for Nationalities, China, haishenyu@hbun.edu.cn,
<https://orcid.org/0009-0008-8886-5928>

² University of Szczecin, Poland, maria.czerepaniak-walczak@usz.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-7565-5904>

³ University of Lower Silesia, Poland, barbara.muszynska@dsw.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-0137-363X>

Introduction

With the development of artificial intelligence, especially the recent ChatGPT, it is even more vital that students develop their autonomy in learning. Students need to be critical, creative and capable of continuing their learning throughout their life, adapt to new situations and add new skills to their repertoire. They should be capable of motivating themselves to solve issues and developing new demands for meaningful lives in the future. Therefore, learning autonomously is necessary for students' personal development. Nowadays, social and political changes, especially the pandemic and the Russia-Ukraine war, greatly influence individuals' view of life. People from different countries or cultures hold diverse ideas about such severe issues. It can be inferred that people are easily influenced by their governments or cultures. To some extent, people are controlled by certain external factors. Thus, it is necessary to develop personal autonomy which ensures people are open-minded. Sin Wang Chong and Hayo Reinders (2022) conducted a scoping review of research and practice on the autonomy of English language learners. Out of the 62 studies reviewed, only 5 studies were conducted in secondary schools, and only 4 of the studies used qualitative research methods. Therefore, we decided to conduct ethnographic research on institutional strategies on student autonomy in secondary schools in China. In the first part, we discuss a paradoxical issue that is "quality education" in the curriculum and teaching for testing system in China's secondary schools. We propose developing students' autonomy to resolve this paradoxical issue. In the second part, we analyze the advantages and disadvantages of school strategies to develop students' learning autonomy.

Theoretical concepts of learner autonomy

Learner autonomy has been researched for over 40 years. It is often related to language learning. According to Benson (2007), the literature on autonomy, including contributions to major journals, book-length publications, summary articles, guides for teachers and learners, chapters in general guides to language teaching, and papers published since 2000 exceeds the literature published over the previous 25 years.

Researchers' definitions of learner autonomy

Learner autonomy is such a complex issue that it is hard to reach a consensus on the definition. The following are definitions of learner autonomy in different categories.

Definition of Autonomy as an ability

Holec states that learner autonomy is “the ability to take charge of their own learning” (Holec, 1981, p. 32). This means that an autonomous learner should be able to make all the decisions related to all aspects of their learning during the learning process. Little states that autonomy is “a capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts” (Little, 1999, p. 4). Benson defines autonomy as “the capacity to take control of one’s own learning” (Benson, 2013, p. 58). Littlewood defines an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices that govern his or her actions (Littlewood, 1996, p. 73).

Definition of autonomy as a situation

Another common understanding of learner autonomy is stated by Leslie Dickinson as “a situation in which the learner is responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions” (Dickinson, 1987, p. 11).

Definition of autonomy as a state or a way of living

Allwright regards autonomy as “...a constantly changing but at any time the optimal state of equilibrium between maximal self-development and human interdependence” (Allwright, 1990, p. 12). Breen and Mann see autonomy as “a way of being in the world; a position from which to engage with the world” (Breen & Mann, 2016, p. 134). They hold the idea that autonomy is “not an ability that has to be learned, but a way of being that has to be discovered or rediscovered” (p. 134). Everhard defines learner autonomy as “a way of being or sense of self achieved through co-operatively making decisions about learning, through access to both internal and external resources. The ability to exercise autonomy depends on particular dispositions and predispositions and fluctuates according to circumstances” (Everhard, 2015, p. 11).

Comprehensive definitions of autonomy

Some researchers try to cover all the aspects that are involved in autonomy. Oxford attempts to give an all-embracing definition of autonomy in language learning.

Learner autonomy includes

the (a) ability and willingness to perform a language task without assistance, with adaptability related to the situational demands, with transferability to other relevant contexts, and with reflection, accompanied by (b) relevant action (the use, usually conscious and intentional, of appropriate learning strategies) reflecting both ability and willingness. (Oxford, 2017, p. 80)

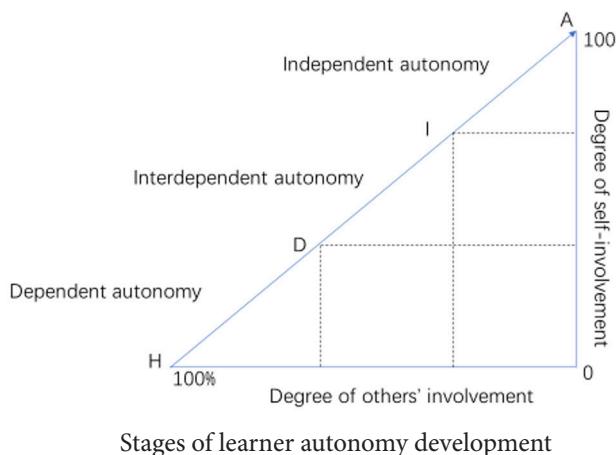
Jiménez Raya, Lamb, and Vieira define teacher and learner autonomy as “the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (Jiménez Raya et al, 2007, p. 1).

Our own understanding of learner autonomy

From the above concepts of learner autonomy, a consensus is that autonomous learners should possess both the willingness and ability to learn in order to take up their responsibilities in the learning process. Willingness refers to students' emotion or affection in learning, which mainly includes motivation and feelings. According to Benson's (2011) perspectives on autonomy, willingness is viewed as a psychological perspective and ability as a technical perspective. The ability refers to students' ability to make a decision or choice on the different aspects related to learning, such as learning goals, learning materials, learning strategies, monitoring of the learning process, and evaluation of learning results. As such, we regard willingness and ability as two keys to achieving learner autonomy.

Based on Jonassen's (1991) three stages of knowledge acquisition and Vygotsky's (1978) children's developmental law, we divide learner autonomy into three stages concerning the interrelationship between students and others: dependent autonomy, interdependent autonomy, and independent autonomy. “Oneself” and “others” are two forces that act on a student. Others plays a more important role at the primary stage of a person's development. Oneself is what we pursue to realize personal autonomy. Whether a student should rely on oneself or others depends on which one plays a more positive role in students' development.

The others include parents, teachers, institutions, states, social customs, etc. We developed a chart (the stages of learner autonomy development) to illustrate the development process of autonomy more clearly.



As shown in the above chart, the development of autonomy is like a slope from point H to Point A. Point H represents 100 percent others' involvement (being extremely heteronomous), and point A represents 100 percent self-involvement (being extremely autonomous), neither of which, we think, exists. The range from point H to Point D, about 2/3 of others' involvement with 1/3 self-involvement, can be the first stage of autonomy: dependent autonomy. In this stage, students mostly depend on others, including parents, teachers, etc. The range from point D to point I, about 1/3 others' involvement with 2/3 self-involvement, can be the second stage: interdependent autonomy. In this stage, students can interact with others around them. The last stage can be the range from Point I to Point A. Students are not greatly influenced by others or even create a situation in which others can be supportive.

We hold the point that students' autonomy should develop from the first to the third stage. Dependent autonomy is a condition of interdependent autonomy, and interdependent autonomy is a condition of independent autonomy. It is like the process of a person's growing up from a baby to an adult. Others take more responsibility when we are young, then we take more and more responsibilities until we take up whole responsibility as an adult. But we should be aware that when a student has reached the stage of independent autonomy, he can choose to stay in the stage of dependent autonomy on a certain learning activity or event. Based on this understanding, we reached a definition of learner autonomy as a state of taking responsibility for one's learning. The fulfillment of the responsibility depends on one's willingness and ability to learn. Stages of learning autonomy vary due to the different degrees of learner's responsibility.

Research methods

An ethnographic study on students' learning activities in a Junior secondary school was conducted for four months. The data were collected by using the research methods of observation and interview. The researchers joined the English class to observe teachers and students as an outsider and attended 26 classes delivered by 6 teachers. The data of observation were recorded through field notes, anonymized, and later transcribed into a computer application. The interviews with 7 teachers and 10 individual students, and 16 students in 3 groups were recorded. The transcription was stored on a computer in the form of password-protected MS Word files. Three teachers and four students from a private senior secondary school were also interviewed through telephone or online chat software. We kept collecting information from the schools' social media accounts. One of the researchers continuously informally talked with his son and his friends, secondary school students, and his wife, a secondary school teacher, in order to get a full understanding of the situation. From the field note transcripts, recording transcripts, and collected information, the activities were coded into themes by using the Atlas.ti software. The activities were grouped and analyzed to find out their relationship with learner autonomy.

The project obtained a positive opinion from the Ethical Board of the University of Lower Silesia in Poland: no. 8/2018.

Results

1. A paradoxical issue - “quality education” in curriculum and teaching for testing system in schools

In China, most students spend 3 years in kindergarten. Then they complete nine years of compulsory education including 6 years in primary school and 3 years in junior secondary school. After finishing compulsory education, students need to take part in a public exam, the secondary school entrance examination (Zhong Kao), to continue to the 3-year senior secondary education. For higher education, students need to learn 4 years for a bachelor's degree, another 3 years for a master's degree, and an extra 3 years for a doctoral degree.

Secondary schools in China conduct their teaching activities based on national curriculums issued by the Ministry of Education. In April 2022, the Ministry of Education officially released the compulsory education curriculum program and standards. China's 9-year free compulsory education system covers primary school and junior secondary school. It states that the aim of compulsory education is to

develop students into fully developed persons with ideals, abilities and a sense of responsibility. The state council of China (2021) issued “guidelines to ease the burden of excessive homework and off-campus tutoring for students undergoing compulsory education”. They describe requirements in areas including reducing homework and improving quality of education and after-class services provided by schools. They also pledge to adopt a strict approval and supervision system for off-campus tutoring programs on curriculum subjects such as math and physics at weekends and on holidays.

The ministry of education (2020) also issued “curriculum standards for senior secondary schools”. The aim of senior secondary education is to develop students into persons with ideals and faith, a sense of social responsibility, scientific and cultural literacy, life-long learning capacity, autonomous development ability, and the ability to communicate and cooperate.

From the curriculums and guidelines for secondary school students, we can see that the aim of China's education system is for students to reach full development, especially their sense of responsibility and abilities. However, what happens in secondary schools does not seem to be in accordance with the national policies. Prof. Cui Yunhuo (2022), a leader of the compulsory education curriculum plan revision group, states that the concept of “independence, cooperation and inquiry” advocated by the new curriculum has greatly promoted classroom transformation. However, a prominent problem is that the inquiry is less rigorous and disciplinary typical, and that a form of “fake inquiry” still exists in classrooms. Therefore, there is a call for real disciplinary inquiry “from practices, in practices and for practices”.¹ Moreover, the result of easing students' burden from homework and off-campus tutoring is not positive. The worry about students' excessive homework load and the high costs of private tutoring was replaced by a worry about students' marks at examinations, which may result from reduced tutoring and homework. Students and parents are trying to get more off-campus tutoring from private teachers on weekdays, which costs more money and time. In the secondary schools we researched, student knowledge acquisition was highly prioritized. Slogans in big characters to stress the importance of learning are placed prominently on the walls of corridors and classrooms, such as “one minute earlier into the classroom, you take the first step in learning”. Students are ranked according their score after each monthly test. It is also common for the top students to get a seat which is closer to the teacher's lecture board. The students' schedule is fully arranged for more classes for subjects, like math, which

¹ East China Normal University, Institute of Curriculum and Instruction (ecnu.edu.cn)

are regarded as “more important” because they occupy more scores in further education examinations. Schools seem to implement teaching for testing because the grades of exams are almost the only requirement for enrollment into higher education. All of this shows that secondary schools in China is undergoing a system of teaching for testing.

This teaching for testing system may be formed due to many reasons, such as the influence of neoliberalism and the strong belief in the power of education. China’s education is experiencing a paradox between “quality education” in curriculum and teaching for testing system in schools. We propose developing students’ learning autonomy to resolve this issue. When students reach a higher stage of autonomy, they will have a high sense of responsibility and ability which are in accordance with the aim of secondary school curriculum standards. Students’ autonomy can also ensure their high achievements in academics.

2. Schools’ strategies to develop students’ autonomy – strict schedule and motivation

Schools implement strict discipline to guarantee students’ time in learning. Educational institutions believe in students’ study habits. Students can form study habits with the supervision of institutions, after which their habits would drive them to study autonomously. The schedule of students in the private senior school is typical in the management of students’ time on learning. Students get up at 5:30 in the morning and go to bed at 22:00 in the evening. Nearly all the activities are included in the schedule, such as time for classes, eating, naps, etc.

Schools also try to motivate students to study autonomously. The slogans, exhibitions, and competitions play an important role in motivating students. Chinese schools are characterized by their slogans and exhibition boards on campus, in corridors, and in classrooms. Slogans such as “I study hard, I fight for success” and “Dash to the final examination, succeed in the future” are very common. Awards are regarded as an effective way to motivate students in learning. Schools often hold award ceremonies to honor the top students or classes with high grades in recent exams. The other part is to organize a competitive activity to motivate students to study with more energy for the following examination. An activity called “challenging” is performed in the private school. Classes challenge each other to get higher grades in the next examination.

Discussions

1. Strict schedule constrains students' autonomy

The strategy of using a strict schedule to form a learning culture is good for student autonomy to some extent. Students may form the habit of spending as much time as possible on learning due to the structure of the schedule. It can foster students' disposition from one perspective, such as persistence, responsibility, patience, or strong-mindedness. However, the strict schedule restrains students' autonomy in learning in the long run. All of the schedules are managed by the schools; the students' involvement is just to obey them. The strictness of the schedule is controversial in some educational theories, such as humanistic education, student-centered education, and critical pedagogy. Students may lose interest or willingness to learn under the pressure for a long time. Students may have the dependent autonomy at most if they choose to follow their teachers and schools.

2. The ineffectiveness of extrinsic motivation in students' autonomy

Schools choose to use slogans, speeches, ceremonies, and awards are to motivate students to learn. They try to invoke students' extrinsic motivation to ensure students learn autonomously. Although such motivation strategies can have an instant effect on students' learning, they may cause severe problems for their personal development in the long run. Students may get accustomed to such strategies and their motivation may disappear. Li and Hein (2019) state that self-determination theory "specifies two types of autonomous behavior: intrinsically motivated behavior and well-internalized extrinsically motivated behavior" (Deci & Ryan, 2012, p. 2). The process of transforming one's extrinsic motivation into one's own regulations is a continuum of internalization. The motivation may develop from the least autonomous extrinsic motivation, external regulation, to introjected regulation, and finally reach identified regulation or intrinsic motivation. According to Li and Hein, external regulation means that "people behave for external contingencies" (Li & Hein, 2019, p. 3). Introjected regulation happens "when people 'take in' external regulations but do not identify with them as their own internal regulations." "Identified regulation occurs when people consciously identify with the importance and values of external regulations." Li and Hein also give vivid examples of the different types of regulation:

The reason 'Because I'll get in trouble if I don't' would be conceived as external regulation; 'Because I will feel ashamed of myself if I don't'

would be introjected regulation; ‘Because it’s important to me to work on my classwork’ would be identified regulation; ‘Because it’s fun’ would be intrinsic motivation. (Li & Hein, 2019, p. 4)

David Palfreyman (2003) also states that “autonomy tends to be associated with intrinsic motivation” (Doclomspm, 1995; Ushioda, 1996; Van Lier, 1996, cited by David Palfreyman, 2003, p. 9). Learners with intrinsic motivation rather than extrinsic motivation are likely to become more effective learners. Therefore, both identified regulation and intrinsic motivation are more effective in promoting students’ autonomy because they are truly internal for students learning. The emphasis on extrinsic motivation needs to be well internalized.

3. Critical thinking to the “teaching for testing” educational system

This teaching for testing system may be formed due to several reasons, such as the influence of neoliberalism, social constructions, ideologies, etc. In order to develop students’ learning autonomy, the development of critical thinking with respect to the “teaching for testing” educational system needs to be stressed. Only when students are clear about the situation they are in, can they become autonomous by reflecting on themselves. The autonomy in student learning is intertwined with the development of critical thinking with respect to the educational system.

The curriculums and guidelines issued by the Ministry of Education of China for secondary school students aim to fully develop students, including in the sense of being autonomous. However, due to restraints in the current situation, such as a large population of students, lack of teachers, the big gap between cities and villages, etc., GAOKAO (the college entrance examination) is currently regarded as a fair way for students to obtain higher education. It is reasonable that both teachers and students dedicate most of their effort to achieving good test scores. Regardless, student development will always be the aim of education. It would therefore be better for the administrative department of education and teachers to develop students’ learning autonomy while simultaneously helping them obtain higher grades in tests.

Conclusion

There is a paradoxical issue in China’s secondary school education between “quality education” in the curriculum and teaching for testing system in schools. We propose developing students’ autonomy to resolve this issue. Schools are following certain strategies to develop students’ autonomy, such as strict schedules and motivating students in learning. Although these strategies aimed at ensuring

students in learning may affect students' willingness to learn to some extent, the students greatly depend on schools, teachers, and contexts. Therefore, we would say they possess a degree of dependent autonomy in learning. Schools need to adapt more strategies to develop students' autonomy to a higher stage. While developing students' autonomy, autonomy in student learning needs to be intertwined with the development of critical thinking with respect to the educational system.

References

- Allwright, D. (1990). *Autonomy in language pedagogy*. Centre for Research in Language Education; University of Lancaster.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Longman/Pearson.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching autonomy*. Routledge.
- Breen, M. P., & Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 132–149). Longman.
- Chong, S. W., & Reinders, H. (2021). A methodological review of qualitative research syntheses in CALL: The state-of-the-art. *System*, 103, 102646. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102646>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Everhard, C. J., & Murphy, L. (Eds.). (2015). *Assessment and autonomy in language learning*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137414380>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press.
- Jiménez Raya, M. (2009). Pedagogy for autonomy in modern language education: The EuroPAL contribution. *Learner Autonomy in Language Learning*.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28–33.
- Li, N., & Hein, S. (2019). Parenting, autonomy in learning, and development during adolescence in China. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(163), 67–80. <https://doi.org/10.1002/cad.20272>
- Little, D. (Ed.). (1999). *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)

- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2020). curriculum standards for senior secondary schools. https://moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html?from=groupmessage&isappinstalled=0
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). Compulsory education curriculum program and standards. https://moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html
- Oxford, L. R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Palfreyman, D., & Smith, R. C. (Eds.). (2003). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Palgrave Macmillan.
- The state council of China. (2021, July 24). Guidelines to ease the burden of excessive homework and off-campus tutoring for students undergoing compulsory education. https://www.gov.cn/zhengce/2021-07/24/content_5627132.htm
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

The Effect of Discussion Techniques in the Fifth-Grade Social Studies Curriculum of a Turkish Middle School

İbrahim Ferat Kaya¹ 

Bayram Polat² 



Abstract

This research aims to determine the effectiveness of five discussion techniques (i.e., Debate, Panel, Collegium, Forum and Opposite Panel) on the learning progress in the fifth-grade social studies course. The pretest-posttest control group model, which is one of the real experimental models, was used in the research. The research participants consisted of 58 fifth-grade students studying at five secondary schools located in the centre of the Niğde province (Turkey) in the 2019-2020 spring term. Researchers prepared an achievement test for data collection: The Science, Technology and Society Academic Success Test, which was used in the research as a data collection tool. The statistical program (SPSS, Version 21) was used to analyse the data obtained from the study. The application period of the study lasted for four weeks in total, with three hours of teaching weekly in both groups. After the achievement test was applied to the students, the data was obtained and the application part of the study was terminated. As a result of the research, students taught with discussion techniques were more successful than those taught with conventional teaching activities stipulated by the current curriculum. Along with this result, it can be suggested that teaching based on discussion techniques should be often used in different classes and themes of social studies courses.

¹ Niğde Ömer Halisdemir University, Department of Social Studies Education.
Niğde, Turkey, ibrahimferatkaya@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-8281-8003>

² Niğde Ömer Halisdemir University, Department of Social Studies Education.
Niğde, Turkey, bpolat51@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9661-3431>

Keywords

social sciences, discussion techniques, teaching principles and methods, courses success

Introduction

This Education is one of the most important social institutions that provides development and socialisation for human beings. Therefore, education is one of the most important subjects for the individual and society. Societies and individuals have always given great importance to education to improve themselves and keep up with the information era (Davutoğlu, 2009). Humans, as social beings, acquire all of their attitudes – except some innate behaviours – through education. For this reason, many authors have indicated that people can only be valuable individuals for themselves and the society they live in through education (Cevizci, 2011, p. 12). Education, in general, is the process of changing individuals. It is expected that there will be a change in the attitudes of humans who go through this process (Demirel, 1994, p.1). As a result, the main advantage of education should be forming conscious individuals.

Conscious individuals can be raised through education. In this direction, educational sciences aim to improve the teaching and learning process. Different learning models and techniques are contemporarily designed, and various learning materials are aimed at making education more effective, which also means educating conscious individuals (İlhan & Oruc, 2019).

In Turkey and many other countries, a social studies course plays a vital role in educating qualified individuals (Kara et al., 2012) and includes skills such as communication, critical thinking, empathy and problem-solving, as well as values such as diligence, responsibility and sensitivity (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). It also includes such issues as what individuals should expect and do in order to live in society. With the basic skills and values it contains, a social studies course is one of the most essential components in the education system (Bulut & Kara, 2012, p. 1622). In Turkey, the social studies curriculum includes seven themes. These are: individual and society; culture and heritage; people, places and environments; science, technology and society; manufacturing, distribution and consumption; effective citizenship; and global connections. In the fifth-grade social studies programme, there are 33 acquisitions that should be taught to the students. Those acquisitions aim to educate active global citizens who love their homeland and have a sense of responsibility (MEB, 2018).

Although a social studies course is important for individuals and society – while including issues from history, economics, sociology and civil education – students often find it boring (Barton & Levstick, 2015; Balenger, 2017). As a result, they are not interested in the lesson (Chiodo & Byford, 2004). Maybe the reason is that a social studies course is virtually wholly based on a curriculum taken to be taught as knowledge transfer (Baş & Durmus, 2019). Saving a social studies course from boredom depends on teaching the course with a new method and technique, primarily designed to develop students' critical thinking and to help students be active during lessons. Students typically contribute something fresh and personal to discussions rather than just using the words and structures that are available to them. (Zarębski, 2019).

Five discussion techniques

Social studies education can only be successful in educating qualified and conscious individuals if it follows the changes and innovations in the educational systems concerning discussion techniques and skills (Demirel, 2015; Kara et al., 2012; Safran, 2008). When we review teaching methods and techniques, discussion techniques come first among the methods that require higher-level thinking. These techniques give the student the command of analysing, synthesising and evaluating different branches of knowledge they have acquired (Demirel, 2015) by providing them with a means of analysing, understanding and commenting on various views, as well as setting out what they have learned (Binbaşıoğlu, 1994). Furthermore, incorporating debate approaches into lessons encourages students to respect one another, act democratically and consider issues from a variety of perspectives. In the literature, there are different discussion techniques (Aykac, 2014; Demirel, 2015; Gozutok, 2017; Kucukahmet, 2008). In this research, five discussion techniques were used. The techniques are mentioned below.

Debate

The first inter-university debate took place in England in 1400. It was held between Cambridge University and Oxford University (Aldağ, 2006). Two groups are created to defend an issue from different angles. These groups prepare in advance regarding the chosen topic. The execution of this strategy hinges on having a specific goal in mind and doing the necessary groundwork (Aykaç, 2014). The technique aims to develop skills such as defending the idea, expressing oneself effectively and giving quick answers. It is not important whether the subject

defended in the debate technique is academic or not – the important thing is to develop communication skills while using this technique (Şahan, 2017).

Panel

In this technique, a chairman is chosen to lead the discussion before a discussion topic is then determined. The discussion begins after the groups are created (Gözütok, 2017). Using this method, the audience can ask questions or voice their opinions. The people leading the discussion may be experts in their fields (Saracaloğlu, 2015, p. 315).

Forum

In this approach, people with different ideas participate in discussions about a predetermined problem or topic. This method enhances the ability to comment and ask inquiries. Additionally, it motivates students to actively engage in the conversation (Cengizhan, 2018).

Opposite Panel

As with other techniques, this requires preliminary preparation before application (Gözütok, 2017). To apply this technique, the class is divided into two groups. One of these groups is the one that asks questions and the other is the one that answers. At the same time, the correct answers are noted, and the winning group is determined (Aykaç, 2014). It is one of the discussion techniques that students enjoyed most during lessons in the research (Saracaloğlu, 2015).

Collegium

Collegium is a technique of discussion by two different groups in front of an audience on a certain topic. One of these groups is experts in their subjects and the other is the students selected from the class (Aykaç, 2014). One of the groups is regarded as experts in their field, which is the distinctive characteristic that sets the collegium apart from the panel and debate. The key benefit of this method is that viewers can ask specialists questions (Cengizhan, 2018).

Despite the differentiation between the five discussion techniques specified above, in the research, we do not compare them with respect to their usefulness or effectiveness. In the study, the inclusion of one of the aforementioned approaches in the lectures and its exclusion from the lessons are compared.

The effectiveness of the learning-teaching process in the classroom depends on the selection of appropriate methods and techniques (Demirel, 1994, p. 44). Therefore, the knowledge aimed to teach the students is carried out through the

active participation of the students (Coskun & Kara, 2020). At the same time, considering the goal of the social studies course – which relies in raising active citizens with democratic attitudes – it would be an important deficiency not to use discussion techniques in a social studies course. A social studies course includes critical thinking, research, communication, using evidence, decision making, social participation, using language correctly and effectively, as well as the values of respect, equality and solidarity. Learning these skills and values successfully is possible through the use of discussion techniques. At the same time, the mere discussion is the practical application of democracy in the field of education (Hill, 1977).

With the 2005 change in the social studies curriculum in Turkey, an emphasis was put on constructivist education (Akpinar, Çakmak & Kara 2010). In this direction, “constructivist education” emphasises the use of methods and techniques that allow students to participate effectively in social studies courses. After reviewing the literature on the subject, it becomes clear that there are few studies on discussion techniques. Therefore, this study aims to determine the effect of discussion techniques on student learning success. The experimental and control groups were determined, and the preliminary knowledge of the students in the group was measured. Then, the groups that received instruction in discussion tactics and the groups that received instruction using programme-based methods were contrasted. The expected result of the research is that students who were taught by the discussion technique (in the experimental group) will attain significantly better achievement scores than their counterparts who were taught according to the programme-based classroom teaching plan. Because no studies on the subject have been found (at least in the Turkish education field), this research is of great importance for an effective social studies education.

Purpose of the Study

This research aims to determine the effectiveness of five discussion techniques on the learning progress in the fifth-grade social studies course. For this purpose, answers were sought to the following questions:

Is there a discernible difference between the pretest-posttest results of the students in the experimental groups who received discussion-based instruction on the themes of science, technology and society and those of the control groups who received instruction based on the current curriculum?

Method

The Research Model

In this study, which aims to determine the effect of discussion techniques on student achievement in the social studies fifth-grade science technology and society theme, the pretest-posttest experimental design model with control group was designed. The reason why the experimental model with a pretest-posttest control group was used in the study is that it offered the researcher the opportunity to make comparisons on the subject (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü 2018, p. 17). In addition, the researcher could examine the effects of comparisons and reach sound results and comments on the study. Therefore, it was the most appropriate model to determine the effect of discussion techniques in social studies course on student success.

Pretest-posttest control group design symbolised as below:

G_1	R	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	R	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

As seen, G1 symbolises the experimental group, while G2 symbolises the control group. First of all, a pre-test ($O_{1.1}$, $O_{2.1}$) is applied to know the level of preliminary knowledge of the groups about the subject that will be taught. If the preliminary knowledge of the groups does not differ significantly as a result of this test, X – the effect of which is wanted to be measured – is applied. After this application is finished, the post-test ($O_{1.2}$, $O_{2.2}$) is applied. Then, the effectiveness of X is determined by comparing the pre-test and post-test scores (Karasar, 2010).

The Study Group

The study group of this research consists of fifth-grade students at a public secondary school, in the city centre of Niğde, in the 2019-2020 academic year. In the selection of the public school in the research, the students (participants in the research) had average characteristics in terms of socio-economic and academic achievement; they were easily accessible too. The study groups came from a public school representing the country's general characteristics. There are five grade branches (A,B,C,D and E) and five classes in each branch in the relevant school. Due to the easily accessible sample from these five branches, it was planned to work with a teacher who was taught in two classes. One of these branches was randomly assigned as the experimental group and the other as the control group.

The study groups were determined as one with 28 participants in the experimental group and 30 participants in the control group – a total of 58.

Data Collection Tool

The Science, Technology and Society Academic Success Test was developed by the researcher to determine the level of achievement of the students participating in the research, to measure their prior knowledge and to determine how much discussion techniques affect student achievement. While preparing the test, first of all, the ‘science, technology and society’ theme in the social studies curriculum was examined together with the course hours. After reviewing the science, technology and society theme in detail, a field survey was carried out. A thorough assessment of the subject of science, technology and society education was conducted, and field specialists (from the education department and teachers at the public school in Niğde) were consulted. With the findings obtained hitherto, ten questions suitable for each acquisition were prepared and an achievement test of 50 questions was developed. The validity study of the test was endorsed by three experts: one was a curriculum development specialist and the others were assessment and evaluation specialists. The test’s item difficulty and item discrimination indexes were applied to 300 sixth-grade students who had been taught this theme the previous year. As a result of the analysis, six questions were removed from the test. The science, technology and society academic achievement test, consisting of 44 questions, was then agreed on to collect the research data.

Analysis of Data

Data from the science technology and society theme achievement test was analysed using the SPSS 21.0 package program. A significance level of 0.5 was taken into consideration in the evaluation of statistical data. In order to analyse the science, technology and society theme achievement test differences between the pretest-posttest results, a t-test was used (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2018). To check the findings showed a normal distribution, Kolmogorov-Smirnov (KS) normality tests were used (Can, 2014; Tabachnick & Fidel, 2015).

Application of the research

As aforementioned, in the research, first of all, a theme suitable for the discussion techniques was selected, and the chosen theme was *science, technology and society*. The reason for this is that students are more receptive to conversation when it comes to technology as they are interested in it and have different thoughts about it than when it comes to other Turkish themes such as *culture and heritage*. For

the sake of comparison, pre-tests were applied in both groups. Students were informed about these techniques. They were then asked to prepare for the theme to be taught. In the control group, the theme was taught based on the current social studies curriculum. Afterwards, the post-test was applied. Students' success was analysed with the data obtained from the tests (Table 1 below):

Table 1: Application process table

Groups	Pre-test	Experimental Process	Post-test
Experimental Group	Achievement Test	Debate, Panel, Collegium, Opposite Panel and Forum Discussion Techniques	Achievement Test
Control Group	Achievement Test	Programme-Based Teaching Activities	Achievement Test

Data analysis

In order to apply statistical analysis of test scores, first of all, the data was evaluated using the 'Single Group Kolmogorov-Smirnov Test' to determine whether the test results showed a normal distribution. The results are presented in the table below.

Table 2: Kolmogorov-Smirnov Test Results table

	Control group					Experimental Group				
	N	M	s	z	p	N	M	s	z	p
Pre-learning achievements	30	54.03	16.61	0.614	0.845	28	56.92	18.13	0.923	0.362
Post-learning achievements	30	67.66	11.07	0.613	0.846	28	77.50	12.90	0.838	0.484

As seen in the table, all the test scores in both groups show normal distribution ($p > .05$). The normal distribution of pre-test scores means that parametric tests

can be applied to the data. The parametric tests used in this study are: independent groups t-test and dependent groups t-test.

In the study, it was determined that the students' prior knowledge was similar. The obtained pre-test scores were analysed with the independent groups t-test. The results are in Table 3.

Table 3: Descriptive statistics results of the pre-test findings of the students in the experimental and control groups

Group	N	M	ss	t	sd	p
Experiment pre-test	28	56.92	18.13	.635	56	.528
Control pre-test	30	54.03	16.61			

When we look at Table 3, we can see the mean pre-test achievement score of the students in the experimental and control groups. According to this table, it was observed that the pre-test learning achievement score ($M = 56.92$) of the students in the experimental group and pre-test learning achievement score ($M = 54.03$) of the students in the control group were close to each other. This demonstrates that preliminary data from the groups can be seen equally and that group applications are possible.

The research on the *experimental* group social studies was carried out with discussion techniques, while the research in the *control* group social studies was carried out based on the methods and techniques prescribed by the current programme. After the end of teaching in both groups, post-tests were applied. The post-test scores taken from the groups are presented in Table 4.

Table 4: Descriptive statistics results of the post-test findings of the students in the experimental and control groups

Group	N	M	ss	t	sd	p
Experiment post-test	28	77.50	12.90	.120	56	.003
Control post-test	30	67.66	11.07			

According to the post-test results, it can be seen that there was a statistically significant difference between the learning achievement scores of the *experimental*

group – where the teaching of social studies was carried out by discussion techniques – and the *control* group students, where the teaching of social studies was carried out through the methods and techniques prescribed by the current programme. It was observed that the post-test learning achievement score of the students in the experimental group was $M = 77.50$, and that the post-test learning achievement score of the students in the control group was $M = 67.66$. It can be then concluded that the group social studies carried out by discussion techniques was more successful than the one carried out by the methods and techniques prescribed by the current programme. It can be said that the lesson carried out with discussion techniques led to more successful learning outcomes than the lesson led to methods and techniques in the current programme.

Table 5 shows the pre- and post test score of the experimental group.

Table 5: Descriptive statistics results of the Experimental Group Pre-and Post-Test Scores

Group	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Experiment pre-test	28	56.92	18.13			
Experiment post-test	30	77.50	12.90	.891	54	.000

As can be seen, there is a significant difference between the experimental group's pre-test and post-test success mean scores. The experimental group's success average pre-test was (= 56, 92) at the beginning of the study and reached success (= 77.50) in the post-test. From this result, it is seen that the use of discussion techniques provides a serious benefit in increasing the success of the students [$t=14.891$ ($p=.000$), $P<0.50$].

Table 6 shows the pre- and post test score of the control group.

Table 6: Descriptive statistics results of the Control Group Pre-and Post-Test Scores

Group	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Control pre-test	28	54.03	16.61			
Control post-test	28	67.66	11.07	.740	58	.000

Table 6 shows us the pre-test and post-test success of the control group. According to the data obtained, there is a statistically significant difference between the pre-test and post-test. In other words, the average score of the control group students' pre-test success (= 54, 58) at the beginning of the study increased to (= 67, 66) in the post-test. According to this result, social studies teaching carried out in the current curriculum [in the control group] increased the success of the students [$t=6, 740 (p=.000), P<0,50$].

Discussion of the results

According to the analysis of the pre-test results, there is no statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental group – in which the discussion techniques were applied to the theme – and the control group, in which the programme-based teaching was carried out. It can be said that the pre-experimental knowledge of the groups is equivalent.

When Table 3, Table 4, Table 5 and Table 6 are examined, the conclusion can be drawn that the teaching with discussion techniques in the experimental group was more effective in increasing student achievement than the control group. Based on it, the increase in learning success with the discussion techniques applied to the experimental group (experimental group pretest-posttest mean difference $\bar{x} = 20.58$) is higher than the programme-based teaching (experimental group pretest-posttest mean difference $\bar{x} = 13.63$).

The research has been compared with other studies on this subject. These comparisons are as follows: Park et al. (2011) conducted a study using discussion techniques in online education and found that teaching with discussion techniques in an online course would be positively perceived as a teaching strategy by the faculty involved. At the same time, Çabuk and Yeni (2016) aimed to determine the effect of the debate technique in preschool education. Although tests cannot measure the academic achievement of preschool children (because they are not capable of writing and reading), the researchers stated that the debate technique supports preschool children cognitively. At the same time, the result of that study is that debate techniques can be used in early childhood years. Carpenter (2006) sought to examine the effectiveness of five teaching methods (lecture, lecture/discussion combination, jigsaw, case study, team project) in a large class setting and based on the pre-test and post-test results – all five of the teaching methods appeared to affect students' grasp of the material positively. Sarıöz (2013) conducted a study of 50 students in the Child Development Department of one of the Turkish universities, and found out that debate technique positively affected their learning achievement. These studies show that the discussion technique is

suitable for its use in earlier education and adult students. Arung and Jumardin (2016) conducted a study to describe the implementation of the debate technique in teaching speaking and to identify how much students' speaking skills improved after being taught using the debate technique. Tests and observations revealed that employing the debate strategy can enhance students' speaking abilities. Also, Firmansyah and Vegian (2019) wanted to find out whether or not the debate technique can improve students' speaking skills and to analyse the classroom situation when the debate technique is implemented in speaking class, as well as find out whether debate is an appropriate technique used to improve students' speaking skills. These studies show discussion techniques can be used to teach psycho-motor skills. Additionally, Zare and Othman (2013) stated in their study that employing classroom debate as a teaching/learning strategy has several benefits for students, including fostering critical thinking abilities, helping them grasp the course material, and enhancing their speaking abilities.

Conclusion

Based on the result of the conducted research, carried out in Turkish context, it can be concluded that employing the discussion technique in the lessons on *social studies* proved to be more effective than lessons without these techniques. It should be read as a recommendation for using these techniques more widely during the teaching process in *social studies* courses at middle schools.

References

- Akpınar, B., Çakmak, Z., & Kara, C. (2010). Postmodernizmin - ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 137-160.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1). 13-34.
- Arung, F., & Jumardin, J. (2016). Improving the students' speaking skill through debate technique. *Journal of English Education*, 1(1), 70-76.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlkeleri ve Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balenger, A. (2017). *How does integrating math and social studies curriculum affect student productivity and engagement?* (Unpublished doctoral dissertation). Brenau University, Georgia.
- Barton, K. C., & Levstick, L. S. (2015). Why don't more history teachers engage students in interpretation?. In W. C. Parker (Ed.), *social studies today: Research and practice* (pp. 35-43). Routledge.
- Baş, K., & Durmus, E. (2019). Pre-test the effect of teaching social studies course through performing arts on the students' academic achievement and permanence of their knowledge. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 107-121. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.2p.107>

- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Kadıoğlu Matbaası.
- Bulut, B., & Kara, C. (2012). Sosyal bilgiler dersinde topluma hizmet uygulamaları ve sosyal külüplerle değerler eğitimi. In M. Y. Eryaman, A. Kilinç, N. Cerrahoğlu, E. Yolcu, & G. Ergen (Eds.), *Education for active ageing and active citizenship. The Fourth International Congress of Educational Research* (pp. 1601-1606). Yıldız Technical University.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik* (21st ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde niceł veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 24(2), 13-23.
- Cengizhan, S. (2016). Öğretim yöntemleri. In T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (pp. 223-256). Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Say.
- Chiodo, J. J., & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.
- Coşkun, K., & Kara, C. (2020). What happens during teacher-student interaction in the first year of primary school? A new explanation. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/21582440209265>
- Çabuk, B., & Yeni, E. (2016). Okul öncesi eğitimde yeni bir teknik: münazara. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2439-2456.
- Davutoğlu, A. (2009). *Küresel bunalım*. Küre.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretme sanatı* (21st ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Firmansyah, D., & Vegian, E. E. V. (2019). Improving the students' speaking skill through debate technique. *Project (Professional Journal of English Education)*, 2(6), 891-895. <http://dx.doi.org/10.22460/project.v2i6.p891-895>
- Gözütok, F. D. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hill, W. F. (1977). *Learning thru discussion: Guide for leaders and members of discussion groups*. Sage Publications.
- İlhan, G. O., & Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Texas tarihi [Comic books use in social studies lesson: Texas history]. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 327-341. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7830>
- Kara, C., Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri [The place of active citizenship education in the social studies curriculum]. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 147-159.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21st ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (25th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim programları izleme ve değerlendirme sistemi. Retrieved May 20, 2022, from <http://mufredat.meb.gov.tr>

- Park, C., Kier, C., & Jugdev, K. (2011). Debate as a teaching strategy in online education: A case study. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(3), 1-17. <https://doi.org/10.21432/T2FW2R>
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler Öğretimine bakış. In B. Tay & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 1-19). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahan, H. H. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve öğretim ilke ve yöntemleri* (4th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S. (2015). Öğretim teknikleri-II. In A. S. Saracaloğlu & A. Küçükoğlu. (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (pp. 291-329). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarıgoz, O. (2013). Class and group discussion methods effect of higher vocational school students'academic achievement. *Ejovoc (Electronic Journal Of Vocational Colleges)*, 3(3), 100 - 106.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* [Using Multivariate Statistics] (M. Baloğlu, Trans). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zare, P., & Othman, M. (2013). Classroom Debate As A Systematic Teaching/Learning Approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506-1513.
- Zarębski, T. (2019). Does Language Have An Essence? From Wittgenstein Via Rhees To Brandom. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 8(9), 259-278. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3242090>

Essays, Polemics, Opinions, Interviews

An Adult Education Course on African Novels

Peter Leyland¹ 



Abstract

This study is about the importance of African authors in literature and the creation of an adult education course on African novels. It begins with my acknowledgement of a historian named David Olusoga and a novelist named Ben Okri. The first, Olusoga, produced a TV programme that gave me confidence that my idea for a course entitled African Novels could be successful. The second, Okri, wrote about how African Literature was the future. I will explain how I picked up their ideas and used them as a rationale for the course.

The Workers' Educational Association, for whom I produced the course, has a long history of student involvement. I have a great interest in both student autonomy and students taking part in their own learning. In my tutor role, I wanted African Novels to begin with a general idea about African authors and move to more specific books as the course proceeded. To this end, I began the course with an overview of the subject and a statement from the African novelist Chinua Achebe – to the effect that when you begin to identify with someone of a different colour and who even eats different food from you, then literature is really performing its wonders. I hoped that the students would carry out this identification.

The paper will use auto/biographical methods, as defined in Merrill and West (2009, p. 5), to tell the story of how this course was created during a teaching space when my adult education centre was closed by the pandemic. The course could only be delivered once tutors and students could meet again face to face, and I give an example of this. The paper will be supported by reference to my own extensive research on bibliotherapy and by an account of how I used autoethnography as a research method. Both of these ideas enabled the course to develop and grow through reading, research, practice and reflection, as I will show.

¹ Workers' Educational Association, United Kingdom, peterleyland24@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5973-1164>

Key words

African literature, autoethnography, bibliotherapy, auto/biography

Introduction

In this essay, I shall tell a story about how I created a literature course for adults on African novels. The art of storytelling or the narrative arc, which has been referred to a good deal during my years of writing ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) papers, will serve me well here. I look back at Merrill and West (2009, p. 10) referring to the heroic myths of successes in adult education and feel some personal identification with this. Their subsequent research has now become auto/biographic, which I have used in papers I have published, for example: *Norwegian Wood, The Language of Poetry and Song* (2018). I have also developed an interest in autoethnography as a research method prompted by Helen Woodley of Northumbria University, and with her help, I recently completed an engrossing read of Carolyn Ellis's book *The Ethnographic I* (2004). During this year's hybrid ESREA conference in Wroclaw, Helen presented how her own interest in autoethnography had developed. In her talk, she described how an autoethnography group was formed after a chance meeting on a train journey with another academic who was also interested in this research area. They learned they were going to the same conference and began discussing how they could further their interest. This resulted in the formation of the group of researchers at Northumbria University in which I now participate and which looks at ways of how autoethnographic methods can enhance research.

The WEA (Workers' Education Association), for whom I work, believes strongly in learner self-direction and, when I joined them at a later phase of my career, I was reminded of the theories of Malcolm Knowles (1975). In my M.A. dissertation (when I was training teachers), I became acquainted with his work, for instance: "The characteristics of andragogy, as opposed to pedagogy which can be linked to compulsory schooling, are that the learner is self-directed, has a fund of experience on which to draw, and is ready to learn because of a need to know, also the learner is directed to learning because of their life situation and is thus intrinsically motivated" (Leyland, 1994, p. 9).

I liked the idea of self-direction in adult learning, and when I joined the WEA as a teacher of literature in 2007, I drew on Knowles's ideas. Adults would join classes of the type I was offering – not because they wanted to get a job or a degree, but because they wanted to expand their understanding of themselves and the world. I refer to this in my ESREA paper *Bibliotherapy: Can Books Heal the Mind?*,

where I say that students engage with literature “to help ease the pain of existence, of being human” (2017, p. 1). I refer to this in more detail in *The Companionship of Books* (2021c, pp. 110-112), where I indicate how a personal theory regarding “bibliotherapy” has developed through teaching courses for adults. I link this to other studies of the effects of reading fiction and poetry such as Paula Byrne’s *relitfoundation.org* (2016). In this essay, I will use the *African Novels* course to illustrate how my thinking on this theory has developed further.

In *Discourse, dialogue and diversity in biographical research*, Bainbridge et al. (2021) say in their conclusion that “adult learning seems to happen while engaging with the other, which can mean another social actor, another idea or paradigm, another species, or the environment itself as otherness” (p. 219). They go on to define ‘the other’ as something that challenges our existence or balance. They make the point, which bears directly on the *African Novels* course I was teaching, that ‘the other’ – which lies within our psyches at an unconscious repressed level – might include “personal struggles (e.g., with colonial pasts)”.

Literature has a history of attempts to deal with our own “colonial pasts”. The most well-known example is *Heart of Darkness*, where Joseph Conrad attempts to show the brutality of Belgian colonialism in the late nineteenth century. There are other novels which refer to this past. In a recent series of articles, Sally Minogue, a lecturer in English Literature, looks at how Austen’s *Mansfield Park*, Bronte’s *Jane Eyre* and Kipling’s *Kim* reflect aspects of British colonialism. *Kim*, for instance, which I know well from my boyhood reading, is a masterpiece of colonial literature. In her article *Kim* (from her Empire Series for Wordsworth Books), Sally Minogue reminds us that Hindustani was Kipling’s mother tongue and that he returned to India at 16, having been fostered out for ten years in Devon. She goes on to explain that Kipling, through the character of Kim, has the power to transcend the cultural boundaries between white and brown. Kipling has, she says, “the great [imaginative] strength of all writers – to lead us into a world which makes its own sense” (Minogue, 2022a).

In the third article from her series on British colonialism in English Literature, Sally Minogue writes about Edward Said’s argument in *Culture and Imperialism* that until the middle of the twentieth century, books such as *Mansfield Park* were written with an exclusively Western audience in mind – even when aspects of the book referred to “overseas territories held by Europeans” (Said, 1993, p. 78, as cited in Minogue, 2022b). Said urged that we read such novels with an effort to draw out “what is silent or marginally present or ideologically represented” in such works (Said, 1993, p. 78, as cited in Minogue, 2022b). Sally Minogue says

that in *Mansfield Park*, this applies to Sir Thomas Bertram's economic interest in Antigua, which came under British rule in 1632, and that by 1770, the slave population of Antigua was over half the native Carib population. When Fanny Price, Thomas Bertram's niece and the heroine of the novel, mentions the slave trade in Antigua during an evening conversation, there is "a dead silence". Additionally, Minogue argues that the subject of slavery, although often referred to, is allowed to be pushed to one side. She goes on to say that a recently published survey of Antigua's slave history provides material evidence of what life must have been like for enslaved people whose labour provided the means by which Sir Thomas Bertram ran the rich environment of Mansfield Park in England, where his family live (Minogue, 2022b). Edward Said says that we should re-examine texts in the manner described above, and I would argue that literature has a way of both challenging us with and reconciling us to such issues through which we can develop and grow.

To support this idea, in a recent article (*The Companionship of Books* [2021c] – which I produced as a result of writing a number of papers for ESREA), I look at how literature can amplify the ways in which we live our lives. By linking my growing perception of bibliotherapy with the autobiographical research methods that I was discovering, I was able to find some evidence for George Eliot's theory expressed in *The Natural History of German Life* (1856), and it is axiomatic to the bibliotherapist in that "art is the nearest thing to life; it is a mode of amplifying experience and extending our contact with our fellow men beyond the bounds of our personal lot" (Eliot, 1856, p. 54).

I used the *African Novels* course to develop this idea further. An initial difficulty was that the group I was teaching had not met for some time because of the pandemic, so creating a course where students had some say in the input had become difficult. I will give an account of the planning and then use "autoethnography" to aid my telling of the story of how the course proceeded.

African Novels

The course on African novels was a response to a pre-pandemic request from my student group. As a starting point, I used the programme *Africa Turns the Page*, devised by David Olusoga for BBC 4 and shown in September 2020. In it, he described African writing, much of which was new to me. Although I had read Chinua Achebe's *Things Fall Apart* (1958), I knew nothing of writers like Ngugi Wa Thiong'o. This writer had witnessed first-hand the cruelty of colonialism in Kenya and – in 1964 – published a novel, *Weep Not Child*, which is about British

attempts to suppress the Mau Mau. A later novel, *Devil on the Cross* (1980), is a satire to illustrate how robbery from the African continent has made much of the success of the Western world possible.

I had read Adam Hochschild's *King Leopold's Ghost* (1998), a historical work which recounts and analyses the horrors visited upon the Congolese by Belgium under King Leopold in the nineteenth century. I had also read Conrad's earlier fictional representation of this in *The Heart of Darkness* (1902), his novel being an attempt to depict the brutality of Belgian colonialism. Chinua Achebe, however, says in his essay (*An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness* [1977]) that, in Marlowe (the narrator of the story), not only do we have a man who represents the humane views appropriate to the English liberal tradition, but what we also have is an ugly picture of the African community as viewed by a white man. He goes on to say that on the evidence of the way Africans are identified in the book, "Joseph Conrad was a thoroughgoing racist". Re-reading the article makes it difficult to disagree with. It was one of the few times I have had to reconsider my opinion of a work of literature. I once thought *Heart of Darkness* was a great book, but I now have some reservations.

When I was studying *Heart of Darkness* with another WEA class, a particular student – who shared Achebe's criticism of Conrad's book – suggested we watch *Apocalypse Now* as a means of counterbalancing its specifically African and racist themes. The film *Apocalypse Now* (Ford Coppola, 1979), famously directed by Francis Ford Coppola, deals with the genocidal horror of the Congo that transposed to Vietnam. It moves from Joseph Conrad's *Heart of Darkness* to Marlon Brando's portrayal of the character Kurtz. It is generally agreed to be an updating of the African colonial story – which has its origin in man's desire to benefit from the seizure of another country and the robbery of its land, either to increase its global reach or to exploit its riches. The contrast between the film and the book was discussed at length in the class and led to much learning about colonialism for both them and me.

By thoroughly reviewing such ideas in my mind, the course I was proposing on African novels gradually began to evolve. I read books by Ben Okri, Buchi Emecheta, Ngozi Adichie and Bernadine Evaristo, all of whom had been mentioned in David Olusoga's programme. Okri had written an article, *The Future is African Literature* (2020), which describes how African literature had altered world literature in the previous ten years by opening up stories of exile, migration and travel, as well as home-leaving and homecoming. The Nobel Prize for Literature has recently been awarded to Abdulrazak Gurnah from Tanzania for

his ten novels dealing with displacement and dislocation. One of these, *Afterlives* (2020), is a telling story of colonialism – not British or Belgian, but German. The novel is set in East Africa at the turn of the nineteenth century, when Germany ruled. Gurnah sets his novel against the backdrop of German atrocities such as the genocide in Namibia and the brutal quelling of the Maji Maji Uprising in Tanganyika. He tells of the terrible consequences of resistance to German rule.

Gurnah was awarded the Nobel Prize for Literature shortly before my *African Novels* course began, and this wasn't the only coincidence. The Booker Prize for Literature was also that year awarded to Damon Galgut, a South African writer whose novel *The Promise* (2021) dwelt on the consequences of the massive changes in his country after decades of white rule. The main difference was that Galgut, aside from all the novelists I have mentioned (including Emecheta and Evaristo, who were English), was white – and this began to beg the question for me: *What is an African Novel?* As one of my students later pointed out, Africa is a huge continent from which the novels we were reading are only a small part. I have recently, for example, been reading Durrell's *The Alexandria Quartet* (1962), his famous series of novels about British colonial rule in Egypt.

The story of colonialism is one that resonates throughout history and is reflected in the literature of many countries. It is an idea that has shaped our Western understanding of the African continent. One of the books studied on the course was Achebe's *Things Fall Apart*, which is about a completely different experience of Africa to that covered by Laurence Durrell in *The Alexandria Quartet*. In his novels, Chinua Achebe shows how the coming of white colonists forever changed the tribalism of countries like Nigeria, not for the better as was claimed by the white incomers, but infinitely for the worse as experienced by the native inhabitants.

Autoethnography

I decided to use autoethnography as a research method because I could not reach the teaching group in the ways I had used before (i.e., student learning records). I became part of an online group formed by Helen Woodley and Elaine Gregerson of Northumbria University. Helen Woodley had been interested in the method for some time and spoke about it at the 2022 ESREA conference – with the title *Whose Group is this Anyway?* (Woodley, 2022). The group had looked at a number of articles concerning autoethnography. One by Sara Delamont (2007), for instance, raised several issues. These included the ethics of writing about people who may not be able to give consent, the emphasis on the experiential rather

than the analytic and the self-involvement of the researcher at the expense of data collection.

A book recommended by members of the group, which puts forward a strong case for using autoethnography in research, is *The Ethnographic I* (2004) by Carolyn Ellis. This is subtitled *A methodological novel about autoethnography*, and the author takes the lives of a group of students whom she is teaching and the real-life issues which they are engaging with. These issues, under Ellis's guidance, become the subjects of their PhD research. So, we have Laura writing about her experiences with cancer, Leigh writing about her Jewish identity and Penny writing about her physical abuse. Hector, a pseudonym, writes about his bicultural identity.

Ellis suggests [to her students] that they are developing a narrative ethnography where the ethnographers' experiences are incorporated into the ethnographic description and analysis of others. Her emphasis is on *the ethnographic dialogue or encounter* between the narrator and members of the group being studied (2004, p. 48). She goes on later [in the book] to describe how she merges ethnography and fiction in order to illustrate truths that emerge from the interaction with her students.

The research by Helen Woodley and Elaine Gregerson's group into the value of autoethnography continues. Recently, Dr Liana Beattie of Edge Hill University published a book called *Symbiotic Autoethnography* (2022). She begins by referring to Denzin's statement on what autoethnography is not, including "personal narrative, life history life story, or personal experience" (Denzin, 2018), and goes on to explain how it differs from autobiography. She says that autoethnographers aim to critique their social, cultural and political contexts "through the lens of their personal experience": they share the same purpose as ethnographers but explicitly include their own reflections, feelings, emotions, confessions and doubts (2022, p. 12).

Beattie puts herself into the framework as an evocative autoethnographer like Carolyn Ellis rather than that of an analytic one. Whereas evocative ethnographers use personal stories to evoke an emotional response to issues being examined, analytic autoethnographers are committed to a more traditional research practice. Evocative autoethnographers, says Le Roux, lean towards researcher introspection from which readers are expected to connect with the researcher's emotions and experience (2017, p. 199).

This, I hope, answers the question – to some extent – of whether an essay such as this is an auto/biography, autobiography or autoethnography. The first is defined

in Merrill and West (2009). They say that the term was created in order to show the connection “between the construction of one’s own life through autobiography and the construction of the life of another through biography” (2009, p. 31). The authors suggest that we cannot write stories about ourselves without referring to and thus constructing others’ lives and selves. The constructions we make of those others’ lives “will contain and reflect our own histories and social and cultural locations as well as psychologies” (2009, p. 31). At the risk of being specious, I will say that my own story of a boy growing up as the eldest of a widowed mother of three children in 1960s Liverpool contains divergences from what one might regard as the middle-class family norm. These divergences arose from the situation that I was in, and I have written about them in articles for Authors Electric over the past three years. Whatever I have written about others will undoubtedly be affected by elements of my personal history.

Autobiography, on the other hand, is simply telling a story about oneself and does not engage in the reflection which my pieces include. To illustrate the difference further, I will make reference to a monumental reflective memoir by French author Annie Ernaux, called *The Years* (2008/2017). Ernaux writes about her life in such a way as to set the spread of her 80+ years against a life of growing up in post-war France during the 1950s, 1960s, 1970s and beyond, with all the cultural and political explosions of change that took place for women during that time. I am currently using the book for an ESREA paper on *Lifescapes – Landscapes – Timescapes*, which is the title of our next conference in Trondheim, Norway (2023).

Autoethnography is a relatively new idea that combines an element of auto/biography and autobiography. It is very reflective. In her article, Le Roux makes a strong case for evocative autoethnography. It is the evocative type, she argues, which makes a story into a story (referencing Ellis and Bochner [2006]). “The main goal of evocative autoethnography is to use narrative to evoke emotion and take the reader to depths of personal feeling and sympathetic understanding” (Le Roux, 2017, p. 199).

I have responded to the idea of autoethnography as it fits well with my own experience as a reader and a writer of literature. In Ellis’s (2004), I found many echoes of those monthly blog posts for Authors Electric about my ideas on “bibliotherapy”. In April last year, I wrote a piece called *Spanish Lessons* that used ideas from the ESREA 2022 conference combined with my reading of Spanish literature and the present war in Ukraine to write an evocative piece about the horrors of war. This has now been edited by Patric Wallin for the 2023 ESREA

conference (Leyland, 2022). I have also written a blog post called *Dealing with the Dog* (2021a), where I show how literature has helped me to deal with issues such as death, relationship breakdown, illness and disability – all of which many of us have experienced. My own experience of these issues sometimes led to depressive episodes which led me to formulate a bibliotherapy theory of how literature can be used to deal with some of the unhappiness of life.

For some time, I have been researching the subject of bibliotherapy with reference to the literature courses that I teach, such as this one on African novels. I used a quotation from Chinua Achebe at the beginning of that course to illustrate the powerful effect that literature can have on us, as I will describe. Similarly, James Baldwin has written of how “it was books that taught me that the things which tormented me most were the very things that connected me with the people who were alive” in Life Magazine (Howard, 1963). In *The Ethnographic I*, Carolyn Ellis says that you can’t be an autoethnographer without doing autoethnography (2004, p. 119), and so my blogs are part of the autoethnographic experience. In her book, Ellis brings herself seamlessly into her narrative, using a different typeface to give the reader extracts, such as where Penny performs the drama of her domestic abuse for the rest of the class – which, incidentally, is quite harrowing (2004, pp. 219-229). Following her lead and for the purposes of this essay, I will use an extract from the blog I wrote on *African Novels* as a piece of autoethnography to illustrate the interaction I had with my students. The course was the final one in a series that I had given over a number of years, and the student group consisted of 14 adults – some of whom I had met before on previous literature courses and others who were new to me.

Autoethnographic Extract²

The pandemic meant that I had not met my WEA group for two years and, in that intervening time, we had all become older and less able to travel. Now they arrive in taxis, and today I arrive at the venue only just before them, having had to negotiate unforeseen roadworks and a very low and bright sun. Today, coincidentally, is the second session on *Half of a Yellow Sun* by Chimamanda Ngozi Adichie. For this, I have listened to the author being interviewed on the World Book Club, made some notes and written a chapter-by-chapter summary of the novel. It is the harrowing story of the Biafran War, which took place in the 1960s – an event of which I have my own dim memory and which one or two of

² Names have been changed

the group remember too, although many of them were too busy raising families to have any real recollection of the events depicted.

And some of these are, as I said, harrowing – Olanna’s journey by train as she returns from finding the dead bodies of her uncle and aunt and seeing the woman sitting next to her with her baby’s head in a calabash, and Richard leaving on a flight from the airport and witnessing the bloody massacre of a group of Igbo people by Nigerian soldiers. The story, as Adichie said in the World Book Club interview, is one that she had to tell.

I began the course last week with a quotation from Chinua Achebe, another Nigerian writer:

“I tell my students, it is not difficult to identify with somebody like yourself, somebody next door that looks like you.

What’s more difficult is to identify with someone you don’t see, who’s very far away, who’s a different colour, who eats a different kind of food.

When you begin to do that, then literature is really performing its wonders.”

We have now looked at Achebe’s book *Things Fall Apart*, and I have summarised events for the group. They were not always impressed by my interpretation of the story:

“What about all the women?”, asked David. Yes, he was right, for I have concentrated my teaching on the story of Okonkwo – a tragic character of Shakespearean dimensions who, in the novel, suffers a series of defeats and who, at the end, takes his own life. I have neglected the story of Ekwefi (his second wife), all of whose children were either stillborn or suffered an early death until the arrival of Ezinma – who survives. Do we all read books differently, I wonder, depending on who we are?

We have tackled *July’s People* by Nadine Gordimer (1981). This is the story of a white South African family sheltered by their black houseboy during the chaotic violence that engulfs the country after the apartheid system is overthrown. If you know the book, this is an imagined story that Gordimer wrote to explore the predicament of liberal whites caught up in the changes that swept across South Africa before the 1984 state of emergency. The ending of the novel is amazing as Maureen runs towards the sound of a helicopter landing in the distance. Will she reach it and escape her white middle-class family responsibilities that the author seems to be asking?

My class has ended. Laura and Greta are my longest-serving students. Greta, who is now 93 and unable to walk unaided, takes my arm and I help her over the uneven ground of the car park to where her taxi awaits. Once in the taxi with three

of the other students, it drives away and I return to the centre, shutting the windows and turning off the heating and the lights. Today, everyone has managed to stack their chairs. I close the door and return the key to the coded box on the wall.

Analysis

I used the above extract to help me analyse what happened in the classes. I thought that literature did indeed perform its wonders – as Achebe suggests – and I achieved a feeling of some satisfaction at the end. It happened like this. I had asked students to talk about leading characters from the four novels. To my surprise and delight, four men and three women volunteered (about half the class). They gave their presentations on the characters of Okonkwo, July, Maureen, Kainene, Odenigbo, Lucia and Babamukuru. All were excellent, showing a grasp of the complexities of characterisation in the novels and were followed by lengthy discussion. From the example that I quote above, you might see that I was more interested in the stories or plots of the novels rather than the characters. In the presentations, I felt that I was being given a lesson by the students about what they really wanted from the books. It was the characters they were interested in rather than how stories unfolded. I thought back to Bainbridge et al., who, in their conclusion, mention the “idea or paradigm...that challenges our existence or balance” and “where most adult learning seems to happen” (Bainbridge et al., p. 219). This is found in the anti-colonialist stance taken by writers like Achebe and the near-genocidal account of the Biafran War as retold in Adichie’s novel *Half of a Yellow Sun* (2006). This is ‘the other’ that my students wished to engage with and which I hoped I was leading them towards.

Taking the idea further, ‘the other’ can be what Achebe is dealing with in the quotation from him that I had used and shown in the extract. Identifying with people “unlike ourselves” is when “literature is performing its wonders”, as he put it in a discussion about proverbs, with his students referenced in *Being and Becoming African as a Permanent Work in Progress* (Nyamnjoh, 2021). This ‘other’ is when you identify with a character who is a different colour and who eats different food. It was clear from the excellence of the presentations that my students had made this identification before they gave their talks about the characters they had chosen.

Unfortunately, it was impossible for me to carry out the normal WEA assessment of the success of the course using student learning records as I normally do because the pandemic had disrupted the WEA system. However, in her book, Ellis refers to the use of letters, emails and conversations as evidence for autoethnographers

(2004, p. 193). It is an example of how one can gather evidence. In a letter sent to me by 'Greta', one of the students in my autoethnographic extract, I found this:

"The Friday classes have been a great feature in my life and, of course, you have been the tutor for fifteen years. A long time... So, thank you for introducing me to lots of books I would never have found on my own. I certainly wouldn't have found and enjoyed African books... Reading is one of the comforts in my life, and you have certainly enriched it."

Conclusions

I return to my narrative arc referred to at the beginning of this essay. As the narrator, I have told a complex story of how an adult education course can be created and taught. I have interwoven [within this story] information about colonialism and its impact on African communities as depicted in certain novels, some discussion of autoethnography as a research method and of "bibliotherapy", as well as a little about myself (i.e., the storyteller). The above letter from 'Greta' is part of my story and, although it only relates to one student's experience, indicates how literature courses can be transformative for adults. In the same narrator's role, I now reference Laurel Richardson – of whose book *Fields of Play* (1997) Carolyn Ellis says: "Brilliantly and creatively connects autobiography and theory, the personal self and the academic self, poststructuralism and the concrete details of everyday experience." Her words are a good description of how autoethnography works and will add to what I have already said about the evocative aspect of the theory.

Richardson goes on to say that the validity of autoethnography can be likened to a crystal which has a number of shapes and sizes. "What we see depends on our angle of vision" (1997, p. 92). My angle of vision is that the interaction between teachers and learners is an art that can be co-created, as I have shown here. The autoethnographic element in my essay has, I hope, enabled *you* as a reader to see how my students and I were learning about African novels and colonialism together in an interactive group. The essay will also tell you something about my study of "bibliotherapy" in relation to literature, which I hope to take further in future ESREA meetings.

References

- Achebe, C. (1958). *Things fall apart*. Heinemann.
Achebe, C. (1977). An image of Africa: Racism in Conrad's Heart of darkness. *Massachusetts Review*, 18(4).

- Adichie, N. (2006). *Half of a yellow sun*. Fourth Estate.
- Bainbridge, A., Formenti, L., & West, L. (2021). Discourses, dialogue and diversity in biographical research: An ecology of life and learning. Brill.
- Beattie, L. (2022). *Symbiotic autoethnography: Moving beyond the boundaries of qualitative methodologies*. Bloomsbury.
- Conrad, J. (1902). The heart of darkness. In J. Conrad, *Youth: A narrative, and two other stories* (pp. 49-182). Blackwood.
- Delamont, S. (2007, September 5-8). *Arguments against auto-ethnography* [Paper presentation]. British Educational Research Association Annual Conference. Institute of Education, University of London.
- Denzin, N. K. (2018). *Performance autoethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture* (2nd Edition). Routledge.
- Durrell, L. (1962). *The Alexandria Quartet ... Justine. Balthazar. Mountolive. Clea. (With revisions.)*. Faber & Faber.
- Eliot, G. (1856). The natural history of German life. *Westminster Review*, 66, 51-79. Retrieved January 20, 2023, from <https://georgeeliotarchive.org/items/show/100>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about auto ethnography*. AltaMira Press.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2006). Analysing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, 429-449. <https://doi.org/10.1177/0891241606286979>
- Ernaux, A. (2017). The years (A. L. Strayer, Trans.). Fitzcarraldo Editions. (Original work published 2008)
- Ford Coppola, F. (Director). (1979). *Apocalypse now* [Film]. United Artists.
- Galgut, D. (2021). *The promise*. Penguin Random House South Africa.
- Gordimer, N. (1981). *July's people*. Jonathan Cape.
- Gurnah, A. (2020) *Afterlives*. Bloomsbury.
- Hochschild, A. (1998). *King Leopold's ghost: A story of greed, terror, and heroism in colonial Africa*. Papermac.
- Howard, J. (1963, May 24). There's a bill due that has to be paid. *Life*, 54(21), 81-90.
- Kipling, R. (1929). *Kim*. MacMillan and Co.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Le Roux C S. (2017). Exploring rigour in autoethnographic research. *International Journal of Social Research Methodology*. 20(2), 195-207. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1140965>
- Leyland, P. (1994). *Teaching the teachers* [Unpublished master's dissertation]. University of East Anglia, School of Education.
- Leyland, P. (2017, March 2-5). *Bibliotherapy: Can books heal us?* [Paper presentation]. ESREA LHBN Conference. Aarhus University, Campus Copenhagen. <https://conferences.au.dk/esre-alhbn2017/>

- Leyland, P. (2018). Norwegian Wood: The language of poetry and song. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6(1-2), 181-188.
- Leyland, P. (2021a, January 2). *Dealing with the dog*. Authors Electric. <https://authorselectric.blogspot.com/2021/01/dealing-with-dog-peter-leyland.html>
- Leyland, P. (2021b, December 2). *Turning the page*. Authors Electric. <https://authorselectric.blogspot.com/2021/12/turning-page-by-peter-leyland.html>
- Leyland, P. (2021c). The companionship of books. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 23(2), 105-121. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/10/12/msbz-vx33>
- Leyland, P. (2022, December 13). *Spanish lessons by Peter Leyland*. ESREA LHBN Research. <https://cupola.no/2022/12/13/spanish-lessons-by-peter-leyland/>
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. Sage.
- Minogue, S. (2022a, August 24). *Kim*. The Wordsworth Blog. <https://wordsworth-editions.com/kim-2/>
- Minogue, S. (2022b, September 7). *Mansfield Park*. The Wordsworth Blog. <https://wordsworth-editions.com/mansfield-park/>
- Ngugi Wa Thiong'o. (1964). *Weep not, child*. Penguin.
- Ngugi Wa Thiong'o. (1980). *Devil on the cross*. Heineman.
- Nyamnjoh, F. B. (2021). Being and becoming African as a permanent work in progress: inspiration from Chinua Achebe's proverbs. *Acta Academica*, 53(1), 129-137. <http://dx.doi.org/10.18820/24150479/aa53i1.7>
- Okri, B. (2020, September 6). *The future is African literature*. Brittle Paper. <https://brittlepaper.com/2020/09/the-future-is-african-literature-essay/>
- Olusoga, D. (Presenter), Mullen, J., & Lyons, G., (Directors). (2021, October 25). *Africa turns the page: The novels that shaped a continent* [Video]. Uplands Television. <https://www.bbc.co.uk/programmes/m000mf8x>
- Richardson, L. (1997). Fields of play: Constructing an academic life. Rutgers University Press.
- Woodley, H. (2022, March 3-6). *Whose group is this anyway? Relationships and power in an online methodology group* [Paper presentation]. ESREA LHBN Conference. University of Lower Silesia. <https://lhbn2022.dsw.edu.pl/>

Reviews

**Recenzja książki: Alina Stechnij (2022).
Tożsamość młodzieży. Zaniedbany obszar wychowawczy.
Wrocław: Wydawnictwo DSW, ss. 252**

Przemysław Szczygiel¹ 



Książka Aliny Stechnij *Tożsamość młodzieży. Zaniedbany obszar wychowawczy* podejmuje kwestię tożsamości nastolatków z różnych perspektyw. Celem badaczki była prezentacja *analizy rozumienia tożsamości młodych ludzi w fazie dorastania oraz otaczającego ich współczesnego świata* (s. 14). Perspektywę stanowią sposoby interpretowania fenomenu tożsamości zarówno przez młodzież, jak i jej nauczycieli/wychowawców. W analizach prezentowanych w książce znaczące jest uwzględnienie kontekstu edukacyjnego, co czyni recenzowaną pracę ważną dla teoretyków i praktyków edukacji. Warto podkreślić, że monografia Aliny Stechnij została wyróżniona w konkursie Funduszu Stypendialnego im. Roberta Kwaśnicy „Poza Kulturową Oczystością” i wydana przez Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Struktura książki jest czytelna. Składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwsze cztery mają charakter teoretyczny i zarysowują kontekst. Rozdział piąty przybliża Czytelnikom i Czytelnikom metodologię projektu badawczego Autorki i zawiera uzasadnienia wyboru podjętego tematu. Rozdział szósty prezentuje wyniki badań empirycznych. Ostatni natomiast jest próbą odpowiedzi na pytanie: *Jaka pedagogika i jakie kształtowanie tożsamości?* W niniejszej recenzji skoncentruję się na znaczących dla mnie wątkach.

¹ Akademia Ateneum w Gdańsku, Poland, p.szczygiel@ateneum.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0001-5353-7870>

W rozdziale pierwszym – „Tożsamość jako kategoria analityczna. Definicje i konteksty” – szczególnie cenne wydaje mi się odniesienie Autorki do koncepcji tożsamości Erica Eriksona i współczesnych do niej odwołań. Koncentrują się one na kwestii rozwoju i rozwiązywaniu konfliktów traktowanych jako naturalna kolej rzeczy w życiu jednostki. W publikacji ważne są także interpretacje tożsamości jako konstruktu społeczno-kulturowego, które ukazują złożoność badanego fenomenu w świecie zglobalizowanym, usieciowionym (M. Castells). W rozdziale pojawiły się także wątki buntu młodzieżego i jego edukacyjno-rozwojowych aspektów. Zostały one jednak potraktowane marginalnie.

Rozdział drugi – „Dyskurs (po)nowoczesności” – opisuje kondycję współczesności i jej znaczenie dla konstruowania tożsamości nastolatków. Autorka inspiruje się klasycznymi już koncepcjami, takimi jak późna nowoczesność (A. Giddens), społeczeństwo ryzyka (U. Beck), postmodernizm (J.-F. Lyotard, J. Baudrillard) i płynna nowoczesność (Z. Bauman). Celnie wskazuje m.in. na systemową zmianę społeczną i neoliberalne uwikłania kultury i edukacji, w których przyszło dorastać współczesnej młodzieży. Szkoda, że nie został tutaj podjęty analizowany ostatnio aspekt rosnącego znaczenia narodowo-konserwatywnych przemian szkolnictwa publicznego o czym ostatnio pisali m.in. Tomasz Szkudlarek i Maria Mendel (2019). Stechnij zwraca uwagę, że konsumpcyjne nastawienie ludzi do życia staje się wyznacznikiem wytwarzanej tożsamości. Niezwykle istotne w tym rozdziale są analizy poświęcone medialnym ramom tożsamości, a także relacjom między poszczególnymi pokoleniami a nowymi technologiami. Badane w książce osoby reprezentujące pokolenie Z wykorzystują technologie do osiągania różnych celów – poczynając od komunikacji, na aktywizmie politycznym kończąc. Przykładowo, cechują się sporym zaangażowaniem w problem zmian klimatycznych czy obszar zmian ról społecznych (Extinction Rebellion, #MeToo, #LifeAfterPlastic etc.). Technologie są pokazywane jako naturalne środowisko życia i uczenia się nastolatków, czyli cyfrowych tubylców (M. Prensky). Oprócz możliwości jakie dają technologie, Stechnij zwraca uwagę również na negatywną stronę zjawiska. Problemami mogą być *te wszystkie, do których możemy dodać przedrostek CYBER: cyberprzemoc, cyberchoroby, cyberlek, cyberstres, cyberbullying, cyberstalking i inne. Od kilkunastu lat świat zmaga się z jeszcze nowszymi problemami, takimi jak seksting, patostreaming, grooming, kradzież tożsamości, nadmierna kontrola, czy śledzenie* (s. 90). Są nimi też uzależnienia behawioralne związane z korzystaniem z nowych mediów.

Rozdział trzeci poświęcony jest ponowoczesnym problemom z tożsamością. Autorka stawia w nim tezę, że procesy globalizacyjne mogą się przyczyniać do

doświadczania specyficznego rodzaju niepokojów egzystencjalnych oraz lęków i dylematów tożsamościowych (s. 107). Młodzież ma do czynienia z chronicznie utrzymującym się rozproszeniem w obrębie Ja. Stan ten jest trudny do zniesienia, może powodować regres w rozwoju. Może jednak również mobilizować siły poznawcze i emocjonalne, w celach integracji osobowości i poszukiwania sensu w życiu (s. 108). Wyzwaniem dla współczesnego młodego (i nie tylko) człowieka jest zatem stawianie czoła ciągłym przeobrażeniom, wymogom otwartości, elastyczności i dynamiczności. Stechnij słusznie zauważa, że człowiek żyjący w takich niepewnych warunkach daje sobie prawo do wypełnienia zobowiązań (zadań i ról społecznych) w późniejszym terminie, co pokazuje przesunięcie granicy wiekowej między okresem dorastania a dorosłością. W takim współczesnym kontekście wyłaniają się również cechy narcystyczne, co oznacza, że jednostka jest skoncentrowana głównie na sobie, widzi jedynie siebie oraz swoje potrzeby i problemy.

Opisując ponowoczesne problemy z tożsamością Stechnij powołuje się na figurę globalnego nastolatka. Jest to formacja tożsamościowa powstała w wyniku dostępu młodzieży do globalnej kultury, określonej przez ideologię konsumpcji i kulturę popularną. Globalny nastolatek ukazuje podobieństwo do siebie nastolatków zamieszujących różne części globu pod względem stylu życia czy wyznawanych wartości. W kontekście dynamicznych przemian społecznych warto jednak polemizować z hipotezą globalnego nastolatka (*global teenager hypothesis*). Dobrym przykładem takiej dyskusji jest m.in. międzykulturowe badanie nad materializmem wśród nastolatków przeprowadzone przez Allena D. Schaefera, Charlesa M. Hermansa i R. Stephena Parkera (2004). Badanie to wykazało znaczne różnice w orientacji materialistycznej i uznaniowej siły nabywczej między grupami nastolatków z Chin, Japonii i USA. Wyniki sugerują, że chińscy nastolatkowie mogą być mniej ukierunkowani materialistycznie niż ci z pozostałych dwóch państw. Problematyka różnic kulturowych może stanowić jeden z trzonów polemiki wobec hipotezy globalnego nastolatka. Brakowało mi tego typu problematyzacji w recenzowanej książce.

W czwartym rozdziale monografii Alina Stechnij opisuje relacje między edukacją formalną a budowaniem tożsamości. Słusznie zwraca uwagę, że jednym z podmiotów mających znaczenie z punktu widzenia konstruowania tożsamości młodzieży jest osoba nauczyciela/wychowawcy. Jak wskazuje, to właśnie nauczyciel, tak ważny element procesu edukacyjnego – jego twórca, ma moc wpływu na dalsze losy młodych ludzi. On ma możliwość „sprawiania sprawstwa” – rozwijania kompetencji, które w ich dorosłym życiu będą stanowić

dla nich wsparcie. On ma możliwość i moc budowania w uczniach poczucia własnej wartości (s. 134). Stechnij postuluje tworzenie zdrowych więzi między uczniami i nauczycielami. Inspirując się podejściem humanistycznym zachęca do takiego wspomagania rozwoju wychowanków, które uruchomi ich podmiotowość. Zdaniem autorki jest to szczególnie ważne w dobie współczesnych kryzysów – traumy pandemii koronawirusa czy konfliktu zbrojnego w Ukrainie. Szkoła ma zatem niełatwce zadanie bycia organizacją wspierającą uczniowskie konstrukcje tożsamości.

Postulat o podmiotowym traktowaniu wychowanków w szkole (jakkolwiek słuszny) brzmi nieco naiwnie biorąc pod uwagę liczne badania krytyczne nad relacjami między uczniami i nauczycielami. Brutalne zaprzeczenia idei podmiotowego traktowania uczniów w szkole odnajduję w badaniach Lucyny Kopciewicz (2011) dotyczących nauczycielskiego poniżenia wobec dziewcząt oraz w monografii Marzanny Pogorzelskiej i Pawła Rudnickiego, którzy opisywali homofobię w polskiej szkole (Pogorzelska i Rudnicki, 2020). W tym kontekście uważam, że chcąc wspierać i upodmiotawiać wychowanków, osoby reprezentujące kadrę pedagogiczną powinny przepracować i rozwiązać problemy, których źródło tkwi nie tylko w nich samych, w danej organizacji, ale w całym systemie społeczno-kulturowym (pokazują to m.in. liczne opracowania z zakresu pedagogiki krytycznej).

Piąty rozdział książki jest prezentacją perspektywy metodologicznej. Autorka sytuuje swoje badania w obrębie paradygmatu konstruktivistyczno-interpretatywnego, co wydaje się być adekwatne do badania doświadczenia tożsamości z perspektywy „wewnętrznej” ucznia i towarzyszącego mu nauczyciela (s. 145). Od strony metodologicznej zastanawia mnie duża liczba sformułowanych przez Autorkę problemów ogólnych, biorąc pod uwagę, że stosuje ona jakościowe podejście badawcze. Badaczka zadaje również dużo pytań osobom badanym w ramach wywiadu pogłębionego (wykaz przykładowych pytań – s. 159-162). Jedne z nich są niezwykle interesujące (np. *Jak oceniasz świat, w którym żyjesz?*, *Jak opisałbyś swoje relacje z rówieśnikami?*), inne przypominają trochę „szkolne” odpytywanie z przerabianego materiału, pytania z wiedzy (np. zapytywanie nastolatka *Czym według Ciebie jest „tożsamość internetowa/tożsamość wirtualna”?* albo *Od czego, Twoim zdaniem, mogą być uzależnieni dziś młodzi ludzie?*) zamiast koncentrować się na pytaniach, które mogą odsłonić mechanizmy tworzenia tożsamości. Autorka deklaruje opracowanie wywiadów w kontekście refleksji teoretycznej czerpiącej z literatury przedmiotu na temat tożsamości oraz rozwoju młodego człowieka, a także z postmodernistycznych analiz kultury (s. 163). Nie jest

jednak znany sposób analizy materiału empirycznego, co traktuję zdecydowanie jako słabszą stroną publikacji.

Transparentność w dochodzeniu do wiedzy naukowej postuluje m.in. Danuta Urbaniak-Zając (2017). Jej zdaniem jednym z wyznaczników takiej transparentności jest prezentacja sposobu opracowania materiału badawczego i uzasadnianie dokonywanych wyborów, co jest ważnym elementem refleksji metodologicznej. Innym przykładem akcentującym transparentność w raportach z badań jest podejście Aleksandry Chmielińskiej i Moniki Modrzejewskiej-Świgulskiej (2022). Badaczki te starają się szczegółowo prezentować autorski schemat postępowania badawczego, na który składają się m.in. sposób gromadzenia i analizy danych. Jest to o tyle istotne, że umożliwia Czytelniczkom i Czytelnikom ocenę jakości przeprowadzonej analizy.

W rozdziale szóstym recenzowanej książki omawiane są wyniki eksploracji badawczej. Najpierw opisywana jest perspektywa nauczycieli/wychowawców (s. 165-197), następnie perspektywa samych uczennic i uczniów (s. 197-214). Nauczyciele konstruują dwa obrazy młodzieży – nastolatków ambitnych (otwartych, kreatywnych i ciekawych świata) i nastolatków „bylejakich” (beztroskich, żyjących dniem dzisiejszym, bez ambicji). Ten stereotypowy obraz gimnazjalisty, zdaniem Autorki, jest jednak przełamywany w narracjach. Dostrzega się bowiem w młodzieży aspekty pozytywne, a to co negatywne – wyjaśnia się byciem w trudnym okresie rozwoju. Badani nauczyciele zwracają uwagę na ogólną rolę grupy rówieśniczej w kontekście kształcania tożsamości młodych. Ich (nauczycieli) zdaniem nastolatkowie są bezkrytyczni wobec kultury popularnej, posiadania i zdobywania dóbr materialnych. Podobną dość uproszczoną wizję nastolatków dostrzega Autorka w wypowiedziach nauczycieli dotyczących wartości uznawanych przez młodych. Mówią oni głównie o wartościach materialnych, nieliczni wspominają o miłości, przyjaźni czy rodzinie. Bardzo ciekawie zaprezentowane są wątki dotyczące cyberprzestrzeni i Internetu. Widzi się je jako nadmiernie angażujące, uzależniające, związane z kreowaniem wyidealizowanego wizerunku młodzieży. Korzystanie z Internetu w publikacji zostało przedstawione przede wszystkim jako niosące ze sobą wiele zagrożeń: hejt, poczucie bezkarności, zachowania cyberprzemocowe, zanik kontaktów twarzą w twarz, osamotnienie. Niestety nie dostrzegam wyraźnej polemiki Autorki z narracjami badanych nauczycieli. Mam wrażenie, że dominują tutaj raczej nauczycielskie „technoleki” (Kopciewicz, 2019) dotyczące użytkowania dobrodziejstw technologii. Badani wychowawcy i nauczyciele dostrzegają rolę kształcania tożsamości przez szkołę, postrzegają siebie jako osoby znaczące

dla uczniów, takie które mogą zaspokoić uczniowskie potrzeby. Stechnij w tym kontekście słusznie zwraca uwagę, iż polem działania nauczycieli jest *prowadzenie refleksyjnego dialogu, otwartej rozmowy w atmosferze akceptacji. Czas, umiejętność słuchania, zaoferowanie poczucia bycia zrozumianym, życzliwość mogą okazać się najskuteczniejsze wychowawczo oraz w zakresie kształtowania tożsamości* (s. 197).

Zarysowana w książce perspektywa uczniów jest również niezwykle interesująca. Opisują oni siebie nie tylko z punktu widzenia roli społecznej, lecz również cech charakteru, bardzo wyraźnie dostrzegają różnicę między pokoleniem ich samych a pokoleniem rodziców. Świat widzą jako stechnologizowany i zapewniający wolność większą niż kiedyś. Ciekawe i wybiegające poza stereotyp nastolatka jest to, że osoby badane zdają się buntować przeciwko nadmiernemu konsumpcjonizmowi. To swoisty rodzaj buntu czy kontestacji. Bardzo doceniam to, że Autorka książki ukazała kontrast między wypowiedziami niektórych nauczycieli/wychowawców a narracjami uczniów. Pozytywnym odkryciem eksploracji badawczych jest krytyczny stosunek nastolatków do ciągłego korzystania z Internetu, a także ich świadomość, że w świecie wirtualnym możemy być tak naprawdę każdą/każdym. Nastolatkowie wiedzą też o mechanizmach, które dominują we współczesnym świecie (np. kult pieniądza). Badani gimnazjalni deklarują brak autorytetów i wzorów do naśladowania, osobami znaczącymi zaś bywają ich rodzice. Stawiają sobie jasne cele. Interesująco wypada w wypowiedziach młodzieży rola szkoły w procesie konstruowania ich tożsamości. Wielu z nich – wbrew niektórym idealistycznym wręcz wypowiedziom badanych nauczycieli/wychowawców – stwierdza brak wpływu szkoły na ich tożsamość. Ich zdaniem nauczyciele zbyt mocno zwracają uwagę na oceny, rekrutowanie do dobrych szkół etc. Dla uczniów ważniejsze jest, aby szkoła nie hamowała ich samorozwoju. W tym kontekście absolutnie zgadzam się ze Stechnij, że współczesna szkoła powinna stać się instytucją, w której młodzież w okresie dorastania i budowania podstaw własnej tożsamości może liczyć na „poradnictwo egzystencjalne” (s. 215).

Książka *Tożsamość młodzieży. Zaniedbany obszar wychowawczy* jest zdecydowanie godna polecenia. Jej mocną stroną jest część empiryczna z podwójną perspektywą narracyjną (nauczyciele/wychowawcy *versus* uczniowie) dotycząca wymiarów tożsamości współczesnej młodzieży. Z pewnością takie podejście do problematyki poszerza rozumienie tożsamości jako obszaru wychowawczego. Oczywiście nie jest to spojrzenie całościowe na zagadnienie, o czym Autorka wyraźnie pisze w swojej książce. Słabszą stroną publikacji jest mała transparentność w sposobie dochodzenia do wyników badań, to znaczy brak prezentacji podejścia do analizy materiału badawczego „od kuchni”.

Recenzowana praca jest niezwykle cenna dla teoretyków i badaczy edukacji, refleksyjnych praktyków, a także rozmaitych decydentów, którzy mają wpływ na kształt współczesnej edukacji formalnej.

Bibliografia

- Chmielińska, A., Modrzejewska-Świgulska, M. (2022). Od podejścia jakościowego do ilościowego. Droga badaczek w projektowaniu badań mieszanych. *Kultura i Edukacja*, (3), 63-80. <http://doi.org/10.15804/kie.2022.03.04>
- Kopciewicz, L. (2011). *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Wydawnictwo Difin.
- Kopciewicz, L. (2019). Szkolne technolęki. Jak nauczyciele rozumieją rolę i skutki obecności technologii mobilnych w szkolnej przestrzeni. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 22(1), 51-56. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/128>
- Pogorzecka, M., Rudnicki, P. (2020). *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schaefer, A. D., Hermans, C. M., Parker, R. S. (2004). A cross-cultural exploration of materialism in adolescents. *International Journal of Consumer Studies*, 28(4), 399-411. doi.org/10.1111/j.1470-6431.2004.00395.x
- Szkudlarek, T., Mendel, M. (2019). Szkoła publiczna między neoliberalizmem a narodowym konserwatyzmem. *Kultura i Edukacja*, (1), 11-26. <https://doi.org/10.15804/kie.2019.01.01>
- Urbaniak-Zajęc, D. (2017). Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna. W: D. Kubinowski, M. Chutorański, *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana. Konsekwencje metodologiczne* (s. 181-195). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Potencjały

Recenzja książki: Piotr Zamojski (2022).

Edukacja jako rzecz publiczna. Warszawa:
Oficyna Naukowa, ss. 426

Piotr Kowzan¹ 



Edukacja jako rzecz publiczna. Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce to zapis wydobywania z siebie i innych tego, co w nas najlepsze, żeby wspólnie podnieść pogardzaną edukację do rangi sprawy, którą warto zająć się choćby z tego powodu, jak wiele czasu zajmuje w życiu kolejnych pokoleń. Książka nie jest relacją z budowania nowych, alternatywnych światów edukacyjnych przez osoby uprzywilejowane. Nie jest też zapisem krytyki osób wykluczonych i poszkodowanych przez edukację, które domagają się zmian od władzy w ramach ruchu społecznego. Jest to książka o „tkaniu” mostów poznawczych w instytucjach. Jednocześnie jest to świadectwo budzenia się ludzi z instytucjonalnej bezwładności i z pracy (w systemie edukacji) na biurokratycznym autopilocie. Nazywam to tkaniem, bo choć praca okazała się żmudna, a efekt nietrwały, to stanowi interesujący wzór.

Blisko połowę objętości książki stanowi opis warsztatu badacza, przy czym przedstawienie metody w rozdziale trzecim zajęło jedynie około 20 stron. Główny nacisk w pierwszej części książki położony został na wytyczniu teoretycznej drogi najpierw dla sensownego myślenia wspólnie, a potem dla robienia tego wspólnie na temat edukacji. Składają się na to dwa rozdziały: „Dialektyka różnicy”

¹ Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdańskim, Poland, piotr.kowzan@ug.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-6506-8327>

– pierwszy, „Edukacja jako res publica” – drugi. „Dialektyka różnicy” z jednej strony przedstawia logikę porządkującą złożoność pojedynczej debaty oraz logikę tworzenia sfery publicznej, a z drugiej strony stanowi diagnozę wynikającą z rekonstrukcji procesów, które doprowadziły do trudności w publicznej deliberacji. Piotr Zamojski pokazuje nam tę dialektykę jako rusztowanie, które jest istotne bez względu na to jakie pojęcia wytworzy, a nie jakie pojęcia wnosi do debat. Na to rusztowanie składają się następujące elementy:

(1) Oddzielenie tego, co publiczne i niezależne od sfery prywatnej, która obciąża ludzi koniecznościami. (2) Izolacja, czyli abstrahowanie od aspektów prywatnych. Można to rozumieć jako kompetencję lub nakaz, ale w praktyce – czego już Zamojski nie porusza – izolacja gwarantuje uszanowanie publicznego osiągnięcia (wyniku) bez względu na drobne niedogodności, jakie może ono powodować w sferze prywatnej. (3) Zawłaszczenie, czyli negatywnie sformułowana dbałość o to jakie aspekty sfery prywatnej stają się publiczne. I odwrotnie, czyli za co odpowiedzialność prywatyzuje się. Ideologiczna regulacja tego, co będzie tematem a co nie, prowadziłaby do zaniku różnicy między publicznym i prywatnym. (4) Zanikanie różnicy pomiędzy prywatnym a publicznym na skutek wewnętrznych zmian w danym polu. Przykładem takiego zanikania jest wzrost znaczenia prywatnej oglądy w publicznych wypowiedziach dla różnorodnego odbiorcy. (5) Ukierunkowanie, czyli przygotowywanie prywatnych opinii odbywa się skrycie, ale w celu ich upublicznienia. (6) Pluralizacja jako skutek rosnącej złożoności społeczeństw, w których różne sfery publiczne ścierają się, a deliberacja zostaje oddzielona od procedur demokratycznego podejmowania decyzji. (7) Pulsowanie jako oznaka żywotności odstępu między prywatnym a publicznym, wskazująca na chęć publicznej dyskusji na dany temat w określonym czasie historycznym, zwłaszcza gdy temat ten oczekuje politycznej regulacji. (8) Sporadyczność, która polega na tym, że uczestnicy wymykają się klasyfikacjom, co prowadzi do ustanowienia wyjątków i potencjalnie do politycznej zmiany.

To skrótowe przedstawienie pola, w którym zaprojektowano badanie. Ten skrót nie może oddać meandrów w opisie złożoności tego pola.

W kolejnym rozdziale, czyli „Edukacja jako res publica”, następuje zawężenie pomysłu na działanie w sferze publicznej poprzez wybór tematu debat. Realizując ideę budowania, choć chyba raczej tkania sfery publicznej wokół edukacji, Zamojski kładzie nacisk na ontologiczne aspekty edukacji – na samo istnienie edukacji jako czegoś zadziwiającego – zamiast skupiać się na problemach jakie edukacja stwarza lub nieefektywnie rozwiązuje. To podejście po-krytyczne, które współtworzy w innych projektach. *Manifesto for a post-critical pedagogy*

(Hodgson i in, 2018, s. 110), pomaga mu spojrzeć na budowanie sfery publicznej wokół edukacji jako na coś większego niż tylko kolejne spotkania od problemu do problemu. Porządkuje to następująco:

(1) Przedmiot i rzecz, gdzie pokazuje edukację jako sprawę większą niż przedmiot poznania. Pokazuje, że jako rzecz wymaga troski, a nie jedynie ustalenia faktów dotyczących jej stanu. (2) Emancypacja i odpowiedzialność, gdzie usiłuje uwolnić sprawę edukacji od logiki walki. Częściowo osiąga to poprzez ideę równości performatywnej oraz przechodząc od postrzegania człowieka jako jednostki do człowieka jako części ludzkości. (3) Agregacja i deliberacja, gdzie wyjaśnia, że edukacyjny sens sfery publicznej polega na zmianie opinii, z jakimi uczestnicy przychodzą, a nie tylko ich zliczanie lub uporządkowanie względem siebie. (4) Agon i godność, gdzie omawia istotę demokratycznej formy, która opiera się na różnicach między ludźmi oraz ich gotowości do dialogu, który zmierza do poszerzenia wzajemnego zrozumienia, a nie do artykułowania podziałów plemiennych. (5) Sfera publiczna i edukacja, gdzie patrzymy na sprzegnięcie edukacji i demokracji z perspektywy transformacji ustrojowej państwa. Praktyki edukacyjne urastają wówczas do kluczowego warunku dla demokratycznego charakteru publicznej deliberacji.

Rozdział „Edukacja jako res publica” zapowiada więc edukację jako rzecz większą niż przedmiot doświadczenia każdej z zebranych osób. Rzecz, która stopniowo odsłania się przed deliberującymi. Jednak wartość tego rozdziału polega również na tematycznym przeglądzie teorii opisujących demokrację i jej związki z edukacją.

W drugiej części tej erudycyjnej książki, bogatej w materiał badawczy, przedstawiono etnograficzny opis siedmiu rodzajów spotkań (1. Debaty, 2. NGO, 3. Senat, 4. Akademicki Klub Nauczycieli, 5. Sieć Dialogu o Edukacji, 6. Konferencja, 7. Postscriptum) na temat edukacji oraz załączniki z oficjalnymi opisami tych spotkań. Opisane przypadki są analizowane, skupiają się na zrozumieniu procesów, jakie zachodzą wśród uczestników, wykraczając poza swoje pierwotne oczekiwania. Opisy te skłaniają do refleksji, nie tylko dlatego, że są świadectwem wielu minionych, zerwanych inicjatyw, ale także dlatego, że ta nietrwałość domagała się interpretacji, nazwania tego, co dzieje się z ludźmi, gdy starają się zająć edukacją.

Zamojski podejmuje to wyzwanie w szóstym rozdziale zatytułowanym „Potencjały”, gdzie stara się nazwać to, co z jego perspektywy dzieje się z energią ludzi podczas prób budowania i utrzymania sfery publicznej. Wskazuje na trzy zjawiska: podejmowanie, skraplanie i solidarność. Przy czym te zjawiska są socjologicznie

małe, spontaniczne, paradoksalne i niegwarantowane, bo i energia, nad którą Zamojski pracuje, to z perspektywy społecznej raczej są kwanty niż megawaty.

Przy okazji, ta książka ukazuje wartość osób zajmujących się badaniami społecznymi, ponieważ świadomie angażuje nas w refleksję nad praktykami społecznymi i poprzez dążenie do doskonałości może uczynić z typowych praktyk społecznych coś wyjątkowego. Autor tej książki, w wielu dziedzinach swojego działania, wyznaczał standardy, które – zdobywając uznanie – zobowiązły kolejne osoby do ich przestrzegania. Są tego przykłady, zwłaszcza gdy pełnił rolę reprezentanta pracowników niesamodzielnych w Senacie Uniwersytetu Gdańskiego.

W tej recenzji chciałbym zwrócić uwagę na kilka kwestii, które czasami znikają w rozmowach o publikacji Piotra Zamojskiego. Dyskusje te szybko przechodzą w próbę podtrzymania lub wręcz przekroczenia tego projektu. Takiego przekonania nabräłem 10 maja 2023 roku podczas dyskusji o książce w bibliotece Europejskiego Centrum Solidarności w Gdańsku. Chęć wykonania kolejnego kroku jest zrozumiała i konieczna, ponieważ troska o edukację staje się coraz bardziej pilną i trudną sprawą.

Książka rozpoczyna się od ukazania figury niewolnika, a w zasadzie odrzucenie tej figury poprzez stwierdzenie „Nie ma Niewolnika”. To punkt podparcia tego projektu badawczego, w którym o edukacji będą rozmawiać osoby zatrudnione w tym sektorze. To nie zostało w książce w ten sposób sformułowane², ale warto zauważyc, że jest pewnym wyczynem, dla którego odniesieniem w polskiej historii jest głównie ruch Solidarność, że ludzie świadczący za wynagrodzeniem pracę pod nadzorem, w określonym czasie i w miejscu do tego przeznaczonym, odmawiają internalizacji statusu niewolnika i rozpoczynają wspólne kwestionowanie porządku społecznego. Można więc powiedzieć, że w warunkach w jakich przyszło pedagogom (zwłaszcza) zajmować się edukacją, odmowa stania się wykonującym czyjeś polecenia niewolnikiem, a w przypadku autora badania przyjęcie założenia, że nie ma Niewolnika, jest elementem świadomej decyzji, wyrazem przekory i samokontroli, bez której byt obezwładniłby świadomość. Dlatego szczególnie lubię te momenty w książce, gdy autor sam wątpi w sens tych spotkań.

Zestaw relacji z przebiegu debat zamyka „Postscriptum” – spotkanie inne niż wszystkie poprzednie. Była to debata o współczesnym faszyzmie pt.

² W książce Zamojskiego *Niewolnik* (Arystotelesa) przez wielkie N nie byłby zdolny samodzielnie rozumować. Pokazuję, że deklarację tę można też rozumieć jako zerwanie tzw. problemu agencji, wynikającego z rozbieżności celów przełożonych i celów realizatorów.

„Uniwersytet wobec faszyzacji życia społecznego”. Ten materiał odstaje od reszty zgromadzonych doświadczeń, bo tematem nie była edukacja. Wydaje mi się, że ten materiał był odpowiedni do stworzenia drugiej figury, która stanowi wyzwanie dla demokratycznej sfery publicznej. Tą figurą, ukierunkowaną przeciwnie niż niewolnik, mógł być fanatyk. Fanatyk pojawia się z domkniętą interpretacją znaczeń oraz z gotowością do stosowania przemocy w celu obrony tej interpretacji i siebie (por. Gałkowski i Gałkowski, 2023). Podobnie jak niewolnik, fanatyk funkcjonuje jako obelga, negatywny punkt odniesienia, z którym zawsze łatwiej zidentyfikować Innego niż samych siebie. Uważam, że warto mieć na uwadze fanatyzm, ponieważ nie da się fanatyzmu wykluczyć praktycznie, a bycie w kryzysie egzystencjalnym z powodu tematu spotkania nie oznacza utraty zdolności rozumowania. Ostatecznie spotkanie dotyczące faszyzmu zakończyło się sukcesem – nie doszło do przemocy. Jednocześnie debata odbyła się na sali wykładowej uniwersytetu, przy zachowaniu wszelkich starań, aby pozostała akademicka, co można rozumieć jako spotkanie pełne refleksji, ale wolne od działania.

Piszę o tym dlatego, że przeczytałem książkę Zamojskiego od końca. Najpierw zapoznałem się z wnioskami i materiałem empirycznym, a dopiero na końcu dotarłem do filozoficznych podstaw jego projektu. Choć rozumiem perspektywę autora-badacza, którego projekt niesie i jest to działanie jednokierunkowe (czyli omlet robi się z jajek, ale nie odzyskamy jajek z omletu), jako czytelnik zaczynający od końca dostrzegam, że ten projekt nie zbiega się w starożytności, czyli tam skąd przyszedł autor z jajami. Czytając od końca, widzę instytucje, które nie miały wiele wspólnego z demokracją, a z pewnością nie z ateńską. Te instytucje mają swoje zwyczaje, które miały czemuś przeciwdziałać, ale nie są w stanie zagwarantować tego, co miało zostać osiągnięte. Tak postrzegam uniwersytet, pierwotnie instytucję kościelną, która w Europie prowadziła wielowiekowy projekt kolektywnego poznawania świata dzięki swojej odporności na religijny fanatyzm, który był nieodłączny dla chrześcijaństwa jako ruchu religijnego pretendującego do uniwersalizmu. Dlatego sala wykładowa uniwersytetu nadaje się do pacyfikacji fanatyzmu, ale trudno tam znaleźć formę sprzyjającą działaniu.

Ale już w relacji pt. „Senat” dostrzegam pewne schematy, które pracują na podwalinach senatu starożytnego imperium rzymskiego. Mimo że jest to ten sam uniwersytet, sala wykładowa ma korzenie inne niż sala posiedzeń senatu. W senacie, między prywatnym a publicznym, pojawiają się kuluary (miejscza trzecie w tradycji antropologicznej) oraz kalkulacje dotyczące tego, co kiedy upublicznić i na czyje poparcie można wtedy liczyć. Natomiast „Debata

w małym mieście” (część „Sieci Dialogu o Edukacji”) i podejmowanie tam decyzji w restauracji wydały mi się niezwykle barwne. Przebiegały one według jakiejś logiki baśniowo-biesiadnej, która mi przypominała spotkanie wikingów, gdzie wśród drwin i żartów, rzuca się wyzwania ludziom, którzy nie mogą ich odrzucić jeśli chcą zachować honor. A poeta opiewa wszystko pieśnią, żeby nie wyglądało zbyt brutalnie. David Graeber i David Wengrow w książce *Narodziny wszystkiego* (2022) nazywają ten rodzaj podejmowania decyzji polityką heroiczną.

Podkreślam ten dysonans związany z kierunkiem czytania, bo wydaje mi się, że filozoficzne koncepcje demokracji mogą dominować ze względu na nasze preferencyjne przywiązywanie do nich (ang. *preferential attachment*), czyli na zasadzie efektu św. Mateusza, polegającej w przypadku demokracji na tym, że tłumaczymy współczesne problemy z demokracją, rozbudowując model bazujący na demokracji ateńskiej, bo taką mamy tradycję intelektualną. Wykoncypowana stamtąd zasada działania sfery publicznej, opisana jako fundamentalna we wspomnianym już podrozdziale „Oddzielenie”, jest jednym z wielu możliwych do przyjęcia założeń początkowych, jeśli w ogóle nie jest zaledwie cechą ówczesnego społeczeństwa niewolniczego bardziej niż samej demokracji. Podejrzanie w tym świetle wygląda też zasada opisywana jako szósta – „Pluralizacja” – skoro z wielością oddzielonych od siebie sfer wynikło rozdzielenie głosowania jako procedury demokratycznej od rozmowy jako edukacyjnej transformacji. Dlatego, ze względu na tę podejrzliwość wobec modelu sfery publicznej, czytam książkę Zamojskiego w szerszym kontekście różnych eksperymentów związanych z demokracją.

W książce Alberta Hirschmana (1970) *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, która w Polsce ukazała się pod tytułem *Lojalność, krytyka, rozstanie* (1995), autor omawia różne strategie naprawiania instytucji i wskazuje głos oraz wyjście jako dwa typy oddziaływań na instytucje. Strategia polegająca na dawaniu głosu, polega na artykułowaniu niezadowolenia, żądań oraz krytyki. W zależności od skali polega to na indywidualnym zgłaszaniu zaniepokojenia stanem rzeczy po wielkie ruchy społeczne zmieniające wszystko. W ramach tej strategii mieścią się procedury demokratyczne związane z głosowaniem, jak i publiczne deliberacje. Strategia polegająca na wyjściu oznacza rezygnację z korzystania z usług danej instytucji, głośne bojkoty lub poszukiwanie alternatywnych rozwiązań. Skala tych działań jest również istotna, ponieważ indywidualne zachowania mogą być rozumiane tylko poprzez analizę statystyczną po pewnym czasie. W ten sposób odosobnione przypadki potrafią zmienić się w masową emigrację z kraju lub tzw. wielką rezygnację na amerykańskim rynku pracy. Ta strategia oddziaływania jest związana

z biopolityką jako regulacją przepływu żywych stworzeń przez instytucje. Opiera się na zdolności systemu do identyfikacji nieobecności jednostek i łączenia tych nieobecności z niezadowoleniem nieobecnych. W kontekście podziału na sferę publiczną i prywatną, który jest punktem wyjścia u Zamojskiego, wyjście staje się skuteczne, gdy ten podział zanika i dowiadujemy się o prywatnych decyzjach w formie agregowanej statystycznie. Informacja o społecznym niezadowoleniu czy niepokoju może stać się głośna, także gdy wyjście zamienia się w eksodus, czyli ktoś ustanawia nową instytucję, np. nową szkołę, nowe miasto, nowe państwo. Przy czym to, którą drogą oddziaływanie wybierzymy (głos lub wyjście) teoretycznie zależy w dużej mierze od poziomu lojalności wobec instytucji. W skrócie: ludzie, którym zależy będą próbować mówić, zanim odejdą.

Podaję ten przepis, bo książka Zamojskiego powstawała i jest odczytywana w określonym kontekście. Na okładce mający krąg, który powstał w gdańskiej stoczni z ciał tłumu, gdy robotnicy przerwali pracę i usiedli, żeby razem porozmawiać. Od czasu przewrotu, jakim był karnawał solidarności, wiele się zmieniło. Codzienne praktyki konsumpcjonizmu i neoliberalnej ideologii, która wyśmiewa lojalność i inne więzi, sprzyjały temu, co Zamojski diagnozował jako prywatyzację publicznego w obszarze edukacji. Głosowanie nogami zastąpiło pierwotny projekt samorządności, który był związany z solidarnościową rewolucją (Sowa, 2015), a później stało się koniecznością w obliczu osuwania się demokracji zaledwie spektaklu w pozór, żeby po latach w momencie czytania książki sięgnąć farsy.

Okoliczności nie sprzyjały dawaniu głosu, gdy Zamojski rozpoczynał swój projekt i nie sprzyjają mu nadal. Lata temu trzeba było móc jakoś przekonać się do poświęcenia czasu na wspólną rozmowę o edukacji. Dziś, kiedy o tym czytamy, widać już, że poświęcenie czasu jest tylko niezbędnym warunkiem rozmowy, której stawki są wyższe. Niewypowiedzianym założeniem książki Zamojskiego wydaje się być to, że rozmowy o rzeczach publicznych są konieczne tylko w warunkach demokratycznych. Żadna forma despotyzmu, któremu historycznie opierał się nasz skrawek Eurazji, nie wymagała rozmów pomiędzy ludźmi nie wyznaczonymi do tego.

Projekt Zamojskiego jest niezwykle ambitny i różni się od zmiany społecznej, ponieważ nie oferuje jej ani nie zapowiada. Sam autor, w ramach pokrytycznego podejścia, usiłuje znaleźć język, żeby móc mówić o edukacji oddalając od niej logikę użyteczności. Jednocześnie opisany w książce efekt tego projektu jest naukowo interesujący, bo udało się wspólnymi działaniami wytworzyć oczyszczoną z walki sferę publiczną wokół edukacji, napędzaną jedynie transformacją edukacyjną osób gromadzących się wokół rzeczy wspólnej.

Warto jednak pamiętać, że nie jest to jedyna droga do transformacji edukacyjnej. Ona może pojawić się jako efekt uboczy niemal każdego projektu demokratycznego. Aby znaleźć przykład budowania demokratycznej sfery publicznej, skierowanej na zmianę społeczną, wystarczy spojrzeć na okładkę książki Zamojskiego (zobacz: wielu ludzi siedzących w kręgu) i zwrócić uwagę na dobrze udokumentowane działania ruchu społecznego Occupy Wall Street. Książka *The Democracy Project: A History. A Crisis. A Movement* (Graeber, 2013) daje nam etnograficzny wgląd w początki tego ruchu, zanim ludzie powszechnie i na dłużej rozsiedli się w Stanach Zjednoczonych. Był to ruch protestu, w którym edukacja jako rzecz wspólna połączyła ludzi o zróżnicowanym pochodzeniu społecznym ze względu na to, że w systemie anglosaskim edukacja prowadzi do powszechnego zadłużenia. To łączące ludzi zadłużenie z powodu edukacji, to powrót figury Niewolnika przez wielkie N, jako że zadłużona osoba nie może efektywnie myśleć o niczym innym jak spłacie długu. Nie w sensie poznawczystych zdolności, lecz powszechnego uznania, że jeśli zadłużona osoba myśli niezależnie od długu, to jest niemoralna (por. Kowzan, 2021). Inaczej niż w projekcie Zamojskiego, ludzie skoncentrowali się na procedurach prowadzenia kolektywnej rozmowy. Skupili się wokół demokratycznego techne, czyli na narzędziach dochodzenia do konsensusu, wykorzystywaniu przy tym migowego języka znaków oraz wzmacniania głosu przy pomocy ludowego mikrofonu. Tę ostatnią technikę przybliżył polskim pedagogom Oskar Szwabowski (2019). Ale zasadniczo wszystko, od zbudowania kuchni i biblioteki po tematy warsztatów prowadzonych w okupowanej przestrzeni, takich jak szkolenia z facylitacji spotkań i obsługi medialnej, było od lat pakietem upowszechnianym przez ruch nazywany alterglobalistycznym, a opracowywanym latami w skłotach i przy różnych okazjach przez „anarchistów przez małe a”, jak i siebie nazywał Graeber. W praktyce oznaczało to, że zebrani ludzie podejmowali tysiące banalnych decyzji, dotyczących porządku spotkania czy spraw organizacyjnych, koniecznych do tego, by zajęcia (ang. *occupations*) mogły trwać. W końcu miejsce zajęć było też miejscem zamieszkania. Pośród decyzji białych podejmowano decyzje znaczące, jak i te nabierające znaczenia z czasem, czyli po wyeksmityowaniu ruchu z miejsc prowadzenia zajęć.

Transformacja edukacyjna często pojawia się podczas tego rodzaju zajęć, dzięki skali. Atmosfera życiowego wysłuchania i lepszego rozumienia w rozmowie zdejmuje z myślenia ograniczenia i uwalnia potencjały, gdy przenosi się na setki, a nawet tysiące uczestników. W rozdziale trzecim książki Graebera, „The Mob Begin to Think and to Reason’ The Covert History of Democracy”, autor usiłuje udowodnić, że te współczesne praktyki są korzeniami demokracji,

której historia jest przekręcana w celu panowania nad demokracją, a nie w celu jej upowszechniania. Natomiast w rozdziale piątym, „Breaking the Spell”, pokazuje, że długoterminowa zmiana w myśleniu uczestników polega na tym, że po doświadczeniu rozmów w demokratycznej przestrzeni zajęć ludzie nie są w stanie cofnąć się i powrócić do tych praktyk życia codziennego, które jedynie pozorują demokrację. W perspektywie tego masowego doświadczenia zajęć można powiedzieć, że udział w demokratycznej sferze publicznej wywołuje szok kulturowy¹, który uniemożliwia powrót do poprzednich wzorców.

Można próbować zbyć ten kontrprzykład rozróżnieniem edukacji od polityki, ale one w naturze nie występują w czystej formie. Przy wszystkich różnicach transformacja edukacyjna jest tym, co te przykłady łączy. Problemem pozostaje demokracja, która z tych przykładów wyrasta, bo potencjały zależą od korzeni. Przywykliśmy myśleć o sferze publicznej w relacji do demokracji jako o praktyce, która sięga czasów starożytnych Aten pod przywództwem Peryklesa i jest kontynuowana przez Europejczyków. To wyobrażenie starożytnego polis ekstrahowane z pism Arystotelesa czy Platona jest abstrakcją, szkodliwą o tyle, że dominuje nad innymi aspektami tych spotkań na rynku w upale. Takimi, jak choćby aspekty religijne (bo co to za spotkanie bez rytualnej ofiary na dobry początek?) lub czysto cielesne, wynikające z tłoku i wielu funkcji Agory w starożytnych miastach greckich. Gdy myślimy o demokracji ateńskiej w sensie sojuszu różnie demokratycznych miast ze swoimi agorami, a nie o demokracji w Atenach jako stolicy rodzącej się wówczas imperium, to podział na sferę publiczną i prywatną załamuje się wobec znaczenia pisma. Dotyczy to nie tylko spisanego prawa, które złamało przewagę oligarchów, grupując obywatele ze względu na miejsce zamieszkania, ale także korespondencji między miastami i korespondencji półpublicznej i prywatnej między samymi obywatelami. Podczas analizowanych debat na temat edukacji też pojawia się pisanie, zarówno w kontekście nieodpowiednich planów, szkodliwego prawa, jak i biurokracji oraz zasadniczo prywatne pisanie tej książki. Bez książki *Edukacja jako rzecz publiczna* moglibyśmy nawet nie zauważyc, że lokalna sfera publiczna wokół edukacji powstała w wyniku licznych spotkań i debat. Bez nazwania uległaby zapomnieniu jako wspólne przeżycie, a ludzie nie nabieraliby chęci do zwiększenia skali opisanych w książce wysiłków. Dlatego pozostaję podejrzliwy wobec zarówno Ateńczyków, jak i binarnych opozycji publiczne-prywatne, które rzekomo napędzają sferę publiczną.

¹ O tym, że demokracja była prawdziwym szokiem kulturowym dla Europejczyków jest jego kolejna książka napisana z Davidem Wengrowem (Graeber i Wengrow, 2022).

Czytam książkę Zamojskiego jako wielką próbę kolektywnego poznania, rozpoznania sytuacji, w której każdy człowiek jest zanurzony i zwykle postrzega ją z perspektywy swojego własnego zanurzenia. Poznanie jest potrzebne, żeby podejmować dobre decyzje w danej sprawie, jeśli chcemy robić to demokratyczne. Wydaje się, że tylko w kontekście działania demokratycznego sfera publiczna ma sens, choć wyraźnie widać z książki, że ani tego, ani innego działania nie gwarantuje. Demokracja to forma samorządu, a nie tylko proces poznawczy. W działaniu musimy przyglądać się ludziom, którzy wnoszą zasoby potrzebne do realizacji decyzji (co nawet Ateńczycy zagwarantowali sobie reformami Solona), bo nie możemy pozwolić im wyrosnąć ponad innych, tylko dzięki wnoszonym zasobom (por. Graeber i Wengrow, 2022).

Zamojski deklaruje, że „Nie ma niewolnika”, ale nie powtarza tego za św. Pawłem (por. Badiou, 2007), dodając że nie ma także kobiety ani mężczyzn. Nie rozprawia się z rzeczywistymi różnicami statusu, bo jak pokazuje, w ramach edukacji w zasadzie nie da się tego zrobić. Liczył na rozmywanie się wag poszczególnych tożsamości podczas debat (s. 321), co się udawało. Warto zauważać, że takie doświadczenia przekraczania siebie przez uczestników spotkań nazywamy transformatywnymi przez wzgląd na ich duchowy charakter. Jednak mam wrażenie, że abstrahując od ciała i kulturowego znaczenia płci, tracimy z pola widzenia kompetencje potrzebne do tego projektu. Wydaje mi się, że męskość odgrywała w tym projekcie istotną rolę, szczególnie gdy los debaty „wisi” na jednej osobie. Prowadzący zajmuje wówczas miejsce kapłana w tym procesie. Kapłan swoją obecnością gwarantuje to, że każdy głos zostanie wysłuchany i będzie miał znaczenie. Jestem ciekaw jak różniłyby się projekt budowy sfery publicznej wokół edukacji, gdyby przeprowadzony był przez kobietę.

Żadne z opisywanych w książce spotkań nie odbywało się na otwartym powietrzu, na gołej ziemi ani na goło, czyli w saunie. Wszystkie odbywały się pod instytucjonalną ochroną, choćby przed warunkami klimatycznymi. Nie było tu jednak zbyt wiele instytucjonalnego statusu do rozpoznania w przychodzących osobach, nie było potrzeby neutralizacji tego statusu ani pokonywania. Istniały tylko zaproszenia i zachęty do uczestnictwa. Zamiast problemów z władzą, doświadczano momentów olśnienia, odkrywania nowych ram rozumienia tego, w czym się tkwiło i gromadzenia masy krytycznej osób budzących się. Rozumiem, że książka byłaby bardzo obszerna, gdyby próbować opisać wpływ zwyczajów poszczególnych instytucji oraz to, co działa się z ciałami podczas takich spotkań. Jednak celem mojej recenzji było przewrotne odwrócenie uwagi od samej edukacji, aby zobaczyć problemy demokracji. Ta „książka niemożliwa”

(jak nazwał ją recenzent Piotr Laskowski) ma właśnie taką naturę, że pobudza do myślenia jakie działania podjąć dalej.

Bibliografia

- Badiou, A. (2007). *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu* (J. Kutyła, P. Mościcki, tłum.). Korporacja Hałart.
- Galkowski, J. P., Gałkowski, S. (2023). Fanatyzm jako problem wychowawczy. *Edukacja Międzykulturowa*, (1). <https://doi.org/10.15804/em.2023.01.03>
- Graeber, D. (2013). *The Democracy Project: A History. A Crisis. A Movement*. Allen Lane.
- Graeber, D., Wengrow, D. (2022) *Narodziny wszystkiego. Nowa historia ludzkości* (R. Filipowski, tłum.). Zysk i S-ka.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press.
- Hirschman, A. O. (1995). *Lojalność, krytyka, rozstanie: reakcje na kryzys państwa, organizacji i przedsiębiorstwa* (J. Kochanowicz, I. Topińska, tłum.). Znak.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. punctum books.
- Kowzan, P. (2021). *Dług jako urządzenie wychowawcze*. Stowarzyszenie Na Styku.
- Sowa, J. (2015). *Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*. Virtualo.
- Szwabowski, O. (2019). People's Mic: emancypacyjne stawanie się rzeczą. *Parezja*, 11(1), 139-154. <http://doi.org/10.15290/parezja.2019.11.10>
- Zamojski, P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna. Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*. Oficyna Naukowa.

A Chronicle

„Poza kulturową oczywistością” (2019-2023)
Podsumowanie cyklu seminaryjnego w Dolnośląskiej Szkole Wyższej / Uniwersytecie Dolnośląskim DSW we Wrocławiu

Ewa Kurantowicz¹ 
Karolina Reinhard² 
Paweł Rudnicki³ 



Cykl seminariów „Poza kulturową oczywistością” prowadzony w Dolnośląskiej Szkole Wyższej / Uniwersytecie Dolnośląskim DSW w latach 2019-2023 powstał jako forma upamiętniająca dorobek naukowy i intelektualny profesora Roberta Kwaśnicy, współtwórcy, pierwszego rektora i prezydenta DSW.

Kulturowa oczywistość to – jak o tym wielokrotnie pisał Robert Kwaśnica – rzeczywistość zdominowana przez rozum instrumentalny, w której humanistyka sprowadzana jest do kompetencji miękkich, technik coachingu, jest banalizowana. R. Kwaśnica wyrażał opór takiej rzeczywistości w swojej działalności naukowej (ale też w codzienności uczelnianej) zachęcał do dialogu, do poszukiwania wspólnoty sensu, do wychodzenia poza kulturową oczywistość.

Wybierając „Poza kulturową oczywistością” jako tytuł konferencji naukowej (2019) oraz cyklu seminariów naukowych, nie mieliśmy wątpliwości, że przypadłby

¹ Uniwersytet Dolnośląski DSW, Poland, ewa.kurantowicz@dsw.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-1937-4761>

² Uniwersytet Dolnośląski DSW, Poland, karolina.reinhard@dsw.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0003-4544-1988>

³ Uniwersytet Dolnośląski DSW, Poland, pawel.rudnicki@dsw.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-2495-8104>

on do gustu Robertowi Kwaśnicy. Zamierzaliśmy stworzyć serię spotkań naukowych osadzonych w dyskursach edukacyjnych bytujących poza głównym nurtem dociekań intelektualnych, wyprowadzających osoby uczestniczące w spotkaniach ze stref komfortu, zachęcające do debaty, otwartych wobec pytań o różnorodność, krytyczność, ambiwalencję, opór i emancypację.

Spotkania w ramach cyklu PKO były elementem programu kształcenia w kameralnej Szkole Doktorskiej DSW, często towarzyszyły im warsztaty dla doktorantów i doktorantek, które cieszyły się dużym zainteresowaniem.

Dla udokumentowania historii seminariów należy przywołać parę istotnych faktów:

1. Pierwszym, inicjującym cykl, wydarzeniem była konferencja naukowa „Poza kulturową oczywistością”, która odbyła się w Dolnośląskiej Szkole Wyższej w październiku 2019 roku.
2. Seminarium PKO było prowadzone przez cztery lata (2019-2023). Kiedy zaczynaliśmy byliśmy świeżo po strajku nauczycielskim, przed pandemią (i w jej trakcie). Byliśmy przed kryzysem uchodźczym na polsko-białoruskiej granicy, przed pełnoskalową wojną w Ukrainie oraz wielomilionową rzeszą osób uchodzących przed wojną z Ukrainy. Gdy zaczynaliśmy seminaria PKO sztuczna inteligencja była powszechnie kojarzona z filmami s-f, w 2023 roku objawiła nam się w postaci czata GPT, który wywrócił sposób myślenia o wiedzy i jej pozyskiwaniu. Korzystaliśmy z tych kontekstów, aby zrozumieć różnorodne sytuacje, oswoić pojawiające się konteksty, zadać pytania ważne, ważniejsze, czasami banalne. Rozmawialiśmy, słuchaliśmy, byliśmy razem.
3. Seminarium PKO rozpoczęło się w Dolnośląskiej Szkole Wyższej a skończyło w Uniwersytecie Dolnośląskim DSW, to była także duża zmiana, w wielu wymiarach. Symboliczna zmiana statusu i nazwy uczelni była też ziszczeniem marzenia Roberta Kwaśnicy o DSW.
4. Partnerami naukowymi cyklu były (w dwóch pierwszych latach) Wrocławski Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a w ostatnim sezonie Wrocławski Oddział Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” / „INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society” (flagowy periodyk DSW) – bardzo dziękujemy za to wsparcie i kooperację.
5. Komitet naukowy tworzyły następujące osoby: Ewa Kurantowicz, Joanna Minta, Karolina Reinhard, Maria Reut, Justyna Kajta (która dołączyła w ostatnim roku seminaryjnego cyklu), Beata Sierocka, Helena Wyligała, Paweł Rudnicki (kierownik cyklu PKO).

6. Pracowaliśmy stacjonarnie, zdalnie i hybrydowo – uczyliśmy się różnych form nadawania, komunikowania, bycia w kontakcie. Bez dwóch zdań było to duże wyzwanie organizacyjne.

Lista wydarzeń w ramach cyklu PKO:

Rok akademicki 2019/2020

- 29/10/2019, Inauguracja cyklu seminariów naukowych w DSW;
- 28/11/2019, Maria Mendel, Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdańskiego), *Zaawansowane studia nad kulturą i edukacją*;
- 12/12/2019, Piotr Zańko (Uniwersytet Warszawski), *Edukacyjne konteksty oporu kulturowego*;
- 17/12/2019, Andreas Fejes (Linköping University, Dolnośląska Szkoła Wyższa), *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*;
- 18/12/2019, Piotr Stańczyk (Uniwersytet Gdańskiego), *Freirego Suchodolskim. Od marginesów, do centrum i z powrotem na marginesy – poza oczywistością interpretacyjną w filozofii wychowania*;
- 28/01/2020, Aneta Ostaszewska (Uniwersytet Warszawski), „*Nakreśliłam własne przeznaczenie*” - praca biograficzna jako kategoria pedagogiczna;
- 05/03/2020, Piotr Zamojski (Uniwersytet Gdańskiego), *Wprowadzenie do idei po-krytycznej pedagogiki: teoria szkoły i immanentna ontologia nauczania*;

Rok akademicki 2020/2021

- 22/10/2020, Martyna Pryszmont (Uniwersytet Wrocławski), *Metodologia jako sztuka wyjścia. Pomiędzy sztuką a metodą badawczą*;
- 03/12/2020, Karolina Kuszyk (tłumaczka, dziennikarka, reportażystka), *Jak opisać owada w bursztynie, czyli o powstawaniu „Poniemieckiego”*;
- 21/01/2021, Danuta Uryga, Marta Wiatr (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), *Etnograficzne studium przypadku – odkrywanie, zwiedzanie czy wytwarzanie społecznego świata?* ;
- 28/01/2021, Justyna Kajta (Uniwersytet Wrocławski), *Zrozumieć nacjonalizm? O tożsamości i dyskursie polskiego ruchu nacjonalistycznego*;
- 18/02/2021, Elżbieta Korolczuk (Södertörn University), *Kto się boi „gender”? Wojny kulturowe i prawicowy populizm*;
- 25/02/2021, Kaja Kaźmierska (Uniwersytet Łódzki), *Autobiograficzny wywiad narracyjny a współczesne dyskursy etyczne w naukach społecznych*;
- 15/03/2021, Iwona Chmura-Rutkowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *(Nie)widzialne granice - różnice i nierówności*

w doświadczaniu codzienności szkolnej przez dziewczęta i chłopców

- 14/04/2021, Małgorzata Michel (Uniwersytet Jagielloński), *Trudny czy wymagający teren badań? Badacz jakościowy pomiędzy teorią metodologii badań a praktyką życia badawczego;*
- 12/06/2021, Przemysław Staroń (Uniwersytet SWPS), „*Bo szkoła może być magiczna…*”;
- 15/06/2021, Brian Tam, (Uniwersytet Wrocławski) *My Ethnicity is not a Virus: Racism and Xenophobia during the COVID-19 Pandemic.*

Rok akademicki 2021/2022

- 15/11/2021, Catherine Nafti-Malherbe (Uniwersytet w Angers), *A Sociological Look at the Social and Educational Support of Young Unaccompanied Migrants in France and Their Integration;*
- 18/11/2021, Przemysław Sadura, Sylwia Urbańska (Uniwersytet Warszawski), *Obcy w naszym kraju. Etnografia stanu wyjątkowego na granicy polsko-białoruskiej;*
- 09/12/2021, Jorge F. Figueroa (Texas Woman's University), *The Intersections Between Critical Pedagogy Cultures and Technology;*
- 13/01/2022, Joanna Gierak-Onoszko (dziennikarka, reporterka, pisarka, felietonistka), *Metoda reporterska jako sposób na zrozumienie wrzenia świata;*
- 10/03/2022, Konrad Rejman (Dolnośląska Szkoła Wyższa), *Edukacja jako wychowanie do wojny (?). O konieczności pedagogicznej refleksji nad wojną i pokojem;*
- 24/03/2022, Eszter Neumann (TK Centre for Social Sciences, Budapest), *Religion, populism, and education-policy: the case of Hungary;*
- 21/04/2022, Olha Hordiichuk (Politechnika Żytomierska), *Wojna i życie widziane oczami wykładowczyni filozofii (Житомир – Wrocław 2022);*
- 28/04/2022, Danny Wildemeersch (KU Leuven), *No Time to Waste? The climate change challenge for sustainability education;*

Rok akademicki 2022/2023

- 13/04/2023, Bert Oliver (University of the Free State), *AI and being-human – what is the difference? ;*
- 20/04/2023, Panayiotis Xenophontos (Oxford University), *Przemyśl in 2022: Observations from the Polish-Ukrainian Border;*
- 27/04/2023, Patrice McMahon (University of Nebraska), *People Power: Activism in Hard Time in Central and Eastern Europe;*

- 06/06/2023, Clotilde Lechuga Jimenez (University of Malaga), *Cultural Heritage Education: a Useful Tool for Engaged Learning (EL) with a Gender Perspective*;
- 20/06/2023, Elizabeth Cullen Dunn (Indiana University), Iwona Kaliszewska (Uniwersytet Warszawski), *Informality, Geopolitics and the Art of Humanitarian Smuggling*.

Żywimy szczerze przekonanie, że kilkudziesiąt spotkań zrealizowanych w ramach cyklu seminaryjnego było okazją do zadania wielu intrygujących pytań, zainicjowania naukowych dyskusji, przeprowadzenia krytycznych debat w stylu, który był bliski Robertowi Kwaśnicy.

Trudno wymienić wszystkie osoby zaangażowane w organizację cyklu PKO, ale dziękujemy i kłaniamy się Koleżankom i Kolegom, pracującym organizacyjnie, prezentującym nam swoje perspektywy badawcze i literackie. Serdecznie dziękujemy za stałą obecność osobom, które były z nami w czasie spotkań tradycyjnych i zdalnych. Szczególnie doceniamy liczne grono osób pracujących w DSW, które nie opuszczały niemal żadnego spotkania, miło było nam doświadczać Waszej współobecności, życzliwego wsparcia i chęci symbolicznego uhonorowania pamięci prof. Roberta Kwaśnicy.

Ale to jeszcze nie wszystko...

Idee, refleksje, pytania towarzyszące seminarium, są również odzwierciedlane w serii książek, które powstały dzięki Funduszowi Rady Stypendialnej im. Roberta Kwaśnicy „Poza Kulturową Oczyszczoną”.

Fundusz powstał w Dolnośląskiej Szkole Wyższej / Uniwersytecie Dolnośląskim DSW z siedzibą we Wrocławiu dla upamiętnienia osoby inicjatora powstania Uczelni i jej wieloletniego Rektora i Prezydenta – Roberta Kwaśnicy – na podstawie Uchwały Senatu nr 47/2021. Funduszem tym zarządza Rada Funduszu. W ramach jego działalności finansowane są publikacje wyłonione w drodze konkursu.

Do konkursu, który uruchomiony został na okres 2020-2025, zaproszeni zostali: naukowcy, pracownicy wyższych uczelni, praktycy oświaty i wychowania. Wyłonione przez Radę prace, z obszaru nauk społeczno-pedagogicznych, wydawane są ze starannym zachowaniem etycznego procesu wydawniczego oraz z uwagą na walory estetyczne. Na serię składają się:

2021

- Konrad Rejman, *Etyka radykalna jako emancypacja. O wojnie i pokoju z perspektywy pedagogicznej*;
- Bogusława Dorota Gołębiak, *Ekspansja uczenia? Co z nauczaniem?*

W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli;

- Katarzyna Nanowska, *komunikacja interpersonalna kuratorów sądowych z podopiecznymi*;
- Alina Stechnij, *Tożsamość młodzieży. Zaniedbany obszar wychowawczy*;
- Wiesław Antosz, *Genealogia zakazanej tożsamości*.

2022

- Przemysław Szczygieł, *Bunt. Przestrzeń uczenia się dorosłych*.

2023

- Paweł Rudnicki, *Kto, jak nie my?* ;
- Colette Szczepaniak, *Pedagogie kobiecości w polskim dyskursie prasy kobiecej*;
- Rozalia Ligus, *Re-generacje. Odzyskiwanie wiedzy utraconej i uczenie się w społeczności*.

Perspektywę nakreślona przez cykl „Poza Kulturową Oczystością” traktujemy jako jeden z głównych nurtów programowych powstających i rozwijanych w środowisku naukowym Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu. Program ten z pewnością będzie kontynuowany poza formalnymi ramami zakończonego już cyklu seminariów PKO.

