

ISSN 1505-8808
Vol. 25, No. 2(94), 2023

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

In this volume:

Małgorzata Kowalik-Ołubińska

Elżbieta Kopciewicz, Klaudia Ferenc

Barbara Muszyńska, Stephan-Alexander Ditzel

Monika Popow

Bartosz Atroszko

Oskar Szwabowski, Dominika Gruntkowska

Jan Stasieńko, Andrzej Ostrowski



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

Vol. 25, No. 2(94), 2023

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 25, No. 2(94), 2023

Lower Silesia University Press



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 Sierżęga, University of Wrocław

LANGUAGE EDITING

Agnieszka Heidinger (Polish)

Jonathan Bec (English)

Matthew Bastock (English)

ADVISORY BOARD

Michel Alhadeff-Jones, University of Fribourg, Switzerland

Ingela Bergmo-Prvulovic, Jönköping University, Sweden

Maria Czerepaniak-Walczak, University of Szczecin, Poland

Rob Evans, Independent Researcher (Formerly: University of Magdeburg)

Ted Fleming, Maynooth University, Ireland

Jason Goroncy, University of Divinity in Melbourne, Australia

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

Georg K. Zarifis, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

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 DSW University of Lower Silesia 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 Małgorzata Kowalik-Olubińska**
The Posthumanist Turn in the Interdisciplinary Paradigm of Childhood Studies – Response to the Environmental Problems of Modern Times
- 27 Elżbieta Kopciewicz, Klaudia Ferenc**
Care – A Map of Contemporary Discussions and Pedagogical Challenges
- 47 Barbara Muszyńska, Stephan-Alexander Ditze**
'I don't fit this intercultural profile. I am kind of different.'
A critical reflection on the possible effect of Cultural Attribution Bias in intercultural competence assessment materials design
- 65 Monika Popow**
Intercultural Learning in the Experience of Polish Teachers after the Outbreak of the War in Ukraine, 2022
- 89 Bartosz Atroszko**
Teacher Education System as a Barrier to Changes in Education: An Analysis of Teachers' Statements
- 115 Oskar Szwabowski, Dominika Gruntkowska**
The Idol or the Lantern: The Problem of Authority in Two Pieces of The Analogs
- 133 Jan Stasieńko, Andrzej Ostrowski**
'Stand up if you love football!' Methods of Creating Dynamics and Pace of Gameplay in Animated Television Series for Children Focused on Football

Studies and Research Reports

Posthumanistyczny zwrot w interdyscyplinarnym polu badawczym *Childhood Studies* – odpowiedź na problemy środowiskowe epoki współczesnej

Małgorzata Kowalik-Olubińska¹ 



Abstrakt

Celem artykułu uczyniła autorka omówienie dokonującego się w polu badawczym *Childhood Studies* zwrotu w stronę posthumanizmu, stanowiącego odpowiedź jego twórców na problemy środowiskowe epoki współczesnej. Przenikanie myśli posthumanistycznej do pola badawczego *Childhood Studies* zaowocowało zwrotem w stronę ontologii relacyjnej, w świetle której dzieciństwo zostało uznane za fenomen ściśle powiązany z naturą, dziecko zaś – za istotę relacyjną, egzystującą we wspólnotach powiązanych ze sobą bytów ludzkich i pozaludzkich. Czerpanie z myśli posthumanistycznej przyczyniło się także do uznania potrzeby odwoływania się w kontekście edukacyjnym do idei wspólnotowości, relacyjności i stawania się/stawania się-z. Spowodowało to zwrot w stronę podejść pedagogicznych pozwalających dzieciom na uczenie się i stawanie wspólnie ze światem, na nawiązywanie pogłębionych relacji z ludźmi i z bytami pozaludzkimi. Zdaniem autorki wzmacnianie dyspozycji dzieci w tym właśnie zakresie umożliwi im zgodne współistnienie ze wszystkimi bytami i prosperowanie we wspólnych światach, co zwiększy szanse na pomyślne radzenie sobie ze środowiskowymi zagrożeniami epoki współczesnej.

Słowa kluczowe

Childhood Studies, posthumanizm, wspólnotowość, relacyjność, stawanie się/stawanie się-z

¹ Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0001-9687-9862>

The Posthumanist Turn in the Interdisciplinary Research Field of *Childhood Studies* – Response to the Environmental Problems of Modern Times

Abstract

The purpose of the article was to discuss the shift towards post-humanism taking place in the *Childhood Studies* research field, which is seen by its creators as the answer to the environmental problems of modern times. The penetration of posthumanist thought into the *Childhood Studies* field has resulted in a turn towards a relational ontology. Childhood has been recognised as a phenomenon closely linked to nature, and the child as a relational being, existing in communities of interrelated human and non-human entities. Drawing on posthumanist thinking has also helped to recognise the need to refer to ideas of community, relationality, and becoming/becoming-with in educational contexts. This resulted in the transition to pedagogical approaches that enable children to learn and stand together with the world, while also building in-depth relationships with both human and non-human entities. According to the author, strengthening children's disposition in this respect will enable them to coexist with all entities and prosper in common worlds. This will increase the chances of all of us to successfully dealing with the environmental threats of modern times.

Key words

Childhood Studies, posthumanism, community, relationality, becoming/becoming-with

Wprowadzenie

Dokonujący się w obrębie interdyscyplinarnego pola badawczego *Childhood Studies* zwrot w stronę posthumanizmu wiąże się z przemianami, jakie zachodzą w akademii w sposobie myślenia o człowieku i jego usytuowaniu w świecie. W naukach społecznych i w humanistyce coraz częściej kwestionuje się bowiem zasadność przypisywania człowiekowi nadrzędnej pozycji w świecie, uznając go za jeden z elementów sieci wzajemnie powiązanych ze sobą bytów. Zwolennicy tego poglądu w centrum swoich analiz nie umieszczają człowieka, lecz sieci sił materialnych i dyskursywnych, których wszystkie ogniwa wiążą relacje współzależności i pokrewieństwa (Barad, 2007; Braidotti, 2014; Haraway, 2003, 2008, 2016).

W podobny sposób odnoszą się do sygnalizowanej wyżej kwestii przedstawiciele nauk przyrodniczych, którzy w swoich pracach przedstawiają symbiotyczną wizję życia (Gilbert i in., 2012), dowodzą istnienia współzależności między wszystkimi bytami tworzącymi ziemski ekosystem (Devall i Session, 1995; Everndon, 1978; Smith, 2013), ukazują wspólną historię ewolucyjną ludzi i zwierząt (De Waal, 2019; Keim, 2017; Shapiro i DeMello, 2010). W obszarze wyłaniającego się w akademii pola badawczego noszącego miano biosocjologii mówi się o konieczności wychodzenia poza perspektywę postrzegania ludzi jako gatunku odesparowanego od innych (Ingold, 2013). Nie istnieje zatem, jak przekonuje Mick Smith (2013, s. 30), „możliwość wyłączenia człowieka ze wspólnoty różnych istot, które są powiązane ze sobą na miliard różnych sposobów”.

Dostrzeżenie i akceptacja takiego sposobu myślenia o miejscu człowieka w świecie nabiera szczególnego znaczenia w epoce współczesnej określanej mianem epoki człowieka lub antropocenu ze względu na wielkość śladu pozostawianego przez ludzi na Ziemi (Bińczyk, 2018; Crutzen, 2002; Crutzen i Stoermer, 2000; Zalasiewicz, 2016; Zalasiewicz i in., 2011). Konsekwencje wywołanych działalnością człowieka problemów środowiskowych, takich jak zmiany klimatyczne, zakwaszanie wód oceanicznych czy radykalne zmniejszanie się różnorodności biologicznej ziemskich ekosystemów, stwarzają zagrożenie dla egzystencji ludzi i bytów pozaludzkich (Gilling i Hagan-Lawson, 2014; Zalasiewicz i Williams, 2022). Przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się w akceptacji idei antropocentryzmu, która mocno zakorzeniła się w ludzkiej świadomości (Bińczyk, 2018; Braidotti, 2014; Markiewicz, 2018). Idea ta znajduje swój wyraz zarówno w przekonaniu o wyjątkowości człowieka i jego pierwszoplanowej pozycji w świecie, w poglądzie, zgodnie z którym stanowi on miarę wszechrzeczy, jak i w przekonaniu o zasadności istnienia binarnych podziałów, wytyczania wyraźnych granic między bytami, zjawiskami i kategoriami, w tym między naturą i kulturą.

Celem artykułu uczyniłam omówienie zwrotu w stronę posthumanizmu, jaki dokonuje się w polu badawczym *Childhood Studies* w odpowiedzi na sygnalizowane wcześniej problemy środowiskowe epoki współczesnej (Malone, 2016; Malone i in., 2020; Murris, 2016). Odwoływanie się do posthumanistycznego myślenia o człowieku i świecie można uznać za punkt wyjścia działań zmierzających do znalezienia skutecznej odpowiedzi na te problemy. Podjęcie działań w tym zakresie jest szczególnie ważne z punktu widzenia dzieci, które dorastają w zupełnie innym świecie niż ten, w którym dorastali obecni dorośli i to właśnie one, zwane nie bez racji „dziećmi

antropocenu” (*the children of the Anthropocene*) (Lack, 2022), długo będą ponosić konsekwencje destrukcyjnego wpływu człowieka na środowisko (Cutter-Mackenzie-Knowles i in., 2020; Lack, 2022; Malone i in., 2020).

W dalszej części artykułu przywołuję główne założenia posthumanizmu, a następnie omawiam dwie powiązane ze sobą kwestie, których pojawienie się stanowi efekt przenikania myśli posthumanistycznej do pola badawczego *Childhood Studies*. Pierwszą z nich jest zwrot w stronę ontologii relacyjnej, w efekcie którego dzieciństwo zostało uznane za fenomen ściśle powiązany z naturą, dziecko zaś – za istotę relacyjną, egzystującą we wspólnotach wzajemnie powiązanych ze sobą bytów ludzkich i pozaludzkich (Malone, 2016; Malone i in., 2020; Murriss, 2016; Taylor, 2013). Drugą kwestię stanowi dążenie do odwoływania się w kontekście edukacyjnym do idei wspólnotowości, relacyjności i stawiania się/stawiania się-z. Zaowocowało ono zwrotem w stronę podejść pedagogicznych pozwalających dzieciom na uczenie się i stawanie wspólnie ze światem, na nawiązywanie pogłębionych relacji z ludźmi i z bytami pozaludzkimi. Włączenie przywołanych kategorii pojęciowych do kontekstu edukacyjnego, przejście od uczenia o świecie do uczenia się i stawania razem ze światem, pozwoli dzieciom na nawiązanie pogłębionych relacji zarówno z ludźmi, jak i z bytami pozaludzkimi. Przyjmuję przy tym tezę, zgodnie z którą stawanie się osobami zdolnymi do nawiązywania tego typu relacji wzbudzi w dzieciach poczucie troski o dobro wspólnot ludzko-pozaludzkich (Latour, 2004) oraz potrzebę współodczuwania z bytami nie-ludzkimi (Bekoff, 2013; Fredriksen, 2019). Umożliwi im to zgodne współistnienie z ziemskimi bytami i prosperowanie we wspólnych światach (Taylor, 2013), zwiększając tym samym szanse nas wszystkich na pomyślne radzenie sobie ze środowiskowymi zagrożeniami epoki współczesnej.

Człowiek i świat w perspektywie posthumanizmu

Stawianie czoła zagrożeniom, jakie niesie ze sobą epoka antropocenu wiąże się z koniecznością uzmysłowienia sobie przez nas faktu, że do kłopotliwego położenia, w jakim znalazły się wszystkie ziemskie byty doprowadziło nasze ludzkie skoncentrowanie się na sobie. Rację należałoby zatem przyznać Henrykowi Skolimowskiemu (1993, s. 132), który sugeruje, że „naszym zasadniczym problemem są nie tyle trujące fabryki i zatrute środowisko, ile zatrute myślenie. Po prostu fabryki są przedłużeniem naszego myślenia”. W podobnym tonie wypowiada się Timothy Morton (2010, s. 3), który w następujący sposób odnosi się do współczesnego kryzysu ekologicznego: „Jedną z rzeczy, która została zniszczona przez

nowoczesne społeczeństwo, wraz z ekosystemami, gatunkami i klimatem, jest myślenie”.

Niezbędne okazuje się zatem przekształcenie świadomości ludzi w taki sposób, by zdolali oni dostrzec i zrozumieć związki łączące ich ze światem. Wymaga to skierowania się w stronę odmiennego od antropocentrycznego sposobu myślenia o człowieku i świecie, który odnaleźć można w założeniach posthumanizmu krytycznego. Stanowi on, jak pisze Rosi Braidotti (2014), jeden z nurtów posthumanistycznego myślenia, który wywodzi się z tradycji antyhumanistycznych filozofii podmiotowości i w związku z tym odrzuca humanocentryczne spojrzenie na świat. Posthumanizm krytyczny umożliwia, jak zauważa Monika Bakke (2010, s. 342), „powrót nie-ludzkiego do nauk humanistycznych, gdzie zaobserwować można powolny proces swobodnego odkrywania i nobilitowania witalnych związków ludzkiego z nie-ludzkim”. Dąży się w nim zatem do zerwania z ideami klasycznego humanizmu, co prowadzi do pozbawienia człowieka uprzywilejowanej pozycji w świecie i uczynienia go jednym z wielu zamieszkujących Ziemię gatunków. Odmawia się więc człowiekowi „prawa »czynienia natury sobie poddaną«, mniej eufemistycznie zaś – jej niszczenia” (Radomska, 2010, s. 57).

Posthumanizm nie tylko kwestionuje wyjątkowość człowieka, przypisując mu centralnego miejsca w świecie, ale także podważa binarne podziały, zwłaszcza dychotomię natura/kultura, ukazując tym samym nierozzerwalność powiązania tego, co ludzkie z tym, co nie-ludzkie. Perspektywa posthumanistyczna zamiast jednak „gubić się w retoryce »kryzysu człowieka«, poszukuje alternatyw” (Braidotti, 2014, s. 101), które wyrażają się w dążeniu do opracowania innych sposobów ujmowania ludzkiego podmiotu. Posthumanizm wiąże się zatem ze zwrotem ontologicznym wyrażającym się w przejściu od uznania człowieka za istotę odizolowaną od świata, będącą jedynie obserwatorem jego ludzkich i nie-ludzkich mieszkańców, do uznania człowieka za byt nierozzerwalnie połączony ze światem, będący jego integralną częścią, wyłaniający się z relacji, w jakie z nim wchodzi (Bayne, 2018).

Za szczególnie znaczące w myśli posthumanistycznej uznaje się takie kategorie pojęciowe jak „wspólnotowość” (*community*), „relacyjność” (*relationality*) i „stawanie się” (*becoming*)/ „stawanie się-z” (*becoming-with*). Istotę tych powiązanych ze sobą pojęć ukazują wyrażenia koncepcje: „naturokultury” (*natureculture*) Donny Haraway (2003), „wspólnego świata” (*common world*) Bruno Latoura (2004), „nomadycznej podmiotowości” (*nomadic subjectivity*) Braidotti (2006, 2014), czy „sprawczego realizmu” (*agential realism*) Karen Barad (2007).

Wprowadzone przez Haraway (2003) pojęcie naturokultury sygnalizuje, zgodnie z intencją autorki, występowanie zjawiska rozmywania się granic między tym, co określane jest mianem natury i tym, co nazywa się kulturą. Autorka uznaje te kategorie za splecione ze sobą i w związku z tym przekonuje, że to, co dzieje się obrębie naturokultury tworzone jest przez wielu aktorów, zarówno ludzkich, jak i nie-ludzkich. Do tego wątku nawiązuje Haraway w książce *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulence* (2016), używając dwóch pojęć – „symbiogeneza” i „sympojeza”. Pojęcie symbiogenezy wskazuje na to, że różne gatunki ziemskich bytów powstały dzięki procesom integracji i symbiozy. Byty te stanowią więc systemy, które „współtworzą swoją tożsamość z innymi, stając się współodpowiedzialne za siebie nawzajem” (za: Derra, 2017, s. 222). Pojęcie sympojezy oznacza wspólne bycie w świecie i czynienie czegoś razem (*making-with*) (Haraway 2016, s. 58), nic bowiem nie tworzy się samo z siebie, nic nie jest samowystarczalne i samoorganizujące się.

Z koncepcją naturokultury Haraway powiązana jest idea stawania się-z. Jeśli bowiem odrzucimy tezę o ludzkiej wyjątkowości, wówczas uznamy, że „stawanie się jest zawsze stawaniem się »z« w strefie kontaktu”, czyli w strefie nawiązywania relacji z innymi bytami (Haraway, 2008, s. 244). To dzięki tym relacjom stajemy się kimś, określonymi istotami, jednostkami, mówiąc inaczej – wyłaniamy się z tych relacji. Bycie jednostką, w tym również człowiekiem, „zawsze oznacza zatem stawanie się-z wieloma” (Haraway, 2003, s. 4). Uwypuklając wzajemne powiązania występujące w świecie, który współzamieszkujemy z wieloma stworzeniami, pojęcie stawania się-z oddaje istotę relacyjności i współzależności między ludźmi i nie-ludźmi. Ludzie i nie-ludzie (np. zwierzęta) dzielą się sprawczością i stają się-ze sobą, wpływając na siebie nawzajem (Haraway, 2016).

Idea stawania się-z oferuje zatem „metafizykę ugruntowaną w koncepcji powiązania wszystkiego ze wszystkim, podważa więc ludzkie złudzenie o separacji ziemskich bytów” (Wright 2014, s. 278). Pozwala ona także na zakwestionowanie mylnego przekonania o możliwości wyłączenia się człowieka z ziemskiej wspólnoty ekologicznej (Smith, 2013). Nie możemy tego zrobić, ponieważ „zawsze stajemy się-z, w żyjącym, wielogatunkowym świecie złożonym z fenomenów i przekształceń” (Wright, 2014, s. 280).

Jak przekonują przy tym Gilles Deleuze i Félix Guattari (1987, s. 238), stawanie się na przykład „zwierzęciem nie polega na odgrywaniu zwierzęcia czy jego imitowaniu, nikt też »naprawdę« nie staje się zwierzęciem (...). To, co jest rzeczywiste, to stawanie się samym sobą, to kompleks stawania się”. Stawanie się-z nie jest zatem

dosłowną transformacją, ale poszerzaniem się tożsamości i sposobów bycia w świecie. Stajemy się zatem dostrojeni do wielości światów za pośrednictwem spotkania z nowym relacyjnym kontekstem. Innymi słowy, „stajemy się z życiem manifestującym się za pośrednictwem ciała innego bytu, a życie jest zawsze połączone ze światami”(Wright, 2014, s. 280).

Latour (2004) przekonuje o możliwości wychodzenia poza powszechnie przyjmowany binarny podział natura/społeczeństwo i skomponowania „wspólnego świata” stanowiącego wspólnotę zrzeszającą ludzi i byty pozaludzkie. Tak ujmowany wspólny świat nie jest jednak określony z góry i niezmienny, przeciwnie – znajduje się w procesie ciągłego komponowania się, uwspólniania (*commoning*), współdziałania i współdzielenia. Autor przekonuje ponadto, że ludzie nie są jedynymi twórcami i opiekunami tej heterogenicznej wspólnoty, są nimi wszystkie byty egzystujące w niej i współtworzące ją. Sprawczość w obszarze ludzko-pozaludzkich wspólnot ma zatem charakter rozproszony, relacyjny i kolektywny.

Braidotti (2006, 2014) w swojej koncepcji nomadycznej podmiotowości nawiązuje do monistycznej ontologii ujmowanej przez pryzmat poglądów Barucha Spinozy oraz Deleuze’a i Guattariego. W jednej ze swoich prac przywołuje dokonaną przez Deleuze’a i Guattariego „radykalną krytykę antropocentryzmu na rzecz ukazania spleć materialnych, bio-kulturowych i symbolicznych sił w wytwarzaniu podmiotu” (Braidotti, 2006, s. 37). Podzielając ten pogląd, autorka ujmuje podmiot w kontekście „ekofilozofii wielokrotnych przynależności jako byt relacyjny, ukonstytuowany *w i dzięki* wielości” (Braidotti, 2014, s. 120-121). Uznaje więc podmiot za splot sił, byt, który jest efektem związków, w jakie wchodzi z ludzkimi i nie-ludzkimi innymi.

Autorka opowiada się za radykalną podmiotowością posthumanistyczną, która oparta jest na etyce stawiania się i oznacza przechodzenie od podmiotowości jednolitej do nomadycznej. Etyka, o której pisze Braidotti (2014, s. 121), czerpie z „poczucia powiązania między ja i innymi, łącznie z innymi nie-ludzkimi czy też przyrodniczymi, pozbywając się przeszkody, jaką stanowi egoistyczny indywidualizm”. Podmiotowość stanowi zatem wyraz ucieleśnionej postaci odpowiedzialności, która wspiera się na „poczuciu kolektywności, relacyjności, a zatem i tworzeniu wspólnoty” (Braidotti, 2014, s. 121).

Braidotti (2006, 2014) stawia przy tym tezę o równości bytów, o *zoe*-centrycznym egalitaryzmie (*zoe-centred egalitarianism*). Pojęcie *zoe* odnosi do nieskończonej witalności życia, życia jako nieustannego stawiania się, jako nośnika transformacji.

Egalitaryzm *zoe*-centryczny uznaje zatem autorka za filozofię afirmatywnego stawania się, stawania się, które „włącza nomadyczny podmiot w długofalowe procesy transformacji” (Braidotti, 2006, s. 110).

Świat w koncepcji sprawczego realizmu Barad (2007, 2012) nie jest zbudowany z odseparowanych od siebie rzeczy, lecz z „fenomenów-w-procesie-stawania się” – „radikalnie otwartego powiązania świata samego ze sobą” (Barad 2012, s. 46; por. też Hyży, 2017). Świat pozostaje zatem w ciągłym, dynamicznym procesie bycia i stawania się materia, co oddają używane przez autorkę terminy „intra-akcja” (*intra-action*) oraz „intra-aktywność” (*intra-activity*). Pierwszy termin oznacza „wzajemne konstytuowanie się splecionych ze sobą sprawczości” (Barad, 2007, s. 33), wskazuje zatem na brak wyraźnych granic między podmiotami tych relacji i uwypukla ontologiczną pierwotność relacji. Drugi termin odnosi się do procesu stawania się z innymi we wzajemnym splecaniu, w obszarze podzielanej relacyjności, na poziomie intra-akcji. Oba terminy wskazują na relacyjny charakter zdarzeń i podskórne połączenie różnych form istnienia, ich współzależność i wzajemne oddziaływanie na siebie (Barad, 2007). W swojej koncepcji autorka wysuwa zatem na plan pierwszy nie przedmioty (i ich właściwości), lecz proces stawania się fenomenami za pośrednictwem relacyjnych powiązań z innymi obiektami i rzeczami.

Do opisu praktyk poznawania świata przez podmiot w powiązaniu z jego egzystencją w świecie używa autorka terminu „onto-epistemologia” (*onto-epistemology*) (Barad, 2007, s. 185). Powiązanie ontologii i epistemologii wynika z faktu, że stanowimy integralną część świata, współtworzymy go, a nie przyglądamy się mu z zewnątrz, stajemy się razem ze światem i poznajemy go poprzez wchodzenie z nim w wielorakie relacje. Nawiązując do poglądów autorki, możemy rozumieć to, co ludzkie i nie-ludzkie jako splecanie kwantowe w wielości wzajemnych relacji. Takie spojrzenie na heterogeniczną wspólnotę stworzeń zamieszkujących Ziemię może, jak przekonuje Barad (2007), przyczynić się do zerwania z kartezjańskim podziałem na ludzi i zwierzęta, podważyć uproszczone dychotomie typu zwierzę/człowiek, natura/kultura, przedmiot/podmiot, i pozwolić dzięki temu na wyjście poza antropocentryzm.

Przenikanie myśli posthumanistycznej do pola badawczego *Childhood Studies*

Zarysowane wyżej sposoby postrzegania człowieka i jego usytuowania w świecie przenikają do pola badań nad dzieciństwem, dostarczając użytecznej ramy teoretycz-

nej, w obrębie której możliwe staje się przemyślenie zasad i założeń przyjmowanych dotychczas w *Childhood Studies* (Spyrou, 2019). Pogłębianemu namysłowi poddaje się założenia ontologiczne tego pola badawczego, co znajduje swój wyraz w dokonującym się zwrocie w stronę ontologii relacyjnej. Konsekwencją zmian w tym zakresie jest poszukiwanie w kontekście edukacyjnym podejść pedagogicznych, które wychodzą w swoich założeniach teoretycznych poza antropocentryzm.

Odnosząc się do kwestii założeń ontologicznych, należy przyznać, że dokonująca się w *Childhood Studies* zmiana statusu ontologicznego dziecka i dzieciństwa wiązała się od samego początku istnienia tego pola badawczego z dążeniem jego twórców do wychodzenia poza modernistyczną opozycję natura/kultura, materialność/dyskursywność. Pod koniec XX wieku, w okresie wyraźnego załamywania się tej opozycji (Prout, 2019), ukazały się prace takich autorów, jak Latour (1993), Deleuze i Guattari (1987) czy Manuel DeLanda (1997). Dostarczyły one badaczom dzieciństwa teoretycznego języka, który pozwalał na wyrażenie materialno-dyskursywnego charakteru dzieciństwa. Do tego nowego, wychodzącego poza dychotomiczne podziały, języka nawiązał m.in. Alan Prout (2000), zwracając uwagę na materialność ciała dziecka i jego wyłanianie jako istoty hybrydycznej z sieci wielorakich relacji. W innej pracy, *The Future of Childhood* (2005), odnosząc się do relacji dzieci-dorośli, za bezproduktywne uznał arbitralne oddzielanie dzieci od dorosłych tak, jakbyśmy mieli do czynienia z odrębnymi gatunkami. Za bardziej właściwe i produktywne uznał autorposzukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie wersje dziecka lub dorosłego wyłaniają się ze złożonej sieci relacji, w jakie wchodzą ze sobą nawzajem oraz z pozaludzkimi innymi, „naturalnymi, dyskursywnymi, kolektywnymi i hybrydycznymi materiałami” (Prout, 2005, s. 81). Autor jako jeden z pierwszych badaczy zaproponował zastosowanie nieliniarnego języka, a w nim takich kategorii pojęciowych jak „sieć”, „mobilność” i „relacyjność”, do analizy problematyki dzieci i dzieciństwa (Kowalik-Olubińska, 2020; Prout, 2005, 2011). Zasadniczym źródłem teoretycznym, z którego autor czerpał inspirację, budując własną koncepcję narzędzi analitycznych, była teoria aktora-sieci (ANT – Actor-Network Theory) (Latour, 1993).

Przenikanie myśli posthumanistycznej do *Childhood Studies*, zwłaszcza przyjęcie założeń ontologii relacyjnej, zaowocowało ukonstytuowaniem się wizji dzieciństwa jako fenomenu związanego z naturą na wiele różnych sposobów, co oddaje funkcjonujący w literaturze przedmiotu termin „dzieciństwonatura” (*childhoodnature*). Sygnalizuje on istnienie wzajemnego powiązania, splątania, pozostawiania w ścisłej łączności dzieciństwa i natury (Cutter-Mackenzie-Knowles i in., 2020).

Odwoływanie się do myśli posthumanistycznej zaowocowało też ukonstytuowaniem się koncepcji dziecka jako istoty relacyjnej, pozostającej w bliskich związkach nie tylko z ludźmi, ale także z pozaludzkimi bytami, jednostkami i siłami, istoty egzystującej w heterogenicznych wspólnotach ludzko-pozaludzkich (Lindgren i Sjostrand Ohrfelt, 2017; Malone, 2016; Malone i in., 2020; Murris, 2016; Taylor, 2013). Do zmiany w myśleniu o dziecku i dzieciństwie przyczynił się w znaczącym stopniu dokonujący się w akademii „zwrot materialny” przypisujący sprawczość materialnemu światu i problematyzujący wszystkie binarne opozycje (Barad, 2007; Braidotti, 2014; Lenz Taguchi, 2010; Murris, 2016). Ludzkie ciało uznaje się w tej perspektywie za organizm, który egzystuje w splecionej sieci sił ludzkich i pozaludzkich. Dzieciące ciała wyłaniają się zatem z asamblaży, związków i relacji, za pośrednictwem których są połączone z ciałami istot pozaludzkich na wiele złożonych materialnych sposobów (Malone, 2016; Prout 2000, 2005),

Dla relacyjnych materialistów ontologicznym i epistemologicznym punktem wyjścia formułowania teorii są relacje zachodzące między ludźmi i pozaludzkimi innymi. Relacje są, jak przypomina Karin Murris (2016), zawsze materialno-dyskursywne i to właśnie one konstytuują jednostkę, a nie odwrotnie. Odnosząc się do monistycznej onto-epistemologii, autorka stawia następującą tezę:

Dziecko jest splecaniem; ukonstytuowanym przez pojęcia i siły materialne, w którym to, co społeczne, polityczne, biologiczne a także maszyny obserwujące, mierzące i kontrolujące dziecko są ze sobą splecione – wszystkie elementy wchodzi z sobą w intra-akcje, „tracąc” swoje wyraźne granice (Murris, 2016, s. 91).

Relacyjny sposób pojmowania dziecka i dzieciństwa w *Childhood Studies* ma swoje implikacje edukacyjne, które łączą się, jak sugeruje Affrica Taylor i współautorki (2013, s. 48), z potrzebą „wychodzenia poza horyzont podejść edukacyjnych, w których dziecko postrzegane jest jako osoba rozwijająca się i ucząca wyłącznie w ludzkim kontekście społeczno-kulturowym”. Łączy się to zatem z wejściem w krajobraz posthumanistyczny, co pozwala na usytuowanie dzieci wewnątrz świata, który jest o wiele większy od ludzkiego, świata, w którym dziecko będzie miało możliwość uczenia się świata w bezpośrednim z nim kontakcie, nawiązując wielokierunkowe relacje z bytami ludzkimi i pozaludzkimi (Kowalik-Ołubińska, 2020; Lenz Taguchi, 2011; Taylor i in., 2013; Taylor i Pacini-Ketchabaw, 2015; por. też Chutorński 2019, 2020, 2022).

Stawanie się i uczenie w krajobrazie posthumanistycznym umożliwiają alternatywne pedagogie, takie jak: „pedagogia wspólnych światów” (*common worlds pedagogy*) (Nxumalo i Pachini-Ketchabaw, 2017; Taylor, 2013; Taylor i Pachini-Ketchabaw, 2015, 2019; Taylor i in., 2021), „pedagogia intra-aktywna” (*intra-active pedagogy*) (Lenz Taguchi, 2010; Murriss, 2016), czy „pedagogia międzygatunkowa” (*interspecies pedagogy*) (Fredriksen, 2019). Wszystkie one, uznawane za relacyjne ontologie realizujące się w przestrzeni naturokultury, pozwalają na „poszerzenie naszego Ja poprzez wchodzenie w bliskie relacje z naturą, a nie za pośrednictwem przyglądania się naturze z zewnątrz” (Malone i in., 2020, s. ix).

W pedagogii wspólnych światów, powiązanej na poziomie teoretycznym z poglądami Latoura (2004) i Haraway (2008), przyjmuje się, że dzieci wzrastają, żyją i uczą się w światach więcej-niż-ludzkie (*more-than-human worlds*), wewnątrz heterogenicznych wspólnot ekologicznych, a nie jedynie w ludzkich społeczeństwach (Taylor i in., 2021). Wspólne światy to wszystkie te miejsca i przestrzenie, które zamieszkujemy i dzielimy z wieloma istotami, ludzkimi i pozaludzkimi, jednostkami i siłami. Pedagogię wspólnych światów uznaje się za podejście pedagogiczne zmierzające do tego, by edukacja była w stanie reagować na wyzwania środowiskowe współczesnego świata (Malone i in. 2020), w obliczu których stoją nie tylko dorośli, ale także dzieci (Lack, 2022).

Pedagogia ta realizowana jest w trakcie pobudzających zaciekawienie, kreatywnych i skłaniających do wspólnego działania interakcji ze światami, w których żyjemy. Nie stosuje się w niej gotowych, nakazanych programów nauczania. Zamiast tego dzieci uczą się w trakcie rzeczywistych, bezpośrednich spotkań z tymi światami. Unika się w niej nauczania o świecie, zmierzając do tego, by dzieci myślały, uczyły się i stały razem ze światem, z którym są nierozzerwalnie powiązane. Na pierwszym planie sytuuje się w niej zatem relacje, w jakie wchodzić dzieci z ludzkimi i pozaludzkimi innymi w podzielanych światach życia, a nie obiekty postrzegane i poznawane z oddali (Nxumalo i Pachini-Ketchabaw, 2017; Taylor, 2013; Taylor i Pachini-Ketchabaw, 2015, 2019; Taylor i in., 2021).

W obrębie pedagogii intra-aktywnej, czerpiącej w warstwie założeń teoretycznych z poglądów Barad (2007) oraz Deleuze’a i Guattariego (1989), szczególne znaczenie przypisuje się intra-aktywnym relacjom, jakie zachodzą między organizmami (ludzkimi i pozaludzkimi) i materialnym środowiskiem ich życia (Lenz Taguchi, 2010). To, co materialne jest uznawane za jeden z istotnych czynników uczenia się i włączane do intra-aktywnej pedagogii. Odchodzi się w niej od binarnego podziału

materialność/dyskursywność i zwraca uwagę na to, co dzieje się, czyli co się zmienia, przekształca, co się wyłania *w* i *z* przestrzeni między tym, co materialne i tym, co dyskursywne (Lenz Taguchi, 2010; Murris, 2016). Zakłada się przy tym, że nie tylko ludzie są sprawczymi aktorami. Mogą być nimi także materialne obiekty i artefakty, których sprawczość wyłania się ze splecionych ze sobą relacji intra-aktywnych z innymi obiektami i z ludźmi.

Pedagogia intra-aktywna opiera się, jak przekonuje Hillevi Lenz Taguchi (2010), na ontologii immanencji. W jej perspektywie nasza egzystencja w świecie ujmowana jest jako współ-istnienie z całą resztą świata. Wiąże się to z koniecznością wychodzenia przez nas poza podział na ludzi i nie-ludzi, zanegowania poglądu zakładającego istnienie hierarchicznych relacji między różnorodnymi organizmami (ludzkimi i pozaludzkimi) i otaczającym nas światem materialnym. Zakłada się zatem, że wszyscy pozostajemy ze sobą w relacji współzależności i wzajemnego powiązania jako aktywni, ludzcy i nie-ludzcy, aktorzy (Lenz Taguchi, 2010).

W pedagogii międzygatunkowej stawiana jest teza, że nawiązywanie bezpośrednich relacji między ludźmi i przedstawicielami innych gatunków, szczególnie zwierząt, tworzy dogodne warunki do uczenia się od siebie nawzajem (Fredriksen, 2019). Zwierzęta bowiem, jak pisze Gay Bradshaw (2009), mogą pomóc nam w lepszym zrozumieniu naszej ludzkiej natury. Realizacja tej tezy w kontekście edukacyjnym stanie się możliwa dopiero wtedy, gdy uznamy edukację za obszar konstytuowany za pośrednictwem splecionych ze sobą doświadczeń ludzi i bytów pozaludzkich. Będziemy wówczas w stanie, jak przekonuje Biljana Fredriksen (2019), zaakceptować to, że zwierzęta mogą być naszymi nauczycielami. Autorka sugeruje przy tym, że „słuchanie nie tylko głosu ludzi, ale także zwierząt może nam pomóc w uzmysłowieniu sobie tego, jak ważną rolę w podtrzymywaniu życia na Ziemi pełnią nasze emocje, uważność na środowisko i kreatywne postawy” (Fredriksen, 2019, s.25).

Jednym ze znaczących aspektów spotkań wielogatunkowych, do jakich dochodzi w ramach posthumanistycznych pedagogii, jest ucieleśnione uczenie się przez doświadczanie, uczenie się angażujące zmysły i emocje (Fredriksen, 2019; Tammi i Hohti, 2020; Wright, 2014). Jak przekonuje Barad (2014), dotykanie jako intra-akcja między jednostkami pełni istotną rolę w decentralizacji i dekonstrukcji „nas” („us”) jako podmiotów. Wszystkie materialne jednostki (*entities*) są bowiem „splątanyymi ze sobą relacjami stawiania się” (Barad, 2014, s. 160), a materialność jest powiązania z dotykiem (byciem dotykany i dotykiem innych). Autorka stwierdza zatem:

dotykanie, czucie, jest tym, co materia czyni, a może raczej, czym jest: materia stanowi kondensację zdolności do odpowiadania (*response-ability*). Dotykanie jest kwestią udzielania odpowiedzi. Każdy z „nas” konstituuje się dzięki zdolności do odpowiadania. Każdy z „nas” staje się też odpowiedzialny (*responsible*) za kogoś innego, za kogoś, z kim pozostaje w kontakcie (Barad, 2014, s. 161).

Dotyk/dotykanie można zatem uznać za znaczący element onto-epistemologii (Barad, 2007), czyli jednoczesnego egzystowania w świecie, stawania się z nim i poznawania go. Dzieje się to w trakcie współtworzenia świata przez wszystkie zamieszkujące go stworzenia, dokonuje się w trakcie wchodzenia w wielorakie relacje ze światem (Haraway, 2008; Tammi i Hohti, 2020).

Stosowanie posthumanistycznych pedagogii tworzy okazję do nawiązywania przez dzieci bliskich relacji z innymi stworzeniami, jednostkami i siłami. Pedagogie te mogą odegrać istotną rolę w realizacji dążenia do rzeczywistego sytuowania dzieci i dzieciństwa wewnątrz wspólnych światów życia. Stosowanie tych pedagogii może przyczynić się do „odnowienia onto-etyko-epistemologicznej ekologii, w której zakłada się, że dzieci są światem, są naturą” (Malone i in., 2020, s. 137) i jako takie stanowią nieodłączną część skomplikowanej, heterogenicznej i dynamicznie przekształcającej się sieci życia.

Zakończenie

Zachodzący w interdyscyplinarnym polu badawczym *Childhood Studies* zwrot w stronę posthumanizmu stanowi w znaczącym stopniu odpowiedź na zagrożenia epoki współczesnej, na coraz dotkliwiej doświadczany przez byty ludzkie i pozaludzkie destrukcyjny wpływ człowieka na stan Ziemi (Gilling i Hagan-Lawson, 2014; Hyży, 2017). Przewycięzenie problemów środowiskowych, których skutki niekorzystnie oddziałują na egzystencję wszystkich ziemskich bytów wymaga przede wszystkim zmiany myślenia o pozycji człowieka w świecie. Alternatywnego wobec dominującego w ludzkiej świadomości antropocentryzmu spojrzenia na tę kwestię dostarcza posthumanizm. To jego idee legły u podłoża zmian zachodzących w warstwie założeń teoretyczno-filozoficznych pola badawczego *Childhood Studies*, o czym może zaświadczyć chociażby tytuł i zawartość książki Karen Malone, Marka Tesara i Sonji Arndt (2020) *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Autorzy dążą do odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być dzieckiem w niepewnych czasach epoki antropocenu. Szczególną uwagę zwracają przy tym na potrzebę zmiany sposobu rozumienia sprawczości dzieci. Odwołując się do optyki posthumanizmu, opowiadają

się za postrzeganiem dziecięcej sprawczości jako „intra-relacyjnej, odnoszącej się do wielu ludzkich i nie-ludzkich istot i sił” (Malone i in., 2020, s. ix). W tej perspektywie dzieci dzielą się zatem sprawczością z wieloma innymi aktorami we współzamieszkiwanych z nimi wspólnotach ekologicznych ludzkich i pozaludzkich światów.

Rozważania podjęte w artykule wydają się przemawiać za trafnością tezy, zgodnie z którą odnoszenie się do kategorii pojęciowych posthumanistycznego myślenia o świecie, takich jak relacyjność, wspólnotowość, stawianie się/stawanie się-z, można uznać za istotną przesłankę poszukiwania skutecznej odpowiedzi, swoistego remedium, na zagrożenia epoki współczesnej. Jak przekonuje bowiem Braidotti (2014, s. 124), przyjęcie założenia, że podmiotowość ma charakter materialny, relacyjny i „natura-kulturowy”, może stanowić „podstawę dla wypracowania krytycznych narzędzi umożliwiających analizowanie złożoności i sprzeczności naszych czasów”. Zdaniem Haraway (2016) konieczne jest stawienie czoła trudnym czasom, w jakich przyszło nam żyć, a to wymaga od nas odpowiedzialności, pielęgnowania w sobie poczucia wspólnotowości z innymi bytami i tworzenia nowych form pokrewieństwa. Autorka głosi zatem konieczność myślenia o wytwarzaniu powiązań z innymi niż ludzkie istnieniami i podjęcia zgodnego z tym sposobem myślenia działania na rzecz heterogenicznej wspólnoty. Potrzebujemy, jak pisze, siebie nawzajem do współpracy, by stawić czoła trudnym czasom, by ocalić siebie i cały świat. „Albo zatem my ludzie i byty pozaludzkie będziemy stawać się-ze sobą nawzajem, albo nie staniemy się nikim” (Haraway, 2016, s. 4).

Postrzeganie człowieka w perspektywie relacyjności i wspólnotowości nie oznacza całkowitego odrzucenia indywidualnej istoty ludzkiej. Stanowi raczej „krytykę autonomicznej i liberalnej idei podmiotowości, która manipuluje »bierną naturą« i nie dostrzega wpływu pozaludzkich form życia” (Lindgren i Öhman, 2018, s. 1205). Otwieranie się na kontakty z istotami innymi niż ludzkie, wchodzenie z nimi w wielokierunkowe relacje, pobudzi w dzieciach zdolność do współodczuwania z nimi. Owo współodczuwanie uznaje się za istotny czynnik służący podważaniu antropocentryzmu (Bekoff, 2013), co jest niezwykle ważne dla zrozumienia ekologicznych wyzwań naszych czasów i skutecznego odpowiadania na nie. Powinniśmy zatem, jak sugeruje Fredriksen (2019, s. 26), zacząć myśleć o tym, „czego mogą nas nauczyć byty pozaludzkie i przestać ignorować naturę wewnątrz nas samych”.

Bibliografia

- Bakke, M. (2010). Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki. W: J. Sokolski (red.), *Człowiek wobec natury - humanizm wobec nauk przyrodniczych* (s. 337-357). Wydawnictwo Neriton.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2012). Nature's Queer Performativity. *Women, Gender, and Research*, 1-2, 25-53. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28067>
- Barad, K. (2014). On Touching - The Inhuman That Therefore I Am (v1.1). W: S. Witzgall, K. Stake-meier (red.), *Power of Material - Politics of Materiality* (s.153-164). Diaphanes. <https://www.diaphanes.net/titel/on-touching-the-inhuman-that-therefore-i-am-v1-1-3075>
- Bayne, S. (2018). Posthumanism: A Navigation Aid for Educators. *Journal for Research and Debate*, 1(2), 1-7. https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.2.1
- Bekoff, M. (red.). (2013). *Ignoring nature no more: The case for compassionate conservation*. University of Chicago Press.
- Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bradshaw, G.A. (2009). *Elephants on the edge: What animals teach us about humanity*. New Haven Yale University Press.
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On Nomadic Ethics*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2014). *Po człowieku*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorański, M. (2019). Posthumanizm(y) i pedagogika. W: M. Chutorański, A. Makowska (red.), *Rzeczy-Kultura-Edukacja* (s. 19-33). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański, M. (2020). *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 127-139. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.10>
- Crutzen, P.J. (2002). Geology of Mankind. *Nature*, 415, 23. <https://doi.org/10.1038/415023a>
- Crutzen, P.J., Stoermer, E. (2000). The "Anthropocene". *IGBP Newsletter*, 41, 17-18. <http://people.whitman.edu/~frierspr/Crutzen%20and%20Stoermer%202000%20Anthropocene%20essay.pdf>
- Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K., Barratt Hacking, E. (2020). Childhoodnature: An Assemblage Adventure. W: A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barrad Hacking (red.), *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research* (s. 1-16). Springer.
- DeLanda, M. (1997). *A Thousand Years of Nonlinear History*. Zone Books.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Derra, A. (2017). „Twórzmy relacje, a nie dzieci”. Wspólne życie na zniszczonej planecie w chtulucenie Donny Haraway. *Avant*, 8(3), 215-228. <https://doi.org/10.26913/80302017.0112.0013>
- De Waal, F. (2019). *Ostatni uścisk mamy. Emocje zwierząt i co one mówią o nas samych*. Copernicus Center Press.

- Devall, B., Session, G. (1995). *Ekologia głęboka. Życie w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*. Wydawnictwo Pusty Obłok.
- Everndon, N. (1978). Beyond Ecology: Self, Place, & the Pathetic Fallacy. *The North American Review*, 263(4), 16-20. <http://www.jstor.org/stable/25118053>
- Fredriksen, B.C. (2019). Interspecies Pedagogy: What Could a Horse Teach Me About Teaching. *Journal for Human-Animal Studies*, 5, 1-28. <https://doi.org/10.23984/fjhas.78122>
- Gilling, M.R., Hagan-Lawson, E.L. (2014). The cost of living in the Anthropocene. *Earth Perspectives*, 1(2), 1-11. <https://doi.org/10.1186/2194-6434-1-2>
- Gilbert, S.F., Sapp, J., Tauber, A.I. (2012). A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals. *The Quarterly Review of Biology*, 87(4), 325-341. <https://doi.org/10.1086/668166>
- Haraway, D.J. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D.J. (2008). *When Species Meet*. T. 3. *Posthumanities*. University of Minnesota Press.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hyży, E. (2017). Dzielenie się światem. Nowy feministyczny realizm w ujęciu Karen Barad. W: E. Hyży (red.), *Feministyczne konteksty. Multidyscyplinarne* (s. 57-79). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ingold, T. (2013). Prospect. W: T. Ingold, G. Palsson (red.), *Biosocial becomings: Integrating social and biological anthropology* (s.1-21). Cambridge University Press.
- Keim, B. (2017). *Inside animal mind: What they think, feel and know*. National Geographic.
- Kowalik-Ołubińska, M. (2020). Od binarności do nowej fali – między modernizmem a postmodernizmem w nowej socjologii dzieciństwa. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(49), 81-90. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.07>
- Lack, B. (2022). *The Children of the Anthropocene*. Penguin Random House.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2004). *The Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*. Harvard University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36-50. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36>
- Lindgren, N., Öhman, J. (2018). A posthuman approach to human-animal relationships: advocating critical pluralism. *Environmental Education Research*, 25(8), 1200-1215. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1450848>
- Lindgren, T., Sjostrand Ohrfelt, M. (2017). Fabricating Posthuman Child in Early Childhood Education and Care. *Philosophy of Education*, 73, 264-276. <https://educationjournal.web.illinois.edu/ojs/index.php/pes/article/view/76/45>
- Malone, K. (2016). Posthumanist Approaches to Theorizing Children's Human-Nature Relation. W: K. Nairn, P. Kraftl, T. Sketton (red.), *Space, Place, and Environment* (s.185-206). Springer.

- Malone, K., Tesar, M., Arndt, S. (2020). *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Springer.
- Markiewicz, M. (2018). Nowa wspólnota dla antropocenu? Eko-logika, czyli myślenie domem. Zarys problematyki. *Studia Europaea Gnesnensia*, 18, 163-177. <https://doi.org/10.14746/seg.2018.18.10>
- Morton, T. (2010). *The Ecological Thought*. Harvard University Press.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with Picture-books*. Routledge.
- Nxumalo, F., Pachini-Ketchabaw, V. (2017). "Staying with the trouble" in child-insect-educator common worlds. *Environmental Education Research*, 23(10), 1414-1426. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325447>
- Prout, A. (2019). In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies. *Children & Society*, 33, 309-315. <https://doi.org/10.1111/chso.12298>
- Prout, A. (2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. In A. Prout, J. Campling (Eds.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. Routledge.
- Prout, A. (2011). Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Radomska, M. (2010). Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu. *Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne*, 24-25, 57-74. https://www.academia.edu/539025/Braidotti_Haraway_perspektywa_posthumanizmu_Braidotti_Haraway_A_Posthumanist_Perspective
- Shapiro, K., DeMello, M. (2010). The state of human-animal studies. *Society and Animals*, 18, 307-318. <https://doi.org/10.1163/156853010X510807>
- Skolimowski, H. (1993). *Nadzieja matką mądrych*. Wydawnictwo Akapit Press.
- Smith, M. (2013). Ecological Community, the Sense of the World, and Senseless Extinction. *Environmental Humanities*, 2, 21-41. <https://doi.org/10.1215/22011919-3610333>
- Spyrou, S. (2019). An Ontological Turn for Childhood Studies? *Children & Society*, 33, 316-323. <https://doi.org/10.1111/chso.12292>
- Tammi, T., Hothi, R. (2020). Touching is Worlding: From Caring Hands to World Making Dances in Multispecies Childhoods. *Journal of Childhood Studies*, 45(2), 14-26. <https://doi.org/10.18357/jcs452202019736>
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. Routledge.
- Taylor, A., Blaise, M., Giugni M. (2013). Haraway's 'bag lady story-telling': relocating childhood and learning within a 'post-human landscape'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.698863>
- Taylor, A., Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with children, ants, and worms in the anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture, & Society*, 23(4), 507-529. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1039050>
- Taylor, A., Pachini-Ketchabaw, V. (2019). *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*. Routledge.

- Taylor, A., Zakharova, T., Cullen, M. (2021). Common Worlding Pedagogies: Opening Up to Learning *with* Worlds. *Journal of Childhood Studies* 2021, 46(4), 74-88.<https://doi.org/10.18357/jcs464202120425>
- Wright, K. (2014). Becoming-With.Living Lexicon for the Environmental Humanities. *Environmental Humanities*, 5, 277-281.<https://doi.org/10.1215/22011919-3615514>
- Zalasiewicz, J. (2016). Warstwy historii. Ludzki ślad na Ziemi. *Świat Nauki*, (10), 22-29.
- Zalasiewicz, J., Williams, M., Haywood, A., Ellis, M. (2011). The Anthropocene: a new epoch of geological time?. *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 369(1938), 835-841.<https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0339>
- Zalasiewicz, J., Williams, M. (2022). Klimat Ziemi od archaiku po antropocen. W: K. Jasikowska, M. Pałasz (red.), *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk* (s. 34-57). Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Jagiellońska.

Troska – mapa współczesnych dyskusji i pedagogicznych wyzwań

Lucyna Kopciewicz¹ 

Klaudia Ferenc² 



Abstrakt

Celem artykułu jest refleksja nad troską jako kategorią teoretyczną w pedagogice, etycznym wymiarem pracy emocjonalnej wpisanej w relacje opieki i spoiwem więzi społecznych. Autorki dokonują przeglądu idei troski w teoriach uniwersalistycznej etyki zasad, w etologii i psychologii zwierząt, kontekstach genderowych, posthumanistycznych i nieantropocentrycznych. Przegląd wybranych koncepcji troski przekonuje o dużej złożoności tego pojęcia i jego zróżnicowanych, ambiwalentnych, znaczeniach. Troska związana jest z refleksją o świecie, kulturze i społeczeństwie – towarzyszy refleksji nad słabością i kruchością, wpisaną w fakt istnienia nie tylko tego co ludzkie.

Słowa kluczowe

Troska, człowiek, zwierzę, etyka troski, posthumanizm

Care – A Map of Contemporary Discussions and Pedagogical Challenges

Abstract

The aim of the article is to reflect on care as a theoretical category in pedagogy, the ethical dimension of emotional work inscribed in care relations and the binder

¹ Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, lucyna.kopciewicz@ug.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0003-0888-7665>

² Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Gdański,
klaudia.ferenc@ug.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0001-6104-1592>

of social bonds. The authors review the idea of care in the theories of universalist ethics of principles, in ethology and animal psychology, in gender, post-humanist and non-anthropocentric contexts. The overview of selected concepts of care proves the high complexity of this concept and its diverse, ambivalent meanings. Care is related to reflection on the world, culture, and society - it accompanies reflection on weakness and fragility, inherent in the existence of not only what is human.

Key words

Care, human, animal, ethics of care, posthumanism

Wprowadzenie

Celem artykułu jest refleksja nad troską jako kategorią teoretyczną w pedagogice, etycznym wymiarem pracy emocjonalnej wpisanej w relacje opieki i spoiwem więzi społecznych. Naszym celem jest dokonanie analizy troski jako kategorii, która poprzedza relację opieki, wyznacza jej etyczne i praktyczne warunki możliwości. Analizy te traktujemy jako ważne z punktu widzenia teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Odwołujemy się do współczesnych dyskusji na temat troski – kontekstów, które je wywołują, pól problemowych otwieranych dzięki tym dyskusjom oraz potencjalnych impulsów dla teorii pedagogicznej. Naszym celem nie jest jednak rozstrzyganie współczesnych sporów dotyczących troski ani domykanie tych dyskusji i formułowanie twierdzeń na temat tego, jaka powinna być „prawdziwa troska”.

W polskiej pedagogice nie brak prac z „troską” w tytule. Nie brak kategorii, takich jak: „troska o pokolenie”, „z troską o edukacji”, „w trosce o wychowanie”. Troska nie jest tu jednak przedmiotem eksploracji, a jedynie wyraża niepokój autorów wobec analizowanych zjawisk lub procesów. Teoretycy i badacze zwracają uwagę, że problematyka troski w polskiej pedagogice nie doczekała się wielu naukowych opracowań (Mausch i Ryś, 2022; Żywczoł, 2018, Żywczoł i Bobik 2022). Troska nie została należycie zgłębiona badawczo ani jako kategoria teoretyczna, ani kategoria praktyczna (Żywczoł, 2018).

Impulsów do krytycznych badań troski jest sporo. Wywodzą się one ze zróżnicowanych źródeł: filozofii, psychologii, etyki, doktryn religijnych, teorii feministycznych, ekologicznych, animal studies. Zdajemy sobie sprawę, że w przedstawionym

przeglądzie zdołamy się odnieść jedynie do kilku parametrów współczesnych dyskusji związanych z troską, pomijając wiele nie mniej ważnych perspektyw (krytyka postkolonialna, czarny feminizm itp.).

Troska jest w oczywisty sposób kategorią pedagogiczną, zwłaszcza w przypadku pedagogiki bliskiego zasięgu (Chutorzański, 2020) – jest obecna w relacjach wsparcia, pomocy, opieki, wychowania, terapii. Jednak nawet w jej przypadku pedagogiczna oczywistość troski nie wywołuje zainteresowania teoretycznego tą kategorią ani nie oznacza, że troska staje się popularnym tematem badań empirycznych. Jeszcze bardziej problematyczna jest troska jako kategoria w pedagogicznych teoriach dalekiego zasięgu, kiedy jej przedmiotem staje się świat, lub relacje ludzi i nie ludzi.

Kłopotliwa definicja troski

W filozoficznej pracy *On Caring* Milton Mayeroff przedstawia szczegółowy opis doświadczenia troski jako dynamicznej relacji, która nadaje sens życiu ludzkiemu. Przedmiotem troski jest, zdaniem autora, proces kształtowania i optymalizowania rozwoju jednostki, grupy, społeczeństwa lub idei (Mayeroff, 1971). Troska pojawia się wówczas, gdy ludzie dostrzegają w innym potencjał, możliwości lub potrzebę rozwoju. Mayeroff wprowadza istotne rozróżnienie w obrębie troski: o trosce mówimy wówczas, kiedy odnosi się ona do istot mogących się rozwijać, o dbałości zaś wówczas, kiedy mamy do czynienia z rzeczami. Analizując wskazaną definicję nie sposób nie zauważyć, że jest ona bardzo wyraźnie związana z wysiłkiem nakreślenia granic troski. Autor identyfikuje klasy podmiotów obejmowanych troską i podmiotów (przedmiotów), w przypadku których troska staje się jedynie dbałością. Mayeroff odniósł się do własności podmiotów troski, co – najprawdopodobniej wbrew intencjom – może otwierać drogę kolejnym wykluczeniom w związku ze stwierdzonymi brakami potencjału rozwoju. Ilustracją wątpliwości, w które uwikłana jest perspektywa zaproponowana przez Mayeroffa, są pytania o to, czy zwierzęta domowe, uznawane za członków rodzin, są obiektami ludzkiej troski czy raczej dbałości, czy osoby w terminalnym stadium choroby są otaczane troską czy jedynie dbałością?

Judith Phillips, autorka monografii zatytułowanej *Troska*, zwróciła uwagę na wielość kontekstów, w których osadzone jest pojęcie troski, co skutkuje brakiem jego wyraźnych granic (Phillips, 2009, s. 175). Alicja Żywczok z kolei podkreśla wieloznaczność troski – może być ona pojedynczym aktem, może być procesem, za datkiem i doskonałą zdolnością, nabywaną umiejętnością, cnotą moralną, cechą charakteru, emocją, postawą, stylem życia, wartością moralną, wzorem osobowym,

celem wychowania, normą moralną, zasadą wychowania, komponentem ideału wychowania i składnikiem sytuacji wychowawczej. Może być powinnością, kompetencją i elementem kwalifikacji zawodowych (Żywczoł, 2018, s. 112-114). Autorka dokonując analizy logicznej, eksplikacyjnej i funkcjonalnej zaproponowała typologie troski skonstruowane z uwzględnieniem kryteriów podmiotów troski oraz przedmiotów troski (Żywczoł i Bobik, 2022, s. 75-81). Phillips uzupełnia tę pulę zidentyfikowanych znaczeń troski, definiując ją jako powołanie, siłę życiową, biologiczną dyspozycję oraz towar (Phillips, 2009). Karol Mausch i Ewa Ryś umiejscawiają troskę w przestrzeni relacji międzyludzkich wskazując, że stanowi ona wyraz wrażliwości duchowej. „Troska jest wartością duchową, która w ekspresjach człowieka jej doświadczającego, objawia się w szacunku dla osoby słabszej, gotowości dania ofiary z siebie, zrozumienia tragiczności losu człowieka” (Mausch i Ryś, 2022, s. 15).

Kolejny kłopot związany z analizowanym pojęciem wynika z odwoływań do teoretyzacji troski w anglojęzycznych opracowaniach. W tej perspektywie podkreślany przez Philips brak wyraźnych granic troski może być związany z płynnością znaczeń angielskiego rzeczownika *care*, który oznacza troskę i opiekę. Ta płynność daje o sobie znać w „chaotycznym” – z punktu widzenia polskiego czytelnika – nadawaniu tytułów rozdziałów monografii Philips, gdzie rozdział zatytułowany „Geografia troski” sąsiaduje z rozdziałem: „Relacje opieki: czy rodzina jest źródłem opieki?” (Phillips, 2009). Troska i opieka są ważnymi elementami relacji z innymi, ale w języku polskim posiadają jednak odmienne znaczenia. W przypadku przekładu pracy Philips na język polski nie udało się uniknąć ich znaczeniowego rozsunięcia. Różnice znaczeń pojęć troski i opieki dotyczą przede wszystkim intencji, zaangażowania i działania. Opieka jest typem ludzkiej aktywności zmysłowej, jest pracą emocjonalną, umysłową i fizyczną, której przedmiotem jest dobrostan innego podmiotu. Opieka wiąże się z zaangażowaniem na rzecz innego – jest oferowaniem wsparcia, pomocy, dbaniem o zaspokojenie potrzeb. Natomiast troska jest wyrazem niepokoju o bieżący stan rzeczy, który nie musi generować zaangażowania, działania i pomocy. Troska wiąże się ujawnianiem emocji i uczuć, z wyrażeniem obaw, martwieniem się lub wręcz zamartwianiem, które może, ale nie musi wiązać się z opieką. Wyrazem troski może być brak obojętności, rozmowa, udzielanie rady.

Troska o siebie

Rekonstruując pole znaczących teoretyzacji troski nie można pominąć prac Michela Foucault, w których pojawia się badanie specyficznej idei troski – troski o siebie.

Zazwyczaj w pracach teoretycznych i badawczych przyjmuje się, że troskliwość jest w oczywisty sposób skierowana poza „ja”. W przypadku prac Foucault troska o siebie jest techniką skierowaną ku „ja” – jest konstruowaniem własnej podmiotowości (Foucault, 2020a). *Le souci de soi* w języku francuskim odnosi się do zmartwienia i obaw w związku z sobą, ale też do opiekowania się sobą.

Choć we współczesnej refleksji humanistycznej i społecznej problematyka troski jest tematem naukowych poszukiwań, to trzeba się zgodzić z diagnozą stawianą przez Foucault dotyczącą dużej rezerwy wobec idei troski o siebie (Foucault, 2020b). Współczesna kultura i stojąca za nią tradycja nakazują podejrzliwość wobec troski o siebie oraz jej pochodnych takich jak: zajmowanie się samym sobą, skrywanie się w samym sobie, wycofywania się w głąb siebie, towarzyszenie sobie, pielęgnowanie siebie, czy szanowanie samego siebie (Rudnicki, 2022). Troska o siebie bywa nazywana narcyzmem, egoizmem, arogancją, niedojrzałością lub niezrozumieniem, że są istotniejsze przedmioty troski niż „ja”. Niezrozumienie idei troski o siebie jest motywowane politycznie. Zajmowanie się samym sobą zwiastuje opór wobec władzy – Foucault zwracał uwagę, że zbadanie tej idei jest niezbędne nie tyle z punktu widzenia potrzeb indywidualnych, ile politycznie, ponieważ – jego zdaniem – nie ma innego punktu oporu wobec władzy niż punkt, w którym zawiązuje się „stosunek siebie do siebie” (Foucault, 2013). Zatem w trosce o siebie zlokalizowana jest pierwsza instancja oporu wobec wszechobecných mechanizmów regulowania, dyscyplinowania i nadzorowania podmiotowości.

Foucault wyróżnił trzy zasadnicze momenty historyczne istotne dla konceptualizacji troski o siebie: moment sokratejsko-platoński, gdzie troska o siebie oznacza poznanie samego siebie, które jest warunkiem sprawiedliwego sprawowania władzy, następnie złoty wiek kultury siebie, gdzie troska o „ja” był uniwersalną zasadą, sztuką egzystencji. Trzecim momentem jest przejście z pogańskiej ascezy filozoficznej do ascetyzmu chrześcijańskiego – troska o siebie oznaczała w tym przypadku wezwanie do pracy nad sobą w aspekcie objawienia i zbawienia (Foucault, 2020b).

Komentatorzy Foucault zwracają uwagę, że troska o siebie jest ideą raczej estetyczną niż działaniem etycznym. Powołują się przy tym na sformułowania Foucault dotyczące estetyki egzystencji i „życia jako dzieła sztuki” (Rogoziński, 2003). Sformułowania te bywają interpretowane jako próba odnalezienia pewnej stylistyki życia, jako próba usunięcia wartości moralnych i zastąpienia ich wartościami estetycznymi (Rudnicki, 2022). Estetyka egzystencji oznacza jednak coś innego niż stylistyka egzystencji. To wysiłek przekształcania siebie – samowychowanie, samokształtowanie

siebie, podobnie do zmian w sobie dokonujących się podczas terapii czy ćwiczeń duchowych. Troska o siebie jest etyczną pracą nad sobą. Rzecz jasna jest to zupełnie inny wymiar pracy nad sobą niż ten, do którego skłaniają podmiot instytucje dyscyplinarno-nadzorcze, karzące za nierespektowanie określonych standardów i norm. Jest to praca, która odbywa się w przestrzeniach i miejscach względnie wolnych od ingerencji władzy, miejscach ukrytych, w których wytwarzane są nowe sposoby życia i nowe formy upodmiotowienia.

Troska ludzka i zwierzęca – poszukiwanie podobieństw

Jeden z istotnych wymiarów współczesnych dyskusji o trosce dotyczy kwestionowania wyróżnionej pozycji człowieka jako istoty moralnej opisywanej jako jedyny byt, który jest w pełni zdolny do odczuwania i okazywania troski. Rozumienie świata i innych sprawiałoby, że jedynie człowiek byłby zdolny dostrzec wokół siebie tych, którzy są niezdolni do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb; tych, których zdrowie lub życie są zagrożone, tych, którzy czasowo lub trwale, częściowo lub całkowicie wymagają opieki (Dąbrowski, 1987). Troskę można by zdefiniować jako dostrzeżenie bezradności i współczucie wobec drugiego człowieka, któremu brakuje „pełni” cech podmiotu ludzkiego – przede wszystkim niezależności, suwerenności oraz kontroli nad własnym życiem. Troska funkcjonuje zatem w ludzkiej świadomości jako moralny obowiązek, który dotyczy zarówno sfery prywatnej (powinności, zobowiązania), jak i sfery publicznej, gdzie brak troskliwości wiąże się z sankcjami prawnymi. Współczesne dyskusje na temat troski odnoszą się także do świata zwierzęcego, co z jednej strony przypomina o wymiarach ludzko-zwierzęcego podobieństwa, ale z drugiej – może być wynikiem zastosowania ludzkich kategorii językowych do opisu zachowań zwierząt. Troska w świecie zwierzęcym wiązałaby się w wysiłkiem respektowania lub przekraczania granic istnienia w związku z przetrwaniem. Można by ją zdefiniować jako napięcie wynikające z biologiczności istnienia oraz życia z innymi w określonej społeczności.

Choć zwierzęta od dość dawna funkcjonują w przestrzeni moralnej jako przedmioty moralności (Rollin, 1980), ludzie nie przypisywali im statusu podmiotów troskliwych. Troska jako aspekt świata zwierzęcego nie był należycie rozpoznany, mimo że bywał badany. Niedostrzeganie troski zwierzęcej mogło wynikać ze specyficznego rozumienia przyrody, a zwłaszcza rozumienia relacji łączących zwierzęta. Ten sposób rozumienia został utrwalony przez teorie ewolucji. Zwolennicy teorii doboru naturalnego koncentrowali się na problematyce przetrwania i „doskonalenia” gatunków

odnosząc je do mechanizmów rywalizacji zewnątrz i wewnątrzgatunkowej. Przyroda była definiowana jako arena bezpardonowej, bezlitosnej walki osobniczej – konkurencji o przeżycie (Nowiński, 1972).

Na początku XX wieku pojawiło się alternatywne rozumienie ewolucji – paradygmat konkurencyjnej walki został naruszony dzięki badaniom mechanizmów współpracy, wzajemności i ochrony jako sił wzmacniających szanse przeżycia. Pojawiły się pierwsze prace, których przedmiotem był altruizm zwierząt, czyli zwierzęca troska o dobro innych kosztem własnego (Kropotkin, 2006). Z kolei w drugiej połowie XX wieku zostały opracowane dwie istotne teorie wyjaśniające istotę zwierzęcej troski.

Teoria altruizmu krewniaczego autorstwa Williama D. Hamiltona wyjaśniała troskę jako zachowanie wynikające ze zwierzęcego nepotyzmu, czyli preferencyjnego traktowania bliskich krewnych rozpoznawanych na podstawie „etykiet pokrewieństwa” lub zamieszkiwania wspólnego terytorium (Wojciechowski, 2008). Teoria ta głosi, że troska zwierzęca byłaby okazywana jedynie osobnikom spokrewnionym, czyli połączonym węzami krwi lub podobnym, z uprawdopodobnionym pokrewieństwem wynikającym z zasiedlania wspólnej przestrzeni życiowej. Troskę można więc interpretować jako zachowanie pojawiające się w granicach zwierzęcej „prywatności” lub bliskiego sąsiedztwa, poza którymi altruizm się nie ujawnia lub wygasa.

Konkurencyjna teoria nosi nazwę altruizmu wzajemnego i zakłada – wbrew teorii altruizmu krewniaczego – że zwierzęta okazują troskę także o niespokrewnione z nimi i niepodobne do nich osobniki. Często ich troska pokonuje granice gatunkowe – obejmuje zwierzęta przynależące do innych gatunków. Badacze teorii altruizmu wzajemnego odwołują się do swoistej interesowności zwierzęcej troski. Zwierzęta oczekują, że okazana troska będzie się wiązała z uzyskaniem przez nie same podobnych korzyści w przyszłości (Łomnicki, 2012). Zdaniem zwolenników tej teorii, zwierzęta kierują się ekonomią troski – koszt troskliwości jest równoważony prawdopodobieństwem uzyskania korzyści zwrotnej, czyli podobnej usługi.

Transgresyjny potencjał troski jest zauważalny również w przypadku granic ludzko-zwierzęcych. Konrad Lorenz, etolog¹ badający historię domestykacji zwierząt, zwrócił uwagę na kluczową rolę troski, która spełniła funkcję pomostu łączącego ludzki i zwierzęcy świat. Troska, zdaniem Lorenza, połączyła zwierzęcą i ludzką

¹ K. Lorenz był twórcą nowoczesnej etologii – działu zoologii poświęconego badaniom zachowań zwierząt; zachowań dziedziczonych oraz nabytych, badaniom przystosowawczych, osobniczych i społecznych aspektów.

historię. Odnosząc się do prawdopodobnych okoliczności, w następstwie których historia zwierząt (szakala / wilka) spłotła się z historią człowieka, autor przekonuje:

podczas gdy dorośli mężczyźni polują w lasach, a kobiety zajęte są połowem ryb, jakaś mała córeczka [...] idzie za dźwiękiem płaczu i znajduje [...] szczenię [...]. Okragłe, miękkie, puszyste zwierzątko budziło niewątpliwie już w dziewczynce wczesnej epoki kamiennej pragnienie wzięcia go na ręce, tulenia i obnoszenia bez końca [...]. Albowiem instynkty macierzyńskie, z których taki odruch powstaje, są odwieczne. Więc i mała córeczka epoki kamiennej, zrazu naśladowując w zabawie to, co robią starsze kobiety, dawała psu jeść (Lorenz, 2013, s. 11).

Troska jest punktem wyjścia pracy opiekuńczo-emocjonalnej dziewczynki wobec szczenięcia. Praca ta obejmuje niezgodę na krzywdę, reagowanie na „płacz”, okazywanie zainteresowania, emocjonalne wsparcie, kontakt cielesny – noszenie na rękach. Trzeba zauważyć, że praca ta ma płciowy charakter odwołuje się do macierzyńskości małej dziewczynki. Dziewczynka imituje zachowania dorosłych kobiet, ale też w jej zachowaniu można dostrzec istotną różnicę – jej „niedojrzałe” zachowania macierzyńskie związane są z przekroczeniem granicy gatunkowej. Matkuje ona istotnie nie należąc do własnego gatunku.

Scenę pierwszego spotkania dziewczynki i szczenięcia można jednak interpretować odmiennie. Dziewczynka matkuje znalezionemu zwierzęciu, ponieważ tak „naprawdę” widzi w nim porzucone, płaczące ludzkie niemowlę. Tym samym w pierwsze ludzko-psie spotkanie wpisany byłby pierwszy akt antropomorfizacji – „przepisanie” zachowań i potrzeb zwierzęcia zgodnie ze skrytem zachowań ludzkich. Troska małej dziewczynki polegałaby zatem na serii drobnych aktów translacji i „nadinterpretacji”, w wyniku których znalezione szczenię zostaje włączone do wspólnoty ludzkiej nie jako zwierzę, ale jako dziecko. Szczenię okazuje się warte troski o tyle, o ile można „zakwestionować” jego zwierzęcą istotę, zawiesić ją i zredefiniować na podobieństwo ludzkie (Dzwonkowska, 2017, s. 197).

Ryzykując posądzenie o antropocentryzm można zastanowić się, czy zwierzęta, zwłaszcza zwierzęta udomowione, żyjące z ludźmi we wspólnej przestrzeni, troszczą się o ludzi. Biorąc pod uwagę teorię altruizmu wzajemnego na tak postawione pytanie można w zasadzie odpowiedzieć twierdząco. Zwierzęta żyjąc z ludźmi musiały brać ludzi pod uwagę, okazywać im zainteresowanie i manifestować przywiązanie lub uległość wobec nich. Jest to behawioralny koszt udomowienia, który ludzie mogą interpretować – być może błędnie – jako zwierzęcą troskę o człowieka.

Wybrane przez nas fragmenty dyskusji na temat troski w świecie zwierzęcym skłaniają do refleksji na temat relacji tego, co w zwierzęcych zachowaniach społecznych jest instynktowne i tego co duchowe. Dyskusje te prowadzone są dwutorowo – z jednej strony przywracają człowiekowi jego wymiar gatunkowy (zwierzęcość) i przypominają o ciągłości zwierzęco-ludzkich form, ale na drugim krańcu tych dyskusji kształtowane są stanowiska upominające się o duchowy wymiar życia zwierząt (de Waal, 2019).

Troska męska i troska kobieca jako płaszczyzna zróżnicowań. Pytanie o granice wolności

W refleksji na temat współczesnego rozumienia troski nie sposób pominąć wymiaru istotnych zróżnicowań – kontekstów, które separują sposoby praktykowania troski i jej rozumienia. Jedno z pytań o różnice dotyczące troski jest związane z granicą genderową². Dyskusje te doprowadziły do prób kwestionowania uniwersalistycznej etyki sprawiedliwości (etyki zasad) i prób zdefiniowania etyki troski, której fundamentem jest kobiece doświadczenie relacyjne przeciwstawione męskiemu doświadczeniu niezależności (nieuwikłania) i wolności. Wymiary, takie jak: uniwersalizm – partykularyzm, męskość – kobiecość, maskulinizm – feminizm określiły najistotniejsze ramy, w których podejmowano dyskusje dotyczące etyki troski także na rodzimym gruncie (Juruś, 2015; Środa, 2003; Uliński, 2012). Naszym celem nie jest dokonywanie rekonstrukcji argumentów w polemikach toczonych wokół etyki troski i etyki zasad. Interesuje nas definiowanie troski jako propozycji etycznej, która jest rozumiana nie tylko jako postulat dowartościowania, usunięcia i zastąpienia, uzupełnienia lub włączenia troski do utrwalonych systemów etycznych, ale przede wszystkim troski, która odwołuje się do odmiennych koncepcji podmiotu i miejsc społecznych, z którymi ów podmiot jest związany.

Przegląd koncepcji rozpoczynamy od propozycji, które nie są wprost związane z dyskusją o etyce troski, jednak zawierają wyraźne odniesienia płciowe w związku z analizowaną kategorią. Mit prometejski jest jednym z najważniejszych źródeł, w których zakorzenione są idee męskiej troski. Mit ten jest poświęcony historii powstania człowieka, ale też historii troski odczuwanej przez twórcę wobec stworzenia.

² Granica ta funkcjonuje jako jedna z wielu płaszczyzn współczesnych zróżnicowań w obszarze troski. Inną istotną płaszczyzną jest kwestia etniczna, do której nie odnosimy się w tym opracowaniu. Por A. Lorde, *Burst of Light*, 1988.

Troskę prometejską można interpretować jako pragnienie doskonalenia człowieka, przekazanie mu wiedzy, umiejętności, humanizowania warunków jego egzystencji oraz budzenie w człowieku zdolności uczenia się. Postać Prometeusza jest traktowana jako archetyp postawy moralnej – buntu wobec silnych (bogów) oraz ochrony słabych i bezsilnych (człowieka). Postawa Prometeusza jest postawą wyrzeczenia się przywilejów własnych i ich poświęcenia dla dobra ludzi (okrutna kara, która spotyka Prometeusza za służbę ludziom i nieposłuszeństwo bogom). Troska prometejska jest poniekąd troską rewolucyjną – pragnieniem zmiany, wolności od narzuconych ograniczeń, potrzebą wytrącania ludzi ze stagnacji i słabości (Turoń-Kowalska, 2018). Znaczenia te można również dostrzec w powiązaniach marksizmu z prometeizmem (proletariat jako kolektywny Prometeusz). Prometeizm jest troską o to, by ludzie stali się zdolni do panowania nad warunkami swojego istnienia. W tym znaczeniu troska byłaby zdobywaniem władzy (społecznej mocy) służącej przezwyciężaniu ograniczeń wpisanych w ludzką egzystencję (Chmielecki, 2013).

Inną odmianę męskiej troski ilustruje przypowieść o miłosiernym Samarytanie, który pochyla się nad losem człowieka pozostawionego przy drodze, bliskiego śmierci w wyniku brutalnej napaści i rabunku. Wędrowiec z Samarii jako jedyny pochyla się nad nim i udziela pomocy. Postawa ta kontrastuje z zachowaniem kapłana i lewity, którzy zakończywszy posługę w jerozolimskiej świątyni, przeszli obojętnie koło umierającego. Troska jest tu definiowana jako miłosierdzie okazane przez człowieka „obcego kulturowo”, przynależącego do pogardzanej przez Żydów „grupy odszczepieńców” (mieszkańców Samarii). Samarytanin jest opisywany jako mężczyzna poruszony cierpieniem, który w umierającym człowieku dostrzega bliźniego, opatruje jego rany, znajduje mu schronienie w gospodzie, towarzyszy pierwszego dnia i zapowiada pokrycie wszelkich kosztów związanych z ewentualną dalszą opieką. Troska oznacza w tym przypadku wykorzystanie wszelkich dostępnych środków i sił, by ulżyć człowiekowi w cierpieniu. Samarytanin reprezentuje postawę otwartego braterstwa, włączając cierpiącego człowieka w krąg bliźnich – bliskich, należących do tej samej wspólnoty (Ratzinger, 2007). Jego postawa jest efektem praktykowania zasady zasad – miłości bliźniego lub inaczej – pedagogii serca: „serca, które widzi” (Benedykt XVI, 2006).

Tadeusz Kotarbiński sformułował etyczny wzór społecznego opiekuna. Troska opiekuna społecznego wyraża się w walce ze złem. Opiekun postępuje etycznie, czyli w duchu zasad powszechnie uważanych w danym społeczeństwie za prawe, odważne i szlachetne. Kotarbiński posługiwał się pojęciem opiekuństwa, nie opieki, które de-

finiował jako konstrukcję hierarchiczną. Jej szczyt zajmuje mistrz, któremu podlega podopieczny określany mianem osoby pokrzywdzonej. Anna Miller zauważyła, że mistrz-opiekun dostrzegając pokrzywdzonego, ma moralny obowiązek ulżenia mu w cierpieniu. Jego troska wyraża się w zapobieganiu cierpieniu, czyli chronieniu przed złem lub umniejszaniu cierpienia będącego następstwem zaistnienia zła. Zadaniem opiekuna spolegliwego jest pomoc pokrzywdzonemu w podniesieniu z upadku (Miller, 2006, s. 142). Opiekun spolegliwy zachowuje otwartą postawę wobec różnorodności i złożoności otaczającego go świata. Zauważa w nim ludzi, którzy bywają uwikłani w skomplikowane sytuacje osobiste, rodzinne lub społeczne.

Relacja opiekuństwa nie odnosi się do doświadczeń macierzyństwa, w przypadku którego troska i troskliwość należą do zbioru oczywistych właściwości. Troskliwość opiekuństwa odnosi się wyraźnie do męskiego wzorca – mędrca, nauczyciela, uczonego, mistrza. Mędrzec jest postacią doskonałą, wskazującą podopiecznemu właściwą drogę postępowania. Troskliwość opiekuna spolegliwego jest nauczaniem, pouczeniem, dawaniem wskazówek, wsparciem (Miller, 2006, s. 143). O trafności męskich odniesień obecnych w tej koncepcji świadczą porównania, do których odwoływał się Kotarbiński, wskazując, że „koncepcja spolegliwego opiekuna ma w sobie coś, co przypomina etos rycerski, ale dotyczy nie tylko stosunku do ludzi, lecz także do innych istot doznających cierpień” (Kotarbiński, 1986, s. 342). W tym znaczeniu jest to koncepcja uprzywilejowująca męskie doświadczenia formacyjne, koncepcja troski rozumianej w duchu sztuki wojennej – troska jest walką fizyczną i duchową w obronie najwyższych wartości.

Pojawienie się kobiecej etyki troski wywoływało napięcie wokół etyki zasad, zwanej etyką uniwersalistyczną, męską lub maskulinistyczną. Dyskusje dotyczące kobiecej etyki troski były pokłosiem akademickich działań feminizmu drugiej fali w drugiej połowie lat 70. XX wieku. Akademicki feminizm stawiał sobie za cel tworzenie nowej, emancypacyjnej wiedzy o kobietach przez kobiety rewidując stanowiąca istniejące epistemologiczne i metodologiczne, analizując sposoby interpretowania doświadczeń kobiet. Badanie sposobów tworzenia wiedzy pozwoliło na identyfikację szeregu podziałów, z powodu których kobiece doświadczenia zniknęły z obszaru zainteresowań nauki. Do najważniejszych należy podział: rozum-emocje oraz podział sfer aktywności na osi publiczne – prywatne. Identyfikowane były poznawcze szkody wyrządzane przez wskazane dychotomizacje – pomijanie, trywializowanie, stereotypizacja lub marginalizowanie kobiecych doświadczeń jako nieważnych społecznie i naukowo. Doświadczenia kobiet właściwe sferze prywatnej oraz kategoria emocjo-

nalności stały się istotne jako punkty wyjścia dla nowej wiedzy o kobietach. Jedną ze znaczących dyskusji epistemologicznych i metodologicznych początku lat 80. XX wieku dotyczyła fundamentów kobiecej etyki – doświadczenia macierzyństwa, troszczenia się i opieki nad dziećmi. Dyskusja ta, mimo upływu czterdziestu lat, jest wciąż żywa, a troska definiowana jako kategoria lokowana w kobiecej prywatności, emocjonalności i macierzyńskich doświadczeniach relacyjnych podlega redefinicjom i rekontekstualizacjom (Środa, 2003).

Kamieniem milowym w dyskusji o etyce troski były badania Carol Gilligan opublikowane w pracy *Innym głosem* (Gilligan, 2015). Autorka kwestionowała ustalenia badawcze Lawrence’a Kohlberga dotyczące stadiów rozwoju poznawczo-moralnego wskazując, że w ich pozornym uniwersalizmie ginie specyfika kobiecych doświadczeń, tłumiony jest „inny głos” – relacyjne spojrzenie na problemy etyczne. Dziewczeta – jak dowodziła Gilligan – nie rozumują gorzej niż chłopcy, ale inaczej. Socjalizacja i wychowanie dziewcząt są wypełnione przekazami o konieczności uwzględniania siebie zawsze w sieci relacji międzyludzkich, przekazami o szczególnej wartości zachowań opiekuńczych, zainteresowania innymi ludźmi i brania ich potrzeb pod uwagę. Relacyjność wpisująca kobiece doświadczenia od wczesnego dzieciństwa powoduje, że kobiety w inny sposób rozwiązują dylematy etyczne na późniejszych etapach rozwoju: starają się pozyskać informacje, dopytują o szczegóły sytuacji, zastanawiają się kontekstami, porównują historie, chcą poznać specyfikę relacji między skonfliktowanymi osobami itp. Innymi słowy, ich sądy moralne formułowane są w kontekście konkretnych relacji międzyludzkich, nie zaś w odniesieniu do abstrakcyjnych zasad. Istotny dla formułowania kobiecych sądów moralnych jest proces słuchania – wsłuchiwanie się w drugą osobę, bycie wysłuchiwaną oraz wsłuchiwanie się w „wewnętrzny głos” – przeczucia, emocje i intuicję itp. (Gilligan, 2015).

Nel Noddings autorka *Caring: The Feminine Approach to Ethics and Moral Education* zwróciła uwagę na konieczność zawieszenia dyskursów biologizacji i „esencjalizacji” kobiecej troski. Wskazała na dychotomiczny podział w obrębie troskliwości. Podział ten dotyczył oddzielenia troskliwości naturalnej i troskliwości etycznej. Troskliwość naturalną autorka nazywała opieką nad tymi, którzy są od nas zależni. Dyspozycja ta nie jest jednak wystarczającym źródłem etyki troski. Troskliwość etyczna wykraczałaby poza doświadczenie opieki właściwe relacjom emocjonalnym i pokrewieństwu. Wiązałaby się raczej z wyborem określonego nastawienia wobec innych, z którymi nie łączą nas relacje przyjaźni, pokrewieństwa czy miłości. Noddings zauważa, że troska może być rozumiana wielorako, a każdy człowiek określa własny

ideał troskliwości, odnosząc się do wspomnień troski naturalnej, której doświadczył jako dziecko od opiekunów (Noddings, 2003).

Troska ujawnia się zawsze w konkretnych działaniach, nie zaś w abstrakcyjnych intencjach. I właśnie owe działania definiują troskę. Troskliwość jest relacyjna i wzmacniająca. Oznacza dzielenie się energią życiową z innymi bez zubożania siebie. Noddings nie idealizuje troski. Zauważa, że poszczególne praktyki troski mogą być odmiennie realizowane i doświadczane. Troska może być egoistyczna i manifestować się jako poświęcenie, oczekiwanie uznania lub wynagrodzenia, może być praktykowana jako władza narzucania innym własnej woli, może być praktykowana w skonwencjonalizowany sposób jako wywiązanie się z obowiązku, może być odczuwana jako powinność, obciążenie lub ograniczenie wolności. Prawdziwa troskliwość jest cnotą indywidualną, której praktykowanie wiąże się z rozwojem. Jest to szczere, wynikające z najczystszych pobudek, etyczne zobowiązanie wobec innych i siebie.

Noddings opowiada się za koniecznością dowartościowania troski naturalnej, bez której ludzie nie mogliby się rozwijać jako istoty moralne. Zwraca uwagę, że pierwotne w ludzkim doświadczeniu są relacyjność i współzależność, nie zaś niezależność, brak uwikłań i wolność, które należą do kanonu wartości społeczeństw liberalnych. Koncepcja Noddings dotyczy osób i ich sposobu funkcjonowania w relacjach społecznych. Troska może być definiowana jako inny głos zabierany w sprawie fundamentalnych wartości tworzących społeczeństwo, w sprawie więzi społecznych i dobrego życia (Noddings, 2003).

Joan Tronto i Virginia Held opisywały troskę jako wartość sfery publicznej – spoiwo więzi społecznej i kategorię o politycznym potencjale tworzenia wspólnoty, dystansując się od definicji troski jako dyspozycji przypisywanej jednostce czy cechy kobiecej. Tronto zwraca uwagę, że troska może być ideą polityczną – można zmienić jej status, a tym samym status osób, które podejmują społeczne dzieła troski (Tronto, 1993, s. 175). By stało się to możliwe, potrzebna jest dogłębna rekonstrukcja społeczna, kwestionująca dychotomiczne podziały: prywatne – publiczne, emocjonalne – racjonalne. Tylko wówczas będzie możliwe faktyczne odejście od kulturowego kodowania działań jako kobiecych lub męskich oraz propagowania prawdziwych ideałów troski i wzoru troskliwej osoby wolnych od płciowych znaczeń. Troska została zdefiniowana jako cnota obywatelska – demokratyczna praktyka związana z uważnością, odpowiedzialnością, kompetencjami i integralnością. Troska jest łącznikiem społeczeństwa demokratycznego, jest podstawą więzi społecznej i sieci relacji, w których żaden człowiek nie jest pomijany, marginalizowany czy wykluczany. Troskli-

wość można nazwać fundamentem „zaopiekowanego” społeczeństwa. Tym samym obie badaczki przeciwstawiają się liberalnemu społeczeństwu usuwającemu troskę z domeny publicznej, choć czerpiącemu z niej zyski (sektor opiekuńczy poddawany prawom rynkowym, żerujący na pracy emocjonalnej, zwłaszcza kobiet) oraz pozbawionemu troski ideałowi sprawiedliwości (Held, 2006; Tronto 1993).

Troska przedstawiana jest jako wartość, którą powinny być nasycone relacje społeczne oraz instytucje. Troska nie jest jednak definiowana naiwnie jako kierowanie się współczuciem czy bezinteresownością w sferze publicznej. Chodzi o taki typ stosunków międzyludzkich, które najtrafniej oddaje kategoria troskliwej sprawiedliwości. Troskliwe instytucje społeczne są opisywane jako centra obywatelskie, w których zaangażowani ludzie zajmują się rozwiązywaniem problemów, tworząc relacje, ułatwiając dostęp do istniejących zasobów, innowacji, sieci wsparcia. Upolitycznienie troski powoduje, że przestaje być ona cnotą sfery prywatnej, która byłaby zarezerwowana dla niewielkiego grona najbliższych osób. Jest polityczna – podlega upowszechnieniu, staje się osią zobowiązań, współzależności i odpowiedzialności, wokół których funkcjonuje sfera publiczna.

Posthumanistyczna troska

Posthumanistyczne konceptualizacje troski mierzą się z podstawową trudnością, którą jest wyczerpanie antropocentrycznego rozumianego podmiotu wraz z uprawomocniającymi go dyskursami. Likwidacja pozycji człowieka jako gatunku dominującego należy do priorytetów posthumanizmu (Hoffman, 2014, s. 157). Za zmianą pozycji człowieka przemawiają współczesne przemiany technologiczne, gwałtowny rozwój biotechnologii oraz kryzys klimatyczny. W tych kontekstach pojawia się posthumanistyczna dyskusja o trosce jako praktyce poszukiwania powiązań bytów ludzkich i pozaludzkich, o trosce pozbawionej elementów ludzkich oraz o powrocie antropocentrycznej „miękkiej dominacji” – wyróżnionej pozycji człowieka jako gatunku zatroskanego o świat.

Technologie troski

Jedna z odsłon dyskusji na temat posthumanistycznej troski jest związana z rozwojem współczesnych technologii. W jej obszarze formułowane są pytania na temat troski bez „czynnika żywego”. Troskę można by zdefiniować jako sposób funkcjonowania technologii – stan permanentnego czuwania przedmiotów nad człowiekiem, wyczuwania ludzkiej obecności, monitorowania aktywności ludzkich ciał, groma-

dzenia i analizowania informacji przez technologie. Globalna kultura czuwających i czujnych technologii, w której żyje człowiek cywilizacji zachodniej, rozwija się z myślą o maksymalizacji bezpieczeństwa. Im więcej technologicznych ingerencji i zapośredniczeń, im więcej czujników, tym bezpieczniej – zdaje się brzmieć dominujący kulturowy przekaz. Kulturę czujników w warstwie technologicznej tworzą responsywne maszyny, komunikujące się z między sobą i komunikujące sobie i ludziom zdarzenia zinterpretowane jako potencjalne zagrożenia (Bougsiaa i in., 2016). Współczesne technologie można porównać do „boskiego oka”, które badawczo przygląda się światu z góry. Obecność technologii przestała być „obca” codziennemu doświadczeniu – stała się jego integralnym aspektem. Zmieniły się też sposoby funkcjonowania współczesnych technologii w codziennym życiu – przestały być one ciężkimi narzędziami, maszynami skomplikowanymi w obsłudze czy nieporęcznymi protezami. Technologie stały się w sposób dosłowny bliższe ciału (np. technologie ubierane, mobilne, technologie smart), bardziej poręczne, zminiaturyzowane, lekkie, zdolne do elastycznego, „beprzewodowego” opłatania codziennego życia. Z tego względu ludzie traktują je jako niezbędne, przyjazne, niekomplikowane oraz czuwające nad każdym aspektem ludzkiej egzystencji. Skrywaną stroną permanentnego czuwania technologii jest wszechobecna kontrola – zdolność identyfikowania, namierzania, śledzenia, analizowania i profilowania aktywności człowieka z niespotykaną jak dotąd skrupulatnością oraz przewidywanie jego przyszłych zachowań (Barad, 2003).

Troska jako przywracanie powiązań

Posthumanistyczna krytyka antropocentryzmu obecna jest w dyskusji o kryzysie klimatycznym. Postęp cywilizacyjny doprowadził do poważnych szkód środowiskowych, które zagrażają prawu do bezpiecznej przyszłości i prawu do życia młodszych generacji. Brak politycznej woli działania, wyobraźni i odpowiedzialności za dorastanie młodszych pokoleń wzmacnia katastroficzne dyskursy klimatyczne, apokaliptyczne wizje zagłady planety, idee końca człowieka lub kresu przyrody (Bińczyk, 2018). Wydawać by się mogło, że przekonanie o nieuchronności katastrofy klimatycznej skutkuje zaniechaniem troskliwości. By troska mogła zaistnieć potrzebne jest bowiem przekonanie o potencjale rozwoju. Tymczasem w warunkach kryzysu klimatycznego optymistycznym scenariuszem jest co najwyżej przetrwanie pozbawione takiego potencjału. Jednak w teoriach posthumanistycznych wciąż sporo miejsca poświęca się trosce jako jednoczesnemu ruchowi zatroskania i troszczenia się. Troska nie wyczerpuje się w niepokoju o bieżący stan rzeczy, o kryzys klimatyczny i jego

skutki planetarne. Troszczenie się oznacza działanie, a troska jest impulsem do jego wyzwolenia. Troszczenie jest procesem naprawy, leczenia, zmieniania lub udoskonalanie tego, co funkcjonuje źle.

Monika Rogowska-Stangret zwraca uwagę, że troska – także posthumanistyczna – wiąże się z relacjami władzy. Troska może wyrażać paternalizm, może być praktykowana wybiórczo i obłudnie. Troska może też funkcjonować jako uprawomocnienie niesprawiedliwości, opresji oraz zadawania śmierci. W rozumieniu autorki troska jest postawą kierowaną ku konkretnym zjawiskom i relacjom. Pozwala uchwycić detal, szczegół, usytuowanie, uwikłanie. Troska pozwala powiązać wymiar globalny problemu z perspektywą indywidualną, poziom makro i mikro (Rogowska-Stangret, 2020, s. 97). Troska pozwala na odnalezienie zerwanych powiązań z nie tylko ludzką wspólnotą. Pozwala na rozważenie skutków ludzkich działań z punktu widzenia dalekiego zasięgu – uwzględniając zdecydowanie większą skalę (Chutorański, 2020, s. 177-184).

W posthumanistycznych teoriach troska jest konceptualizowana jako proces, dzięki któremu można odbudowywać witalne związki z innymi (ludzkimi, nie-ludzkimi, pozaludzkimi) w obliczu zagrożenia i kruchości istnienia. Troska pomnaża szanse przetrwania wszystkich w perspektywie postępującej degradacji środowiskowej. W posthumanistycznych refleksjach na temat troski powracają afektywne obrazy macierzyńskości jako fundamentu troskliwości. Jest to jednak macierzyńskość przemieszczona, przeformułowana, poszerzona i w pewnej mierze postbiologiczna. Macierzyńskość jest kreatywnym stanem i wyborem międzygatunkowej solidarności. Jest przestrzenią spotkania ludzi i nie ludzi, przestrzenią ich współzależności i współtworzenia się, a więc procesów istotnych z punktu widzenia podtrzymywania życia (istnienia).

Donna Haraway w eseju *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene* opisała wizję przyszłości w zdewastowanym ekosystemie. Macierzyńskość, do której odwołuje się Haraway jest rodzajem afektywnego, symbiotycznego sojuszu ludzi, zwierząt, roślin i materii nieożywionej. Tworzą oni wspierającą się ponadgatunkową, płynną i otwartą „rodzinę” – sojusz na rzecz przetrwania. Celem sojuszu jest tworzenie i mnożenie więzi oraz powstrzymanie się od odtwarzania gatunku ludzkiego („twórzmy relacje, nie dzieci”). Wyrazem troski jest podtrzymanie się w istnieniu, ale troska ta ma wyraźny charakter depopulacyjny, ponieważ słabnące ekosystemy muszą, zdaniem autorki, zostać odciążone – uwolnione od presji gatunku, który pogłębia tę słabość – od człowieka. Sojusze ludzko-nieludzkie są współczujące i em-

patyczne wobec różnorodności, wobec wszystkiego i wszystkich, którzy znaleźli się „tu i teraz”, w określonym miejscu i czasie, w przestrzeni spotkań (Haraway, 2016).

Ciekawą kontynuację refleksji Haraway można odnaleźć w *Matters of Care* autorstwa Marii Puig de la Bellacasa. Troska jest przez nią definiowana relacjonistycznie, feministycznie i materialistycznie jako sieć powiązań zawiązujących się pomiędzy wszystkimi żywymi organizmami (mając na uwadze problematyczność pojęcia „żywy organizm”). Troska to wszystko to, co się robi – a nie wszystko co robią ludzie – aby utrzymać, kontynuować i naprawić świat, tak aby wszyscy – nie tylko ludzie – mogli w nim żyć, możliwie jak najlepiej. Koncepcja Puig de la Bellacasa jest próbą odniesienia się do nieantropocentrycznej i nieantropomorficznej perspektywy. Troska, zdaniem autorki, jest praktykowana w zdecentrowanych i rozproszonych formacjach podtrzymujących współistnienie ludzi i nie ludzi. Autorka zdaje sobie sprawę, że funkcjonowanie tych formacji nazywanych sieciami troski wymaga pogłębionych badań (Puig de la Bellacasa, 2017, s. 24). Prowizorycznym punktem wyjścia tych analiz może być, zdaniem Puig de la Bellacasa, to co ukryte w ludzkich społecznościach – niewidoczna, codzienna praca matek w gospodarstwach domowych lub szara transnarodowa sfera usług opiekuńczych, quasi-niewolnicza praca kobiet z krajów rozwijających pełniących służbę w domach klas wyższych, czy wreszcie praca kobiet w rozwijających się społeczeństwach i gospodarkach.

Tym, co wyróżnia koncepcję troski autorstwa Puig de la Bellacasa od wszystkich dotychczas omówionych jest jej haptyczność. Dotyk uruchamia troskę jako proces zmysłowy, uwarunkowany cielesnie, umiejscowiony, fizyczny, namacalny, który sytuuje ją poza domeną związaną z postrzeganiem i wyobrażeniami wzrokowymi.

Troska posthumanistyczna bywa też opisywana jako kłącze. Za wprowadzenie koncepcji kłącza do języka współczesnej refleksji humanistycznej odpowiadają Gilles Deleuze i Felix Guattari. W posthumanistycznych ujęciach troska jest rozgałęzioną strukturą, która rozrasta się we wszystkich kierunkach. Nie ma centrum, nie daje się uporządkować i podporządkować żadnej przewodniej idei (Deleuze i Guattari, 2015). Z ciekawą metaforą kłącza łączy się pewne niebezpieczeństwo. Struktura kłącza ma oddać niemożliwość do skontrolowania proces wzrostu, rozrastania się, pomnażania, produktywności i obfitości. Jednak rośliny kłaczowe są w większości gatunkami wysoce inwazyjnymi, mającymi tendencję do szybkiego dominowania na danym obszarze i tłumienia innych żyjących tam gatunków. Zatem rizomatyczność troski może okazać się rozproszonym, produktywnym, ale i śmiertelnym oplataniem, które bynajmniej nie oznacza celebrowania witalności i życia.

Konkluzja

Wzrastające zainteresowanie troską jako tematem publicznym ma wiele powodów. Z jednej strony postawa troszczenia się o innych należy do uniwersalnych zachowań. Z drugiej strony troska związana jest z refleksją o świecie, kulturze i społeczeństwie, a dokładniej refleksją nad słabością, kruchością, bezsilnością i skończonością wpisaną w fakt istnienia nie tylko tego co ludzkie.

Przegląd wybranych koncepcji troski przekonuje o dużej złożoności tego pojęcia i jego zróżnicowanych, niekiedy ambiwalentnych, znaczeniach. Naszym celem było wskazanie nowych obszarów problemowych, w których odbywają się dyskusje na temat troski, co wskazuje na wagę tej idei i jej kulturotwórczą rolę. Przegląd znaczeń troski w kontekstach teoretycznych oraz praktyki życiowej wskazuje, że język dyskusji o trosce nieustannie się zmienia. Niewątpliwie na rozwój nowych koncepcji troski wpływ mają zmiany i kryzysy społeczne – działania ruchów społecznych, dyskursy emancypacyjne związane z ludzkimi i zwierzęcymi tożsamościami, kryzys ekologiczny i klimatyczny, zmiany technologiczne i globalizacja. Diagnozowany przez nie wzrost poziomu niepokoju w kulturze, atmosfera niepewności, popularyzacja nurtów katastroficznych wzmacniają zainteresowanie troską, w której poszukuje się odpowiedzi lub remedium na współczesne kryzysy.

Nie ulega wątpliwości, że niektóre parametry współczesnych dyskusji o trosce są wyzwaniem dla teorii i praktyki pedagogicznej zarówno bliskiego, jak i dalekiego zasięgu. Niektóre sposoby konceptualizowania troski wydają się obce pedagogice, inne – zdają się nieadekwatne z uwagi na specyfikę teorii i praktyki pedagogicznej, zwłaszcza pedagogiki bliskiego zasięgu.

Mapa koncepcji troski wskazuje, że jednym z istotnych sposobów mówienia o trosce staje się biologizm, zgodnie z którym troska jest interesowną, instynktowną wolą przetrwania – zakłada konieczność przekroczenia własnego istnienia i odniesienia się do istnienia innych, co pomnaża szanse przetrwania. Perspektywa ta jest trudna do przyjęcia, ponieważ to pedagogika jest przywiązana do koncepcji troski jako bezinteresownych aktów duchowych kierowanych ku innym.

W definicje troski wpisywane są nie zawsze uprawnione generalizacje i idealizacje – troska jest rozumiana jako cecha wynikająca z doświadczeń określonej grupy (postawa ludzka, dyspozycja kobieca), co dodatkowo wiąże troskę z praktykami dyskursywnego ustanawiania granic, zróżnicowań i wykluczeń (troska bezinteresowna / wykalkulowana, troska etyczna / troska naturalna).

Współczesne koncepcje troski odwołują się do określonego stopnia podobieństwa, wspólnych zakresów doświadczeń lub wspólnoty losu. Troska jako praktyka odnajdywania powiązań, tworzenia sieci, poszukiwania solidarności z innymi może być strategią umacniania się wspólnoty, ale też strategią porządkowania jej zgodnie z zamysłem troszczącego się. Innymi słowy, powstające nowe koncepcje i sposoby praktykowania troski odwołują się do asymetrycznych relacji, w których pomoc może stawać się przemocą, czuwanie – kontrolą, a bycie człowiekiem, mężczyzną, zwierzęciem, kobietą, maszyną lub pozaludzkim nie jest w stanie zniwelować tej asymetrii.

Bibliografia:

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signes*, 28(3), 801-831, <https://doi.org/10.1086/345321>
- Benedykt XVI. (2006). *Deus Caritas Est*. Wydawnictwo TUM.
- Bougsiaa, H., Kopciewicz, L., Nowicki, T. (2016). Współczesna dronosfera. Socjalizacja i uczenie się w globalnej „kulturze czujników”. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, 19(4(76)), 7-22.
- Chmielecki, P. (2013). Karol Marks jako tyran - czy na pewno?. Humanistyczne elementy w filozofii. *Studia z Historii Filozofii*, 4(2), 185-195. <https://doi.org/10.12775/szhf.2013.026>
- Chutoriański, M. (2020). *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Uniwersytet Szczeciński.
- Dąbrowski, Z. (1987). *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania przez opiekę*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2015). *Tysiąc plateau* (J. Bednarek, tłum). BęcZmiana.
- de Waal, F. (2019). *Wiek empatii. Jak natura uczy nas życzliwości* (Ł. Lamża, tłum). Copernicus Center Press.
- Dzwonkowska, D. (2017). Inność zwierzęcia. O kłopotliwej relacji Homo sapiens z resztą królestwa Animalia. *Ethos*, 30(1(117)), 193-206. <https://doi.org/10.12887/30-2017-1-117-11>
- Foucault, M. (2013). *Hermeneutyka podmiotu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault, M. (2020a). *Historia seksualności. T. 2: Użytek z przyjemności*. słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. (2020b). *Historia seksualności. T. 3: Troska o siebie*. słowo/obraz terytoria.
- Gilligan, C. (2015). *Innym głosem. Teoria psychologiczna a rozwój kobiet* (B. Szelewa, tłum.). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chtuhulucene*. Duke University Press.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Hoffmann, K. (2014). Posthumanizm według Pramoda K. Nayara. *Czas Kultury*, (3), 153-161.
- Juruś, D. (2015). Czy etyka troski może prowadzić do zaniku troski? *Roczniki Filozoficzne*, 63(2), 187-206. <https://doi.org/10.18290/rf.2015.63.2-12>

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*. Harper and Row.
- Kotarbiński, T. (1986). *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kropotkin, P. (2006). *Pomoc wzajemna jako czynniki rozwoju* (J. Hempel, tłum.). Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka.
- Łomnicki, A. (2012). *Ekologia ewolucyjna. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mausch, K., Ryś, E. (red.). (2022). *Troska. Między teorią a praktyką*. Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. Harper and Row.
- Miller, A. (2006). Opiekun spinegliwy w koncepcji Tadeusza Kotarbińskiego. *Przegląd Filozoficzny*, 15(1(57)), 139-147.
- Noddings, N. (1984). *Caring: The Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Nowiński, C. (1972). Syntetyczna teoria ewolucji. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 17(4), 695-718.
- Phillips, J. (2009). *Troska* (A. Gruba, tłum.). Wydawnictwo Sic!
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. University of Minnesota Press.
- Ratzinger, J. (2007). *Chrześcijańskie braterstwo* (E. Suskiewicz, tłum.). Wydawnictwo Salwator.
- Rogowska-Stangret M. (2020). Opowiedzieć świat inaczej. O praktykowaniu utopii w antropocenie. W: M. Gurowska, M. Rosińska, A. Szydłowska (red.), *ZOEpolis. Budując wspólnotę ludzko-nie-ludzka* (s. 89-105). Fundacja Bęc Zmiana.
- Rogoziecki, R. (2003). Estetyka egzystencji. *Estetyka i Krytyka*, 1(4), 83-97.
- Rollin, B. (1980). Zwierzęta i ludzie, czyli granice moralności (Z. Zwoliński, tłum.). *Etyka*, 18, 177-195. <https://doi.org/10.14394/etyka.612>
- Rudnicki, C. (2022). *Etyka przeciwko moralności. Foucaultowskie studia nad starożytnością i wczesnym średniowieczem*. Wydawnictwo Benedyktynów.
- Szuster, A., Rutkowska, D. (2008). *O różnych obliczach altruizmu*. Scholar.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethics of Care*. Psychology Press.
- Turoń-Kowalska, A. (2018). „Byt absolutny człowieka” Karola Marksa w myśli Leszka Kołakowskiego. *Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria*, 4, 405-418. <https://doi.org/10.24425/pfns.2018.125515>
- Uliński, M. (2012). *Etyka troski i jej pogranicza*. Aureus.
- Żywcok, A. (2018). Troska, zatroskanie, troskliwość – niespecyficzne przedmioty badań pedagogiki ogólnej. *Forum Pedagogiczne*, 8(1), 105-118. <https://doi.org/10.21697/fp.2018.1.08>.
- Żywcok, A., Bobik, B. (2022). *Pedagogika analityczna. Od porządkowania wiedzy naukowej do odkrywania jej nowych obszarów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

'I don't fit this intercultural profile. I am kind of different.' Critical Reflection on the Possible Effect of Cultural Attribution Bias in Intercultural Competence Assessment Materials Design

Barbara Muszyńska¹ 
Stephan-Alexander Ditze² 



Abstract

This article aims to report data from the implementation of intercultural competence assessment activities conducted in a secondary school in Germany. The study involved qualitative content analysis and critical reflection as a method of inquiry. The findings show that the design of the intercultural profile task in the Assessor Manual used in the study reflects Cultural Attribution Bias (CAB) which may contribute to false end results when working with young people from diverse backgrounds. Such materials may implicitly and unwittingly support bias and, what is more, socialize learners into accepting it. Bearing that in mind, the teachers' ability to think and reflect critically on the effectiveness of different assessment activities and tools used with students is crucial in organizing the education process and for the well-being of the students.

Keywords

intercultural profile, minority students, IC assessment, cultural attribution bias

¹ DSW University of Lower Silesia, Poland, barbara.muszynska@dsw.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-0137-363X>

² Max-Planck-Gymnasium Delmenhorst, stephan-alexander.ditze@maxe-del.de,
University of Bremen, ditze@uni-bremen.de,
<https://orcid.org/0000-0001-8095-6595>

Introduction

This article aims to report data from original research that was conducted during the implementation stage post Erasmus+ “Teacher Culture Pluri” (TEACUP) 1-ES01-KA203-06441 project¹, which produced six educational modules that aim at generating synergies in the teaching of various languages and cultures by integrating the notions of plurilingualism and pluriculturalism into international training programs for foreign language teachers. This Erasmus+ project’s goal was to promote high-quality, evidence-based, sustainable solutions for integrating the plurilingual/pluricultural approach into international foreign language education (Muszyńska & Gómez-Parra, 2021).

There is general agreement in the field as to the difficulty of assessing intercultural competence (Conway & Richards, 2018; Holmes & O’Neil, 2012), especially in the areas of attitudes (curiosity and openness) and awareness (Fantini, 2009, p. 459). Hence, the aim of the implementation of project outcomes was to observe how in-service teachers approach intercultural competence assessment and to implement various assessment types (Hansen-Thomas et al., forthcoming) that could contribute to the above in the areas of knowledge, attitudes and skills (CEFR, 2018) and promote self-reflection and awareness (Byram, 2008).

This article reports data from one of the activities done in the original research described above that involved the implementation of the notions of plurilingualism and pluriculturalism by foreign language teachers internationally. The activity described in this article refers to intercultural competence assessment. It involved developing learners’ own intercultural profiles based on the Assessor Manual available online and the assessment of students’ intercultural competence. The implementation phase took place with one group of students in a secondary school in Germany from April to June 2023 and ended with a reflective writing task for the students. The final task made us realize that we may have come to false conclusions, had the students been assessed only on the basis of the intercultural profile developed while working with the questionnaire in the Assessor Manual. Having analyzed students’ work and the IC assessment materials, we conclude that the reductionist view of culture used in the Assessor Manual as an explanatory panacea to account for behavior patterns in people, made it arduous for students to create their intercultural profiles and reflect on them. The cultural attribution bias, which is based on monocausal

¹ <https://teacup-project.eu/site/>

explanations for human behavior, may implicitly support one-sidedness and, what is more, socialize students into accepting it. In this situation, the teacher's ability to think and reflect critically on the effectiveness of different assessment activities and tools used with students is crucial in organizing the education process and for the well-being of the students.

Theoretical background

Intercultural competence assessment

One of the Modules developed in the Erasmus+ "Teacher Culture Pluri" (TEACUP), Module MC3 Culture Learner Assessment,² refers to pluricultural education and was used in the original study. Hence the focus on intercultural competence assessment in this article.

Intercultural competence can be measured in a number of ways. Some of the online tools that can be used are designed for teams or individuals, e.g. the Intercultural Readiness Check³, the Cultural Intelligence Scale⁴, or the Beliefs, Events, and Values Inventory⁵, to name a few. The latter is most similar to the tool used in the activities described in this article, the Intercultural Competence Assessment tool, which can be used by a team or by individuals. The Assessor Manual⁶ used in this study, aims to provide guidance to an assessor who will be assessing intercultural competence against the framework developed by its authors.

There are many definitions of intercultural competence (IC) (e.g., Stern, 1983; Koester and Olebe, 1989; Lambert, 1994; Byram, 1997; Hampden-Turner and Trompenaars, 2000). The Assessor Manual, mentioned above, is designed in line with the theories of Byram (1997), Kuhlmann (1996), Müller-Jacquier (2000) and Budin (mentioned in the body of the text but not in the References of the Manual) Framework for Intercultural Competence Learning. The authors of the Assessor

² <https://teacup-project.eu/site/wp-content/uploads/2023/02/MC3-RV3.pdf>

³ <https://www.ibinet.online/competence-assessment2> - available in six languages

⁴ www.culturalq.com

⁵ <https://thebevi.com>

⁶ https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2009-08/docl_9372_394918047.pdf. More can be found here: <https://www.digi-pass.eu/how-to-measure-intercultural-competence>

Manual, at the time of its design, were based in Austria, the Czech Republic, Germany and the United Kingdom. As the document asserts, they are experts in intercultural learning theory, designing training and assessment, and diagnostic testing/assessment testing. The Assessor Manual explains that “[i]ntercultural competence enables you to interact both effectively and in a way that is acceptable to others when you are working in a group whose members have different cultural backgrounds. The group may consist of two or more people, including yourself. ‘Cultural’ may denote all manner of features, including the values and beliefs you have grown up with, your national, regional and local customs and, in particular, attitudes and practices that affect the way you work” (p. 5). The Assessor Manual further presents the features of intercultural competence in detail. It suggests that feedback should be given by the Assessor to each participant in a special meeting and/or in writing, summarizing the results (p. 16). In our project with secondary school learners, we decided to add a reflective essay as a reflection tool for students on the intercultural profile work instead of having the teacher provide feedback to the students.

Intercultural Profile

The authors of the intercultural profile (IP) presented in the Assessor Manual assert that it helps to measure an individual’s intercultural competence. It can be an activity on its own or serve as an input for other class activities, which serves to increase the individual’s awareness of their cultural orientation and competence. Usually, intercultural profile activities include a questionnaire and provide instant feedback for participants. The questions/statements contain all of the dimensions of intercultural competence in view of the literature used and are to help the Assessee reflect on their intercultural experiences to date. Such forms of evaluation claim to contribute to the development of cultural awareness, knowledge and skills for cross-cultural management in individuals. The IP questionnaires available online usually assert that the accuracy of findings depends on truthful and accurate answers. The one used in the activities presented in this article contains 21 statements on intercultural situations. The assessee crosses off answers depending on whether the statements are applicable or not.

Cultural attribution bias

As in most trades, members of the teaching profession and laborers in the vineyard of foreign language pedagogy tend to see the world filtered through the eyes of their profession. This conditioned vision is bound to lead to a reduction of complexity

and thus to an incomplete, distorted or plainly wrong view of reality. Researchers and practitioners, for instance, who occupy themselves with the cultural parameters of language learning seem susceptible to regarding individuals predominantly as representatives of a certain cultural community. Instead of looking at the person and its idiosyncrasies, humans are at risk of being reduced to what is believed to be their cultural persona. We would like to propose the term “Cultural Attribution Bias (CAB)” in order to capture this (mis-) guided or at least unduly reductionistic perspective.

The term CAB is value-free, allows for a systematic description of cultural phenomena and facilitates the rendition of culture by an easily handleable approach that, however, is not reductionist.

The functioning of the CAB as a specific type of cognitive bias can best be explained by recurring to the notion of culture used in the field of cultural semiotics. Unlike the rather ephemeral concept of ‘culture’ that forms the basis of EU frameworks of reference, cultural semioticians see culture as a tripartite structure. The first element of this structure, termed ‘civilization’ (Posner 1991, p. 37, p. 44), is its material culture, comprising all artifacts a community has brought forth as well as the skills of their reproduction. Literature and arts, the media, music, theater, architecture, and interior design, scientific achievements, technological innovation, fashion, and clothing and above all, language can be cited as prominent manifestations of a community’s material culture. Another element is its social culture (Posner 1991, p. 37) comprising a community’s social structure, social relations, social climate, socio-economic and the socio-political conditions of the culture depicted, as well as its legal system, education system, customs, traditions, and the rituals performed by its group members. The third element captures what may be called the ‘mentality’ or mental side of culture (Posner 1991, p. 38), such as the ideas and values a culture has brought forth and the conventions of their presentation and use (*ibid.*). Mentefacts form the building blocks of mental culture, guiding, to a greater or lesser extent, the behavior of the members of a group, such as the ethics/morality, dominating ideology/ideologies and religion/religions of a community. It stands to reason that an individual’s socialization goes hand in hand with its enculturation, i.e. their adoption of elements that stem from the material, social and mental culture(s) they have been and are predominantly exposed to. The cultural attribution bias (CAB) seems to be caused by the tacit assumption that an individual’s process of enculturation is so formative that a person’s cultural background accounts

for virtually all of its attitudes and behavior patterns. This results in a proneness to ascribe cultural typicality to character traits that might well be idiosyncratic.

Context

Participants

The group of students where the mentioned activities were implemented consisted of 21 students (twelve girls and nine boys), 15 to 17-year-olds. There was one Aramaen student in class, a Christian minority in Turkey, one of Kurdish-Syrian background, one student from Montenegro and an American girl whose family recently moved to Germany. In addition, a number of students come from Polish families and have grown up bilingually.

The activities were implemented with the group in a bilingual (German-English) politics/economics course.

All participants in the study have provided appropriate informed consent forms. As all of the students were minors at the time of the project implementation, their parents/guardians had to state their explicit consent by signature, which all of them did without exception. The student with a Kurdish-Syrian background, Ahmad, whose work is presented in this article in full, was informed verbally about the ethical considerations of the study, voluntary participation, aim and purpose of the study, and him and his mother have given additional consent in writing to display Ahmad's work and his real first name to appear in this article, since this was what he wanted.

Task

The course teacher, author 2, created instructions and a questionnaire for the intercultural profile task based on the online IP questionnaire in the Assessor Manual. Questions 1 to 15 (pp. 20-21) were used as they seemed most appropriate for secondary school students. The goal was to help learners reflect on their intercultural experiences to date and later assess their intercultural competence. The students were asked to go through the statements and mark one of the answers.

The Intercultural Profile task instructions:

It is certain that you will have experienced many situations where you have had contact with people from other cultures, for example at your workplace, in your country, or in other countries. You will find below some statements that are related to such situations. Please tick those statements that are valid for you and that best describe your experiences.

Maybe these statements are related to situations that you have not yet experienced. Please try to imagine such a situation and tick those situations that correspond best to your possible behaviour and reaction.

Through this questionnaire you can record your own behaviour and past experience. The questionnaire is supposed to give you feedback on your strengths and weaknesses in this area of intercultural competence.

Example: 'In the supermarket I prefer to buy products from abroad.'

Not applicable - maybe - fully applicable

The changes involved adding age-appropriate instructions, as presented above.

The questionnaire is to give feedback on participants' strengths and weaknesses in the area of intercultural competence. Instead, these secondary students provided feedback for the questionnaire through their reflective essays.

Methodology

Researchers

Author 1 is a Polish researcher and a project partner in the Erasmus+ TEACUP project. She participated in the Modules' development and later in their dissemination and implementation of the project outcomes. The latter is the subject of this article. Author 1 has not met the learners participating in this study.

Author 2 is a German researcher and a secondary school teacher who participated in the Erasmus+ TEACUP project and the implementation of its results. Hence, he can be described as an author and participant in the research presented in this article.

Qualitative content analysis of the 21 students' reflective essays was done by author 2 since he is a researcher and the course teacher, and it is a common practice for teachers to assess students' reflections in writing (Thorpe, 2004, Broekman & Scott, 1999). Such a form of analysis is appropriate since the essays are descriptive and personal. The class teacher informed the students that their texts will not be graded. This task was part of other class activities with the focus on the topic of the European Union.

The reflective essays were submitted to the teacher in a typewritten or handwritten format. The essays were not anonymized when being assessed by the teacher because they were part of students' yearly work. They were anonymized for this

article, apart from Ahmad's work, whose first name and work are presented in the findings section of this article.

Step 1 of the analysis

Author 2 coded data from students' writing manually while marking students' reflective essays, so that author 1 could make inferences about students' reflections in their specific context. This resembled the process of performance assessments, in which inferences are derived from a learner's product or performance, only that it was done with the edumetric quality criteria in mind, which emphasize the relation between educational assessment and learning. In this way, this process satisfies quality requirements concerning the validity and reliability of qualitative content analysis (Poldner et al., 2012). The last stage of the analysis involved summarizing the content analysis and extracting sentences describing students' thoughts about the Intercultural Profile in order to retain the meaning and context of their statements, which is presented in this article. Author 1 read the analysis and discussed its aspects with Author 2 to ensure its credibility.

Step 2 of the analysis

The last stage of the content analysis involved both researchers working collaboratively using critical reflection as a method of inquiry in order to allow them to access their own and the learners' ways of knowing in richer ways (Morley, 2008). This method of inquiry is also used here to analyze how the authors conducting the analysis participate in discourses which shape existing power relations (Fook, 2002) and to see how this self-awareness helps them to analyze data more deeply. Critical reflection can be used in any research that is interested in different ways of knowing about how we might connect individuals with the means of social change by highlighting our own agency to respond to structural issues (Morley, 2008, p. 268), here linked to the intercultural competence assessment and the online Assessor Manual. The question that the researchers asked themselves was: *How do we know what we know?* This allowed them to look at the data analyzed in Step 1 and start the process of transforming their ways of knowing. The critical paradigm helped the researchers to analyze how the Assessor Manual was constructed and to interpret and engage with students' voices and their sense-making when engaging with the Intercultural Profile task. The authors acknowledge that the critical reflexivity practice impacts their positioning in producing the research (Koch & Harrington, 1998; Rosalso, 1994). A narrative of the analysis was produced and is presented in the next section of this article.

Analysis and findings

The analysis of the Assessor Manual

“Who writes and who responds?”

The authors of the Assessor Manual, at the time of its design, were based in Austria, the Czech Republic, Germany and the UK. Notably, the document does not mention the authors' names, so their gender or ethnicity cannot be identified. Only the authors' fields of expertise are specified: intercultural learning theory, engineering training and assessment, and diagnostic testing/assessment testing. Nevertheless, one can still assert whose voices are present and whose absent based on the content of the Assessor Manual and the literature used to design it. The literature is of Anglo-Saxon, German and Austrian origin and indicates that some of the names mentioned might be identified as the authors of the Manual. Interestingly, the authors did not base the Manual on any literature from the Czech Republic, yet one author was from that country.

Throughout the Assessor Manual, there is no mention of minority/refugee individuals nor how to assess the intercultural competence of people of different origins, individuals whose biography exposes certain ruptures due to being exposed to different cultures without being able to firmly anchor themselves in anyone of them. However, it asserts that “intercultural competence enables you to interact in a way that is acceptable to members with different cultural backgrounds.” (p. 5) Where does this position the responder? Who is the person who responds to the questionnaire in view of the authors of the Manual? Whose vision of the world is presented in the Assessor Manual?

The following statements in the Intercultural Profile suggest that the responder is in the majority and has to learn how to deal with the Other (p. 20):

“I find it difficult to adapt to people from diverse origins.”

“I often seek contact with other people in order to learn as much as possible about their culture.”

“When I am a newcomer in a group with people from a different country.”

“The danger of a single story”

The literature used (British, German and Austrian authors) in the development of the Assessor Manual suggests that the view of intercultural competence has a central

European focus, which may lead to invisibility and selectivity bias (one interpretation, simplifying and distorting) that is essentially an implicit bias in writing intercultural, educational materials (Sadker et al., 2010).

As shown above, some groups of users are not mentioned in the Manual. This can be described as invisibility bias, and one may expect that other perspectives on intercultural competence may be absent in the document. In fact, as the analysis of the document and students' work showed, nuanced perspectives on intercultural competence are missing. Therefore, it seems that a one-sided interpretation of intercultural competence and its assessment is addressed in the document, for a specific group of people, simplifying and distorting complex issues. The above is an example of imbalance and selectivity bias (Sadker et al., 2010), which, when presented in educational materials, may lead to socializing students into accepting it.

The analysis of students' work

The following statements testify to the students' general appreciation of intercultural encounters: "I think it is an enrichment to be able to talk and connect across boarder [sic] and exchange stories and habits." One important reason lies in the curiosity of seeing cultural stereotypes confirmed or refuted, in other words in a relish for fact-checking cultural clichés:

I ticked fully applicable for the question if I often guess people's feelings by observing them in other countries. I can understand differences to the behavior of german [sic] people or see if stereotypes are true like spanish people [sic] are loud and happy.

Another reason is the fun in dealing with language as a manifestation of cultural differences and similarities. One student expressed interest in discovering lexical cognates when engaging with other people, noticing that different languages choose similar linguistic forms to express roughly identical concepts: "I also have some friends that also speak other native languages, so I like them to teach me some words in their language. It's nice to see the many similarities in unexpected words."

While European curricula tend to emphasize the significance of intercultural learning, a considerable number of learners regard culture as an interesting, yet negligible factor that does not, however, substantially influence acquaintances or the make-up of their peer groups. A student with a German and Polish background summarized this mindset as shown: "I think it's always good and important to learn about other cultures and the best way to do that is often by meeting people of that

culture. However, I don't find myself 'seeking' that. If I meet someone that tells me about their culture that's cool but honestly: then that's it." One course member emphasizes that one tends to make contact with individuals as individuals, without focusing on them being part of a specific cultural group:

I don't (really) seek contact with other people in order to learn as much about as possible about their culture. I rather seek contact with other people in order to get to know them and mainly have fun [sic] them. If I then also get to learn about their culture (if they are from another culture) it's simply a plus, but it's not necessary.

The same student formulated her policy of establishing and avoiding contact along similar lines by transcending the factor of culture:

[I]t's obvious that I avoid making contact with people from other culture [sic] who's [sic] behavior alienates me. But it's not just about people from other countries but rather people in general, because I think one shouldn't waste (free-) time with people that don't make you happy.

Individual and cultural encounters are ranked, as it were, in a relationship of necessary and sufficient condition. Generally, students tend to minimize the idea of culture as a factor of defining some sort of "speciality" but rather emphasize the individual over their cultural background. They emphasize the individual as an individual instead of identifying them as a member of a specific cultural community.

Reading between the lines, the analyst gets the impression that students implicitly refute the Cultural Attribution Bias (CAB) as defined above. One student, who was already very vocal in criticizing the overrating of the explanatory power of culture when talking about the intercultural profile in class, devoted some passages of his essay to further elaborating on this critique:

The given intercultural profile in form of a table is in my opinion not too accurate nor applicable to a person's exposure and tolerance to other cultures. While statements like "I find it difficult to adapt to people from diverse origins." can give quite obvious results, there are a considerable amount of statements, left to be interpreted in diverse ways. [...] While the statement "In restaurants I often eat dishes with ingredients that I don't know." suggests that the one who disagrees does not show any interest in dishes of other cultures, it on the other hand doesn't account for the fact that eating dishes with ingredients one doesn't know is not something solely done to engage with more cultures.

In doing so, the student implicitly warns against using culture as a sort of Birmingham screwdriver or Maslow's hammer: "If all you have is a hammer, it is tempting to treat everything as if it were a nail."⁷ Scholars should feel discouraged from maneuvering themselves into the Cultural Attribution Bias as a result of instrumentalizing 'culture' as an explanatory panacea. Reductionist approaches of this kind will seriously diminish the validity of intercultural research.

The same student points to a factor that guides interpersonal encounters that students rank even higher than cultural differences: "When the behaviour of people from other cultures alienates me, I avoid making contact with them" can reflect one's level of interest towards other cultures, while overlooking personality traits like introversion and extroversion."

Various student comments support his view: "I didn't choose anything on the second statement because on the one hand I am interested in other cultures but on the other hand I don't really seek contact with other people which is why I didn't pick anything." The following might be cited as a particularly poignant example of highly idiosyncratic motivation for intercultural reticence:

Even though I like to learn and talk I am not very communicative in my own language. I am generally not the person to come up to someone to start a conversation. This often comes in the way of being so curious [sic] and sometimes it's even negative for my mental health. I try to better myself each time and get to practise this with some good friends of mine that are part German and part English.

Another idiosyncrasy, often ignored or overlooked and one which definitely escapes the radar of intercultural research, is made explicit by a student who honestly admits to what keeps him from reaching out to other cultures:

In the following I am going to write about my intercultural profile. So, me as a person, I don't really like to try new things. So, with the example of the restaurant, which is on the sheet of paper you gave us, I picked "not applicable". Like I said, I didn't pick this because I don't like other cultures, rather because I am just kind of "lazy".

The authors found one piece of the student's work particularly appealing and feel it is worth sharing the whole piece of writing to present a full picture of Ahmad's

⁷ Maslow, A. H. (1966). *The Psychology of Science: A Reconnaissance*. Harper & Row.

engagement with the dominant discourse in the Intercultural Profile task. Ahmad's work is representative of how a person whose biography exposes them to different cultures without being able to firmly anchor themselves in anyone of them. This is also what makes Ahmad's example unique in comparison to other students' work and significant to this study.

What is visible in Ahmad's essay is that he is not conforming to the dominant discourse, rather, he is resisting it by making an effort to question the dominant perspectives and introduce new perspectives based on his own biography by emphasizing the diversity and complexity of his identity.

Ahmad begins his texts by formulating doubts against the universal applicability of the IP, citing himself as an example of an individual that escapes the scope and grasp of the questionnaire. By stating that he "didn't have the same or even a similar life", he implicitly observes that the IP is based on an assumed ideal type of subject that he sees incompatible with himself and his own biographical background.

After answering the questionnaire of the intercultural profile, I realised that I am kind of different. I didn't have the same or even a similar life. I might be as tolerant and as social as they are, but I wasn't really able to feel addressed by the questions.

The reason for it is my experience in life and how I was in different places but never was really able to integrate myself because of the time.

In pointing out that he "was in different places but was never really able to integrate [himself] because of the time" displays his awareness that the duration of exposition to certain influences – be they cultural, geographical or other – is pivotal to the process of enculturation. This insight is further underlined by his statement that "[b]ecause of being a child in Syria, I didn't have the time to feel like a Syrian citizen and also to understand the culture fully, so I was lost".

I am a teenager, originally from Syria, who had lived in his 'home country' for six years and then had to leave his country to go to Saudi Arabia because of the financial struggle of his family there.

Putting "home country" into inverted commas lifts the concept of 'home', as an individual's epicenter of enculturation, to an abstract or even ephemera level. This again underlines the close connection between culture and chronology, i.e. between the time of exposition to a cultural community and the process of enculturation.

Because of the cancer disease of my father, he wasn't able to work in Saudi Arabia and just wanted to go back to Syria to see his family before his death. A few months later, he sadly died and me, my brother and my mother were lost in Syria and sought for a better life and future in a safe place. As a conclusion, we landed in Germany after a lot of tries and struggles. In the following text, I will try to reflect myself and my behaviour in my short lifetime using the intercultural profile. As one can see, the questionnaire is split into two sections. The first section is about encounters with other people in your home country, while the second is about situations where one meets people in their home country. These sections confused me. Am I German? Am I Syrian? Or maybe Saudi Arabian? The experiences in these countries have almost the same duration. Officially I'm Syrian but being honest with myself... I don't feel like a Syrian. So how should I answer? With which perspective? I will give my best to make you understand my point of view and way of thinking.

Ahmad raises complaints about the IC being incompatible with the mindset of individuals of a truly intercultural background. This is due to the IP sticking to the archaic and obsolete dichotomy between "home country" and 'foreign', the latter being expressed by Ahmad using the phrase "people in their home country". In other words, the IP clings to the polar opposites of 'me' versus 'you', 'home' versus 'foreign', 'in-group' versus 'outgroup'.

Starting with the first section, I can clearly see that I am an open person that doesn't care about the origin of the people in front of me and only rely on communication and behaviour. My foundations and motives come from what I see and how I rate the behaviour of others.

Defining himself as "an open person that doesn't care about the origin of the people in front of [him]", Ahmad asserts what might be called 'culture blindness' when engaging with his social environment. He rates the synchronic aspect of direct face-to-face communication higher than diachronic aspects such as his interlocutor's biographical background and/or their cultural extraction.

I don't directly see their actions as bad because I like to learn about other cultures, so I just ask. I am very honest and also social, so it's not awkward for me. It even helps me with my self-consciousness. The only thing I try to avoid, is hurting others by being too direct or pushy. Thank God, it's not an issue for me to integrate in different and new groups, as I had to do it multiple times. And obviously, one is supposed to help others who need the help.

Instead of judging a person's behavior, he prefers to inquire into potential determinants of his interlocutor's conduct at meta-level, while respecting certain rules

of conversational etiquette that are intended to shield his opposite number from unwarranted intrusion into their privacy. Interestingly, he regards his experience of having to adjust to new social contexts as a positive factor in navigating unfamiliar social intercourse.

The second section that is talking about my behaviour and feelings in other countries made me come to the conclusion that I actually just accept the way of living in the place I am at and don't judge anybody. It is just still unclear why some questions are important for me or others, as the questions about the transport opportunities.

Ahmad's migration history necessarily entailed a repeated exposition to different social environments. Contrary to what one might expect, this has not led him to ascribe greater significance to cultural differences, but equipped him with a general openness in social intercourse. Instead of being acutely aware of the specificities of a new collective entity such as a cultural community, he prefers to assume a neutral vantage point toward his interlocutors that does not primarily perceive them as representatives of a certain group but as individuals.

In my opinion, some of the questions as these about food or being able to do some extraordinary stuff aren't useful to accurately tell what the person means with. As a consequence, it might lead to different ways of interpretation and obviously also misinterpretation. Just some "X"-s on a table or spreadsheet won't lead to an accurate result or a result that might help anybody. To conclude, I wouldn't recommend this way of profiling interculturality."

By pointing out that "some of the questions as these about food or being able to do some extraordinary stuff aren't useful to accurately tell what the person means", Ahmad expresses his doubts against the validity of the items included in the IP. Moreover, his remark that "[j]ust some "X"-s on a table or spreadsheet won't lead to an accurate result or a result that might help anybody" reflects his skepticism toward the benefits of arithmetically ascertaining human aptitudes, in general, and intercultural competence, in particular.

Conclusions

The literature discusses content of educational materials and the ideologies present in them but does not mention any information about the authors who write the educational materials. Why is this so? It is like trying to analyze someone's work without

the person and their voice in the narration of a text. Yet, authors bring their own cultural and ideological perspectives to their work.

The content analysis and critical reflection allowed us to expose taken for granted beliefs and assumptions about the intercultural competence present in the Assessor Manual. The invisibility and selectivity bias (Sadker et al., 2010) was identified in the document. These are the consequences of the still dominant ethnocentric monoculturalism reflected in the reductionist view of culture, which operates outside of the level of conscious awareness and can be detrimental to people who are not considered the majority (Sue, 2004). Reflecting on the consequences of ethnocentric monoculturalism in the Assessor Manual raises questions about the fairness and validity of intercultural competence assessments. This calls for a deeper examination of unconscious biases and a commitment to raising awareness among educators and assessors and a consideration of how assessment practices can be enhanced to be more inclusive, culturally sensitive, and equitable and go beyond surface-level responses.

The reconstructive aspect of critical reflection creates transformative learning and opportunities for new ways of understanding and responding to social problems but also to the dominant discourse (Morley, 2008, p. 276). It creates opportunities for empowerment by uncovering how dominant power structures operate and generating ways participants can self-reflect, resist and challenge the power structures, hence avoiding the trap of socializing students into accepting the dominant perspectives. Transformative learning involves a shift in consciousness, values, and ways of interpreting the world.

In the process of the analysis, we learned that young people minimize the idea of culture and emphasize the individual over the cultural traits and do not want to be reduced to their cultural persona. Students are aware of certain simplifications and distortions in the questionnaire, and that they may lead to misinterpretation and do not want to be maneuvered into a reductionist instrumentalization of culture as an explanatory panacea. The reluctance of young people to be reduced to their cultural persona suggests a resistance to reductionism. This resistance aligns with a broader societal trend where individuals reject simplistic categorizations that overlook the complexity of personal identity. The awareness among students regarding simplifications and distortions in the questionnaire indicates a level of critical thinking. This awareness is crucial for understanding the limitations of certain assessment tools and the potential for misrepresentation in intercultural competence assessments such as the Assessor Manual used in this study.

Designing educational materials that create space for learners to challenge existing narratives is essential. This can involve incorporating activities and discussions that encourage critical thinking, dialogue, and reflection on cultural assumptions. Perhaps materials' designers could aim at reinterpretation of the dominant discourses by creating space for learners to challenge existing narratives, but also by contributing to the evolution and enrichment of various discourses by introducing more nuanced perspectives and ways of understanding the world.

The world seems unprecedentedly perplexing and constantly evolving. To understand its complexity, we need to spend more time in not knowing. Are we ready to give up boxing individual behavior patterns ascribed to culturally defined groups? Are we willing and ready to be disturbed?

References

- Broekman, H., & Scott, H. (1999). Teacher development by using writing as a tool. *Teacher Development*, 3, 233-248.
- Byram, M. (1997). *Teaching assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Conway, C., & Richards, H. (2018). 'Lunchtimes in New Zealand are cruel': Reflection as a tool for developing language learners' intercultural competence. *The Language Learning Journal*, 46(4), 371-383.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. Issues and tools. In D. Deardoff (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 456-476). Sage.
- Fook, J. (2002). *Critical social work*. Sage.
- Hampden-Turner, C. M., & Trompenaars, F. (2000). *Building cross-cultural competence: How to create wealth for conflicting values*. Yale University Press.
- Hansen-Thomas, H., Gómez-Parra, E., & Muszyńska, B. (in press). *Translanguaging and transcultural awareness in global English language teaching and learning contexts*. TESOL Press.
- Holmes, P., O'Neill, G., (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 6(5), 707-718, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>
- Koch, T., & Harrington, A. (1998). *The Unobtrusive researchers*. Allen & Unwin.
- Koester, J., & Olebe, M. (1989). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Kühlmann, T. M. (1996). Die Diagnose interkultureller Führungskompetenz bei Führungskräften: Entwicklung und Erprobung eines Assessment-Centers. In H. Mandl (Hrsg.), *Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Diskettenfassung.

- Lambert, R. D. (Ed.). (1994). *Educational exchange and global competence*. Council on International Educational Exchange.
- Morley, C. (2008). Critical reflection as a research methodology. In P. Liamputtong & J. Rumbold (Eds.), *Knowing differently: Arts-based and collaborative research methods*. Nova Science Pub Inc.
- Muszyńska, B., & Gómez-Parra, M. E. (2021). Distance learning and educational course design in language education at university level. In K. S. Soliman (Ed.), *Innovation management and information technology impact on global economy in the era of pandemic. Proceedings of the 37th International Business Information Management Association Conference (IBIMA)* (pp. 10753-10758). International Business Information Management Association.
- Müller-Jacquier, B. (2000). Linguistic awareness of cultures-Grundlagen eines Traiuningsmoduls. In J. Bolten (Hrsg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Popp.
- Pfingsthorn, J., Ditze, S.-A., Giesler, T., & Press, A. (in press). Virtual extensions of German EFL textbook representations of culture: cultural schemas and categories of heritage and migration seen through the HoloLens. In M. Alemi & Z. Tajeddin (Eds.), *Cultural linguistics and ELT curriculum*. Springer.
- Poldner, E., Simons, P. R. J., Wijngaards, G., van der Schaaf, M. F. (2012). Quantitative content analysis procedures to analyse students' reflective essays: A methodological review of psychometric and edumetric aspects. *Educational Research Review*, 7(1), 19-37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.002>
- Posner, R. (1991). Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In A. Assmann & D. Harth (Eds.), *Kultur als Lebenswelt und Monument* (pp. 37-74). Fischer.
- Rosado, R. (1994). Subjectivity in social analysis. From culture and truth (1989) reprinted. In S. Seidman (Ed.), *The postmodern turn: New perspectives on social theory* (pp.171-183). Cambridge University Press.
- Rossiter, A. (2005). Discourse analysis in critical social work: From apology to question. *Critical Social Work*, 6(1). <https://doi.org/10.22329/csw.v6i1.5654>
- Sadker, D., Sadker, M., & Zittleman, K. (2010). Gender bias: From colonial America to today's classroom. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.137-156). Wiley.
- Stern, H. H. (1983). Towards a multidimensional foreign language curriculum. In R. G. Mean, Jr. (Ed.), *Foreign languages: Key links in the chain of learning. Report on the Northeast Conference on Teaching of Foreign Languages* (pp. 120-146). Northeast Conference.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343, <https://doi.org/10.1080/1462394042000270655>

Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r.

Monika Popow¹ 



Abstrakt

Artykuł podejmuje zagadnienie międzykulturowego uczenia się nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r. Do analizy wykorzystuję trzy kategorie – międzykulturowego uczenia się, kompetencji międzykulturowej oraz zdarzenia krytycznego – które wprowadzone są jednocześnie ze względu na szczególny kontekst społeczno-polityczny, w jakim znaleźli się nauczyciele. Z analizy wynika, że uczenie zachodzi przede wszystkim na poziomie budowania wiedzy o Innym oraz budowania zaangażowania. Nauczyciele nie przenoszą jednak doświadczeń na poziom ogólny ani ich nie profesjonalizują.

Słowa kluczowe

uczenie się, międzykulturowe uczenie się, nauczyciele, zdarzenie krytyczne, kompetencja międzykulturowa

Intercultural Learning in the Experience of Polish Teachers after the Outbreak of the War in Ukraine, 2022

Abstract

The article addresses the issue of teachers intercultural learning after the outbreak of war in Ukraine in 2022. For the analysis, I use three categories – intercultural

¹ Pomorska Szkoła Wyższa w Starogardzie Gdańskim, monika.popow@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-6763-7474>

learning, intercultural competence and a critical incident – which are introduced simultaneously because of the particular socio-political context in which the teachers found themselves. The analysis shows that intercultural learning occurs primarily at the level of building knowledge about the Other and building engagement. However, teachers do not transfer the experience to the general level or do not professionalize it.

Key words

learning, intercultural learning, teachers, critical incident, intercultural competence

Celem niniejszego artykułu jest analiza doświadczenia międzykulturowego uczenia się wśród gdańskich nauczycieli wobec zdarzenia krytycznego – wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r¹. Do analizy wykorzystuję trzy kategorie – międzykulturowego uczenia się, kompetencji międzykulturowej oraz zdarzenia krytycznego – które wprowadzone są jednocześnie ze względu na szczególny kontekst społeczno-polityczny, w jakim znaleźli się nauczyciele.

Uczenie się w kontekście prezentowanego badania rozumiem jako uświadomione i nieuświadomione nabywanie wiedzy, kompetencji i umiejętności przez jednostkę w spotkaniu z inną kulturą. Jest to proces zachodzący na styku kultur, a zatem dotyczący materii uczenia się międzykulturowego. Bliska jest mi definicja Aliny Szczurek-Boruty (2012, s. 112), która pisze:

uczenie się międzykulturowe to uczenie się o tym, jak postrzegamy siebie i innych ludzi, naszych znajomych, przyjaciół oraz tego, jak razem działamy. Dotyczy także więzi, jakie możemy stworzyć między sobą, a wszystko to po to, by nieustannie kreować własną tożsamość, promować równość, tolerancję i integrację.

W efekcie nabywamy kompetencję międzykulturową, która dotyczy zarówno naszej świadomości, jak i umiejętności poruszania się w środowisku międzykulturowym. Interesuje mnie, jak proces ten przebiega wśród nauczycieli, którzy nagle, na masową skalę, rozpoczęli pracę z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa. Uważam,

¹ Artykuł powstał na podstawie badania własnego realizowanego wspólnie z dr Magdaleną Muszel z Uniwersytetu Gdańskiego. Współautorstwo obejmuje opracowanie narzędzia badawczego oraz realizację wywiadów.

że doświadczenie to może mieć znaczenie dla przyszłości naszej pracy z wielokulturowością. Możemy przypuszczać, że przemiany w polskim społeczeństwie, będące konsekwencją wybuchu wojny w Ukrainie, będą miały długotrwałe oddziaływanie w obszarze edukacji. Ukraińskie dzieci, które nagle trafiły do polskich szkół, niezależnie, czy w nich pozostaną, będą posiadać doświadczenie uczenia się towarzyszące doświadczeniu uchodźstwa. Nauczyciele, z kolei, na szeroką skalę doświadczyli pracy w środowisku wielokulturowym, nie mając wcześniej przygotowanego wsparcia (por. Pyżalski i in., 2022). Dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego wybuch wojny oraz jego konsekwencje układają się w szereg doświadczeń krytycznych znaczących w kontekście ich biografii (Teusz, 2002, 2004; Tripp, 1996).

Artykuł składa się z sześciu części, w tym krytycznego ujęcia uczenia się w kontekście międzykulturowości, teoretyzacji kontekstu społecznego jako zdarzenia krytycznego, przedstawienia metodologii oraz wyników analizy i podsumowania.

Uczenie się w kontekście międzykulturowości – spojrzenie krytyczne

Międzykulturowość jest pojęciem mocno zakorzenionym we współczesnej humanistyce. Tadeusz Lewowicki definiuje ją jako osadzoną w tradycji edukacji wielokulturowej oraz nakierowaną na wzajemne wzbogacanie kultur, poszukiwanie wspólnych orientacji aksjologicznych, kształtowanie postaw otwartości oraz współpracy. Jego zdaniem realizuje ona model pedagogiki pozytywnej, konstruktywnej (Lewowicki, 2011, s. 33). Koncentrując się na rozwijaniu świadomości kulturowej, tolerancji i umiejętności porozumiewania się w różnorodnych środowiskach i społecznościach, edukacja międzykulturowa porusza tematykę związaną między innymi ze zmieniającymi się wyzwaniami edukacji międzykulturowej, a także codzienną praktyką szkoły (Szempruch, 2021), kompetencjami nauczycieli (Kitlińska-Król, 2013; Smoter, 2023; Szczurek-Boruta, 2013), czy też budowaniem wielokulturowego społeczeństwa (Augustyniak, 2023; Cudowska, 2022; Majbroda, 2023).

Refleksja nad edukacją międzykulturową jest również krytycznym namysłem nad jej tożsamością oraz potencjalnymi zadaniami i celami jakie przed sobą stawia. Pytania te powiązane są ze szczególnymi zadaniami, które przed edukacją międzykulturową stawiane są współcześnie. Świadomość jaką w naukach społecznych i humanistycznych nabyliśmy dzięki rozwojowi perspektyw krytycznych, teorii feministycznej, postkolonialnej, edukacji globalnej, a także przemianom społecznym, takim jak działalność ruchów antyrasistowskich, czy też pojawienie się w przestrzeni

publicznej dyskursu praw imigrantów, sprawiły, że oczekiwania wobec edukacji międzykulturowej wzrosły, a w pole jej zainteresowań włączone są również założenia edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej (Grzybowski, 2023, s. 185).

Badani przeze mnie nauczyciele doświadczili uczenia się w dynamicznie zmieniającym się kontekście społecznym. Pomocne może być w tym miejscu włączenie pojęcia transnarodowości. Pojęcie transkulturowego uczenia się jest w literaturze anglosaskiej rozumiane w podobny sposób, jak krytyczne ujęcie edukacji międzykulturowej w Polsce (por. Freitag-Hild, 2018). Jest ono elementem transnarodowej przestrzeni społecznej, w ramach której dynamicznie wytwarzają się relacje pomiędzy ludźmi i różnorodnymi grupami społecznymi. Jak pisałam w tekście poświęconym tej koncepcji, ujęcie transnarodowości pozwala uchwycić złożoność sytuacji uczącego się w środowisku wielokulturowym, w tym odmiennosć procesów adaptacji wśród migrantów, oraz zrozumieć relacje i sieci jakie są konstruowane w kraju przyjmującym, wynikające z różnic z kapitale społecznym i kulturowym, reprodukcję kulturową oraz ekonomiczne uwarunkowania migracji (Popow, 2017, s. 83). W analizowanym przypadku pozwala to ujrzeć szkołę zanurzoną w całości funkcjonowania uczniów i rodziców – uchodźców wojennych.

Perspektywa transnarodowości pozwala nam jednocześnie spojrzeć na rolę nauczycieli w kraju przyjmującym jako aktywnych podmiotów działania, odpowiedzialnych za procesy adaptacji i integracji w złożonej rzeczywistości społecznej. Kluczowym pytaniem staje się, na ile wypełniają oni postulaty edukacji międzykulturowej. Pytanie to pedagogzy zadają sobie już od kilku lat. Wystarczy przywołać prace Aliny Szczurek-Boruty (2011, 2013) oraz Urszuli Markowskiej-Manisty i Ewy Dąbrowy (2016), które analizowały postawy nauczycieli wobec ucznia jako Innego w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Tym bardziej interesujące jest pytanie, jak postawy oraz proces międzykulturowego uczenia się nauczycieli kształtowały się wobec masowego napływu uczniów cudzoziemców. Napływ uczniów – uchodźców z Ukrainy to pierwsze dla polskiej szkoły masowe doświadczenie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz uchodźstwa. Jak pokażę w kolejnej części artykułu, doświadczenie ujmowane jest przez nauczycieli jako zdarzenie krytyczne.

Zdarzenie krytyczne jako element uczenia się w szkolnej rzeczywistości

Współcześnie badania nad procesami uczenia się ukształtowane są poprzez tradycję krytycznego namysłu nad szkołą oraz sformalizowanymi modelami kształcenia

i nauczania (Kargulowa, 2011, s. 124-134). Badania koncentrują się zatem przede wszystkim na procesie dydaktycznym (Kansanen i Meri, 1999), strategiach i stylach uczenia się (Kolb, 1976; Reid, 1995), doświadczeniu uczenia się w grupach społecznych (Mumford, 1987) oraz społecznościach (Kurantowicz, 2007). Rola uczenia się zajmuje też ważne miejsce w pedagogice krytycznej oraz emancypacyjnej jako jedna z naczelných kategorii dla teoretyzacji, między innymi edukacji bankowej (Freire, 2000). Przyjmuje się, że uczenie się to wieloaspektowy proces, który zachodzi w różnorodnych nieformalnych przestrzeniach, w różnych okresach życia i poprzez różnorodne doświadczenia (Popow, 2016, 2017). Z tego też powodu uznaję je za proces złożony i różnorodny. Dla zrozumienia tych koncepcji przydatne jest odwołanie do socjokulturowej teorii uczenia się, zgodnie z którą proces ten osadzony jest w kulturze, która wpływa na rozumienie tego procesu oraz jego przebieg. Jerome Bruner (2006, s. 122) tak pisze na ten temat:

w istocie uwzględniając niedawne odkrycie na temat uczenia się człowieka, największą skuteczność osiąga się wtedy, gdy jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci – nawet nauk przyrodniczych, matematyki i języków w takich szkołach nauczamy efektywniej niż w bardziej tradycyjnych.

Złożoność sytuacji społeczno-politycznej, w jakiej znaleźli się nauczyciele, wymaga spojrzenia na proces uczenia się z wykorzystaniem kategorii oddającej trudność, a czasem wręcz traumę doświadczenia nauczycieli. Stąd też moja propozycja, aby do analizy procesu uczenia się włączyć kategorię zdarzenia krytycznego, wykorzystywaną w literaturze przedmiotu do analizy procesu uczenia się wobec napotykaných trudności (Derakhshan i Nazari, 2023; Nazari i De Costa, 2022). Mam świadomość, że analizować można sam proces uczenia się, w tym jednak wypadku waga doświadczenia nauczycieli wymaga wprowadzenia dodatkowej kategorii. Kontekst uczenia się był niezwykle.

Gdy chodzi o pojęcie zdarzeń krytycznych, Kirsten Fitzgerald (2000, s. 190) przyjmuje, że są to: „odrębne zdarzenia lub wydarzenia, które dotyczą dwóch lub więcej osób; nie są one ani inherentnie negatywne, ani pozytywne, są jedynie odrębnymi zdarzeniami lub wydarzeniami, które wymagają jakiejś uwagi, działania lub wyjaśnienia; są to sytuacje, którym należy przypisać znaczenie”. W pedagogice kategoria zdarzenia krytycznego wykorzystywana jest do analizy doświadczenia uczenia się, a ujmuję się ją na przykład jako okazję do refleksji (Szymczak, 2010). Staje się

ona wówczas elementem procesu „stawania się nauczycielem” (Kwaśnica, 2003), czy też kategorii „konstruktywistycznego nauczyciela (Dylak, 2010; Klus-Stańska, 2006; Szymczak, 2010); podkreśla ona, iż osadzając zawód ten zmaga się z wyzwaniami nieustannie zmieniającej się współczesności. Nauczyciel jest wówczas organizatorem i inspiratorem doświadczenia uczenia się uczniów i całej szkolnej społeczności. W podobny sposób rolę nauczyciela definiuje Bruner (1966, s. 174), który pisze, że powinien on być partnerem uczestniczącym w wewnętrznym dialogowaniu ucznia, kimś, na czym uznaniu mu zależy i czyje kwalifikacje chciałby przejąć. Zdarzenie krytyczne jest zatem okazją do zbudowania nowej wiedzy, czy też wdrożenia innych, adekwatnych do kontekstu narzędzi, może być zatem doświadczeniem pozytywnym, powodującym zmianę. Takie znaczenie nadaje mu nauczyciel refleksyjny (Gołębniak, 2003; Szymczak, 2010).

W przypadku wybuchu wojny zdarzenie krytyczne ma charakter traumatyzujący. Z psychologicznego punktu widzenia, pojawia się ono nieoczekiwanie, destabilizując rzeczywistość jednostki. Zdarzenia krytyczne zatrzymują dotychczasową aktywność, mobilizując zasoby do przewycięzania trudności (Teusz, 2004), mogą też być punktami zwrotnymi (Krawczyk-Bocian, 2013). W przypadku badanych przeze mnie nauczycieli wybuch wojny zdestabilizował rzeczywistość zarówno prywatną, jak i zawodową. Strach i niepewność, a jednocześnie odpowiedzialność i konieczność organizowania wsparcia na długie tygodnie stały się elementem ich rzeczywistości, wytrącając z codziennego rytmu i zmieniając kulturę szkoły. W doświadczeniu nauczycieli zdarzenie krytyczne, jakim był wybuch wojny, rozpoczęło serię innych zdarzeń, jakie stały się elementem ich szkolnej rzeczywistości. Nie mówimy zatem jedynie o konsekwencjach jednego traumatyzującego zdarzenia, ale o serii zdarzeń, które składają się na doświadczenie uczenia w sytuacji kryzysu i międzykulturowości (Falkheimer i Heide, 2006).

Istotnym kontekstem dla rozumienia procesu uczenia się nauczycieli wobec zdarzeń krytycznych jest instytucjonalny chaos w jakim się znaleźli. Brak systemowego wsparcia oraz przygotowania, które przełożyły się na poczucie uwikłania w rozgrywki polityczne oraz pozostawienia samym sobie z problemem edukacji i integracji dzieci uchodźczych to czynnik stresu, który przełożył się na codzienne doświadczenia szkolne. Potwierdzają to obserwacje Przemysława Grzybowski (2023), który przeprowadził zbliżone do mojego badanie nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie. Wśród badanych przez niego nauczycieli brak było dostrzegania pozytywnych stron pogłębienia się różnorodności kulturowej szkoły. Wymieniane przez nich zjawiska

traktowane były wyłącznie jako problemy, których źródeł szukano w nieprzygotowaniu systemowym (narzucone przez ministerstwo i kuratorium wytyczne), problemach instytucjonalnych (rozwiązania przyjęte w danej placówce) oraz osobistych doświadczeniach, postawach, poziomie zaangażowania emocjonalnego i ekonomicznego w pracę w szkole. Jak pisze Grzybowski (2023, s. 185):

nauczyciele dostrzegli zupełny brak przygotowania systemu, instytucji i osób do radzenia sobie z nowymi zjawiskami – podobnie jak w czasie pandemii, wskutek czego najczęściej byli zdani na improwizowanie oraz rozwiązywanie problemów niekiedy na zasadzie działań antysystemowych, bo czekanie na wytyczne „z góry” trwa, a potrzeby klasy szkolnej należy zaspokajać natychmiast.

Widać zatem, że zdarzenia krytyczne w kontekście mojego badania to zarówno doświadczenie wybuchu wojny, jak i instytucjonalny chaos, który pojawił się w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. To ważny kontekst dla rozpatrywania procesu uczenia się nauczycieli, rzutujący na postrzeganie przez nich treści oraz okazji do uczenia się, a przede wszystkim rzutujący na postawę nauczycieli – ich otwartość na uczniów – uchodźców, ich kulturę, wartości i uwarunkowania społeczno-kulturowe, która jest kluczowa w edukacji międzykulturowej.

Metodologia

Analizie poddane zostały indywidualne wywiady pogłębione z nauczycielami publicznych i niepublicznych szkół podstawowych oraz średnich w Trójmieście, realizowane w okresie marzec – czerwiec 2022 r. w Gdańsku. Przeprowadziłyśmy 12 pogłębionych wywiadów indywidualnych, które koncentrowały się na rekonstrukcji doświadczenia nauczycieli, z uwzględnieniem codzienności szkoły, kontaktami z polskimi i ukraińskimi uczniami oraz rodzicami.

Indywidualne wywiady pogłębione były częściowo ustrukturyzowane i realizowane zostały według wcześniej ustalonego scenariusza, sporządzonego na podstawie przeglądu literatury dotyczącej pracy nauczycieli z uczniami migrantami. Interesowało nas między innymi: Jak zmieniła się szkolna/przedszkolna rzeczywistość po wybuchu wojny? Jak wygląda ścieżka dziecka z Ukrainy w danej placówce? Jak wygląda edukacyjna codzienność nauczycieli? Jak zmienia się wiedza i doświadczenie nauczycieli? Wymienione wątki odnieść można do przedmiotu artykułu. Oprócz nich wywiad zawierał pytania o relacje z ukraińskimi i polskimi dziećmi i rodzicami, narzędzia integracji oraz realizację zapisów ustawy dotyczącej realizacji

obowiązku szkolnego w Polsce przez dzieci z Ukrainy. Częściowe ustrukturyzowanie wywiadów było konieczne w celu uzyskania odpowiedzi na te same zagadnienia przez obie badaczki.

Wywiady kodowane były zgodnie z ustalonymi wcześniej kodami w programie do analizy danych jakościowych (Atlas.ti v.9). Na potrzeby niniejszego artykułu wykorzystano kody związane z elementami procesu uczenia się, integracją, kryzysem, wiedzą oraz emocjami pozytywnymi i negatywnymi.

Od początku realizacji badania, rekonstruując różnorodność doświadczenia nauczycieli, jasne było, że potrzebne są dodatkowe kategorie analityczne, które pozwolą na ujęcie kluczowych doświadczeń nauczycieli. Analiza przeprowadzona została zatem z wykorzystaniem trzech kluczowych kategorii: uczenia się międzykulturowego wraz z podrzędną wobec niej kategorią kompetencji międzykulturowej oraz zdarzenia krytycznego. W pierwszej kolejności zebrany materiał przeanalizowany został zatem przy pomocy kategorii zdarzenia krytycznego, tak, aby ustalić, jakie doświadczenia mogą mieć dla badanych nauczycieli charakter zdarzenia uczącego (Tripp, 1996). Dopiero po zastosowaniu tej kategorii analitycznej możliwe było spojrzenie na zebrany materiał przez pryzmat uczenia się oraz kompetencji kulturowej, co również wymaga szerszego wytłumaczenia.

Do analizy doświadczenia uczenia się międzykulturowego używa się różnorodnych kategorii. Alina Szczurek-Boruta (2013) posługiwała się następującymi: Obraz Innego, siebie i uczenia się od Innych; doświadczenia uczenia się z Innym; wartości w uczeniu się. Lindy Mcallister i współpracownicy (2006) w swojej analizie wyróżniają następujące kategorie: aspiracje i oczekiwania wobec doświadczenia międzykulturowego; doświadczanie szoku kulturowego; uświadamianie sobie i przezwyciężanie stereotypów, problemy i strategie komunikacji międzykulturowej; rozwijanie osobistych strategii radzenia sobie. Ja stosuję kategorie związane z budowaniem kompetencji międzykulturowej, co pozwala na opisanie procesu uczenia się wobec szeregu doświadczeń krytycznych będących konsekwencją wybuchu wojny w bliskim sąsiedztwie oraz doświadczenia kulturowego polskich nauczycieli związanego z jednej strony z ujawniającym się w badaniu bagażem historycznym relacji Polski, Ukrainy i Rosji, a także ich dotychczasowych doświadczeń w życiu w społeczeństwie wielokulturowym, przede wszystkim z rodzinami migrantów z Ukrainy. Kompetencja międzykulturowa, rozumiana jako pożądany efekt procesu międzykulturowego uczenia się, pozwala zweryfikować samoświadomościową narrację nauczycieli pod kątem celów i efektów uczenia się. Jest ona jednocześnie

na tyle pojemna, że pozwala ująć obszary wiedzy i umiejętności. Nawiązując do modelu stworzonego przez Ursulę Brinkmann i Oscara van Weerdenburga (2014) przyjmuję, że proces budowania kompetencji międzykulturowej zachodzi na czterech obszarach: wrażliwości międzykulturowej, komunikacji międzykulturowej, budowaniu zaangażowania i zarządzaniu niepewnością. Ten model jest dla mnie podstawowym punktem odniesienia, do którego będę, w mojej w analizie, przykładać również obszary wyróżnione przez Alinę Szczurek-Borutę oraz Mcallistera i współpracowników.

Ograniczeniem była niewielka liczba wywiadów wynikająca z trudności, jakie napotkaliśmy przy ich realizacji. W pierwszej kolejności nasze zainteresowanie kierowało się ku dyrektorom publicznych placówek jako osób odpowiedzialnych za zarządzanie procesem integracji w szkole. Wywiady miały być realizowane przy pomocy kwestionariusza częściowo ustrukturyzowanego. Nie udało nam się jednak pozyskać wystarczającej liczby badanych – spotkaliśmy się z odmowami wzięcia udziału w badaniu, często bez podania przyczyny. Zdecydowaliśmy zatem o zmianie próby badawczej oraz narzędzia, koncentrując się na nauczycielach. Badane osoby rekrutowane były poprzez metodę kuli śnieżnej, stąd też zróżnicowanie w obrębie placówek. W przypadku tej grupy badanych również napotkaliśmy na trudności w pozyskaniu osób do badania, najczęściej tłumaczone dużym przeciążeniem, aczkolwiek były one zdecydowanie mniejsze niż w grupie dyrektorów szkół. Wobec trudności w skonstruowaniu próby zdecydowaliśmy o przeprowadzeniu badania na mniejszej grupie, jednak w formie bardziej pogłębionej. Przeprowadzone wywiady były częściowo swobodne, dotyczyły też bardziej wieloznacznych kwestii, w tym subiektywnego postrzegania procesu integracji przez nauczycieli, ich roli oraz przemian jakich doświadczają poprzez doświadczenie pracy w szkole po wybuchu wojny w Ukrainie.

Niewielka liczba przeprowadzonych wywiadów decyduje o tym, że przeprowadzone badanie ma charakter eksploracyjny i wobec tego może być podstawą do przeprowadzenia w przyszłości badań na szerszej i bardziej różnorodnej próbie. W aktualnie skonstruowanej próbie brakuje odzwierciedlenia zróżnicowania głosów nauczycieli jako zróżnicowanej grupy zawodowej, w tym nauczycieli z mniejszych miejscowości oraz terenów wiejskich. Uznaję jednak, że pogłębione narracje nauczycieli dostarczają wiedzy na temat ich doświadczenia jako grupy zawodowej zgodnie z paradygmatem badań jakościowych (Urbaniak-Zajac, 2017).

W kolejnej części artykułu zaprezentowane zostaną wyniki badania.

Zdarzenia krytyczne w doświadczeniu nauczycieli

Na zdarzenia krytyczne w doświadczeniu badanych nauczycieli należy spojrzeć w dwójnasób. Po pierwsze doświadczeniem krytycznym jest wybuch wojny w Ukrainie. Badani opisują go jako wydarzenie przerażające, budzące niepewność i lęk o ich własne bezpieczeństwo. Nauczyciele w wywiadach wracają do okresu początku wojny, opisując go z jednej strony jako moment dużej mobilizacji przy organizacji zbiórek, noclegów oraz wsparcia dla przybywających każdego dnia matek z dziećmi. Opisują również swoją niepewność oraz współczucie odczuwane wobec doświadczeń uchodźców wojennych. W jednym z wywiadów pojawia się wręcz lęk przed poznaniem tych doświadczeń, a co za tym idzie, przed poznaniem samych uczniów:

- Są u nas trzy dziewczynki ze wschodu Ukrainy, nie wiemy dokładnie skąd ani co tam się wydarzyło, one nie mówią.
- Nie pytacie? Nie wiecie, z jakiego miasta pochodzą?
- Nie chcemy, te dzieci mogły przeżyć traumę, nie wiemy nawet jak o to zapytać. To jest wschód Ukrainy, tam wszystko mogło się wydarzyć.
- A rodzice? Macie z nimi kontakt?
- No właśnie słaby, chciałybyśmy jakoś te mamy zachęcić, ale może u nich ten kontakt ze szkołą jest inny (K_7_szkoła prywatna).

Drugi rodzaj zdarzeń krytycznych związany jest z codziennym doświadczeniem badanych nauczycieli po przybyciu do polskich szkół uczniów – uchodźców. W tym obszarze w narracjach badanych nauczycieli przeważały zdarzenia negatywne związane z obszarami wychowania, dydaktyki i współpracy z rodzicami. Problemy najczęściej opisywane przez nauczycieli obejmowały przeważnie:

- **kłopoty z porozumiewaniem się z uczniami i rodzicami** – były to przede wszystkim wszelkie kwestie związane z brakiem znajomości języka ukraińskiego lub rosyjskiego, skutkujące problemami z porozumieniem się z uczniami oraz z matkami. W tym obszarze najczęściej opisywane zdarzenia krytyczne to nieporozumienia prowadzące do niewypełnienia poleceń przez uczniów, kłopoty z nawiązaniem relacji z uczniami, brak umiejętności przekazania rodzicom ważnych kwestii, co skutkowało dla dzieci negatywnymi konsekwencjami;
- **trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** – w tym obszarze pojawiały się zdarzenia krytyczne związane z sytuacjami kryzysowymi, wywiązującymi się na lekcji, zachowaniami niepożądanymi, problemami z diagnozowaniem uczniów lub też brakiem odpowiednich

- diagnoz, koniecznością pracy wraz ze specjalistami z uczniami, z którymi nauczyciele nie potrafili się porozumieć;
- **organizację lekcji** – zdarzenia krytyczne w tym obszarze dotyczyły zarządzania czasem na lekcji, planowaniem lekcji, z brakiem umiejętności prezentacji materiału w wielojęzycznej klasie, angażowaniem w roli tłumaczy uczniów z Ukrainy, którzy dłużej przebywali w Polsce;
 - **brak wiedzy w obszarze międzykulturowości, w tym w obszarze międzykulturowej dydaktyki oraz psychologii międzykulturowej** – ten rodzaj zdarzeń krytycznych związany był z brakiem zrozumienia różnic kulturowych, przejawiającym się w niezrozumieniu i ocenianiu zachowania uczniów i rodziców, nieznajomości niepolskiej kultury szkoły, brakiem znajomości kodów kulturowych;
 - **obarczenie rolą osoby odpowiedzialnej za integrację w szkole** – ten rodzaj zdarzeń krytycznych pojawiał się w narracjach nauczycieli, którzy posiadali wcześniejsze doświadczenia związane z edukacją międzykulturową (np. przebyte szkolenie) lub też znali język ukraiński lub rosyjski. W ich przypadku zdarzenia krytyczne dotyczyły obarczenia odpowiedzialnością za proces integracji w szkole, przejawiający się w przydzieleniu im zadań związanych z wywiadem diagnostycznym, organizacją lekcji języka polskiego, organizacją procesu dydaktycznego itp.

W początkowym okresie pracy badani nauczyciele nastawieni byli przede wszystkim na przetrwanie i przeprowadzenie nowoprzybyłych dzieci oraz klasy przez doświadczenie trwającej blisko polskiej granicy wojny oraz nagłej konieczności integracji. Narracje nauczycieli cechuje duży ładunek emocjonalny, związany przede wszystkim z poczuciem bezsilności oraz poczuciem braku odpowiednich kompetencji. Badani nauczyciele mówią zatem o zagubieniu szkoły jako instytucji wobec nagłej konieczności stosowania specjalistycznej wiedzy z obszaru międzykulturowości. Brak wiedzy i narzędzi, odbierany jest jako brak przygotowania całej grupy zawodowej przez instytucję państwa, opisywany w innych wywiadach w kategoriach wyalienowania. Jest to sytuacja stresująca, związana z niepewnością, mogącą wręcz prowadzić do zanegowania własnej wiedzy i umiejętności.

Wnioski te zbliżone są do obszarów problemowych, które wyodrębnił Przemysław Grzybowski w swoim badaniu: trudności w komunikacji, nuda i zniechęcenie uczniów –uchodźców, którzy nie rozumieli polskich lekcji, nieporozumień kulturowych, różnic w poziomie wiedzy i umiejętności, szok kulturowy i brak zaufania

do szkoły i nauczycieli, trauma i zespół stresu pourazowego i brak przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej (Grzybowski, 2023, s. 181-185). W przypadku jego badania pojawiły się jeszcze trudności związane z zaszłością historycznymi i odmiennym ujęciem polsko-ukraińskiej historii, które nie wystąpiły w naszym badaniu.

Interesowało mnie, jak wobec zdarzeń krytycznych, badani nauczyciele doświadczają oraz kształtują proces uczenia się. Spojrzałam na niego poprzez pryzmat uogólnionych kategorii wykorzystanych w dotychczasowej literaturze przedmiotu. Analizowana w tej części kategoria zdarzenia krytycznego zastosowana została jako punkt odniesienia dla wykorzystanych kategorii opisujących doświadczenie międzykulturowego uczenia się.

Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu nauczycieli

Pierwszym obszarem budowania kompetencji międzykulturowej w procesie uczenia się jest **wrażliwość międzykulturowa**. Jego kluczowymi składowymi jest świadomość oraz reagowanie na sygnały. W codziennej praktyce nauczycieli jest to obszar związany z postawami i przekonaniami, czyli kategoriami Obrazu Innego, siebie i uczenia się od Innych.

Badani nauczyciele dużo uwagi poświęcali przekonaniom na temat kultury ukraińskiej, ukraińskiej kultury wychowania oraz ukraińskiej kultury szkoły. Dominowało przekonanie, że dzieci i rodzice z Ukrainy są inni niż Polacy. Inność dotyczy ich zachowania, w tym kwestii zachowań niepożądanych, sposobu komunikowania się, współpracy:

Te dzieci zachowują się inaczej niż nasze. Jest u nas na przykład chłopiec, który sobie wychodzi w trakcie lekcji ze szkoły i idzie do domu. Rodzice nie rozumieją, że uczeń nie może tak sobie wyjść – wyszedł, to wyszedł, poszedł do domu. My mamy inne przepisy, dzieci nie wychodzą same, jeśli nie są zwolnione przez rodziców. Duży mamy z tym problem (K_5_szkoła publiczna).

Wobec zdarzenia krytycznego, jakim jest wybuch wojny, nauczyciele deklarują, że starają się wykazać zrozumieniem i empatią; diagnozowane przez nich jednak różnice kulturowe rozumiane jako problemy z dostosowaniem się do reguł, są jednak dla nich źródłem problemów, a w skrajnych przypadkach szoku kulturowego, a więc codziennego doświadczania zdarzeń krytycznych. W przytoczonej narracji nauczycielka przypisuje diagnozowane zachowanie właściwościom kultury ukraińs-

kich uczniów oraz rodziców, co można powiązać z mechanizmem stereotypizacji. W skrajnych przypadkach dochodzi do uruchomienia stereotypów dotyczących Ukraińców i Rosjan.

Jednocześnie badani nauczyciele w wielowymiarowy sposób postrzegają uczniów i rodziców z Ukrainy, co pokrywa się z wynikami uzyskanymi przez Alinę Szczurek-Borutę. Badaczka przypisuje tę deklarację relatywizmowi społecznemu, który może wzmacniać tolerancję i szacunek dla odmienności kulturowej (Szczurek-Boruta, 2012, s. 147). Podobnie jak w jej badaniu nauczyciele wykazywali obojętność wobec odmienności oraz pewnego rodzaju „ślepotę” na różnorodność tożsamości. W wywiadach zauważyć można tendencję do stosowania uogólnionej kategorii „dobra dziecka” oraz „człowieczeństwa” („Jakoś się dogadamy, jesteśmy w końcu do siebie podobni”). Wiązać się to może z powinnością przypisywaną roli nauczyciela (Lewowicki, 2010; Merton, 2002; Szczurek-Boruta, 2013). Ignorowanie różnic kulturowych w powiązaniu z barierami komunikacyjnymi, opisanymi poniżej, sprawia jednak, że nauczyciele nie wychwytyją międzykulturowych sygnałów, czyli tego, co nie jest powiedziane wprost, a wynika właśnie z kultury. Co ważne, nauczyciele mówią przede wszystkim o uczeniu się nowej dla nich kultury krajów, z których pochodzą uczniowie, nie wspominają jednak o uczeniu się od uczniów i rodziców.

Jako czynnik decydujący dla faktu, czy uruchomiona zostanie kompetencja związana z aktywnym wykorzystywaniem wrażliwości międzykulturowej, wskazywana jest empatia. Niejednokrotnie z analizowanych wywiadów wynika, że poziom zaawansowania procesu integracji w szkole zależy od poziomu empatii zaangażowanych nauczycieli. To, w jaki sposób przebiega proces integracji w klasie, jest zależne od kompetencji społecznych oraz osobistej empatii nauczyciela, co czyni ten proces przypadkowym. Z całą pewnością jednak postawa „bycia człowiekiem” jest postrzegana jako decydująca. Jedna z badanych nauczycielek opisała to w następujący sposób:

My nie do końca znamy sytuację materialną naszych uczniów. Niby dzieciaki są fajnie poubierane, mają śniadanie, ale potem okazuje się, że nie do końca. Gdzieś tam ostatnio tama pękła podczas rozmowy z mamą i okazało się, że jej największym marzeniem jest mieć patelnię i własną pościel, żeby nie spać pod samą kołdrą. Wczoraj więc pojechaliśmy do yska i kupiliśmy, co było trzeba, jakieś środki się w szkole na to znalazły (K_6_publiczna).

W takich przypadkach nauczyciele reagują w podobny sposób, jak często ma to miejsce z polskimi rodzinami, które znajdują się w potrzebie. To jednak, co sprawia, że

doświadczenie to postrzegają jako krytyczne jest poczucie, że zarówno rodziny, jak i nauczyciele są pozostawieni z problemami sami sobie.

Badani przytaczają przykłady postaw innych nauczycieli, którzy stawiają uczniom uchodźcom nierealne oczekiwania. Jednocześnie jednak podkreślają, że jako grupa zawodowa nie posiadają narzędzi do profesjonalnej pracy z klasą, w której są uczniowie uchodźcy. Badana nauczycielka kontynuuje:

— Nasza psycholog jest super, ale ma taką barierę językową, że od razu powiedziała tej mamie, że jej gabinet jest zawsze otwarty i K. może do niej przyjść, ale ona takiej pełnocennej terapii nie jest w stanie przeprowadzić, dlatego znalazłyśmy jej inną. Ja bym oczekiwała, żeby moja pani pedagog miała od jakiejś naszej miejskiej instytucji listę miejsc, gdzie takie dziecko możemy wysłać. Tego nam brakuje bardzo. To jest takie zamiatanie i rzucanie na nas obowiązków, zamiatanie pod dywan i czarowanie rzeczywistości.

— A co z kompetencjami waszej kadry takimi miękkimi, międzykulturowymi?

— Różnie jest. Według mnie warto, żeby każda rada pedagogiczna przechodziła raz na pół roku takie szkolenie z kompetencji miękkich, bo zdarzają się komentarze, które nie powinny padać, typu „ty już jesteś dwa miesiące w Polsce i nic nie mówisz po polsku? Nie udawaj”. Ja znam osobę, która to powiedziała i pamiętam, jak organizowałam kurs angielskiego dla nauczycieli i jak jej było ciężko (...). Jest różnie. Niektórzy naprawdę potrafią się przejąć (K_6_publiczna).

Zdanie się na przypadek, empatię i liczenie na to, że nauczyciele sobie poradzą bez zewnętrznego wsparcia to systemowy problem, który badani nauczyciele przypisują instytucjom zarządzającym oświatą. Zdają sobie sprawę, że „szczęśliwy traf” nie może być główną przesłanką sukcesu edukacyjnego ani zdrowia psychicznego dzieci. Mimo iż empatyczna postawa jest przypisywana etosowi zawodu nauczyciela, badani sprzeciwiają się zbudowaniu na niej całości koncepcji pracy z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa. To swoiste odwrócenie perspektywy w międzykulturowym uczeniu się, gdzie dużą wagę przywiązuje się do rozwijania postawy wrażliwości międzykulturowej. W przypadku badanych nauczycieli dominuje jednak przekonanie, że zrzucono na nich, jako grupę zawodową z definicji empatyczną i działającą na rzecz dobra dziecka, odpowiedzialność za wypracowanie narzędzi integracji (to odczucie dominuje zwłaszcza w grupie osób obarczonych odpowiedzialnością za integrację w szkole), nie dając konkretnych narzędzi. Brak ten identyfikują nie tylko jako przeszkodę w rozwijaniu wrażliwości międzykulturowej, ale przede wszystkim jako podstawowe źródło wymienionych wcześniej zdarzeń krytycznych. W ana-

lizowanych przypadkach sytuację polepszyło przeznaczenie środków na dodatkowe lekcje języka polskiego, jednak w dalszym ciągu nie rozwiązało to problemów z wychowaniem, metodyką, czy też wsparciem nauczycieli w pracy.

Drugim obszarem jest **komunikacja międzykulturowa**, czyli proces konstruowania rzeczywistości społecznej, na który składa się ciągły proces negocjowania i współtworzenia znaczeń, będący odpowiedzią na dynamiczny kontekst społeczno-kulturowy. W przypadku badanych nauczycieli komunikacja międzykulturowa realizowana jest w praktyce dydaktycznej oraz wychowawczej, jest ona jednak często improwizowana, jak miało to miejsce w przypadku badanej nauczycielki z klas 1-3:

Ja miałam takiego X, z którym najpierw nie mogłam się porozumieć. Mama przyszła do szkoły, zapisała go i wyszła (...) Nic mu nie uzupełniła, była z panią sąsiadką, tak twierdziła, że to jest pani sąsiadka, która była tłumaczem. I więcej już nie przyszła. Później na moje wezwania przychodziła i zrobiłam w taki sposób, że w pewnym momencie trochę się zmartwiłam, przyuważyłam, jak odbierała tego chłopca ze świetlicy i mówię, że poproszę jakiś numer telefonu. A ona, że właśnie chciała mój numer telefonu. A ja mówię: proszę pani, u nas w Polsce się nie daje numerów telefonu, podejrzewam, że na Ukrainie też, my mamy dziennik elektroniczny i tak się porozumiewamy z rodzicami. Widziałam, że ona bardzo słabo mówi, ciągle, że nie rozumie i nie rozumie, a ja rozmawiałam z nią przez google translatora. Za każdym razem, jak chciałam z nią porozmawiać to sobie włączałam i to faktycznie działa. Tak samo z tym chłopcem było. Przez to, że mam dzieci z Białorusi i bardzo dobrze rosyjski znają te dzieci, ten jeden chłopczyk Y pomagał mi w porozumieniu z tym X. I to była taka fajna relacja, że dzieci białoruskie pomagały temu chłopcu w mówieniu (K_9_publiczna).

Opisane tu tłumaczenie przez innych uczniów pojawia się we wszystkich wywiadach. W analizowanym fragmencie nauczycielka postrzega ten proces jako pozytywną wymianę pomiędzy dziećmi oraz pomoc dla nich samej, nie uwzględniając edukacyjnych oraz wychowawczych skutków obsadzenia dzieci w dorosłej roli tłumacza. Pomoc dzieci staje się czynnikiem, od którego zależy nie tylko komunikacja, ale też minimalne nawet włączenie nowoprzybyłego dziecka do życia klasy. Opisane zjawisko porównać można do procesu parentyfikacji dzieci, czyli odwrócenia ról osoby dorosłej i dziecka. To swoiste „unauczycielnienie” dzieci z Europy Wschodniej było powszechne w doświadczeniu badanych nauczycieli i opisywane jest jako jedyne w tamtym czasie wyjście z sytuacji.

W przytoczonym przypadku nauczycielka posłużyła się narzędziami, jakie były dla niej dostępne, czyli internetowym translatozem oraz pomocą rosyjskojęzycznych

dzieci. Komunikacja z matką ograniczyła się do przekazywania informacji, możemy przypuszczać też, że była jednostronna. W dalszej części wywiadu nauczycielka opisuje jednak, że dzięki zaangażowaniu wolontariuszy oraz jednej z nauczycielek, udało im się zorganizować lekcje języka polskiego dla rodziców, co korzystnie wpłynęło na proces uczenia się dzieci, mogły bowiem ćwiczyć język polski w domu. Zderzenie z rodzicami, którzy nie rozumieją, prawdopodobnie doświadczają złożonego procesu stawania się uchodźcą, są wycofani, jest dla nauczycieli doświadczeniem trudnym. Asymetryczna relacja komunikacyjna nie pozwala na wypełnienie w relacji z rodzicem roli współ-wychowawcy dziecka, ponieważ rodzice nie rozumieją ani języka, ani kontekstu. Na poziomie komunikacji mamy zatem do czynienia z nieodebraniem komunikatu, co uniemożliwia wypełnienie roli przez jego nadawcę.

Nauczyciele próbują dostosować swoją komunikację lub też na własną rękę dokonywać tłumaczeń materiałów dydaktycznych. Najczęściej jednak bariera komunikacyjna sprawia, że nauczyciele kapitulują, a komunikacja staje się podstawową płaszczyzną, w której doświadczają porażki. Opisują sytuacje, w których tłumaczą uczniom i rodzicom trudności czy też wymagania, nie mając pewności, czy zostały one zrozumiane:

Tłumaczyliśmy matce, co jest potrzebne, żeby dziecko trafiło do poradni, mama się uśmiechała, nie wiadomo było, czy rozumiała, ale do czerwca dokumenty dziecka do poradni nie trafiły. Potem mama tłumaczyła się, że nie rozumiała (K_2_szkola publiczna).

Sytuacja opisana została przez badaną w kategoriach bezsilności, negatywne skutki poniosło przede wszystkim dziecko. W nauczycielskich narracjach wyczuć można rozdrażnienie postawą rodziców, którzy nie biorą odpowiedzialności za edukację i wsparcie dzieci w polskiej szkole. Wycofanie rodziców w sytuacjach komunikacyjnych interpretowane jest w kategoriach kulturowych, podobnie jak dzieje się to w przypadku zachowania dzieci. Trudno szukać tutaj elementów komunikacji międzykulturowej rozumianej jako poznawanie i rozumienie różnic. Mamy raczej tutaj do czynienia z próbą komunikacji w ogóle.

Trzeci obszar to **budowanie zaangażowania**, w którym nauczyciele przejawiają dużą aktywność. Znaczenie ma tutaj przytoczona kategoria dobra dziecka oraz poczucie obowiązku moralnego. Nauczyciele wiele wysiłku wkładają w znalezienie wspólnych płaszczyzn porozumienia pomiędzy dziećmi. Organizują w tym celu wydarzenia, warsztaty, zachęcają dzieci do poznawania wzajemnie swoich kultur. Ro-

zumieją zatem wagę wspólnego doświadczenia w procesie budowania zrozumienia i współpracy międzykulturowej:

Mieliśmy już zbiorki, dzieci zbierały zeszyty dla ukraińskich kolegów, potem zorganizowaliśmy międzynarodowy festyn kulinarny. Polskie dzieci przyniosły polskie potrawy, mieliśmy ukraińskie. Każdy mógł dowiedzieć się czegoś nowego, trochę poznać te dzieci i mamy, bo z nimi mamy jeszcze większą barierę niż z dziećmi (K_1_publiczna).

Nauczyciele posługują się prostymi narzędziami, często osadzonymi w filantropii, ale też potrzebach swoich społeczności, albowiem pomoc przez cały czas jest ukraińskim rodzinom potrzebna. Budowanie zaangażowania bezpośrednio powiązane jest z doświadczeniem zdarzenia krytycznego. Nauczyciele podkreślając rolę człowieczeństwa mówią o konieczności pomocy potrzebującym i wsparcia ich wobec traumatyzującego doświadczenia wojny. Od początku jej wybuchu zaangażowani byli w organizację zbierek oraz poszukiwanie mieszkań, mobilizując do wsparcia uczniów i ich rodzin swoje sieci kontaktów oraz zasoby. Zaangażowanie wzrasta w miarę poznawania uczniów. Z czasem nauczycielom coraz sprawniej przychodzi budowanie relacji. Wiedzą w czym dobrzy są poszczególni uczniowie, na znaczeniu traci też postrzeganie ich przez pryzmat odmienności kulturowej. Gdy nauczyciele nauczą się kontaktu, uczeń Ukrainiec staje się „naszym uczniem”. Ten oddolny system wsparcia jest zresztą typowy dla działania polskiej szkoły. Wolontariat jest powszechnie wykorzystywany jako forma współpracy ze środowiskiem lokalnym (Calek, 2021) oraz budowania kompetencji społecznych uczniów (Stepaniuk, 2021). W tym wypadku jednak budowanie zaangażowania realizowane jest w trybie kryzysowym, przy znacznym zaangażowaniu zasobów emocjonalnych nauczycieli. Rzeczywistość, w której nauczyciele budują i zarządzają zaangażowaniem szkolnych społeczności, jest niepewna, co podwyższa poziom stresu wszystkich zaangażowanych osób.

Ostatnim obszarem analizy jest właśnie **zarządzanie niepewnością**, które można odnieść do zaproponowanej przez Mcallister i współpracowników (2006) kategorii rozwijania osobistych strategii radzenia sobie. Głównym narzędziem jest tworzenie własnych struktur uczenia się, bazujących najczęściej na wiedzy tych, którzy wcześniej mieli kontakt z edukacją międzykulturową poprzez, na przykład, udział w warsztatach lub szkoleniach. Nauczyciele, obsadzeni w roli osób odpowiedzialnych za integrację, przygotowują narzędzia diagnostyczne i dydaktyczne, upowszechniają i oceniają informacje o dostępnych szkoleniach oraz na bieżąco śledzą

zmieniającą się sytuację prawną, konsultując się między sobą w kwestii interpretacji przepisów. W jednym z przypadków okazało się, że większa liczba szkół błędnie interpretuje zapis w rozporządzeniu, którego nikt wcześniej nie sprawdził. Osobą, która sprawdziła dokładnie przepisy była nauczycielka, dla której zdarzeniem krytycznym było nieprzyjęcie dziecka do szkoły:

Na początku wojny był taki zapis, że nie można zapisać do klasy więcej niż czworo dzieci. Przyszła do nas mama z Charkowa i chciała zapisać chłopca do klasy bodajże szóstej i ja jej mówię, że nie mamy miejsc. Ona w płacz, ja w płacz, zapisała to dziecko w końcu do jakiejś innej szkoły (...). Ja się wściekłam i zaczęłam czytać to rozporządzenie i czytam, że to dotyczy klas 1-3. Dzwonię do mojej dyrektorki i mówię, weź to przeczytaj, może ktoś to źle interpretuje. Ona podzwoniła po innych dyrektorach i faktycznie okazało się, że nikt nie wiedział, że chodzi o 1-3 (...). Jak minister mówi w telewizji, że maksymalnie czworo dzieci, to nikt tego nie sprawdza, w jakich konkretnie klasach (K_10_publiczna).

Wobec niejasnych przepisów, ale też chaosu i prawdopodobnie braku nawyku krytycznego czytania rozporządzeń, a także generalnie negatywnej oceny rozwiązań ministerialnych, badani nauczyciele pracowali nad własnymi zasadami weryfikacji oraz rozwiązaniami w obszarze wstępnego diagnozowania dzieci przy przyjęciu do szkoły. Szkoły nieformalnie konsultowały się między sobą i porównywały rozwiązania.

Dwa ostatnie obszary wiążą się z mobilizacją zasobów emocjonalnych i są bezpośrednio związane z doświadczaniem zdarzeń krytycznych. Badani nauczyciele zdają sobie sprawę z moralnej konieczności poradzenia sobie w zaistniałej sytuacji. Mobilizują zatem swoje zasoby, szukając rozwiązań, które pomogą im uniknąć zdarzeń krytycznych. Dosłownie zatem uczą się zarządzać niepewnością, co obniża poziom stresu oraz pomaga radzić sobie z szokiem kulturowym. Co charakterystyczne, odnoszą to doświadczenie do osobistych strategii radzenia sobie. Zarządzanie niepewnością nie jest zatem powiązane z budowaniem strategii dla szkoły jako instytucji albo szkolnej społeczności.

Z przedstawionej analizy widać zatem, że wiedza, kompetencje i umiejętności zdobyte w procesie międzykulturowego uczenia się pozostają doświadczeniem poszczególnych nauczycieli lub zespołów nauczycieli, nie są jednak uogólniane na poziom uczenia się całej instytucji. Nie są zatem elementem tworzenia roli profesjonalnego nauczyciela. Jedna z badanych ujmuje to w następujący sposób:

My nie jesteśmy do tego przygotowani. Uczymy się na szybko, jak z tymi dziećmi i rodzicami pracować, szukamy informacji w internecie, sprawdzamy,

co tam ministerstwo opublikowało, potem porównujemy między szkołami, jak rozumiemy te wymogi, ale to wszystko jest interwencja. Trudno myśleć o własnym rozwoju w takiej sytuacji (K_5_szkoła publiczna).

Badana wyraźnie zaznacza, że uczenie się w obliczu zdarzeń krytycznych nie jest rozpatrywane w kategoriach trwałości, ale jako gwarancja funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Proces nie jest zaplanowany ani systematyczny, dotyczy również jedynie tych obszarów, które aktualnie przydają się w pracy. Doświadczenie to nie jest zatem profesjonalizowane, co oznacza, że nauczyciele nie poszerzają przy pomocy profesjonalnych narzędzi zdobytych kompetencji, za wyjątkiem tych obszarów, które uważają za kluczowe, aby w ogóle wykonywać swoją pracę. Jak zaznacza jednak Michael Fullan (2007), całość doświadczenia uczenia się nauczycieli musi być procesem sprofesjonalizowanym, ma bowiem wpływ na jakość świadczonej przez nich pracy. Profesjonalizacja nauczycieli, której nieodłącznym składnikiem jest uczenie się, zależna jest od oceny własnej sytuacji, poczucia realizacji oraz postrzegania swojej roli społecznej jako pozbawionej wpływu (Śliwerski, 2006). Czynniki te w przypadku moich badanych zdają się mieć wielkie znaczenie. Badani nauczyciele opisują swoje doświadczenia jako trudne, narzucone z zewnątrz, stresujące. Doświadczanie zdarzeń krytycznych jest w ich przypadku blokadą, a nie okazją do uczenia się.

Podsumowanie

Badani nauczyciele wskazują, że najwięcej uczą się o Innym – aktywnie konstruują i dekonstruują wizerunek uchodźcy oraz Ukraińca. Z analizowanych narracji wynika również, że uczą się nowej wiedzy o sobie samych, nie rozpatrują jednak tego doświadczenia w kategoriach budowania kompetencji międzykulturowej, a raczej kompetencji zawodowych, odkrywania własnego potencjału, a także osobiście, jako przełamywania siebie, odkrywania nowej wiedzy o sobie samych.

Zdarzenie krytyczne, jakim jest doświadczenie wybuchu wojny w Ukrainie, a także szereg zdarzeń krytycznych wiążących się z codziennym doświadczeniem wyzwań międzykulturowości przez nauczycieli, powoduje, że nauczyciele mobilizują się w procesie uczenia się międzykulturowego, jest to jednak w ich narracjach konieczność, a nie świadomy wybór.

Podstawowym zasobem, z którego korzystają nauczyciele jest empatia. Jest ona znacząca dla budowania wrażliwości i komunikacji międzykulturowej, co pokrywa się z założeniem, że jest ona punktem wyjścia dla budowania dialogu i zrozumie-

nia międzykulturowego (Cherng i Davis, 2019). Większość badanych przeze mnie nauczycieli nie działa jednak świadomie w ramach procesu uczenia się międzykulturowego, co jest kluczowe dla budowania świadomości międzykulturowej oraz kompetencji międzykulturowej. Uczenie się następuje w sposób nieuświadomiony – w codziennym kontakcie z uczniami i rodzicami – i przypisywane jest rozwojowi osobistemu. Dwa pozostałe obszary – budowanie zaangażowania oraz zarządzanie niepewnością – występują w analizowanym materiale w sposób pełny, chociaż nadal nieuświadomiony i nie prowadzony celowo. Zinternalizowane międzykulturowe uczenie się odnaleźć można jedynie w wypowiedziach osób, które miały wcześniejsze doświadczenia z integracją. Ta grupa nauczycieli posługuje się również słownikiem związanym z międzykulturowością, potrafi określić cele oraz znaczenie międzykulturowości.

Zadać należy pytanie, czy zrekonstruowany tu proces międzykulturowego uczenia się jest efektywny? Międzykulturowe uczenie się na poziomie indywidualnym jest cennym i niezbędnym w społeczeństwie wielokulturowym. Powinno być jednak procesem rozciągniętym na całą szkołę oraz społeczność, w której zanurzona jest szkoła. Nie oznacza to jednak, że proces ten nie będzie znaczący w doświadczeniu nauczycieli. Przytoczę słowa Aliny Szczurek-Boruty (2013, s. 271), która w kontekście analogicznej analizy dotyczącej uczenia się przyszłych nauczycieli pisze:

Postuluję analizę edukacji nauczycielskiej w kontekście gotowości do uczenia się od Innych i z Innymi jako normy pedagogicznej. Takie podejście sprzyja konstruktywnym zmianom w psychice i funkcjonowaniu człowieka. W rozwijaniu, wzmacnianiu potencjału rozwojowego pomocna jest edukacja dostrzegająca potrzeby jednostek, dialektykę procesów asymilacji i transgresji, odkrywająca ukrytą zasadę spójności między nimi i wreszcie określająca swoją postawę wobec nich, nadając im znaczenie i wartość. Kategoria doświadczeń niesie ze sobą dla edukacji nauczycielskiej duży potencjał nowych możliwości. Stanowi konstrukt pozwalający zrozumieć człowieka w sytuacji indywidualnej i zbiorowej. Wskazuje, że napięcia i konflikty wewnętrzne i zewnętrzne są siłą sprawczą działań ludzkich. Interesujące i pożyteczne z punktu widzenia pedagogiki jest dostrzeżenie nieuchronności konfliktu doświadczeń.

Widoczne jest, że uczenie się międzykulturowe wobec zdarzeń krytycznych, to z jednej strony proces wymuszony przez okoliczności, z drugiej możliwość zajścia zmian, prowadzących w konsekwencji do zmiany wewnętrznej jednostki. Ważne jednak, abyśmy potrafili z tej zmiany korzystać – zarówno na poziomie indywidualnym, w praktyce nauczycielskiej, jak i systemowym – w kształceniu i pracy z nauczycielami.

Na zakończenie warto podkreślić, że przedstawiona analiza zawiera liczne ograniczenia, których jako autorka jestem świadoma. Włączenie kilku co najmniej kategorii analitycznych (zdarzenie krytyczne, międzykulturowe uczenie się i kompetencja kulturowa) wprowadzić może interpretacyjny chaos, jednakże trudno bez nich opisać dynamikę procesu uczenia się nauczycieli w tamtym momencie społecznym i historycznym. W moim rozumieniu uczenie się międzykulturowe oraz edukacja międzykulturowa nie jest wąsko rozumianą przestrzenią wymiany pomiędzy różnymi kulturami, ale pogłębionym codziennym procesem uczenia się świadomego i nieświadomego. Mierzący się z wyzwaniami czasu wojny, różnic kulturowych oraz chaosu instytucjonalnego nauczyciele doświadczyli wielu zdarzeń, mogących stać się okazją lub przeszkodą w procesie uczenia się, i właśnie wielowymiarowość ich doświadczenia starałam się oddać w niniejszym artykule.

Bibliografia:

- Alheit, P. (2011). Podejście biograficzne do całościowego uczenia się. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 14(3(55)), 7-21. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/322>
- Augustyniak, J.A. (2023). eTwinning–narzędzie do budowania społeczeństwa transkulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*, 20(1), 156-167. <http://doi.org/10.15804/em.2023.01.11>
- Brinkmann, U., Van Weerdenburg, O. (2014). *Intercultural readiness: Four competences for working across cultures*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9781137346988>
- Bruner, J.S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Universitas.
- Cherng, H.Y.S., Davis, L.A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>
- Cudowska, A. (2022). Wspólnota w dyskursie pedagogiki i edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 18(3), 33-45. <http://doi.org/10.15804/em.2022.03.02>
- D'Andrea, M., Daniels, J., Noonan, M.J. (2003). New Developments in the Assessment of Multicultural Competence: The Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey--Teachers Form. W: D.B. Pope-Davis, H.L.K. Coleman, W.M. Liu, R.L. Toporek (red.), *Handbook of multicultural competencies: In counseling & psychology* (s. 154-167). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452231693.n10>
- Derakhshan, A., Nazari, M. (2023). "I am fed up with the criticisms": Examining the role of emotional critical incidents in a novice teacher's identity construction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 449-458. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00666-1>
- Dubas, E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 4(1), 63-87. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.05>

- Dylak, S. (2010). *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. Pobrano z: www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf (09.04.2010).
- Gołębiak, B. D. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 158-206). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzybowski, P.P. (2023). Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie. *Edukacja Międzykulturowa*, (2), 177-189. <http://doi.org/10.15804/em.2023.02.12>
- Falkheimer, J., Heide, M. (2006). Multicultural crisis communication: Towards a social constructionist perspective. *Journal of contingencies and crisis management*, 14(4), 180-189. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2006.00494.x>
- FitzGerald, K., Seale, N. S., Kerins, C. A., & McElvaney, R. (2008). The critical incident technique: a useful tool for conducting qualitative research. *Journal of dental education*, 72(3), 299-304. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2008.72.3.tb04496.x>
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35-36. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396074650.pdf>
- Freitag-Hild, B. (2018). Teaching culture—Intercultural competence, transcultural learning, global education. W: C. Surkamp, B. Viebrock (red.), *Teaching English as a foreign language: An introduction* (s. 159-175). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8_9
- Kansanen, P., Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Kargulowa, A. (2011). Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), s. 124-134. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/579>
- Kiliańska-Przybyło, G. (2019). Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. *Studium przypadku. neofilolog*, (33), 65-76. <https://doi.org/10.14746/n.2009.33.7>
- Kitlińska-Król, M. (2013). Nauczyciele i edukacja międzykulturowa. *Chowanna*, (41(2), 275-288.
- Klus-Stańska, D. (2006). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 15-28). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A., Czubak-Koch, M., Helmich-Zgoda, A., Pietrus-Rajman, A., Wrona, S. (2013). *Silver team czyli potęga doświadczenia. Innowacje w aktywizacji zawodowej osób w wieku 50+*. Dobre Kadry, Centrum Badawczo-Szkoleniowe.
- Kwaśnica, R., (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 291-319). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krawczyk-Bocian, A. (2013). *Doświadczenie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lewowicki, T. (2011). Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 17(1), 28-38. <https://doi.org/10.15290/pss.2011.17.01.03>
- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A., Suchodolska, J. (2011). *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Majbroda, K. (2023). Edukacja otwierająca-międzykulturowa i proekologiczna-edukacja do przyszłości?. *Edukacja Międzykulturowa*, 20(1), 31-46. <https://doi.org/10.15804/em.2023.01.02>
- Markowska-Manista, U., Dąbrowa, E. (2016). Uczeń jako „Inny” w polskiej przestrzeni edukacyjnej-krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*, 5, 34-51. <http://doi.org/10.15804/em.2016.02>
- Nazari, M., De Costa, P.I. (2022). Contributions of a professional development course to language teacher identity development: Critical incidents in focus. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 366-380. <https://doi.org/10.1177/00224871211059160>
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Popow, M. (2016). The meanings of learning as described by polish migrant bloggers. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(3), 331-352. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120636.pdf>
- Popow, M. (2017). Uczenie się w przestrzeniach transnarodowych. Rekonstrukcja znaczeń nadawanych uczeniu się przez studentów zagranicznych w Polsce. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 20(1(77)), 77-92. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/303>
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Cieślukowska, D., Kata G., Plichta, P., Poleszak, W., Mróz, J.T., Wójcik, M. (2022, wrzesień). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. <https://www.szkoazklasa.org.pl/materialy/razem-w-klasie-dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkoлах/>
- Smoter, K. (2023). Kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem uczenia się transformatywnego. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(3(70)), 121-131. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1870.09>
- Szempruch, J. (2021). Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. *Edukacja Międzykulturowa*, 15(2), 56-72. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.03>
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwowski, B. (2006). *Nauczyciel jako zawód (Materiały z I Kongresu Zarządzania Oświatą, Łódź 27-29.09.2006)*. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty. <https://oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwowski-Kongres.pdf>
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Teusz, G. (2002). Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, (4(20)), 89-99.
- Teusz, G. (2004). Młodzież studencka wobec krytycznych wydarzeń życiowych. W: M. Piorunek (red.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji* (s. 167-186). Wydawnictwo Rys.
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). Ilość-jakość: konsekwencje kłopotliwego kryterium rozróżniania badań empirycznych. *Żakościowe Badania Pedagogiczne*, 2(2), 101-115. <https://wnus.usz.edu.pl/jbp/pl/issue/778/article/12418/>

System kształcenia nauczycieli jako bariera zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli

Bartosz Atroszko¹ 



Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania dotyczącego znaczeń nadawanych przez nauczycieli barierom zmiany w edukacji. Uczestnikami wywiadów jakościowych było 15 nauczycieli szkół ponadpodstawowych. W artykule skupiono się wyłącznie na barierach zmiany związanych z systemem kształcenia nauczycieli. W przekonaniu rozmówców na problem ten składają się: (1) brak odpowiedniej selekcji do zawodu, (2) kształcenie zbyt teoretyczne i oderwane od praktyki życia szkolnego, w konsekwencji czego (3) nauczyciele mają braki w kompetencjach i są nieprzygotowani do pracy w zawodzie, (4) nie potrafią współpracować z innymi nauczycielami i są samotni w szkole, zaś (5) w społeczeństwie brakuje zaufania do wykonywanej przez nich pracy.

Słowa kluczowe

bariery zmiany, zmiana edukacyjna, edukacja nauczycieli, kształcenie nauczycieli

Teacher Education System as a Barrier to Changes in Education: Analysis of Teachers' Statements

Abstract

The aim of the article is to present the results of a study on the meanings given by teachers to barriers to change in education. The participants of the qualitative

¹ Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, bartosz.atroszko@ug.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0001-8265-1103>

interviews were 15 secondary school teachers. The article focuses on the barriers to change related to the teacher education system. As research participants believe, this problem consists of (1) lack of appropriate selection for the profession, (2) excessively theoretical education detached from school practice, as a consequence of which (3) teachers lack competencies and are unprepared for work in the profession, (4) they cannot cooperate with other teachers and are lonely at school, and (5) society lacks confidence in their work.

Key words

barriers to change, educational change, teacher education, teacher training

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań własnych, w ramach których dokonana została rekonstrukcja znaczeń nadawanych barierom zmiany edukacyjnej przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych¹. Założono, że poznanie nauczycielskich koncepcji zmiany oraz barier utrudniających (czy wręcz uniemożliwiających) ich wprowadzenie może być cennym wkładem w rozwój wiedzy pedagogicznej, ale też dotyczącej ogólnie rozumianych przeobrażeń społecznych. W niniejszym artykule przedstawione zostaną tylko te bariery wymieniane przez uczestników wywiadów, które mają bezpośredni lub pośredni związek z systemem kształcenia nauczycieli.

W ramach przedstawionego w artykule badania empirycznego przyjęto założenie, zgodnie z którym sens rzeczywistości szkolnej (a więc również to, co uznaje się za bariery zmiany) nie jest czymś obiektywnie istniejącym, niezależnym od tego, co o niej myślą tworzące ją podmioty (nauczyciele, uczniowie, dyrektorzy itd.). Przykładowo, dla niektórych nauczycieli konieczność realizacji podstawy programowej jest barierą zmiany (gdyż nie mogą realizować tego, co by chcieli, lecz to, co muszą), natomiast dla innych nie jest to barierą zmiany (gdyż uznają, że podstawa jest na tyle ogólna,

¹ W artykule przedstawiony zostanie fragment niepublikowanej rozprawy doktorskiej Autora przygotowanej pod kierunkiem prof. D. Klus-Stańskiej (Promotor) oraz dr G. Szyling (Promotor Pomocniczy) pt. *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*. Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Gdańsk 2022. Autorami recenzji byli prof. DSW dr hab. B.D. Gołębiak oraz prof. H. Mizerek.

że mają ogromny zakres autonomii na lekcji i to, co chcą zrealizować i tak zrealizują). Można więc stwierdzić (przyjmując konstruktywistyczny punkt widzenia), że obowiązek realizacji podstawy programowej sam w sobie nie jest barierą zmiany, lecz staje się nią wtedy, gdy takie znaczenia są mu nadawane przez niektórych nauczycieli (więcej na ten temat w: Atroszko, 2023). To, że w tych samych uwarunkowaniach systemowych różni ludzie nadają odmienne znaczenia rzeczywistości wynika z ich osobowości i kontekstu biograficzno-społecznego, w ramach którego byli socjalizowani.

Nauczyciel jest kluczowym elementem zmiany edukacyjnej oraz potencjalnych barier zmian. Jest to zgodne z ustaleniami współczesnych badaczy, takich jak np. Michael Fullan (2016), którzy wskazują, że badanie zmiany edukacyjnej i barier zmian musi uwzględniać subiektywną rzeczywistość jednostek, których owe zmiany dotyczą.

Postawy i zachowania nauczycieli, chociaż są kluczowe dla omawianej problematyki, to nie wyczerpują całości zagadnienia barier zmiany edukacyjnej. Wiele problemów, z którymi zmagają się szkolnictwo i które utrudniają zmianę, ma charakter systemowy. Dla większej przejrzystości wywodu bariery zmiany edukacyjnej wymieniane w literaturze naukowej zostaną przedstawione w podziale na trzy poziomy analizowania edukacji: makrospołecznym (dotyczącym wielkich struktur lub całego społeczeństwa), mezospołecznym (odnoszącym się do średniej wielkości społeczności) i mikrospołecznym (dotyczącym małych grup społecznych). Tego typu rozwiązanie zostało już zastosowane w artykule Bartosza Atroszko (2019), zaś jeszcze wcześniej (w odniesieniu do zmiany edukacyjnej, a nie jej barier) w artykule Joanny Rutkowiak (2015). Podział na trzy poziomy analizowania rzeczywistości edukacyjnej (makro, mezo i mikro) jest też dosyć powszechnie stosowany w literaturze anglojęzycznej. Warto przy tym zauważyć, że z im niższym poziomem analizowania edukacji mamy do czynienia, tym większy możemy dostrzec wpływ nauczycieli na zmianę i/lub bariery zmian, gdyż codzienne życie ludzi przebiega na poziomie mikrospołecznym i na nim może realizować się sprawczość jednostek. Generalnie wszystkie bariery zmiany edukacyjnej można podzielić na te zależne od nauczyciela oraz bariery zewnętrzne (na które nauczyciel nie ma wpływu). Na najwyższym, makrospołecznym poziomie barierą zmiany edukacyjnej będzie polityka oświatowa państwa, w tym nadmierna centralizacja i biurokratyzacja szkolnictwa (Śliwerski, 2013), a zwłaszcza problemy związane z wprowadzaniem reform. Owe problemy polegają na tym, że reformy okazują się być w niewielkim stopniu sterowalne (Terhart, 2013),

przeprowadzane są w pośpiechu (Husén, 1988) i realizowane w oparciu o błędne założenia (Fullan, 2016), zaś w polskich warunkach są jeszcze uwikłane w działania pozorne podejmowane przez reformatorów (Dudzikowa, 2013) i nie uwzględniają subiektywnej rzeczywistości osób (ich punktu widzenia, przekonań, wiedzy osobistej), których dotyczą (Potulicka, 2001). Nie powinno zatem dziwić, że – jak zauważają Michael Fullan i Andy Hargreaves (1991) – większość reform edukacyjnych kończy się porażką. Problem nieudanych reform stał się przedmiotem wielu badań naukowych (Gaziel, 2010; Psacharopoulos, 1989; Zajda, 2003). Co ważne, zmianę utrudnia również dominujący w edukacji paradygmat, który można scharakteryzować jako ilościowy, podawczy czy transmisyjny (Irez i Han, 2011; Klus-Stańska, 2011). Problem polega na tym, że będący epistemologiczną podstawą owego paradygmatu obiektywistyczny model poznania wydaje się – jak przekonuje Andrzej Zybertowicz (1995, s. 82) – zgodny ze zdrowym rozsądkiem oraz całkowicie przekonujący dla osób z kręgu nowożytnej kultury Zachodu. Jego zaletą jest prostota, a także to, że jest zgodny z intuicją. Na modelu tym wyrosła nowożytna nauka europejska oraz kultura intelektualna świata zachodniego, w tym także myśl pedagogiczna i powszechne szkolnictwo. Nie powinno zatem dziwić, że paradygmat obiektywistyczny jest bardzo głęboko zakorzeniony w polskim szkolnictwie i jest uznawany przez Dorotę Klus-Stańską (2011) jako bariera zmiany edukacyjnej. Autorka zwróciła uwagę na język, w którym zapisany jest program nauczania w polskiej szkole, wykorzystywane w nim związki frazeologiczne. Używane sformułowania typu *przekazywanie wiedzy*, *przyswajanie wiedzy*, *zapoznajowanie ucznia* czy *wdrażanie ucznia* jednoznacznie wskazują na to, że edukacja jest postrzegana z perspektywy obiektywistycznej. Rolą nauczyciela jest *przekazywanie* zobiektywizowanej wiedzy, zaś rolą uczniów jest jej *przyswojenie* (Klus-Stańska, 2010, s. 39). W tego typu uwarunkowaniach trudno rozwijać edukację czerpiącą inspiracje z konstruktywizmu.

Nawet na niższym poziomie analizy społecznej (mezo) nauczyciel ma mocno ograniczony wpływ na występujące bariery. Przykładowo, sytuacja szkolnictwa na poziomie lokalnym może zależeć od polityki oświatowej samorządów (o problemach z finansowaniem i brakiem spójnej wizji rozwoju lokalnego szkolnictwa pisał Przyszczykowski, 2010), czy od dostępnych zasobów (Ali i in., 2017, s. 156; Hew i Brush, 2007). Można się zastanawiać, jaki wpływ ma nauczyciel na takie bariery zmiany jak np. szkolna kultura (Hew i Brush, 2007; Klus-Stańska, 2002; Lee i Louis, 2019; Woodcock i Woolfson, 2019) czy problemy organizacyjne i związane z przywództwem (Hunter i Larsen, 2016; Woodcock i Woolfson, 2019). To, na co

nauczyciel ma wpływ, to bariery na poziomie mikrospołecznym. Wymienia się w tym kontekście opór nauczycieli wobec zmian (Dylak, 1994; Kędzierska, 2002; Le Fevre, 2014), trudną sytuację nauczycieli-innowatorów w środowisku szkolnym (Śliwerski, 2008) oraz – jak ujęły to Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2005) – *ubezwłasnowolnienie mentalne nauczycieli*.

Przekonanie, że system kształcenia nauczycieli może być potencjalnym źródłem barier zmian w edukacji nie jest ideą nową. Z polskich autorów na ten temat pisał Stanisław Dylak (1994), zaś w literaturze anglojęzycznej Peter Cole (2004) i Anne Burns (2017). W literaturze naukowej zwraca się uwagę na liczne problemy związane zarówno z selekcją do zawodu nauczyciela, z edukacją nauczycieli i z posiadanymi przez nich kompetencjami. O braku odpowiedniej selekcji do zawodu nauczyciela pisali Robert Pawlak (2005, s. 12), Teresa Chmiel (2014, s. 20), czy Andrzej de Tchorzewski (2016, s. 39). Bogusława Dorota Gołębiak (1998, s. 27) twierdzi wręcz, że mamy do czynienia z negatywną selekcją do tego zawodu. Z kolei o problemach z akademickim kształceniem nauczycieli pisali Bogusława Dorota Gołębiak i Sławomir Krzychała (2015), podkreślając przede wszystkim brak spójności w edukacji nauczycielskiej, charakteryzujący się brakiem powiązania wiedzy teoretycznej z wiedzą praktyczną, a więc myślenia z działaniem. Obowiązek scalenia ich w jedną, spójną całość został przerzucony na samych studentów (Gołębiak i Krzychała, 2015, s. 110-111). Nie powinno zatem dziwić, że – jak wynika z badań ankietowych – ponad połowa badanych studentów pedagogiki (61,3%) postrzega wiedzę zdobywaną na studiach jako zbyt teoretyczną, abstrakcyjną i oderwaną od praktyki (Atroszko, 2020). Problem ten ma najprawdopodobniej przełożenie na sposób wykonywania pracy. Wiele wskazuje na to, że polscy nauczyciele częściej niż wiedzą akademicką czy teorią edukacyjną kierują się w swojej codziennej pracy zawodowej stereotypowymi schematami i sprawdzonymi sposobami postępowania (Polak, 1999), wiedzą osobistą (Dylak, 2000), czy własnymi przekonaniem (Lemańska-Lewandowska, 2013). Na problem braku odpowiedniego przygotowania zawodowego nauczycieli zwróciły uwagę Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2008) oraz Klus-Stańska (2017, s. 79).

Niemniej, dotychczas – zgodnie z wiedzą Autora – nie było w polskiej literaturze naukowej badania przedstawiającego punkt widzenia samych nauczycieli na temat barier zmian w edukacji. Tymczasem to właśnie przedstawiciele tego zawodu są tutaj kluczowymi aktorami: z jednej strony są odbiorcami usług oferowanych przez system kształcenia nauczycieli, z drugiej zaś strony osobami odpowiedzialnymi za jakość kształcenia na niższych poziomach, w szkołach średnich i podstawowych.

Edukacja nauczycieli zajmuje szczególne miejsce w problematyce zmiany edukacyjnej, gdyż to z niej pochodzą kadry tworzące system edukacji (Livingston, 2016). Sposób kształcenia nauczycieli może wpływać na późniejszy sposób ich pracy, wykonywanie obowiązków zawodowych i – w konsekwencji – na to, jakiego rodzaju oddziaływaniom wychowawczym oraz dydaktycznym będą podlegali ich przyszli wychowankowie. W związku z tym, jak sugerują niektórzy autorzy (np. Cochran-Smith i Stringer Keefe, 2022), zmiana edukacji nauczycieli może być potencjalnie początkiem szerszej zmiany społecznej. Ogromną, chociaż być może nie do końca dostrzeganą społecznie rolę, odgrywają w tym procesie osoby kształcące nauczycieli, ich postawy i zachowania (Chang-Bacon, 2022).

Wiele zależy od tego, jakie znaczenia nauczyciele nadają rzeczywistości społecznej, w której żyją i pracują. Przykładowo porównując wypowiedzi nauczycieli-innowatorów i niebędących innowatorami można dostrzec różnice w sposobie rozumienia zmiany edukacyjnej i jej barier (Atroszko, 2023). W związku z tym zrozumienie i eksplorowanie tej problematyki wymaga przyjęcia konstruktywistycznego założenia dotyczącego poznawanej rzeczywistości, zaś ilościowe podejście badawcze, wyrosłe z obiektywistycznego paradygmatu, okazuje się mniej użyteczne.

Założenia metodologiczne badań własnych

Głównym celem badania była rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmiany dominującego modelu kształcenia. Z kolei główny problem badawczy został sformułowany w formie pytania: *Jakie znaczenia nadają barierom zmiany dominującego modelu kształcenia nauczyciele szkół ponadpodstawowych?*

Ze względu na przyjęty cel badania i specyfikę przedmiotu badań zaprojektowane badanie osadzone zostało w paradygmacie interpretatywnym. Jego podstawową kategorię stanowi pojęcie *rozumienia*, które – jak zauważyła Henryka Kwiatkowska (1997, s. 66) – jest też bardzo ważną kategorią epistemologiczną pracy nauczyciela. Zdaniem autorki, jest ono tak istotne z dwóch powodów. Po pierwsze, rozumienie jest podstawą oraz źródłem podejmowania przez nauczyciela świadomych decyzji, dlatego nadaje sens jego działaniu. Po drugie, rozumienie ułatwia komunikację nauczyciela z uczniem (Kwiatkowska, 1997, s. 66). Owa kategoria epistemologiczna odgrywa kluczową rolę również w projekcie badawczym przedstawionym w niniejszym artykule, stanowiąc zarazem środek do realizacji wyznaczonego celu, jak i jego ostateczny cel.

W ramach badania przyjęte zostało jakościowe podejście badawcze, ponieważ zakłada ono subiektywny charakter wiedzy oraz poznania badacza (Pilch i Bauman, 2010, s. 268) i w związku z tym jest ono odpowiednie do przyjętego celu badawczego. Kolejnym z argumentów stojących za taką decyzją jest fakt, że badacze jakościowi próbują nadać sens, bądź też interpretować zjawiska używając terminów, którymi posługują się uczestnicy badań (Denzin i Lincoln, 2009). Nie narzucają też osobom badanym języka odpowiedzi. Dzięki temu mogą poznać dodatkowe aspekty interesującego ich problemu, których wcześniej nawet nie przewidywali. W ten sposób badacz może pogłębić rozumienie określonego zjawiska, ale też poszerzyć swoją perspektywę jego postrzegania, ujrzyć problem w szerszym zakresie (Pilch i Bauman, 2010, s. 268). Przyjętą orientacją metodologiczną jest konstruktywizm społeczny.

Rzeczywistość społeczna, jak przekonują Peter Berger i Thomas Luckmann (2010), jest tworzona za pośrednictwem sprzężenia pomiędzy myślą i działaniem. Wychodząc z tego punktu widzenia można przyjąć, że sposób myślenia nauczycieli, a więc konstruowania przez nich i nadawania znaczeń rzeczywistości szkolnej, wyznacza określone praktyki działania, które z kolei tworzą realia życia społecznego instytucji edukacyjnej. Z drugiej zaś strony, rzeczywistość szkolna wywiera wpływ na znaczenia przypisywane jej przez nauczycieli, kształtując ich sposób myślenia. Pełne uchwycenie w sposób empiryczny tej relacji myślenia i działania nie jest do końca możliwe, niemniej samo dążenie do jej odczytania może pozwolić na bardziej pogłębione rozumienie kwestii zmiany edukacyjnej.

W ramach niniejszego badania przyjęto założenie, że myślenie nauczycieli o zmianie edukacyjnej i barierach utrudniających lub uniemożliwiających jej wprowadzenie nie jest czymś zewnętrznym wobec owej zmiany i jej barier, lecz stanowi element relacji pomiędzy myślą i działaniem. Założono, że bariery zmiany edukacyjnej, jak wszystkie elementy świata społecznego, podlegają negocjowaniu znaczeń i w związku z tym prawda o nich jest konstruowana, a nie odkrywana.

Dobór uczestników badania miał charakter częściowo celowy, gdyż celem było uwzględnienie w badaniu zarówno nauczycieli-innowatorów (w transkrypcji oznaczono ich skrótem „Ni”), jak i nauczycieli nie będących innowatorami (skrót „N”). Z drugiej zaś strony rekrutacja była przeprowadzana w pewnym stopniu za pomocą metody kuli śnieżnej, gdyż osoby uczestniczące w wywiadach były proszone o umożliwienie kontaktu z innymi nauczycielami, potencjalnie chętnymi do wzięcia udziału w badaniu. Łącznie w okresie od grudnia 2015 r. do lipca 2017 r. przeprowadzono 15 wywiadów z nauczycielami szkół ponadpodstawowych z Trójmiasta oraz z okolicznych miejscowości.

Pośród 15 osób uczestniczących w badaniu siedem było zaangażowanych w projekty czy działania o charakterze innowacyjnym. Nauczycieli tych można traktować jako innowatorów, natomiast trzeba podkreślić, że podział na *zwykłych nauczycieli* i *nauczycieli-innowatorów* zawsze będzie umowny i względny. Z jednej strony nauczyciele, którzy nie są oficjalnie zaangażowani w innowacyjne projekty edukacyjne, mogą na swoich lekcjach wprowadzać innowacje mikrosystemowe, twórcze metody kształcenia itd. Z drugiej zaś strony, osoby biorące udział w projektach mających w założeniu sprzyjać nowatorstwu pedagogicznemu mogą traktować to instrumentalnie, np. jako ewentualne wsparcie w drodze do awansu zawodowego, a na swoich lekcjach mogą stosować tradycyjne metody nauczania. Udział w projektach edukacyjnych mających na celu zmianę praktyk dydaktycznych stanowi nie tyle wyznacznik innowacyjności nauczycieli, lecz raczej jest to doświadczenie życiowe mogące mieć wpływ na sposób rozumienia przez uczestników badania pojęcia zmiany edukacyjnej i barier jej wprowadzenia.

W analizowaniu danych z badań własnych wykorzystano technikę analizy wywiadów zorientowaną na znaczenie (Silverman, 2008, s. 170-191), ponieważ najlepiej odpowiada ona przyjętemu celowi badania, jakim jest rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez nauczycieli barierom zmiany. W procesie analizy danych zastosowano też elementy strategii analitycznej charakterystycznej dla fenomenografii. Przyjęto, że perspektywą oglądu rzeczywistości będzie – używając terminologii Alfreda Schütza (1984, s. 140-141) – perspektywa drugiego rzędu, a nie pierwszego. Autor ten stwierdził, że „wszelkie naukowe konstrukty są tworzone dla zastępowania konstruktywów potocznego myślenia” (Schütz, 1984, s. 140-141). Jak ujął to Ference Marton (1981, s. 177), perspektywa pierwszego stopnia pozwala opisywać zróżnicowane aspekty świata, zaś perspektywa drugiego stopnia pozwala opisywać doświadczenia ludzi dotyczące zróżnicowanych aspektów świata.

Zatem celem badań jest rekonstrukcja sposobu myślenia uczestników wywiadów o barierach zmiany edukacyjnej, a nie próba dotarcia do *obiektywnej* wiedzy na ten temat. Założono, podobnie jak czynią to fenomenografowie, że znaczenia nadawane określonym zjawiskom przez podmioty są konsekwencją ich osobistego doświadczenia związanego z owym zjawiskiem (Męczkowska, 2002, s. 18). To uzasadnia, dlaczego przyjęto procedurę analizy danych zbliżoną do tej wykorzystywanej w ramach podejścia fenomenograficznego.

Analiza wywiadów zorientowana na znaczenia składa się z trzech elementów: kodowania znaczenia, jego kondensacji oraz interpretacji (Kvale, 2010, s. 170-191).

Kodowanie znaczeń polega na przypisywaniu określonemu fragmentowi tekstu (transkrypcji wywiadu) jednego lub kilku słów podstawowych. Pozwala to na późniejszą szybką identyfikację danej wypowiedzi (Kvale, 2010, s. 172) oraz zestawienie jej z innymi wypowiedziami, które zostały tak samo zakodowane. W dalszej kolejności następuje kondensacja znaczeń, a więc wydobywanie i streszczanie głównego sensu danej wypowiedzi. Na koniec zaś dany fragment wywiadu jest interpretowany.

Na potrzeby badań własnych nie sformułowano żadnych hipotez badawczych, ponieważ badanie miało charakter eksploracyjny i jakościowy, zaś postawienie hipotez niesłoby ze sobą ryzyko ograniczenia horyzontu potencjalnych znaczeń (Urbaniak-Zajac, 2009).

Wyniki badania

W przekonaniu nauczycieli barierą zmiany dominującego modelu kształcenia w szkołach ponadpodstawowych jest system kształcenia nauczycieli i związane z tym późniejsze braki w ich kompetencjach. Jest to bariera na pograniczu barier zewnętrznych i barier zależnych od nauczyciela, gdyż z jednej strony nauczyciele mają bardzo ograniczony wpływ na proces kształcenia w ich zawodzie, ale z drugiej strony nie zwalnia ich to – w przekonaniu Autora – z odpowiedzialności za własne przygotowanie w zakresie kompetencji do pracy w szkole. Na problem postrzegania systemu kształcenia nauczycieli jako bariery zmiany edukacyjnej składają się następujące elementy wymienione przez uczestników wywiadów: (1) brak odpowiedniej selekcji do zawodu, (2) kształcenie zbyt teoretyczne i oderwane od praktyki, w konsekwencji czego (3) nauczyciele mają braki w kompetencjach i są nieprzygotowani do pracy w zawodzie, (4) nie potrafią współpracować z innymi nauczycielami i są samotni, zaś w społeczeństwie (5) brakuje zaufania do wykonywanej przez nich pracy.

„W polskich szkołach, no niestety, lub »stety«, każdy ma prawo do pracy” – brak odpowiedniej selekcji do zawodu

Nauczycieli niepokoi to, że z jednej strony ich praca jest bardzo odpowiedzialna, ponieważ pracują z dziećmi i młodzieżą, mają wpływ na ich rozwój, z drugiej zaś brakuje odpowiedniej selekcji do ich zawodu. W trakcie badania rozmówcy sugerowali, że do pracy w szkole dostają się osoby niemające odpowiedniego przygotowania, które nie potrafią poradzić sobie z młodymi ludźmi, niedouczone lub pozbawione podstawowych kompetencji oraz nieprzygotowane psychicznie do pracy z młodzieżą i dziećmi. Uczestnicy wywiadów nie doprecyzowali tego, jak miałyby

wyglądać przemysłana selekcja do ich zawodu, kto i na jakiej zasadzie podejmowałby decyzje o tym, czy dany kandydat nadaje się do pracy w szkole pod względem posiadanych cech osobowości czy charakteru. Kwestia poruszona przez rozmówców jest problematyczna i z pewnością łatwiej jest krytykować istniejący stan rzeczy niż zaproponować lepsze, bardziej sensowne rozwiązania. Jest to tym bardziej trudne, biorąc pod uwagę, że zawód nauczyciela nie jest zawodem elitarnym. Jak podaje GUS (2023), w roku szkolnym 2022/2023 we wszystkich placówkach wychowania przedszkolnego oraz szkołach wszystkich typów zatrudnionych było (w przeliczeniu na pełne etaty) w sumie 512 tys. nauczycieli.

N5: Drugą rzeczą są studia, tak naprawdę nie ma żadnej rekrutacji [chodziło zapewne o selekcję – przyp. Autor], są przyjmowani ludzie którzy piastują później stanowiska psychologów, pedagogów, którzy są nieprzygotowani do tego psychicznie, potem wpadamy w ręce psychologa, który może zrobić ogromną krzywdę.

Ni7: Dlatego myślę, że te narzędzia w szkołach powinny być bardziej restrykcyjne. Sito, kto zaczyna pracować z tymi młodymi ludźmi, bo nie ukrywajmy, często nauczyciel bardziej niż rodzic ma wpływ na tego młodego człowieka.

Ni7: Bo jeśli to będzie osoba dobrze przygotowana, nie przychodzi do szkoły, bo tak wyszło, po prostu. Ona chce w tej szkole pracować, a przy tym jest przygotowana, chociażby ten język angielski na poziomie komunikatywnym dla każdego nauczyciela...

Uczestniczka wywiadu (N5) opowiedziała o zdarzeniu, którego była świadkiem, kiedy praktykantka prowadząc lekcję w szkole podstawowej napisała na tablicy wyraz zawierający błąd ortograficzny. Przykład ten jest jednym z wielu podanych przez uczestników negatywnych konsekwencji braku odpowiedniej selekcji do zawodu nauczyciela. Uczestniczka (N5) stwierdziła, że owa nauczycielka miała, jak się później okazało, opinię od specjalisty dotyczącą jej problemów z ortografią, ale w jej przekonaniu to nie może stanowić usprawiedliwienia. Na zakończenie swojej wypowiedzi dodała: „Jeżeli wie, że ma takie dysfunkcje, to nie powinna uczyć w szkole podstawowej, w ogóle nie powinna uczyć”. Z drugiej strony można się zastanowić, jaka koncepcja nauczycielskich kompetencji leży u podstaw wspomnianej anegdoty. Wydaje się, że osoba uczestnicząca w badaniu nie do końca uświadamiała sobie, jakie kontrowersje mogłyby wywołać pomysł ograniczania dostępu do zawodu nauczyciela osobom ze względu na ich ograniczenia związane bądź to ze stanem ich zdrowia, bądź potencjalnymi deficytami poznawczymi.

N5: Myślę, że coraz więcej nauczycieli przychodzi, szczególnie do tego wczesnoszkolnego, nieprzygotowani. Bo ucząc na przykład na studiach studentów, dostają się do pracy osoby z dysleksją, dyskalkulią, które potem uczą dzieci. Dlatego mówię o tej selekcji.

N1, który opisywał problemy ze starszymi nauczycielami w szkole, między innymi to, że osoby takie nie wprowadzają żadnych nowych metod nauczania, zauważył, że „każdy ma prawo do pracy” w polskich szkołach. Ten punkt widzenia zdają się potwierdzać również dwie inne osoby uczestniczące w badaniu (N2, N14), które odniosły się do własnych wspomnień z okresu, kiedy same były uczennicami. Zdając sobie sprawę z tego, że opisywały one przeszłość, a nie teraźniejszość edukacji, warto jednak moim zdaniem przedstawić te wspomnienia, aby zobrazować, co w praktyce może oznaczać sformułowanie, że w polskiej szkole „każdy ma prawo do pracy”. Osoby uczestniczące w wywiadach zwróciły uwagę na funkcjonowanie w zawodzie nauczyciela osób, które zupełnie sobie z tym nie radzą, np. osób w starszym wieku mających objawy demencji lub choroby Alzheimera (N2, N14), osób wulgarnych wobec uczniów (N14) czy osób w wieku przedemerytalnym, które dotychczas nigdy nie pracowały w szkole (N14).

N1: No i na pewno trzeba wspomnieć, że w polskich szkołach, no niestety, lub »stety«, każdy ma prawo do pracy.

Krytyczne, czasami niewybredne komentarze młodszych nauczycieli pod adresem starszych kolegów i koleżanek można by potencjalnie uznać nawet za przejawy dyskryminacji ze względu na wiek (tzw. ageizm), natomiast sprawę komplikuje to, że niektóre z tych argumentów pojawiają się również w literaturze naukowej. Przykładowo, o tym, że nauczyciele w starszym wieku są mniej chętni zmianom w edukacji i częściej stawiają im opór pisali Andy Hargreaves (2005) oraz Lucia Lomba-Portela i in. (2022).

Warto wyjaśnić, dlaczego brak odpowiedniej selekcji do zawodu nauczyciela może być postrzegany jako bariera zmiany edukacyjnej. W czasie wywiadu jedna z uczestniczek (Ni7), kiedy wspominała o tym, jakiej chciałaby edukacji, co chciałaby zmienić w szkole, stwierdziła, że nauczycielom należy dać „więcej swobody” (Ni7), że powinni mieć większy zakres autonomii w swojej pracy. Od razu doszła do wniosku, że ta autonomia mogłaby zostać niewłaściwie wykorzystana: „jeden człowiek dostanie swobodę i zrobi z tym coś pięknego, a inny dostanie swobodę i nic z tym nie zrobi” (Ni7). Dlatego potrzebna jest, według niej, odpowiednia selekcja do

zawodu nauczyciela, która powinna następować już w czasie studiów. Jednocześnie zaznaczyła, że zwiększenie trudności w zdobyciu omawianego zawodu musiałoby się wiązać z większymi zarobkami jego przedstawicieli, aby kandydaci faktycznie mieli motywację, żeby podejmować ten trud. Osoba, która wybiera zawód nauczyciela, powinna mieć zapewnioną również satysfakcję finansową, a nie tylko czerpać zadowolenie z pracy z dziećmi (Ni7). Według uczestniczki wywiadu nie może być tak, że osoby przychodzą do pracy w szkole „z ostateczności”, czyli dlatego, że nie udało im się zdobyć żadnej innej pracy.

Przekonania uczestników wywiadów są zbliżone do punktu widzenia prezentowanego również w literaturze naukowej przez de Tchorzewskiego (2016, s. 33): „Dzisiaj nauczycielem może zostać każdy, kto posiada wyższe wykształcenie (choć nie jest to warunek konieczny) i okaże dokument potwierdzający odbycie kilkudziesięciogodzinnego kursu pedagogicznego uprawniającego do nauczania. W żadnym zawodzie zaufania publicznego nie uproszczono do tego stopnia procesu formacji profesjonalnej...”

„Ja chcę tę wiedzę przełożyć na konkret mojego codziennego życia w klasie” – kształcenie zbyt teoretyczne i oderwane od praktyki

Jedna z uczestniczek wywiadu (Ni6), która sama również prowadzi warsztaty dla czynnych pedagogów, podkreśliła, że wiedza, którą otrzymują na uniwersytecie przyszli nauczyciele, nie jest wiedzą, którą łatwo można przełożyć na język praktyki, że jest to wiedza bardziej teoretyczna niż praktyczna. Natomiast nauczyciele oczekują wiedzy praktycznej, którą mogliby wykorzystać w codziennej pracy w szkole. Jej zdaniem – oczekują oni *prostych recept*, rozwiązań konkretnych i łatwych do wdrożenia w szkolnej praktyce.

Ni6: Być może dlatego współpraca uniwersytetu z nauczycielami słabo się układa. Ale nauczyciele mówią: „Ja chcę tę wiedzę przełożyć na konkret mojego codziennego życia w klasie”. A to jest najtrudniejsze.

Chociaż osoba uczestnicząca w badaniu nie dostrzega w tym podejściu nauczycieli problemu, to wydaje się, że tego typu oczekiwanie pedagogów może niepokoić. Świadczyć może bowiem o niezdolności czy niechęci do myślenia o swoim zawodzie w szerszym kontekście, o niezdolności do refleksji dotyczącej celu wykonywanej pracy, wreszcie o postrzeganiu kształcenia jako problemu wyłącznie „technicznego”, na który może być znaleziona „prosta recepta”. Tymczasem Henryk Mizerek (2017, s. 105), omawiając poglądy Johna Deweya oraz wprowadzone przez niego rozróżnienie działa-

nia refleksyjnego i rutynowego, zauważył: „Istotną cechą działania rutynowego jest niekwestionowalność jego celów. Praktyk kieruje swoją uwagę głównie na środki prowadzące do celu, który traktowany jest jako dany. W tej sytuacji działającego bardziej frapuje pytanie, jak coś zrobić, niż pytanie, dlaczego lub po co to zrobić”. Z tej perspektywy uczestniczący w szkoleniu nauczyciele nie rozwijają w sobie refleksyjności i nie poszerzają swojego rozumienia procesu kształcenia, lecz raczej uczą się, jak być bardziej sprawnym dydaktycznie adaptacyjnym technikiem (nawiązując do koncepcji Lewartowskiej-Zychowicz, 2004). W tym miejscu można pokusić się o krótkotrwałą zmianę perspektywy i przejść od identyfikacji barier dokonywanej przez uczestników wywiadów do identyfikacji dokonanej na ich podstawie przez Autora. Otóż, wydaje się, że właśnie tego typu instrumentalne podejście nauczycieli do nauczania (szukanie „prostych recept”) może potencjalnie stanowić barierę zmiany edukacyjnej.

Inna uczestniczka wywiadu (N3), która ukończyła studia filozoficzne i naucza w szkole etyki, zwróciła uwagę na to, że wiedza akademicka z perspektywy uczniów wydaje się czymś odległym, obcym i nieciekawym. Nauczanie w szkole etyki w sposób podobny do tego, jak wygląda kształcenie na studiach filozoficznych, w jej przeświadczeniu mijałoby się z celem. Uczniowie nie byłoby tym w ogóle zainteresowani. Osoba ta zdaje sobie sprawę, że zainteresowanie młodzieży filozofią wymaga wykreowania sytuacji, w której uczniowie dyskutują o problemach, które sami uznają za ważne, a więc problemach istotnych z perspektywy ich doświadczeń życiowych. Ważne jest, aby „móc pracować nad tym, o czym się samemu myśli”. Natomiast jej zadaniem, jako nauczycielki, jest podnieść daną kwestię na poziom filozoficzny. N3 przyznała, że nie potrafi tego zrobić.

N3: Żeby filozofia nie była tą wiedzą obcą, a tak najczęściej jest. „Słuchajcie, był taki Platon i teraz się nauczcie. Nigdy się nie zastanawialiście nad ideami wrodzonymi, a od teraz będziecie”.

Innym problemem jest to, jak zauważyła jedna z uczestniczek (Ni6), że dydaktyka na uczelniach wyższych stoi na niskim poziomie. Jej zdaniem przekłada się to na niedostateczne przygotowanie przyszłych kadr pedagogicznych do pracy w szkole.

„Ja skończyłam studia (...). I ja czuję się kompletnie nieprzygotowana” – braki w kompetencjach i nieprzygotowanie nauczycieli do pracy w zawodzie

Konsekwencją zbyt teoretycznego kształcenia na studiach jest nieprzygotowanie nauczycieli do pracy w zawodzie. Trzeba jednak podkreślić, że nauczyciele, którzy

sugerowali zmianę sposobu kształcenia w swoim zawodzie, zazwyczaj nie przyznawali się do tego, że czują się lub czuli się kiedykolwiek nieprzygotowani. Raczej wypowiadali się w sposób ogólny, abstrakcyjny, wskazując innych nauczycieli, których postrzegali jako niekompetentnych lub nieprzygotowanych do pracy. Zdawali się przerzucać ewentualną winę na innych, odsuwając ją możliwie daleko od siebie. Tylko jedna z nauczycielek (N3) przyznała szczerze, że pomimo wielu lat nauki na studiach i zdobytych dyplomów, czuje się „kompletnie nieprzygotowana” do pracy w szkole. W czasie wywiadu wykazała się zadziwiającym wręcz samokrytycyzmem i zarazem odwagą cywilną, mówiąc wprost o swoich problemach zawodowych w pierwszej osobie. Stwierdziła, że nie potrafi dyskutować, natomiast uczy filozofii i etyki, w związku z czym umiejętność dyskusji jest potrzebna w jej codziennej pracy. W przypadku tej uczestniczki być może mamy do czynienia z paradoksalną sytuacją, w której właśnie to, że jest świadoma swoich niedoskonałości, refleksyjna, samokrytyczna i zdolna do otwartego opowiadania o swoich słabościach (jednocześnie pracując nad ich pokonaniem) jest dowodem nie braku, ale właśnie posiadania odpowiednich kompetencji do nauczania i wychowywania młodzieży.

N3: Co bym zmieniła? Zmieniłabym system szkolenia nauczycieli. (...) Ja mogę powiedzieć tylko na swoim przykładzie. Ja skończyłam studia magisterskie z filozofii i skończyłam specjalizację nauczycielską. I ja czuję się kompletnie nieprzygotowana. Uczę w szkole od 2007 roku (...) od 2008 r. mam już stałą umowę o pracę, a ja mimo to cały czas czuję, że muszę sama siebie szkolić.

Ni7: (...) nic się nie zmienia wyżej, że nauczyciele, którzy przychodzą do pracy w szkole są tak samo przygotowani, jak nauczyciele, którzy 20 lat temu byli przygotowywani.

Ni9: (...) trzeba byłoby zmienić cały system kształcenia od studiów, żeby nauczyciel naprawdę był przygotowany do tego, co robi.

Cytowana uczestniczka wywiadu (N3) oceniła, że uzyskanie dyplomu wyższej uczelni niczego nie gwarantuje, że nawet osoba po studiach, robiąca doktorat, może być „najgorszym” nauczycielem.

Ni15 stwierdziła, że nauczyciele nie odchodzą od nauczania frontalnego, ponieważ „oni tak byli kształceni”, a więc powielają model nauczania, który znają z własnego doświadczenia. Uczestniczka wywiadu usprawiedliwia pedagogów, zwracając uwagę przede wszystkim na sposób, w jaki byli kształceni i to, że nie znają

innego modelu nauczania, nie mieli z nim związanego doświadczenia i dlatego nie mogą oni uczyć w sposób, który jest dla nich czymś zupełnie nieznanym. Według niej (Ni15) jest to problem osób uczących w szkole i bariera zmiany. Za jej słowami kryje się przeświadczenie, zgodnie z którym nauczyciele są osobami zasadniczo biernymi, zdolnymi tylko do powielania tych doświadczeń edukacyjnych, którym sami byli poddawani jako uczniowie lub studenci. Idąc konsekwentnie tym tokiem rozumowania trzeba by uznać, że zmiana edukacyjna być może w ogóle nie jest możliwa, skoro nauczyciele nie są zdolni ani do refleksyjności, ani do działań o charakterze transgresyjnym (nawiązując do koncepcji Kozielskiego, 1987).

Osoby uczestniczące w wywiadach silnie akcentowały przekonanie, zgodnie z którym barierą zmiany edukacyjnej są braki w kompetencjach kadr pedagogicznych. Ni7, pełniąca również funkcję dyrektorki szkoły, stwierdziła, że nie tylko starsi nauczyciele mają problemy ze znajomością języków obcych, ale nawet młodzi przedstawiciele tego zawodu, będący prosto po studiach. W wyniku tego nauczyciele – o ile nie uczą przykładowo języka angielskiego, hiszpańskiego czy niemieckiego (a więc nie są tzw. *językowcami*) – nie mogą wprowadzić żadnych elementów języka obcego na swoich lekcjach. Uczestniczka wywiadu zwróciła uwagę na to, że deficyty pedagogów w tej dziedzinie bardzo utrudniają realizację międzynarodowych projektów edukacyjnych. Stwierdziła również, że absolwenci kierunków nauczycielskich mają problemy z obsługą najprostszych programów komputerowych, że przychodząc po studiach są nieprzygotowani do pracy w zawodzie. Podobne zdanie wyraziła również inna osoba uczestnicząca w badaniu (Ni15), zauważając że nauczycielom brakuje kompetencji komputerowych, językowych, ale również kompetencji w zakresie współpracy z innymi ludźmi, czyli tzw. kompetencji miękkich. Jest to o tyle ciekawe, że w czasie realizacji badania starsi pedagodzy stali się przedmiotem niewybrednej krytyki ze strony młodszych kolegów i koleżanek właśnie z powodu rzekomego braku odpowiednich umiejętności i postaw.

Ni15: No tak to wygląda niestety, bardzo często nauczyciele nie posiadają kompetencji i nie można od nich wymagać, żeby kompetencje przedsiębiorczości czy nauki języków obcych przenosili na zajęcia w momencie, kiedy oni tych kompetencji nie posiadają, czy kompetencji komputerowych, tak? To są tego typu problemy.

Problem niedostatecznych kompetencji nauczycieli został dostrzeżony w zarówno w literaturze naukowej polskiej (Nowak-Dziemianowicz, 2008; Klus-Stańska, 2017), jak

i anglojęzycznej. Z większości badań dotyczących kompetencji cyfrowych nauczycieli, których przeglądu dokonał José María Fernández-Batanero ze współpracownikami (2022), można wysnuć wniosek, że nauczyciele mają ewidentne braki pod względem kompetencji w zakresie ICT (ang. *information and communications technology*).

Należy jednak wspomnieć, że istnieją badania, które zdają się przeczyć przedstawionym wyżej tezom. Przykładowo, wykazano, że zdecydowana większość nauczycieli (93%) w krajach uczestniczących w badaniu TALIS (ang. *Teaching and Learning International Survey*) jest zadowolona ze sposobu i jakości przygotowania do zawodu (Malinowska i in., 2015). Problem polega na tym, że nie do końca wiadomo, co ten wynik oznacza i jak go interpretować, co zresztą zauważyli sami autorzy polskiego raportu i uczciwie to zakomunikowali:

Jedynie nauczyciele z Finlandii, Japonii i Meksyku postrzegają swoje przygotowanie jako niewystarczające (25% wskazań). Systemy edukacyjne Finlandii i Japonii są uznawane za najlepsze, co sugerowałoby, że dysponują najlepiej wykwalifikowaną kadrą. Być może wysoki odsetek nauczycieli niezadowolonych z przygotowania do zawodu jest wynikiem ich większej świadomości potrzeby ciągłego doskonalenia się i podnoszenia kompetencji (Malinowska i in., 2015, s. 15).

„Widać, że każdy nauczyciel jest samotny w swoim zawodzie”

– samotność nauczycieli i brak umiejętności współpracy

Oprócz tego, że nauczyciele nie potrafią ze sobą współpracować, jedna z uczestniczek wywiadu (Ni6) zaznaczyła, że pedagog w swojej pracy jest samotny. Może wydawać się to paradoksalne, ponieważ praca w tym zawodzie polega na ciągłych interakcjach z młodymi ludźmi. Jednakże samotność nauczyciela nie polega – zdaniem uczestników badania – na braku kontaktów z ludźmi, ale na braku zrozumienia dla problemów, z którymi muszą się oni mierzyć. Ni6 zauważyła, że nauczyciel nie ma komu się zwierzyć, zarazem jest osobą ciągle ocenianą. Wiaże się to ze wspomnianym wcześniej brakiem wsparcia pedagogów ze strony dyrektora. Z drugiej strony nauczyciele nie są też chętni do dzielenia się swoimi problemami z innymi, ponieważ postrzegają to jako obnażenie swoich słabości.

Ni6: Ta diagnoza, która zawsze się pojawia, czego potrzebuje nauczyciel, to zawsze daje mi dwie odpowiedzi. Jedna odpowiedź jest taka egzystencjonalna. Widać, że każdy nauczyciel jest samotny w swoim zawodzie. (...) Przy trudnościach narasta samotność.

O tym, że nauczyciele boją się mówić o swoich problemach i niepowodzeniach, wspomniała również inna osoba uczestnicząca w badaniu (Ni7). W swoich wypowiedziach podkreślała, że cechy obserwowane u kadr dydaktycznych występują wśród ogółu dorosłych Polaków, że nauczyciele nie są jakąś specyficzną grupą zawodową, ale mają cechy i problemy podobne jak reszta społeczeństwa („Chociaż jest coś takiego, w nas Polakach, że my wiemy najlepiej sami, jak to zrobić...” – Ni7). Zdaniem uczestniczki wywiadu nauczyciele powinni brać przykład ze swoich uczniów, którzy chętniej dzielą się wiedzą i pomagają sobie nawzajem (Ni7).

Ni7: Generalnie jest tak: „Nie mam problemów, ja sobie poradzę z tym, ja to dobrze zrobię”. „A słuchaj, może być to tak zrobił?”. „Nie, nie, nie, ja wiem najlepiej jak mam to zrobić”.

Ni7 zauważyła, że co prawda istnieją sieci współpracy kadr pedagogicznych, ale wyraziła sceptycyzm, co do tego, aby w ich ramach organizacyjnych nauczyciele faktycznie zwierzali się ze swoich problemów w szkole. Stwierdziła, że zgodnie z jej przekonaniem w czasie spotkań w ramach sieci współpracy nauczyciele mówią przede wszystkim o dobrych praktykach, o tym, co im się udało osiągnąć, a nie o tym, z czym mają problem. Pedagodzy wstydzą się pytać innych o poradę, brakuje im otwartości, jest to dla nich „duży problem”.

Problem samotności i izolacji w zawodzie nauczyciela został bardzo wyraźnie dostrzeżony w literaturze anglojęzycznej (Gaikwad i Brantley, 1992; Ostovar-Nameghi i Sheikahmadi, 2016; Useem i in., 1997). Fullan i Hargreaves (1991) wyjaśniają, że jest to zjawisko złożone i uwarunkowane historycznie, będące konsekwencją wielu czynników oddzielających nauczycieli od swoich kolegów i koleżanek z pracy. Tymczasem, jak zauważył Cole (2004, s. 2), szkoły są zmieniane przez zespoły pracowników, a nie pojedyncze jednostki. O tym, że współpraca nauczycieli jest potrzebna do wprowadzenia zmiany edukacyjnej można przeczytać w aktualnej literaturze naukowej (Meyer i in., 2022; Vangrieken i in., 2015).

„Dlaczego jest tyle egzaminów? Myślę, że one weryfikują to, czy nauczyciele dobrze uczą” – brak zaufania do pracy nauczycieli

Uczestnicy wywiadów wskazywali na brak zaufania do pracy nauczyciela jako barierę zmiany w edukacji. Za ową barierą kryje się dosyć złożony tok rozumowania, mający charakter poniekąd myślenia systemowego, w ramach którego dostrzega się i opisuje złożone relacje pomiędzy różnymi elementami systemu i na tej podstawie formułuje

wnioski co do funkcjonowania systemu jako całości. Rekonstruując ten sposób myślenia, należy zacząć od kluczowego stwierdzenia, że system edukacji nauczycieli nie spełnia należycie swojej funkcji. W konsekwencji do pracy w zawodzie nauczyciela dostają się osoby niekompetentne, nieprzygotowane odpowiednio do tego, mające różnego rodzaju deficyty (było to już omawiane wcześniej). Ponieważ takie osoby pracują w szkole, to społeczeństwo (w tym również władze oświatowe) nie mają do nich zaufania i tworzą całe systemy kontroli ich pracy. Temu między innymi służy papierologia, a więc konieczność dokumentowania wszystkiego, co nauczyciel robi i co dzieje się w szkole (Ni9), a także duża liczba egzaminów zewnętrznych, w których muszą brać udział uczniowie. Rozbudowana sprawozdawczość i system egzaminów stanowią niejako protezę, na której utrzymuje się szkolnictwo, w którym brakuje zaufania do kluczowego aktora, którym jest nauczyciel. Tymczasem papierologia jest problemem i barierą zmiany, ponieważ pochłania znaczną część czasu i energii, które mogłyby zostać wykorzystane w sposób bardziej konstruktywny. Z kolei konieczność przygotowywania uczniów do egzaminów przyczynia się do tego, że szkoła staje się testocentryczna, zaś sama nauka bardziej instrumentalnie traktowana. Uczniowie nie uczą się po to, aby coś wiedzieć, rozumieć, mieć określone umiejętności, lecz po to, aby zaliczyć egzamin. Tego typu sytuacja ogranicza możliwości działania nauczyciela, którego rola zawodowa do pewnego stopnia zaczyna sprowadzać się tylko do odpowiedniego przygotowania uczniów do egzaminu.

Tok rozumowania nauczycieli wydaje się spójny i sensowny, chociaż można i należy krytycznie spojrzeć na poszczególne twierdzenia będące jego częściami składowymi. Bodajże najbardziej kontrowersyjne jest przekonanie o tym, że nauczyciele nie są przygotowani do pracy w swoim zawodzie. Być może owe przekonanie bierze się stąd, że zawód nauczyciela obejmuje tak ogromny i zróżnicowany zakres potrzebnej wiedzy i umiejętności (z dziedziny dydaktyki, wychowania, zaburzeń rozwojowych, specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, prawa oświatowego, edukacji zdalnej, programów komputerowych wspomagających naukę itd.), że bez względu na posiadane kompetencje osoby wykonujące ten zawód zawsze będą miały poczucie jakichś deficytów w tym zakresie. W tym sensie nauczycielem człowiek się staje (czasami przez całe życie), a nie jest. Myślenie o „byciu” nauczycielem raczej powinno być zastąpione myśleniem o „stawianiu się” nauczycielem, gdyż budowanie nauczycielskiego profesjonalizmu jest procesem ciągłym, permanentnym i nigdy nie kończącym się (Ostrach i Skałbani, 2018, s. 108). W związku z tym można się zastanawiać, czy nauczyciele nie są wręcz nadmiernie krytyczni wobec siebie

i innych przedstawicieli swojego zawodu. Szczególnie zwraca uwagę wypowiedź Ni9, która formułuje oczekiwanie, żeby nauczyciel „nie popełniał błędów”. Z kontekstu jej wypowiedzi można wywnioskować, że nauczyciele nie są godni zaufania, ponieważ popełniają w swojej pracy błędy, natomiast zaufanie społeczne należy się tylko i wyłącznie ludziom, którzy nigdy nie popełniają błędów. Trudno uznać tego typu oczekiwania za realistyczne, możliwe do osiągnięcia. Zastanawiający jest brak ze strony uczestniczki wywiadu problematyzacji pojęcia błędów popełnianych przez nauczycieli i naiwna wręcz wiara w prosty związek pomiędzy popełnianiem błędów a zaufaniem społecznym, czy przekonanie o tym, że można prowadzić działalność zawodową i w ogóle nie popełniać błędów. Tymczasem w literaturze naukowej wskazuje się na to, że działalność innowacyjna zawsze obarczona jest ryzykiem (Merton, 2013) i innowacje podejmowane w zakresie edukacji nie stanowią tutaj wyjątku (Howard i in., 2018). Innowatorzy muszą się liczyć z tym, że nie wszystkie ich inicjatywy zakończą się pomyślnie i właściwie nonsensem byłoby wysuwać tego typu oczekiwań. Jak sugerują Michael Fullan i Maria Langworthy (2014, s. 54), nauczyciele powinni być zachęcani do otwartego mówienia o swoich błędach oraz wspólnego uczenia się na błędach.

Ni9: Co zmieniałbym? Dałabym większą swobodę dla nauczycieli i zmieniałabym papierologię, która, no właśnie, ale trzeba byłoby zmienić cały system kształcenia od studiów, żeby nauczyciel naprawdę był przygotowany do tego, co robi. Żeby nie popełniał błędów. Jeśli nie będzie popełniał błędów, to będzie społeczne zaufanie do tego, co robi, robi dobrze.

N5: Dlaczego jest tyle egzaminów? Myślę, że one weryfikują to, czy nauczyciele dobrze uczą. Myślę, że coraz więcej nauczycieli przychodzi, szczególnie do tego wczesnoszkolnego, nieprzygotowani.

Podsumowanie i dyskusja

System kształcenia nauczycieli jest postrzegany przez uczestników badania jako źródło barier zmian w edukacji. Przekonania poszczególnych rozmówców na ten temat są zasadniczo spójne i to niezależnie od tego, czy wypowiadali się nauczyciele-innowatorzy czy niebędący innowatorami². Zgodnie z tymi przekonaniem,

² Różnice w wypowiedziach pomiędzy nauczycielami-innowatorami i pozostałymi nauczycielami przedstawione zostały w artykule B. Atroszko (2023) pt. Educational changes and barriers to change in the statements of teachers-innovators and non-innovators, *Problemy Wczesnej Edukacji*, (1(56), 109-121. <https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.07>

z powodu braku odpowiedniej selekcji oraz specyfiki kształcenia nauczycieli (które jest zbyt teoretyczne i oderwane od praktyki) do zawodu dostają się osoby niekompetentne, nieprzygotowane do pracy, niepewne swojej pozycji, które są później nisko opłacane. W szkole przede wszystkim starają się przetrwać, a nie zmieniać edukację. Osoby te nie potrafią współpracować z innymi nauczycielami, nie potrafią tworzyć wspierającego środowiska szkolnego, zaś w społeczeństwie brakuje zaufania do wykonywanej przez nich pracy, co skutkuje koniecznością ciągłego ich kontrolowania. Z oczywistych względów stały nadzór i drobiazgowa kontrola biurokratyczna ze strony zwierzchników nie sprzyja tworzeniu obrazu nauczyciela jako autonomicznego profesjonalisty, eksperta od kształcenia, czy podmiotu zdolnego do działalności innowacyjnej.

Osoby uczestniczące w badaniu często wspominały o niskich zarobkach w zawodzie nauczyciela. Kwestię tę można potraktować – w zależności od interpretacji – bądź jako prostą wymówkę, usprawiedliwienie pewnych zachowań i postaw nauczycieli, które są nieakceptowane społecznie (np. schematyzm nauczania, brak zaangażowania w wykonywaną pracę itd.), bądź też jako kluczowe zagadnienie, potencjalnie przyczyniające się do powstawania problemów o charakterze systemowym, takich jak np. negatywna selekcja do zawodu. Na nieadekwatność wynagrodzeń nauczycielskich do wykonywanej pracy zwrócono uwagę również w literaturze naukowej. Z badania Anny Michniuk (2020) wynika, że jest to jedna z głównych przyczyn odchodzenia nauczycieli z pracy w szkołach publicznych. Z drugiej strony, pomimo niskich zarobków do pracy w szkole dostają się również osoby kompetentne i z pasją, odnoszące pedagogiczne sukcesy. W związku z tym kwestia ta z pewnością wymaga dalszych, bardziej pogłębionych badań.

Badanie przedstawione w artykule zostało wykonane zgodnie ze strategią badań jakościowych, na grupie zaledwie 15 uczestników. W związku z tym jego wyników nie można generalizować na ogół nauczycieli w Polsce, gdyż z oczywistych względów nie może być zastosowane wnioskowanie statystyczne. Niemniej, wyniki badania można potraktować jako cenną poszlakę, trop który może stać się w przyszłości dla innych badaczy punktem wyjścia, przesłanką do stawiania śmiałych hipotez dotyczących związku pomiędzy systemem kształcenia nauczycieli i potencjałem nauczycieli do wprowadzania zmian. Przedstawione w artykule badanie nie rozstrzyga żadnej z omawianych kwestii definitywnie, ma ono raczej charakter eksploracji problematyki pedagogicznej, która jest ważna, a która nie była dotychczas eksplorowana w taki sposób. Wnioski płynące z wypowiedzi uczestników badania są zasadniczo

zgodne z tym, co można przeczytać w literaturze pedeutologicznej. Niemniej problem przedstawiony w artykule wymaga bardziej pogłębionych badań, w ramach których nauczyciele mogliby podczas wywiadów wyjaśnić, w jaki sposób definiują odpowiednie przygotowanie do wykonywania swojego zawodu. Kwestia ta wymaga problematyzacji, zaś samych deklaracji nauczycieli odnoszących się do tego, czy czują się należycie przygotowani do pracy w zawodzie, nie można uznać za wystarczającą dowód w sprawie. Kształcenie akademickie zakończone uzyskaniem dyplomu stanowi raczej początek procesu rozwoju zawodowego profesjonalistów (lekarzy, prawników, architektów itd.), a nie jego zwieńczenie. Tymczasem, w przypadku nauczycieli czasami formułowane jest społeczne oczekiwanie, że wraz z uzyskaniem dyplomu staną się w pełni ukształtowanymi profesjonalistami. Co gorsza, w możliwość spełnienia tego typu nierealistycznego oczekiwania zdają się wierzyć również niektórzy nauczyciele.

Bibliografia

- Ali, S., Uppal, M.A., Gulliver, S.R. (2017). A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers. *Information Technology and People*, 31(1). [https://doi.org/ 10.1108/ITP-10-2016-0246](https://doi.org/10.1108/ITP-10-2016-0246)
- Atroszko, B. (2019). Bariery zmiany edukacyjnej – przegląd literatury. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, 22(2(86)), 25-40. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/90>
- Atroszko, B. (2020). Co zniechęca studentów pedagogiki do zaangażowania w naukę na studiach?. W: *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants QUAERE 2020* (s. 1047-1056). Magnanimitas. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/18717>
- Atroszko, B. (2022). *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia* [Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych].
- Atroszko, B. (2023). Educational changes and barriers to change in the statements of teachers-innovators and non-innovators. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(56), 109-121. <https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.07>
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burns, A. (2017). Innovating teacher development: Transformative teacher education through classroom inquiry. W: T. Gregersen, P. MacIntyre (red.), *Innovative Practices in Language Teacher Education. Educational Linguistics* (s. 187-203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51789-6_9
- Chang-Bacon, C.K. (2022). “We sort of dance around the race thing”: Race-evasiveness in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/00224871211023042>
- Chmiel, T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Cochran-Smith, M., Keefe, E.S. (2022). Strong equity: Repositioning teacher education for social change. *Teachers College Record*, 124(3), 9-41. <https://doi.org/10.1177/01614681221087304>
- Cole, P. (2004). *Professional Development. A great way to avoid change*. IARTV. <https://www.saspa.com.au/wp-content/uploads/2016/02/Rpt-Joint-PD-Framework-Attachment-X.pdf>
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 19-75). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 27-82). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak, S. (1994). Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian?. *Forum Oświatowe*, 2(11), 93-103.
- Dylak, S. (2000). Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176-190). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342128.pdf>
- Fullan, M., Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Gaikwad, S., Brantley, P. (1992). Teacher isolation: Loneliness in the classroom. *Journal of Adventist Education*, 54(4), 14-15. <https://circle.adventistlearningcommunity.com/files/CD2008/CD1/jae/en/jae199254041404.pdf>
- Gaziel, H.H. (2010). Why Educational Reforms Fail: The Emergence and Failure of an Educational Reform: A Case Study from Israel. W: J. Zajda (red.) *Globalisation, Ideology and Education Reforms* (s. 49-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3524-0_4
- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97-112. <https://journals.pan.pl/publication/123978/edition/108167/rocznik-pedagogiczny-2015-tom-38-akademickie-ksztalcenie-nauczycieli-w-polsce-raport-z-badan-golebniak-boguslaw-dorota-krzychala-slawomir>
- Główny Urząd Statystyczny. (2023, 31 października). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>

- Hew, K.F., Brush, T., (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning. Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223-252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Howard, P., Becker, C., Wiebe, S., Carter, M., Gouzouasis, P., McLarnon, M., Richardson, P., Ricketts, K. Schuman, L. (2018). Creativity and pedagogical innovation: Exploring teachers' experiences of risk-taking. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 850-864. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1479451>
- Hunter, J., Larsen, D. (2016). Challenges and barriers in the change process: Developing an innovative educational administrative preparation program. *The National Social Science Journal*, 47(1), 30-35.
- Husén, T. (1988). Strategy rules for educational reforms - An international perspective on the Spanish situation. *Interchange*, 19(3-4), 114-120.
- Irez, S., Han, C. (2011). Educational Reforms as Paradigm Shifts: Utilizing Kuhnian Lenses for a Better Understanding of the Meaning of, and Resistance to, Educational Change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 251-266.
- Kędzierska, H. (2002). Źródła oporu nauczycieli wobec reform oświatowych. W: M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły: szkice z teorii i praktyki kształcenia* (s. 131-139). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2002). Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany. *Szkice Humanistyczne*, 2(3-4), 109-118.
- Klus-Stańska, D. (2010). Program w rękach nauczyciela czy nauczyciel w rękach programu. W: A. Dereń, J. Tersa, T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową. Ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych* (s. 31-41). Centrum Inicjatyw Edukacyjnych w Kartuzach.
- Klus-Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia. *Studia Pedagogiczne*, 64, 43-50. <https://journals.pan.pl/Content/98082/mainfile.pdf>
- Klus-Stańska, D. (2017). Walka o testomaniakalne przetrwanie, czyli po co i czego uczą się przyszli polscy nauczyciele. *Rocznik Pedagogiczny*, 40, 71-87. <https://bibliotekanauki.pl/articles/16538879>
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty - kategorie - praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lee, M., Louis, K.S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Le Febvre, D.M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change. The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>

- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej: przekonania, strategie, kierunki zmian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2004). Współczesne modele bycia nauczycielem. *Ars Educandi*, 4, 201-215.
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1135531>
- Lomba-Portela, L., Domínguez-Lloria, S., Pino-Juste, M.R. (2022). Resistances to educational change: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 12(5), 359. <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>
- Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Merton, R.C. (2013). Innovation risk. How to Make Smarter Decisions. *Harvard Business Review*, 91(4), 48-56.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michniuk, A. (2020). Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 43(1), 153-165. <https://doi.org/10.2478/rp-2020-0009>
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Meyer, A., Hartung-Beck, V., Gronostaj, A., Krüger, S., Richter, D. (2023). How can principal leadership practices promote teacher collaboration and organizational change? A longitudinal multiple case study of three school improvement initiatives. *Journal of Educational Change*, 24, 425-455. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09451-9>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 129-162). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. <https://core.ac.uk/download/pdf/51278927.pdf>
- Ostovar-Nameghi, S.A., Sheikahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p197>
- Ostrach, Z., Skałbana, B. (2018). Proces stawiania się nauczycielem w koncepcji kształcenia ustawicznego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (4), 108-113. https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2018/4/12_4_2018.pdf
- Pawlak, R. (2005). Dylematy polityki edukacyjnej wobec nauczycieli. *Polityka Społeczna*, (10), 9-14.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Potulicka, E. (2001). Paradigmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej* (s. 11-60.). Wydawnictwo Eruditus.
- Przyszczykowski, K. (2010). Polityka oświatowa samorządów. *Studia BAS*, (2), 41-64. <https://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171235491>
- Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reforms fail: a comparative analysis. *International Review of Education*, 35, 179-195. <https://doi.org/10.1007/BF00598437>
- Rutkowiak, J. (2015). Działania na poziomie mezo jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, 18(4(72)), 97-116. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/201>
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (s. 137-192). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Silverman, D. (2008). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2008). *Edukacja autorska*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2013). Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 103-130). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tchorzewski de, A. (2016). O potrzebie zmian w formacji profesjonalnej nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), s. 33-50. <https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.33>
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform. Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486-500. https://doi.org/10.1080/1363_2434.2013.793494
- Urbaniak-Zajac, D. (2009). O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, (1(45)), 7-27.
- Useem, E.L., Christman, J.B., Gold, E., Simon, E. (1997). Reforming alone. Barriers to organizational learning in urban school change initiatives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2(1), 55-78. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0201_5
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Woodcock, S., Woolfson, L.M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- Zajda, J. (2003). Educational reform and transformation in Russia: Why education reforms fail. *European Education*, 35(1), 58-88. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934350158>
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Idol czy latarnia? Problem autorytetu w dwóch utworach The Analogs

Oskar Szwabowski¹ 
Dominika Gruntkowska² 



Abstrakt

W artykule analizowane są dwa utwory punkowego zespołu The Analogs: *Idole* i *Latarnia*. Analiza przeprowadzana jest w kontekście edukacyjnym. Autorzy ułokowali swoją dociekania w ramach publicznych pedagogii, zakładając, że przestrzeń kultury popularnej jest istotna dla kształtowania się człowieka. Idole i Latarnia podejmują tematykę autorytetu. Autorzy zastanawiają się jaka wizja autorytetu jest promowana we wspomnianych utworach. Dokonując pracy blisko tekstu i odnoszą się do tradycji kulturowej w której utwory zostały napisane. Następnie wykorzystują pracę Lecha Witkowskiego do osadzenia refleksji w polu pedagogicznym. Autorzy wskazują, że po pierwsze, odrzucony zostaje idol jako fałszywa forma autorytetu; po drugie, wskazują na konieczność pracy nad sobą – utwór Latarnia podkreśla wagę samodzielności. Latarnia jako forma autorytetu osadzona jest w realnych osiągnięciach danej jednostki, jej sztuki życia. Latarnia nie jawi się jako idol, ale raczej jako ktoś, kim ma, może, stać się inny podmiot. Wizja autorytetu jaka wyłania się z analizowanych tekstów czerpie z tradycji anarchistycznych. Wizja ta jest ciekawą propozycją wychodzącą poza afirmację czy odrzucenie autorytetów, gdzie autorytet nie jest powiązany z posłuszeństwem, ale wspiera autonomię, samodzielność jednostki, namawiając ją do odwagi bycia wśród sztormów i niezłomnego przedzierania się przez burze.

Słowa kluczowe

autorytet, punk, idol, publiczne pedagogie

¹ Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Polska,
o.szwabowski@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7464-0081>

² Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Polska,
dominika.gruntkowska@upsl.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-2904-5187>

The Idol or the Lantern: The Problem of Authority in Two Pieces of The Analogs

Abstract

The article analyzes two songs by the punk band The Analogs: *Idole* and *Latarnia*. The analysis is carried out in an educational context. The authors located their inquiry within the framework of public pedagogies, assuming that the space of popular culture is important for the formation of a person. Idols and *Latarnia* deal with the topic of authority. The authors wonder what vision of authority is promoted in the mentioned works. By making the work close to the text and referring to the cultural tradition in which the works were written. They then use the work of Lech Witkowski to embed reflection in the pedagogical field. The authors point out that, firstly, the idol is rejected as a false form of authority; secondly, they indicate the need to work on yourself - the song *Latarnia* emphasizes the importance of independence. The Lighthouse as a form of authority is embedded in the real achievements of a given individual, his or her art of life. Lighthouse does not appear as an idol, but rather as someone that another entity has or can become. The vision of authority that emerges from the analyzed texts draws from anarchist traditions. This vision is an interesting proposition that goes beyond the affirmation or rejection of authorities, where authority is not associated with obedience, but supports the autonomy and self-reliance of the individual, encouraging him to have the courage to be among the storms and steadfastly fight through the storms.

Key words

authority, punk, idol, public pedagogies

Wprowadzenie

W artykule wychodzimy od założenia o edukacyjnym charakterze kultury popularnej. Nie tylko traktowanej jako wyraz niepokojów pewnych grup społecznych, nie tylko jako wprowadzenie nauczyciela w świat wychowanków, ale jako samodzielną przestrzeń tworzenia podmiotowości. Kultura popularna traktowana jest przez nas jako współczesna kultura ludowa (Jakubowski, 2021). W tym sensie mamy do czynienia z oddolnym głosem, dotyczącym problemu autorytetu. Nie zapominamy także o roli jaką odgrywa muzyka, a więc o jej sile formującej wspólnotę, byciu manifestacją oraz wyrazem grupy w świecie społecznym. Tym samym działanie muzyki jest rozumiane

jako siła o dwóch przeciwnych wektorach. Z jednej strony ludzie tworzą muzykę, ponieważ jest ona wyrazem ich miejsca w świecie i poglądów, a także oddaje ich ducha. Natomiast, z drugiej – muzyka skupia wokół siebie ludzi i prowadzi do wytworzenia wspólnoty między nimi. Muzyka stanowi także wyraz bycia w świecie, nie tylko pod względem estetycznym jednostek, ale i ich przeżyć. Mamy na myśli przede wszystkim doświadczenia o charakterze klasowym i społecznym (Jeziński, 2017, s. 109). Zwłaszcza w przypadku subkultury punk muzyka stanowi centralne miejsce jako wyraz doświadczeń i krytyka rzeczywistości społecznej (Baron, 1989).

Tekst powstał w ramach projektu *Publiczne pedagogie The Analogs* (Gruntkowska i Szwabowski, 2023). W tym artykule zajmiemy się analizą dwóch utworów zespołu The Analogs¹: *Idole* i *Latarnia*. Zespołu sięgającego swoimi korzeniami do subkultury skinhead/punk i od 27 lat obecnego na scenie muzycznej. Nie jest to zespół marginalny, ale istotny na tak zwanej „scenie”. Dodatkowo wspomniane utwory są nieustannie grane na koncertach oraz pojawiają się na kolejnych płytach w różnej wersji muzycznej. Pozwala to stwierdzić, że nie są to piosenki nieistotne dla tożsamości zespołu – zwłaszcza utwór *Latarnia* bywa dedykowany na koncertach „dla wszystkich naszych przyjaciół”. I tak: *Idole* pojawili się pierwszy raz na płycie „Hłaskover Rock” wydanej w roku 2000, zaś *Latarnia* na płycie „Miejskie opowieści” wydanej w roku 2008. Oba utwory w innych wersjach pojawiają się jeszcze na innych płytach – *Idole* na płycie „Ostatnia Kołysanka” w wersji „czerwony album” z roku 2015, a *Latarnia* na płycie „20 lat idziemy drogą tradycji” również z 2015 roku oraz „Projekt Pudło” z 2019 roku. Oba utwory znalazły się też na płycie będącej hołdem dla The Analogs – „Uliczni wojownicy. Tribute to The Analogs”, gdzie *Latarnia* wykonana jest przez Booze & Glory, zaś *Idole* przez Bulbulators. Fakt ten może świadczyć o tym, że są to piosenki wciąż żywe i ważne dla samego zespołu oraz odbiorców. Biorąc pod uwagę społeczne zaangażowanie zespołu między innymi w *Projekt Pudło*², pracę z młodzieżą z ośrodków wychowawczych czy wsparcie dla „Kociego Warpna”³, utwory te mogą

¹ Autorem przywoływanych tekstów jest Paweł „Piguła” Czekala, stąd niekiedy powołujemy się na autora, a niekiedy na zespół.

² „Projekt Pudło” to inicjatywa lidera zespołu The Analogs Pawła Czekali i wokalisty, gitarzysty Kamila Rosiaka. W jej ramach wykonują koncerty akustyczne głównie w więzieniach i zakładach karnych. Niekiedy gra z nimi perkusista Kuba May.

³ Fundacja Kocie Warpno zajmuje się bezdomnymi kotami z Nowego Warpna i okolic. Codziennie dostarcza pożywienia. Zajmuje się leczeniem chorych osobników, przeprowadza badania oraz zabiegi sterylizacji/kastracji.

stanowić próbę autodefinicji siebie jako figury publicznej, ale też muzycznej (Garaż, 2009, s. 28-30).

Analizujemy piosenki w ich warstwie tekstowej (Jakubowski, 2021, s. 95). W naszych badaniach interesują nas dwie rzeczy: jak ujmowany jest problem autorytetu oraz jaką podmiotowość promują we wspomnianych tekstach. W tym celu zaczniemy od krótkiej analizy obu utworów, a następnie zastanowimy się, czym się różni bycie „latarnią” od bycia „idolem”, a także nad relacją zachodzącą między tymi tekstami. Postaramy się wykazać ich wzajemną spójność. Teksty te propagują określoną podmiotowość – ich dydaktyzm jest jawnie obecny – i powiązaną z nią wizję autorytetu. Koncepcja ta, jak będziemy próbowali dowieść na końcu, wykracza poza typowe narracje wobec autorytetu – odrzucenia i afirmacji (Witkowski, 2011): *Idole* i *Latarnia* pozwalają spojrzeć na ten problem „z ukosa”. Jednocześnie, zauważamy że punk sięgający swoimi korzeniami wydarzeń z 1968 roku, wyrastający z ducha kontrkultury, wpisuje się w aktualne postmodernistyczne zmagania kulturowe.

Utwór *Idole*

Na wstępie warto zadać sobie pytanie, czy zawsze można utożsamić idola z autorytetem? Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, ale skłonni jesteśmy na potrzeby tej pracy, przyjąć takie założenie. Podstawą do tego może być chociażby Słownik Języka Polskiego, który określa autorytet jako osobę cieszącą się szczególną estymą, natomiast idola jako obiekt podziwu, co w praktyce oznacza, że pola semantyczne obu tych określeń przenikają się (Słownik Języka Polskiego on-line). Ponadto, zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Małgorzatę Karwatowską, młodzież często utożsamia te pojęcia, przy jednoczesnym określeniu idola jako specyficznego rodzaju autorytetu – znanego z mediów i powiązanego ze szeroko rozumianą kulturą popularną (Karwatowska, 2012). Przyjrzymy się więc wizji idola jako pewnej wersji autorytetu.

Utwór *Idole* (The Analogs, 2000a; dalej jako *Idole*) stanowi dość klasyczną krytykę gwiazd muzyki. Dotyczy wybranych „wielkich”, których otaczał ocean fanów. Obok Elvisa pojawia się Jim Morrison, Johnny Rotten i Kurt Cobain, którzy stanowią przykłady pustki, pozoru idoli. Wszyscy oni są prezentowani jako jednostki słabe, które ugięły się pod ciężarem życia. Zdradzili ideały dla pieniędzy, zabijali pustkę konsumpcją, narkotykami czy wybrali samobójstwo jako podsumowanie swojego niespełnionego, fałszywego życia.

Krytyka idoli prezentowana w piosence dotyczy przede wszystkim dwóch rzeczy. Pierwsza, to rozdźwięk między wytworzonym obrazem, a ich rzeczywistym życiem. Stwarzany przez idoli pozór ukazywany i krytykowany bywa na kilka sposobów. Raz, zostaje on ukazany przez zestawienie medialnego obrazu z rzeczywistością. Wyobrażona postać idola, zostaje skonfrontowana z cielesnością, która ujawnia słabość. Boskości idola zadaje kłam ludzkie ciało. „Tłuste” ciało Elvisa czy „słabe serce” Morrisona przypomina o tym, co wyparte, jednocześnie ściągając ideał z obłoków do ziemskiej podstawy. Cielesna słabość wydaje się też obrazować słabość duchową – słabość charakteru. Innym sposobem konfrontowania idola z rzeczywistością jest wskazanie na jego rzeczywisty system wartości:

Następny był Johnny miał śmierdzący głos
Wszystkie świętości rzucał na stos
Ale kiedy forszą wypełnił swe dni
Znał tylko do swojego sejfu szyfr (*Idole*)

W przypadku Cobaina można wskazać na jego moralne zagubienie.

Kolejnym pozorem jest bunt. O ile między ich przekazem, a życiem prywatnym nie ma jedności, deklarowane wartości są jedynie maską, tak również w przypadku krytyki systemu, między postawą publiczną a rzeczywistością realizowaną, istnieje rozdźwięk. Antysystemowość jest finansowo opłacalna, a jej głosiciele zarabiają na tym – i wpasowują się w system. „Pierdol to, co mówią ci, co biorą szmal/ Łatwo jest być buntownikiem, kiedy wszystko masz” (*Idole*).

Ich bunt, ich krytyka, ich idee, to pozory, które pozwalają zapełniać sejfy. Idole jawią się jako postacie zafiksowane na materialnych wartościach, są słabi, wystraszeni i niezdyscyplinowani. Bunt w piosence autorstwa Pawła „Piguły” Czekają jawi się jako coś, co wchłonięte zostaje przez dominującą kulturę i system kapitalistyczny. Kontrkultura może stać się potrzebna oficjalnej kulturze, stanowić jej wentyl bezpieczeństwa, ale także oddawać się na usługi mainstreamowi. System kapitalistyczny potrafi doskonale sprzedać antykapitalizm, popkultura z łatwością spienięża swoją krytykę.

Szpecially sama postać idola jawi się jako realizacja mitu o Kopciuszku, spełniony sen o awansie społecznym. Przez wielu postać idola uważana jest za pustą, za wydmuszkę show biznesu, która poza szeroko rozumianym wizerunkiem i wystawieniem na publiczny widok i osąd siebie i swojego życia prywatnego, nie posiada nic. Nie wiemy, kim idol w istocie jest, co należy do sfery kreacji, a co jest prawdziwą

właściwością gwiazdy jako osoby z krwi i kości (Karwatowska, 2012, s. 70). „Piguła” podchodzi do tej sprawy inaczej, stwierdza że początkowa autentyczność gwiazd muzyki, w tym przypadku starszych rockmanów, kończy się, kiedy zaczynają oni naprawdę zarabiać. Czy wobec tego prawdziwy artysta musi pozostać biedny? Sprawa jest bardziej skomplikowana, lider i autor tekstów piosenek zespołu The Analogs traktuje kapitalistyczne działanie rynku jako otwartą paszczę Lewiatana, w którą mogą w każdej chwili wpaść ci, którzy dadzą omamić się słodkiemu i usypiającemu blichrowi i magii pełnego konta bankowego. Myślimy, że postawę, jaką przyjmuje osoba mówiąca w *Idolach* można porównać z romantycznym nakazem, aby żyć tak, jak się pisze. Dawne gwiazdy rocka zapomniały o podzielanych przez siebie ideałach i wartościach. Zatraciły się we własnym, nowym statusie lub na jego skutek uległy diametralnej przemianie.

Drugim rodzaj krytyki, to wskazanie pozornej relacji między fanem a idolem. Osoba słuchająca idoli, podążająca za nimi, jest skazana na zagubienie i osamotnienie. W utworze nie tylko odnajdujemy krytykę pozoru, ale też wskazanie na realną odległość, brak rzeczywistej relacji z idolem. Samotne śmierci gwiazd mogą ukazywać, że związek między fanem a idolem ma zawsze charakter iluzoryczny. W istocie nigdy nie dochodzi do zadzierzgnięcia rzeczywistej więzi, a jedynie do istnienia dwóch samotnych egzystencji: gwiazdy i fana. Idol przegląda się w oczach fanów, zarabia na ich uwielbieniu, ale zależy mu na ich masie, a nie na poszczególnych, choć wpatrzonych w niego, jednostkach. Fan nie ma dostępu do swojego idola, podziwia go, ale w istocie nie zna, nie wie, na ile jego słowa są prawdziwe, a na ile stanowią jedynie strategię marketingową.

Zarówno fan, jak i idol, spotykają się w narracji. Jesteśmy skłonni uznać, że jest to w istocie ich jedyne realne spotkanie. Muzycy, którzy pojawiają się w piosence The Analogs, stworzyli wokół siebie określoną narrację, w obręb której wchodzi to, co mówią o sobie, a także inne tematy podejmowane w ich twórczości oraz wszelkie wypowiedzi medialne, deklaracje polityczne i społeczne. Można przyjąć, że „ja” zawsze istnieje w reprezentacji, mamy dostęp do siebie jedynie w formie opowieści o sobie. W narracyjnej teorii tożsamości to, co wiemy o sobie tworzymy w procesie narracji, opisywania siebie sobie. Całość naszego życia można sprowadzić do tego, co mówimy innym o samych sobie. Narracje podporządkowywane są innym narracjom, dyskursom władzy. Obrazowania własnej tożsamości wpisane są w metas- struktury kultury, w której jednostka uczestniczy. Opowiadanie własnej historii jest zarazem legitymizacją swojego gustu muzycznego, ukonstytuowaniem go w obrębie

klasy i grupy społecznej (Jeziński, 2017, s. 134-138). Podążając tym tropem należy uznać, że relacja między fanem a idolem polega na odnalezieniu przez fana swojej narracji w narracji idola lub przeciwnie, narracja fana uformowana zostaje na wzór opowieści snutej przez idola. W ten sposób dochodzi do utożsamienia, odczucia zrozumienia, które może okazać się wyobrażone.

Śmierć idola ukazuje ten pozorny związek. Samotna śmierć gwiazd pozostawia fana opuszczonym: „Idole zdychają, ty zostajesz sam” (*Idole*).

Postawa podążania za kimś skazuje na zagubienie. O ile nie wytworzysz własnej drogi, musisz poszukiwać kolejnych osób, mówiących ci, jak żyć. Nic jednak nie trwa wiecznie. Wszelkie autorytety odchodzą – pozór wychodzi na jaw. Umierają jako bogowie, a czasami powracają jako przeklęte upiory.

Iwona Wagner w swojej pracy opowiada się za uznaniem konieczności autorytetów w wychowaniu i życiu społecznym. Kryzys autorytetów postrzega w przemianach kulturowych, zarówno tych właściwych całej cywilizacji Zachodu, jak i przemianach ustrojowo-gospodarczych, które stały się udziałem krajów dawnego bloku wschodniego. Badaczka dostrzega w polskiej kulturze traumę niedokończonej rewolucji. Wagner zwraca uwagę na sytuację, jakiej doświadczała zbiorowość, aby skonstatować, że obecnie społeczeństwo jest bardziej zatomizowane niż w czasach komunizmu (Wagner, 2005, s. 23). Książka Wagner ukazała się w 2005 roku, a więc pomiędzy pierwszym wydaniem *Idola* (2000) i *Latarni* (2008), można więc założyć, że Wagner i Czekala doświadczała takiej samej rzeczywistości, oboje pomyśleli o autorytetach, ale znaleźli zupełnie inne rozwiązania. W sytuacji anomii społecznej, kryzysu aksjologicznego i zmierzchu wielkich metanarracji Wagner uznaje konieczność autorytetu rozumianego jako wzór osobowy, stały i pewny podmiot, który pozwoli ukonstytuować się samotnej jednostce wobec siebie (Wagner, 2005, s. 24, 51). Warto dodać w tym miejscu, że Wagner odrzuca zdecydowanie samą możliwość uznania gwiazd muzyki za autorytety. Uznaje je za fałszywe autorytety powołane do życia przez młodych ludzi z braku znajomości innych wzorców, a więc z powodu złego wypełniania misji pedagogicznej przez szkołę i rodzinę (Wagner, 2005, s. 42-44). Z kolei Czekala nie wierzy w możliwość stałości i pewności ulokowanej w osobie autorytetu. Uznaje, że w obliczu zmienności i braku pewności, autorytet może być jedynie czasową pociechą, która jednak szybko może odejść i zostawić po sobie pustkę. Dlatego też „Piguła” zupełnie inaczej będzie dążył do uzyskania poczucia pewności. Utwór jednoznacznie wskazuje, że źródłem siły powinna być jednostka, ona sama może tylko poradzić sobie z egzystencją. „Nie będę ci mówił, co masz robić i pić/ Wybieraj sam, bo tak łatwiej żyć”

(*Idole*). W innym przypadku będzie miotana przez głosy idoli, fałszywych autorytetów, zmiennych, nietrwałych – pozornie rozwidlających mrok: słabych i przegranych – osamotnionych. Ostatecznie i tak zostaniesz sam.

Krytyczność *The Analogs*, jak wspomnieliśmy, ma swoje korzenie w subkulturze skinhead. Jest mocno osadzona kontrkulturowo. Gdyby powyższą analizę *Idoli* osadzić filozoficznie, to można powiedzieć, że idole są elementem społeczeństwa spektaklu. Pozór, który jest krytykowany, jest efektem utowarowienia. „Branie szmalu” jest momentem, w którym spotykają się wszystkie figury idoli – i tym, co oddaje ich prawdziwie nieprawdziwy charakter.

Guy Debord pisze wprost, że gwiazda, idol są produktami, towarami i wyrazicielami logiki spektaklu. Ich funkcją jest zachęcanie „innych do utożsamiania się z życiem pozornym” (Debord, 2006, s. 56). Z życiem przeżywanym przez innych, z niedostępnym ideałem kapitalistycznego marzenia o pseudospośnieniu w nieograniczonej konsumpcji. Gwiazda-idol jest agentem spektaklu – wprowadza do niego, mami nim i blokuje dostęp do rzeczywistego doświadczenia i poszukiwań bezpośrednich przeżyć.

Dodatkowo idol jako produkt nie jest jednostką. I jako pozór jednostki pozbawia indywidualności swoich fanów – sprowadzając ich do pozornej podmiotowości. „Sługa spektaklu, którego osadzono w roli gwiazdy, jest przeciwieństwem jednostki, to jawny wróg własnej indywidualności oraz indywidualności innych ludzi” (Debord, 2006, s. 57). Bycie wielkim człowiekiem, idolem, gwiazdą, w spektaklu nie tylko pozbawia cech indywidualnych, autentyczności, ale też realności. „Wybitne osoby, w których ucieleśniamy się system, są znane z tego, że nie są tym, kim są; stały się wielkimi ludźmi schodząc poniżej poziomu realności cechującej żywot nawet najbardziej pospolitego człowieka” (Debord, 2006, s. 57).

I nikt, mówiąc za Debordem, nie jest tutaj panem swojego życia. I wszyscy, zgodnie z myślą Deborda, są osamotnieni w obfitości towarów, kolorowych pozorów, skrywających rozpacz i pustkę, wśród pseudospośnien prowadzących do autodestrukcji.

Idole w świetle Latarni

The Analogs w utworze *Idole*, krytykuje postawę tych, którzy mówią, jak ktoś inny ma żyć. Sami też nie chcą nikogo pouczać. Nie zamierzają mówić, co kto ma „robić i pić”. Nie chcą być dla nikogo idolem. *Latarnia* może wydawać się tekstem, w którym przyjmują taką postawę. Niemniej, jak wykazemy, nie należy traktować tego utworu jako opozycyjnego względem *Idoli*, ale jako jego krytyczne dopełnienie.

Wspomniana wyżej pozorność idoli wiąże się z ich uprzywilejowaniem. „Łatwo być buntownikiem, kiedy wszystko masz” (*Idole*). Uprzywilejowanie ustanawia niejako poza „sztormami i burzami”, ale jak się okazuje, ponieważ nie jest ono wynikiem własnej pracy, czyni jednostkę znacznie bardziej podatną na wszelkie zawirowania. Idol przerobiony na towar zostaje wydany na rynek – przemysł muzyczny kreuje jego wizerunek, nakazuje odgrywać rolę, a wartości zostają zredukowane do pieniędzy. To właśnie one ostatecznie stają się napędem podmiotu idola-towaru. W przypadku *Latarni* bycie „poza sztormami i burzami” wynika z pracy nad sobą.

Latarnia wskazuje na konieczność zmierzenia się z mrocznym, okrutnym światem. Egzystencja ludzka nie odbywa się w promieniach słońca, szczęśliwy los nie trwa długo – słońce zachodzi, morze staje się czerwone od krwi i zmienia się w grób. Sztormy i burze są nieuniknione, tak jak bitwy, które trzeba stoczyć podczas żeglugi. W rejsie, którego ostatnim portem jest śmierć. Nieumiejętność wypracowania odpowiedniej postawy wobec tych zdarzeń czyni nas ich ofiarą: „okręty idą na dno/ następny możesz być Ty” (*The Analogs*, 2008; dalej jako *Latarnia*). Podmiot niepewny, słaby w sensie wierności sobie, jest przez wydarzenia kreowany, wydany na zewnętrzne siły i ulega degeneracji – tak jak to widzieliśmy w *Idolach*. Podmiot pewny, wzniosły, wynosi się poza wydarzenia, staje się od nich niezależny. Nawet przerażająca konieczność stanięcia twarzą w twarz ze śmiercią nie kruszy skały, nie powoduje zatonięcia. System wartości przyjęty przez podmiot, wierność wartościom – „honoru i dumy” – stanowi „wysoki klif”.

„Wysoki klif”, „wysoka góra”, latarnia oświetlająca morze, świadoma zagrożeń – to podmiot, który nie tyle się wycofuje ze świata, ale pozostaje z nim w nieustającym napięciu. Nie jest to też podmiot, który zawęży swoje spojrzenie, jak w przypadku podmiotu idola-towaru. To podmiot, który widzi, wie i nieustannie tworzy siebie oraz innych.

Inni pojawiają się w relacji do podmiotu-latarni nieustannie. Nie tylko jako zagrożenie – pozorni przyjaciele, wrogowie – ale też jako bliscy.

tak trudno mówić prawdę,
która kogoś rani
gdy w oczach widzisz strach
a Wasze serca krwawią,
ale gdy przemówią działa
gdy ołów przetnie powietrze
mussisz mieć za plecami
ludzi twardych i pewnych (*Latarnia*)

Mówienie prawdy, akt parezji (Foucault, 2018), jest elementem wychowawczym – wspólne stawanie się podmiotem „pewnym i twardym”. Bolesny proces współwychowania wpisany jest w autentyczność relacji. Przy czym, co istotne, serca krwawią obu osobom. Nie jest to przemoc odgórna, nie przychodzi ona z autorytetem zapewnionym przez jakąś instytucję czy nawet nieformalnym autorytetem społecznym. Mówienie wychowawczej prawdy odbywa się na wspólnym poziomie i w obliczu dzielonych doświadczeń. Bolesność procesu stawania się w tej relacji stanowi wytwarzanie odporności na los. Wielu badaczy zainteresowanych obecnie kwestią autorytetu podkreśla konieczność jego posiadania i jego wychowawczą przydatność w dzisiejszych czasach. Zwolennicy autorytetu stwierdzają, że jego posiadanie zapewnia możliwość oparcia się na nim, a tym samym ustanowienie własnego podmiotu. Na przeciwnym biegunie znajduje się Paweł Czekala i *The Analogs*, którzy podkreślają, że każdy sam powinien stać się latarnią, „pokazać jak przejść cało poprzez wichry i burze”. Sam, ale nie samotny, bo w sieci wzajemnych powiązań, z bliskimi, którzy także stoją na własnych nogach. Można domniemywać, że „Piguła” rozumie pokusę bluszczowego oplecenia postaci z marmuru-idola, ale ją odrzuca. Wydaje się stwierdzać, że w ten sposób nie dojdzie do ukonstytuowania się silnego podmiotu. Człowiek zawsze wsparty na fantomie doskonałości, wzorujący się i jedynie w relacji do niego wytwarzający swoją podmiotowość jest skazany na klęskę. „Idole zdychają - ty zostajesz sam”, przekonuje „Piguła” i trudno się z tym nie zgodzić, nie muszą przecież umrzeć dosłownie, w zasadzie śmierć nie szkodzi zbyttno autorytetowi. Chodzi o coś innego, zawsze może się okazać, że nasz autorytet spadnie z piedestału. Co się z nami stanie, z całą naszą podmiotowością, którą ukształtowaliśmy wobec wyobrażenia jakiejś innej osoby, gdy okaże się, że idol był niegodny uwielbienia? Czy całe nasze „ja” rozpadnie się jak domek z kart? Czy wówczas wszystkie nasze wartości i sposoby postępowania będą musiały zostać odrzucone? Wreszcie, kim wówczas będziemy?

Czekala postuluje w miejsce wzorowania się – wytwarzanie własnej i silnej podmiotowości. Trzeba przyjrzeć się refrenowi, który może wskazywać na relację władzy i zbliżyć podmiot-latarnię do idola.

Bądź jak morska latarnia
na wysokim klifie
wskazuj innym drogę,
którą iść przez życie
Bądź jak morska latarnia,

na wysokiej górze
pokaż jak przejść cało
poprzez sztormy i burze (*Latarnia*)

Mamy do czynienia w tym fragmencie z dwiema interpelacjami. Pierwsza, to głos zespołu wzywający słuchający podmiot do bycia latarnią-podmiotem. Druga, to wezwanie podmiotu-latarni wobec innych. Zaczniemy od drugiej, aby następnie uporać się z pierwszą.

Na czym polega wskazywanie drogi? Wskazywać drogę może drogowskaz, ale jak wiadomo, drogowskaz drogą nie idzie. Latarnia zdaje się być również statyczna. O ile drogowskaz wskazuje punkt oddalony, odsyła od siebie, to latarnia niejako przywołuje. Drogowskaz informuje o miejscu, latarnia zaś o zagrożeniach i niebezpieczeństwach. Drogowskaz wydaje się być ich nieświadomy. Częściowo pewnie dlatego, że nigdy nie przebył drogi, którą wskazuje. Tymczasem latarnia powstała ze świadomości otoczenia. Jest odpowiedzią na doświadczenia – rozbite statki, zaginionych żeglarzy.

Wskazywanie drogi należy więc odnieść do pokazywania, jak przejść cało przez sztormy. Nie jest to wskazanie ani zawołanie. Nie jest to interpelacja. Latarnia raczej odpowiada na spojrzenie marynarza. Podmiot-latarnia może tylko świadczyć sobą, swoją odpornością – „wysokim klifem” – na różne wydarzenia, na które narażona jest egzystencja. Nie wzywa więc podmiotów, nie mówi – bądź taki – ale swoim światłem wspomaga tych, co chcą. Oświeśla mrok, informuje o zagrożeniach – nie chwyta za cudze stery.

A co z interpelacją słuchacza? Ta zachodzi zarówno na poziomie *Idoli*, jak i *Latarni*. Chociaż zespół nie mówi nam, „co mamy jeść i pić”, to w obu przypadkach nawołuje do tego, aby być podmiotem pewnym, autentycznym – nie słuchającym idoli i wszystkich tych, którzy mówią nam jak żyć, jak również nie ulegający egzystencjalnym burzom i sztormom.

Podmiot produkowany przez *Idoli* i *Latarnie*

Oba utwory próbują wyprodukować podmiot, który jest samodzielny. W utworze *Idole* przestrzegają przed poszukiwaniem oparcia w wytworach rynkowych, w obrazach medialnych, pozornych wzorach, zwalniających z własnego namysłu i podejmowania decyzji. Ostatecznie i tak zostaniemy sami. Sami w obliczu świata i konieczności odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Utwór *Latarnia* opisuje sytuację

w jakiej się znajdujemy. O ile idol jest uprzywilejowany, jego bunt jest łatwy, to w *Latarni* podmiot staje w obliczu zagrożenia, w obliczu żywiołów – odnajdujemy go w walce, która jest brutalna. I jedyne na co może liczyć, to na siebie i przyjaciół.

Podmiot powinien być na tyle silny, by nie dać się zewnętrznym siłom. Obcym głosom, obiecującym przeprowadzenie przez życie, syrenim śpiewom Idoli, ale też samym żywiołom życia. Jest kimś, kto dzięki własnej mocy przeciwstawia się trudnościom. Stajesz się latarnią poprzez swoje czyny, dzięki swojemu życiu. Nie słowa, ale to, gdzie jesteś i kim jesteś sprawia, że świecisz dla innych.

The Analogs Witkowskim - Witkowskiego punkrockiem

Punk to coś więcej niż styl, posiada swoją treść „ponad modą, muzyką” (Dale, 2012, s. 23). Pete Dale za istotne dla punka uznaje połączenie go z politycznym i społecznym wymiarem, wskazując na jego powiązania z anarchizmem i kulturą niezależną. Ania Dąbrowska-Lyons jako źródła tej subkultury wymienia: anarchizm, sytuacjonizm i nihilizm (Dąbrowska-Lyons, 2021). Nurty te krytykowały posłuszeństwo, władzę i autorytety. W tym sensie można byłoby uznać, że twórczość The Analogs wpisze się w postawę „jednoznacznego odrzucenia” (Witkowski, 2011, s. 19), a tym samym powtarzać będzie typową krytykę. Tymczasem sprawa nie jest taka prosta, zarówno w odniesieniu do punka, inspirujących go nurtów, jak i utworów The Analogs. Nim jednak pokażemy skomplikowanie tej kwestii, poświęcimy kilka słów myśli Witkowskiego.

Witkowski próbuje wypracować koncepcję autorytetu, która pozwoli na uznanie jego życiodajnej mocy. Idzie w poprzek negacji autorytetu i afirmacji. Podczas swoich poszukiwań wyróżnia najpierw dwadzieścia, a potem trzydzieści pięć zabobonów:

Wśród typowych wyobrażeń o autorytecie szczególnie szkodliwe i błędne wydają mi się następujące stereotypy: (1) prowadzi naturalnie do autorytaryzmu; (2) musi być autorytatywny (stanowczy); (3) musi być uznany i obecny w poglądach; (4) oznacza sytuację (i przejawia się w sprawowaniu) władzy; (5) przejawia się poprzez skłonność do naśladowania; (6) stanowi wzór albo wzorzec gotowy do podjęcia; (7) oznacza wartościową dobrowolność uznania; (8) oznacza wyższość racji i pewność słuszności; (9) jest tym większy, im bardziej niepodważalny; (10) oznacza nieskazitelną i pomnikowość; (11) oznacza uległość wobec niego; (12) jest zaprzeczeniem autonomii sądzenia; (13) jest postrzegany jako niedojrzałość; (14) zwykle ma wartość jedynie w pojedynkę lub w harmonii z innymi; (15) jako zjawisko znika, upada albo jest odrzucony; (16) naturalnie daje się zakorzenić w edukacji szkolnej; (17) można nim zostać, usilnie o to zabiegając; (18) przejawia się na poziomie deklaracji; (19)

jest zbędny, a nawet szkodliwy; (20) najlepiej funkcjonuje w kręgu samych nauczycieli, którym autorytet ma przysługiwać z mocy samej specyfiki zawodu uczącego innych (Witkowski, 2011, s. 690).

Listę tą modyfikuje i uzupełnia następująco:

autorytet pokrywa się z popularnością [...] sprowadza się do prestiżu i respektu [...] musi oznaczać relację wertykalną, a nie horyzontalną [...] autorytety nieznane są same sobie winne [...] autorytety kulturowe najlepiej funkcjonują w szkolnictwie wyższym [...] autorytety młodzieży bada się, pytając o jej deklaracje [...] autorytet w kulturze i edukacji jest tym samym co autorytet w sferze politycznej i społecznej [...] autorytet ma tyle samo argumentów za sobą co przeciw sobie (Witkowski, 2011, s. 710-735).

W wizji Witkowskiego autorytet nie jest powiązany ani z władzą, ani z instytucją, a już tym bardziej z podporządkowaniem. Autorytet jako wzór domagający się naśladowania – to pozorny autorytet. Jest to Idol z utworu *The Analogs*. W myśli Witkowskiego ma miejsce krytyka pozorantstwa, uzurpacji, a tak naprawdę pustki tych oficjalnie uznanych i sprawujących funkcje gwiazd – również ulokowanych instytucjonalnie – współbrzmii z tekstami Pawła Czekają. Można powiedzieć, że punk-rockowy zespół śpiewa w duchu, w którym pisze Witkowski.

Latarnia nie narzuca a rozświeśla. Samotna na wysokiej skale daje świadectwo własnymi dokonaniem. Latarnia nie jest miejscem gromadzącym wiernych, nie podążają do niej pielgrzymki fanów. Nie stoi za nią żadna instytucja. Nikt nie namaścił jej jako tego, komu należy posłuch, na kogo należy zwracać uwagę. Dodatkowo nie jest też wzorem, normą, ale może być pomocna dla innych wędrowców. Nie narzuca drogi, nie zwalnia z myślenia, pracy nad sobą, z samodzielności. Wręcz przeciwnie – poprzez własne świadectwo zachęca do tego, może stanowić inspirację. Nie tworzy przestrzeni wertykalnej, ale płaską – wzniesienie latarni nie jest tyle wzniesieniem się ponad innych, co ponad zewnętrzne siły niepozwalające iść własną drogą. W tym sensie, latarnia może być uznana za autorytet w narracji Witkowskiego. Autorytet latarni to także „Mistrz w drodze” Witkowskiego. „Mistrz w drodze” to autorytet na miarę postmodernizmu, nie przekazuje prawdziwej wiedzy, bo w nią wątpi, nie prowadzi do prawdy, bo może jej nie być, ale w zamian za to uczy bycia w niepewności. Spotkanie z „Mistrzem drogi” to zanurzenie się w przestrzeni, w której jednostka ma szukać siebie, własnych dróg i ścieżek. Postmodernistyczny (nie)autorytet nie chce być naśladowanym, nie dąży do wytworzenia relacji władzy

i dominacji, nie pragnie wobec siebie uległości, a jedynie oferuje wskazanie ścieżek, które warto przejść samemu. „Mistrz drogi” ma inspirować, wywoływać sprzeciw, prowokować do konstruowania własnej tożsamości, w żadnej sposób w nim nie zapośredniczonej (Łażewska, 2013, s. 62-68).

Następują tutaj oczywiście rozbieżności. Witkowski lokuje wszystko w obszarze kultury i spotkania z tekstem. Autorytet pracuje w obszarze wydziedziczenia z kultury, inspirowania do przyswajania i troski o tradycję oraz jako strażnik braku w intymnej sferze „spotkania z dziedzictwem” (Witkowski, 2011, s. 737). Egzystencjalne stawanie się, przekraczanie, dotyczy sfery ducha rozumianego jako wytwór kultury wyższej. Punk jako kontr-kultura przede wszystkim określa się przez „nowość” (Dale, 2012) i ulokowanie w kulturze odrzuconych i zmarginalizowanych. W tej kulturze ludowej, która wymazywana jest z historii⁴ (Ruszner, 2020), a która powiązana jest nie tyle z subtelnymi wytworami czystego ducha, co z codziennym doświadczeniem ucisku.

Nihilizm nie tyle przewyżczony jest przez odwołanie do tradycji, ale przez pracę samej jednostki. Można dostrzec tutaj widmo Nietzschego z jego postulatami wykuwania wartości i koniecznością negacji przed afirmacją (Deleuze, 2000, s. 35). Taka perspektywa pozwala uniknąć konserwatyzmu kulturowego, który maskuje zróżnicowanie, a także wymazuje inne tradycje. Pozwala też bardziej wysunąć się myśleniu i działaniu w stronę przyszłości.

Dodatkowo nie pozwala na ograniczenie kultury do kultury tekstów, działań artystycznych, tego, co klasycznie lokowane jest w ramach tak zwanej kultury wysokiej. Stawanie się horyzontalnym, demokratycznym, autorytetem-inspiratorem, rozświetlaczem drogi ujmowane jest w szerszym sensie: to zadanie egzystencjalne wplecione w codzienność, w konieczne zmagania z życiem.

Niechęć do bycia kierowanym przez innych, przez zewnętrzne siły, nie jest „buńczuczny[m] wyzwanie[m] aroganckiego pyszałka wolności” (Witkowski, 2011, s. 25), ale wynika z wartościowania samodzielności właściwego dla kultury punkowej, „punkowym ideałem brania na siebie odpowiedzialności za swoje życie

⁴ Zamiast o wymazywaniu można też mówić o przechwytywaniu, jak zauważył recenzent tego artykułu. O ile niewątpliwie punk był i bywa wykorzystywany przez dominującą kulturę, redukowany do towaru, to chcemy mówić o wymazywaniu, aby podkreślić to, co jest usuwane w procesach przechwytywania. Oczywiście problem „sprzedania się”, wielkich korporacji muzycznych, głównego obiegu, wpływał na strategię punka i splatał się z nim w jego rozwoju. To jednak jest temat na inne rozważania.

i kierowanie jego biegiem” (Gray, 2011, s. 144). Anarchistyczna idea „indywidualnej odpowiedzialności i współpracy we wprowadzaniu zmiany” (Way, 2021, s. 112) stanowi rdzeń omawianej subkultury. Etos punkowy to nie tylko odrzucenie, negacja, odmowa, ale kwestionowanie narzuconych norm i konformizmu, w których miejsce kreuje się własne zasady (Beer, 2014).

The Analogs podkreśla te wartości w swojej twórczości. Opór wobec wpływów, obrona autonomii pojawia się zarówno w odniesieniu do polityki, jak i relacji powiązanych z codzienną egzystencją. Przykładowo, w obszarze polityki, gdzie instytucjonalne autorytety powiązane z przymusem starają się w pełni kontrolować nasze życie: „Oni mówią co masz robić i z kim spać/ Jak się modlić, gdzie kutasa pchać” (The Analogs, 2018). Utwór wzywa do samodzielnego myślenia i oporu wobec pragnienia kontroli. Podobne stawianie granic politykom pojawia się w utworach takich jak: „Władza albo śmierć” (The Analogs, 2006), „Billboardy” (The Analogs, 2014), „Żmija” (The Analogs, 2020). Opór wobec pragnień kontroli ze strony władzy lokuje się w jednostce, w jej mądrości, sprycie i sile charakteru „ja mam tylko nędzną pracę, moja dniówka to sześć dych/ ale nie dam ci się kupić, choć w kieszeniach nie mam nic” (The Analogs, 2020). Szerzej o krytyce polityki i wypracowywaniu autonomii pisaliśmy w innym miejscu. Jeżeli zaś chodzi o próbę kontroli życia codziennego przez innych ludzi, to warto wspomnieć chociażby piosenkę „Moje życie, moja droga” (The Analogs, 2012), gdzie w refrenie rozbrzmiewa:

Moje życie moja droga, mój wybór, moja krew
Nikt nie będzie mną kierował aż po sama śmierć!
Mój ból i cierpienie moja rozkosz moje łyzy
Kim w ogóle jesteś by mówić mi jak żyć!

Jednocześnie The Analogs krytycznie odnoszą się do tych, którzy nie wykazują się odpowiednią siłą, aby walczyć o lepsze życie, nie wypracowują autonomii i nie przeciwstawiają się kontroli. Można wspomnieć tutaj chociażby takie teksty „Nie chcą zamieszek” (The Analogs, 2000b) czy ironiczny „Stała kontrola” (The Analogs, 2010).

Na zakończenie warto wspomnieć, że demokratyzacja produkcji kulturowej znosi w punku podział na muzyków i odbiorców, znika bariera między wykonawcami a publicznością (Beer, 2014), tym samym w miejsce idoli pojawiają się kolesie (Garaż, 2009). I w tej niehierarchicznej, demokratycznej, otwartej przestrzeni niektórzy kolesie mogą być jak latarnie. Wszyscy mogą być jak latarnie – te oparte na duchu anarchizmu – anarchistyczne autorytety.

Bibliografia:

- Baron, S.W. (1989). Resistance and its consequences. The Street Culture of Punk. *Youth & Society*, 21(2), 207-237. <https://doi.org/10.1177/0044118X89021002005>
- Beer, D. (2014). *Punk Sociology*. Palgrave.
- Dąbrowska-Lyons, A. (2021). *Polski Punk. 1978-1984*. Sławek Pakos Firma W Moich Oczach, Zima Firma Fonograficzno-Handlowa.
- Dale, P. (2012). *Anyone Can Do It: Empowerment, Tradition and the Punk Underground*. Routledge.
- Debord, G. (2006). *Spółczesność spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu* (M. Kwaterko, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche* (B. Banasiak, tłum.). Wydawnictwo KR.
- Foucault, M. (2018). *Rządzenie sobą i innymi*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Garaż. (2009). Idol czy koleś. Rozmowa z Pigulą i Harry'm z... the Analogs. *Garaż*, 27, 28-30.
- Gray, N. (2011). *The Clash. Ostatnia załoga na mieście* (B. Biatkowski, G. Kuźmierz, tłum.). Kagva.
- Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2023). O projekcie Publiczne pedagogie The Analogs. *Parezja*, (1), 123-129. <http://www.parezja.uwb.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/11aktualne.pdf>
- Jakubowski, W. (2021). *Edukacja w popkulturze - popkultura w edukacji*. Impuls.
- Jeziński, M. (2017). *Muzyka popularna. W poszukiwaniu autorytetu*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karwatowska, M. (2012). *Autorytety w opiniach młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łażewska, D. (2013). „Drogi Mistrz” czy „Mistrz Drogi”? Autorytet pedagogiczny w czasach post-moderny. W: D. Łażewskiej (red.) *Autorytet w wychowaniu i edukacji* (s. 58-75). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/9515>
- Rusznar, M. (2020). *Bękarty pańszczyzny*. Wydawnictwo RM.
- Słownik Języka Polskiego PWN (on-line). *Autorytet, Idol*. Słownik Języka Polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/> [12.04.2023].
- The Analogs. (2000a). Idole [piosenka]. Na: *Hlaskover Rock*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2000b). Nie chcą zamieszek [piosenka]. Na: *Hlaskover Rock*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2006). Władza albo śmierć [piosenka]. Na: *Poza Prawem*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2008). Latarnia [piosenka]. Na: *Miejskie opowieści*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2010). Stała kontrola [piosenka]. Na: *Taniec Cieni*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2012). Moje życie, moja droga [piosenka]. Na: *Ballady czasu upadku*. Lou&Rocked Boys.
- The Analogs. (2014). Billboardy [piosenka]. Na: *Bezpieczny port*. Lou&Rocked Boys.
- The Analogs. (2018). Podpal to [piosenka]. Na: *Wilk*. Lou&Rocked Boys.
- The Analogs. (2020). Żmija [piosenka]. Na: *Chwęd*. Lou&Rocked Boys.

- Wagner, I. (2005). *Stalość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*. Impuls.
- Way, L. (2021) Punk is just a state of mind: Exploring what punk means to older punk women. *The Sociological Review*, 69(1), 107-122.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Impuls.

„Stand up if you love football!”. Metody kreowania dynamiki i tempa rozgrywki sportowej w serialach animowanych dla dzieci o tematyce piłki nożnej

Jan Stasieńko¹ 

Andrzej Ostrowski² 



Autorzy składają podziękowania Poli, Łukaszowi i Szymonowi Stasieńkom za pomoc w analizie badanych seriali.

Abstrakt

Seriale animowane, których tematykę stanowi piłka nożna, mogą z jednej strony stanowić element promocji sportu pośród dzieci i kształtowania ich tożsamości za pośrednictwem atrakcyjnych fabuł i pozytywnych wzorców osadzonych w sylwetkach bohaterów. Z drugiej zaś kreskówki te są wdzięcznym obszarem badań warstwy wizualnej, ponieważ są to produkcje ulokowane na przecięciu specyfiki filmowej twórczości dla dzieci, technik animacji, z których korzystają sami twórcy, historycznych i kulturowych czynników wpływających na ich końcową estetykę oraz uwarunkowań samej ukazywanej dyscypliny sportowej, jaką jest piłka nożna. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie sposobów odzwierciedlania dynamiki rozgrywki sportowej w wybranych do analizy serialach animowanych. Ideą tekstu jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile dynamika widowisk piłkarskich prezentowanych w kreskówkach telewizyjnych jest reprezentacją tempa i dramaturgii rzeczywistych wydarzeń sportowych i naśladowaniem towarzyszących im transmisji telewizyjnych,

¹ Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, jan.stasienko@dsw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-3444-696X>

² Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, andrzej.ostrowski@dsw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-0113-963X>

a na ile jest kreowaniem nowej wizualnej dramaturgii, opierającej się swoistych i niepowtarzalnych efektach i środkach wyrazu. czerpie z tradycji anarchistycznych. Wizja ta jest ciekawą propozycją wychodzącą poza afirmację czy odrzucenie autorytetów, gdzie autorytet nie jest powiązany z posłuszeństwem, ale wspiera autonomię, samodzielność jednostki, namawiając ją do odwagi bycia wśród sztormów i niezłomnego przedzierania się przez burze.

Słowa kluczowe

piłka nożna, animacja i sport, telewizyjne seriale animowane, anime, kreskówki, tempo wydarzenia sportowego

‘Stand up if you love football!’ Methods of Creating Dynamics and Pace of Gameplay in Animated Television Series for Children Focused on Football

Abstract

Animated television series about soccer/football are a grateful area of research on the visual layer because these are productions located at the intersection of the specificity of film work for children, animation techniques used by the creators themselves, historical and cultural factors influencing their final aesthetics and the conditions of the soccer as a sports discipline. This article aims to indicate the ways of reflecting the dynamics of the sports events in the animated series selected for the analysis. The idea of the text is to answer the question of to what extent the dynamics of soccer/football events presented in television cartoons are a representation of the pace and drama of real sports events and imitation of the accompanying television broadcasts, and to what extent it is the creation of a new visual drama based on specific and unique effects and means of expression.

Key words

authority, punk, idol, public pedagogies

W ofercie seriali animowanych prezentowanych dzieciom w polskiej telewizji w latach osiemdziesiątych znalazła się kultowa i przyciągająca wielu młodych, jak również i po części starszych widzów, seria kilku radzieckich kreskówek. *Kozacy* w reżyserii Wołodymyra Dachny, w którym trójka zawadiackich wąsatych bohaterów

w każdym z filmów potrafi sobie kreatywnie poradzić z różnymi przeciwnościami. Serial ukazywał oczywiście bohaterów jako Rosjan, ale jego twórca wydawał się całej serii oddawać ducha Ukraińców jako pomysłowych, zawadiackich i kreatywnie podchodzących do przeciwności. Jednym z kultowych odcinków tej serii był ten, w którym tytułowi Kozacy mierzą się w pojedynkach piłkarskich z innymi nacjami, Niemcami, Francuzami i Anglikami.

Odcinek o piłce nożnej powstał w 1970 roku, a więc w pewien sposób dopiero zapowiadał kolejne seriale w całości skoncentrowane na piłce nożnej, wyznaczając najczęstszy później fabularny topos filmów o futbolu opisujących losy drużyny konfrontowanej za każdym razem z innym przeciwnikiem i mozolnie osiągającej kolejne zwycięstwa i szczeble rozgrywek¹. Założenia tego schematu fabularnego opierają się także na tym, że prezentowana w kreskówce drużyna na początku każdego meczu przegrywa, ponieważ przeciwnicy dysponują różnorodnymi przewagami. Są one następnie w trakcie rozgrywki niwelowane przez zespół protagonistów, który ostatecznie wygrywa każde albo prawie każde spotkanie. Do tej, ale i podobnych późniejszych produkcji przyciągać widzów będą tradycyjne elementy fabuły – zwycięstwa ulubionej drużyny, egzotyka napotykanych drużyn oponentów, niepokój o wygraną i sposób poradzenia sobie z przeciwnościami oraz własnymi słabościami członków zespołu protagonistów.

Ów topos drużyny pokonującej przeciwności i zdobywającej największe trofeum mocno koresponduje z ideą sportu jako ważnego elementu systemów oświatowych i socjalizacji różnorodnych grup społecznych i całych społeczeństw. Zbyszko Melosik wskazuje na tę rolę sportu w systemach społecznych, w tym w programach oświatowych m.in. w Stanach Zjednoczonych, Argentynie czy Japonii. Jednocześnie na przykładzie popularności japońskiego serialu o piłce nożnej *Kapitan Tsubasa* pokazuje m.in. za MacWilliamsem (2008), w jaki sposób tego typu treści adresowane do dzieci stają się elementem budowania tożsamości młodych widzów, najpierw w samej Japonii, a później także w Iraku (Melosik, 2017, s. 105-108).

Seriale animowane na temat piłki nożnej obok śledzenia ich edukacyjnego i socjalizującego potencjału związanego z promocją dyscypliny sportowej i samej aktywności fizycznej mogą być także interesującym obszarem badań warstwy wizualnej, ponieważ są to produkcje ulokowane na przecięciu specyfiki filmowej twórczości dla

¹ Warto przypomnieć, że jeden z odcinków serii „Olimpiada Bolka i Lolka” w reż. Romualda Kłysa zrealizowany w 1983 roku także dotyczył piłki nożnej.

dzieci i młodzieży, konwencji i technik animacji, z których korzystają sami twórcy, historycznych i kulturowych czynników wpływających na ich końcową estetykę oraz uwarunkowań samej ukazywanej dyscypliny sportowej jaką jest piłka nożna. Tempo wydarzeń piłkarskich odwzorowywane w fabułach tego typu seriali jest w związku z tym efektem złożonych procesów i wyborów twórczych.

Celem niniejszego artykułu jest zatem wskazanie sposobów odzwierciedlania dynamiki rozgrywki sportowej w wybranych do analizy serialach animowanych. Ideą tekstu jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile dynamika widowisk piłkarskich prezentowanych w kreskówkach telewizyjnych jest reprezentacją tempa i dramaturgii rzeczywistych wydarzeń sportowych i naśladowaniem towarzyszących im transmisji telewizyjnych, a na ile jest kreowaniem nowej wizualnej dramaturgii, opierającej się swoistych i niepowtarzalnych efektach i środkach wyrazu. Artykuł prześledzi historyczny rozwój seriali o tematyce futbolowej po to, by możliwe było świadome dokonanie wyboru tych, które zostaną poddane szczegółowej analizie. Opracowanie formuły tej analizy będzie poprzedzone także wskazaniem wybranych stanowisk teoretycznych związanych z relacją między piłką nożną a animacją, jak również opracowaniem typologii boiskowych zdarzeń i sekwencji ruchowych zawodników oraz osób wsparcia i obsługi meczu, która będzie dobrą kanwą do badania dynamiki widowisk piłkarskich obrazowanych w animacjach.

Rozwój seriali animowanych na temat piłki nożnej w ujęciu historycznym

W poszukiwaniu pierwszych historycznych reprezentacji futbolu w filmach animowanych pomagają ustalenia Paula Wellsa (2011) dotyczące wizerunków sportu w historii animacji brytyjskiej. Wspomina on o pierwszych tego typu produkcjach pioniera animacji Arthura Melbourn Coopera, który w 1910 roku przy użyciu lalek rozgrywa pierwszy futbolowy mecz w filmie *The Cat's Cup Final*, a także o wybranych odcinkach serii *Jerry the Troublesome Tyke*, w których główny bohater gra w piłkę nożną, a przede wszystkim o *Humorous of Football* z 1917 roku, w którym różne meczowe sytuacje i funkcje osób na boisku, takie jak remis do przerwy, obrońca, sędzia itp., są portretowane w zabawnych animowanych scenkach². Wells wskazuje także na późniejsze przykłady wykorzystania motywu piłki nożnej w animacji, np. w serii Nicka Parka

² Zarówno Wells, jak i Paweł Sitkiewicz (2009) pokazują, że już pierwsze filmy animowane Arthura Melbourn-Coopera z 1899 roku wykonane przy użyciu zapalek odnoszą się do sportu, ale nie jest to jeszcze piłka nożna, a krykiet i siatkówka.

Cracking Contraptions (2002) z udziałem słynnych postaci Wallace'a i Gromita, w której w jednym z odcinków Wallace wymyśla maszynę do wykonywania strzałów na bramkę.

Warto wskazać, że poczynając od lat 70. mimo światowej popularności futbolu, produkcja tego typu seriali była zdominowana przez japońskie anime. Już w latach 70. XX wieku powstają serie, takie jak *Red-Blooded Eleven* (*Akakichi no Eleven*, 1970) wyreżyserowany przez Kena Yamadę. Serial, którego nakręcono 52 odcinki, był emitowany przez Tokyo TV Doga w latach 1970-71. Pod koniec lat 70. powstaje z kolei *Young Eleven* (reż. Morishita Kouzou, 1979) – serial fabularnie odwołujący się do rozgrywanych w 1979 roku w Japonii Mistrzostw Świata Juniorów w piłce nożnej.

W latach 80. popularną serią stał się *Kapitan Tsubasa* – anime w reżyserii Hiroyoshi'ego Mitsunobu (1983), która dotarła do Polski dopiero w latach 90. XX wieku. Mniej popularną kreskówką z tego okresu jest także *Ganbare, Kickers!* w reżyserii Akiry Shigino i wyemitowana po raz pierwszy w roku 1986.

W latach 90. powstaje kilka kolejnych seriali japońskich, takich jak *Moero! Top Striker* (reż. Ryō Yasumura, 1991), *Free Kick Toward Tomorrow* (*Ashita e Free Kick*, reż. Tetsuro Amino 1992) czy *Aoki Densetsu Shoot!* (reż. Shingo Araki, 1993). Niezwykle interesujący pod względem fabularnym jest *Soccer Fever* (reż. Hitoshi Oda, 1994), stanowiący koprodukcję japońsko-koreańsko-włoską. Z okazji odbywających się w USA Mistrzostw Świata powstał serial opowiadający o wszystkich poprzednich triumfatorach mundialu, poczynając od mistrzostw rozgrywanych w Urugwaju w 1930 roku. Paul Wells (2014, s. 141–142) wskazuje, że jednym z niewielu seriali o futbolu nakręconych w latach 90. poza Japonią jest zabawna seria telewizyjna zainspirowana komiksami z magazynu „Viz” pt. *Billy the Fish* (reż. Tony Barnes, 1990). Jej bohater to bardzo niecodzienna postać Billy'ego Thompsona, który jest pół-człowiekiem pół-rybą! Nie przeszkadza mu to być utalentowanym bramkarzem drużyny fikcyjnego miasta Fulchester. W 1996 roku powstaje z kolei hiszpański serial *Pelezinho* (1996) wyprodukowany wspólnie przez stację Antena 3 oraz studio Anima Dream i Worldwide Cartoons. Serial opowiada losy popularnego brazylijskiego piłkarza Pele, ale w czasie, kiedy był dzieckiem. Kreskówka odwołuje się do motywu znanego wcześniej z popularnych w latach siedemdziesiątych XX wieku komiksów o małym Pele, ale stylistycznie i fabularnie się z nimi nie wiąże³.

³ Warto wskazać, że ostatnio pojawia się moda na animacje związane z gwiazdami piłki nożnej. Na 2023 rok planowana jest premiera dwóch seriali tego typu na temat Argentyńczyka Messiego oraz Nigeryjczyka Jay-Jay Okochy. W 2020 roku polscy widzowie mogli natomiast oglądać serial *Kosmiczny wykop* z udziałem postaci Roberta Lewandowskiego (reż. Bartosz Kędzierski, 2020).

W pierwszej dekadzie XXI wieku powstają kolejne popularne często do dziś serie o piłce nożnej zarówno japońskie, jak i nakręcone w innych częściach świata. W latach 2002-2003 japońska telewizja Animax pokazuje adaptację mangi piłkarskiej pt. *Whistle!* (funkcjonującej też pod tytułem *Dream Team*, reż. Hiroshi Fukutomi, 2002), która objęła 39 odcinków. W tych samych latach nadawano także *Hungry Heart: Wild Striker* (reż. Hiroshi Fukutomi, 2002). Nie należy także zapomnieć o serialu *Forza! Hidemaru* (reż. Yoshihiro Takamoto, 2002), który został wyprodukowany przy okazji mundialu w Japonii i Korei w 2002 roku. Kreskówka ta wyróżnia się na tle innych tym, że bohaterami są zwierzątka. Premiera słynnej *Inazumy Eleven* w reżyserii Tenya Yabuno odbyła się w 2008 roku. W tym okresie pojawia się jeszcze *Giant Killing* (reż. Yuu Kou, 2010). Jeśli chodzi o seriale nieazjatyckie, to bardzo ciekawy pod względem fabularnym i formalnym jest francuski serial *Galactic Football* (reż. Antoine Charreyron i inni, 2006), którego nadawanie rozpoczęło się w 2006 roku. W 2008 roku powstaje kolejna słynna kreskówka pokazywana do dzisiaj na antenie różnych stacji telewizyjnych *Supa Strikas* (reż. Bruce Legg).

W latach 2011-2023 zostały wydane kolejne seriale japońskie, takie jak *Victory Kickoff!* (reż. Kōnosuke Uda, 2012), *Days* (reż. Satoshi Fujita, 2016), *The Knight in the Area* (reż. Hirofumi Ogura, 2012) oraz sequele *Inazumy* (*Inazuma Eleven Go*, reż. Katsuhito Akiyama, 2011; *Inazuma Eleven: Orion no Kokuin*, reż. Akihiro Hino, 2018). W 2021 roku powstała ekranizacja komiksu *Farewell, My Dear Cramer* (reż. Seiki Takuno), który wyróżnia się prezentowaniem futbolu dziewcząt. Z kolei w latach 2022-2023 wyemitowano serial *Blue Lock* (reż. Tetsuaki Watanabe Shunsuke Ishikawa) odwołujący się do niecodziennego pomysłu fabularnego – trening zaorodynowany przez kontrowersyjnego trenera drużynie Japonii ma wyłonić najbardziej egoistycznego gracza na świecie. W 2022 roku powstaje także *Ao Ashi* wyprodukowany przez Production I.G i wyreżyserowany przez Akirę Satō⁴.

⁴ Poza serialami telewizyjnymi o piłce nożnej pojawiają także od czasu do czasu współczesne produkcje filmowe oraz seriale internetowe o tej tematyce. Warto zwrócić uwagę na pełnometrażową animację *Piłkarzyki rozrabiają* (*Underdogs*, reż. Juan José Campanella, 2013) oraz *Jaskiniowiec* (*Early Man*, reż. Nick Park, 2018). Wells (2014, s. 163) zwraca uwagę na bardzo ciekawy projekt krótkometrażowego filmu animowanego pt. *War Game* z 2001 roku, w którym przypomniana została słynna historia meczu piłkarskiego między żołnierzami angielskimi i niemieckimi rozegranego podczas I wojny światowej w trakcie tzw. „Rozejmu bożonarodzeniowego” w 1914 roku.

Piłka nożna i animacja

Relacje między piłką nożną a animacją nie są częstym tematem analiz naukowych. Zdarza się, że tak jak w monografii *Animation, Sport and Culture* jej autor Paul Wells (Wells, 2014, s. 2–4) uwzględnia futbol w szerszym kontekście wzajemnych oddziaływań sportu i animacji. W rozdziale wstępnym wskazuje, np. na bliskość animacji i sportu m.in. jako dziedzin uczulających na plastykę ruchu. Remediacja sportu za pomocą animacji odbywa się zatem po to, żeby „uczcić” sztukę ruchu odbywającą się na boisku, powiększając tym samym pojemność tej sekwencji, jeśli chodzi o jej rozumienie, interpretację i odczuwane emocje.

W rozdziale poświęconym animacjom prezentującym Igrzyska Olimpijskie Wells wskazuje z kolei na wybrane serie anime, które odwołują się do idei nadnaturalnych energii i konwencji fantastycznej (np. *Battle Athlets*, reż. Katsuhito Akiyama, 1997). Zaznacza przy okazji, że tego typu odniesienia pozwalające na wprowadzenie do animacji elementów wizualnego sportowego spektaklu inspirują późniejsze serie piłkarskie, takie jak analizowany w niniejszym artykule *Galactik Football*. Wells omawia także bardzo ciekawe nawiązanie do „boskich” mocy piłkarzy i stylistyki anime w spocie reklamującym Mundial z 2002 roku wyprodukowanym dla BBC⁵.

W innym artykule relacje między animacją a sportem analizowane są przez Wellsa w perspektywie reklam sportowych (Wells, 2019). Wskazuje on, że „animacja, niezależnie od tego, czy jest traktowana jako hiperrealistyczna fantazja czy bardziej spersonalizowana ręcznie rysowana dziecięca ekspresja, rzutuje właściwości przestrzeni materialnej na przestrzeń bardziej psychologiczną i emocjonalną i w szczególności trafny sposób pozwala postrzegać sport jako metaforę społeczną i kulturową ikonografię” (Wells, 2019, s. 191-192). Niecodziennym sposobem ukazania owego przekraczania materialnych ograniczeń w stronę symbolicznej hiperrealistycznej przestrzeni wolności i swobody jest dla Wellsa reklama „Impossible Field” zrealizowana przez agencję 180 Amsterdam dla Adidas. W spocie znane gwiazdy piłki nożnej rozgrywają niemożliwy pojedynek na zwieszonym w przestrzeni boisku składającym się jedynie z metalowych linii. Dla Wellsa reklama ta pokazuje, w jaki sposób „ciało i gra są poddane rekontekstualizacji w sposób, który wykracza poza

⁵ BBC podtrzymuje tradycję oryginalnych reklam mistrzostw świata w piłce nożnej. Oprócz prezentowanego przez Wellsa spotu korzystającego z estetyki mangi/anime studia Passion Pictures, studio BBC Creative opracowało na potrzeby mundialu w Rosji w 2018 spot z animacją, której klatki zostały utkane jak dywan przy użyciu krosien (zob. Burnton, 2018).

ich materialne ograniczenia i pozwala wyobrazić sobie rozgrywkę (piłkarską) jako wymagającą, ale dającą więcej swobody” (Wells, 2019, s. 190).

Jeśli chodzi o obecność piłki nożnej w serialach anime, to Brenner (2007) wskazuje, że manga sportowa jest popularnym gatunkiem komiksów japońskich i że pośród nich można znaleźć popularne serie poświęcone piłce nożnej, takie jak *Whistle!*, ale nie prezentuje ich analizy i nie wskazuje, które z nich doczekały się ekranizacji w postaci anime. Warto jednak zaznaczyć, że sygnalizuje odmienne założenia fabularne dwóch typów mangi sportowej – dedykowanych chłopcom i dziewczętom.

W związku z tym, że dwa z analizowanych w drugiej części artykułu seriali są reprezentacjami japońskiego anime, warto wskazać także na te obserwacje, które opisują obecne w nich narzędzia kształtowania dynamiki i tempa. Brenner w swojej monografii na temat mangi i anime wskazuje na przykład, że tempo anime jest związane z japońskim koncentrowaniem się na emocjach. W związku z tym wszystko dzieje się dłużej, ponieważ twórcom zależy na dokładnym budowaniu sylwetek psychologicznych postaci i świata przedstawionego, zarówno za pośrednictwem stylu artystycznego, jak i wyborów gatunkowych i fabularnych (Brenner, 2007, s. 59–60).

Eberle wskazuje z kolei, że styl anime opiera się na złożonych fabułach, wyolbrzymionych cechach fizycznych oraz animacji oszczędnej, w której operuje się tymi samymi elementami, zmieniając jedynie te najważniejsze, a poza tym zredukowanym klatkarzem, stopklatkami oraz ograniczonymi ruchami postaci i obiektów (Eberle, 2015). Warto zauważyć, że ów model japońskiej animacji oszczędnej różni się od amerykańskiego stylu oszczędnego wprowadzonego przez Williama Hanne i Josepha Barberę. Jak wskazuje Talom (2019; zob. też Shah i in., 2023), anime operuje dużo bardziej uszczegółowionymi postaciami oraz symboliką wizualną. Thomas Lamarre wskazuje natomiast, w jakim sensie oszczędna animacja stosowana w anime z powodów budżetowych, ale także w związku ze świadomymi wyborami twórców, operuje sugestią ruchu za pośrednictwem ruchomych warstw i tła, jak również skłania widza do „postrzegania raczej ustrukturyzowania elementów niż relacji związanych z ruchem” (Lamarre, 2009). Ta przewaga relacji strukturalnych nad ruchowymi może być ciekawym wyzwaniem w odniesieniu do idei pokazywania widowiska piłkarskiego. Może być szansą na pokazywanie równolegle toczących się zdarzeń, przy jednoczesnym spowolnieniu dynamiki meczu, co może okazać się mankamentem.

Sportowy kontekst analizy

Mecz piłkarski jest widowiskiem sportowym o charakterystycznych zasadach i przebiegu. Jego dramaturgia i dynamika są wypadkową bardzo wielu różnorodnych elementów, takich jak zasady gry, przebieg rozgrywki, siła zespołów, widownia, stawka meczu. W podobny sposób definiuje widowisko piłkarskie Britta Neitzel (2003) odwołując się do idei zabawy Johana Huizingi. W jej drobiazgowym opisie składników gry pojawiają się zarówno reguły, jak i podział na sekwencje biegania za piłką i odmienne od tej fazy boiskowe wydarzenia. Autorka zwraca także uwagę na zmiany tempa rozgrywki wpływające na reakcje widzów, jak również na powtarzalność i rytualizację wybranych fragmentów rozgrywki. Związki widowisk sportowych z rytualnością bada także Alyce Taylor Cheska (1978), która pokazuje w jakim sensie wydarzenie sportowe wpisuje się w pięć cech rytuału Klappa (powtórzenie, regularność, emocjonalność, dramatyczność, symboliczność).

Atrakcyjność meczu wzmacniana jest także różnorodnymi zabiegami związanymi z transmisją sportową, czego przykładem jest umiejętne relacjonowanie meczu przez komentatora, reżyseria obrazu w trakcie meczu, powtórki, czy generowane na żywo infografiki i wizualizacje statystyk. Margaret Morse (2003) koncentruje na przykład cały swój esej na zwolnionym tempie i powtórkach w trakcie transmisji sportowych. Mike Milne (2016, s. 54–55) podkreśla rolę systemów wielokamerowych w trakcie meczów (dochodzących do kilkudziesięciu kamer) w kreowaniu nowoczesnej transmisji meczów piłkarskich. Typologia dramaturgii transmisji sportowych, a także analiza roli kamery, realizatora i zabiegów telewizyjnych w jej budowaniu pojawia się u Andrzeja Ostrowskiego (Ostrowski, 2021, s. 173–179)⁶.

Na podstawie wykazanych wyżej źródeł poświęconych widowisku piłkarskiemu i transmisji telewizyjnej, a także analiz branżowych i naukowych dotyczących elementów gry w piłkę nożną (Desai, 2022; Wallace i Norton, 2014), czy też rejestracji aktywności zawodników w trakcie meczu (Stein i in., 2016) jest możliwe wskazanie głównych elementów odpowiedzialnych za dynamikę widowiska. W związku z tym, biorąc pod uwagę typowy przebieg meczu piłkarskiego, a także elementy budujące

⁶ W rozdziale 4. monografii pt. *Telewizyjna transmisja sportowa jako przedsięwzięcie artystyczne* omówione zostały jej cztery typy: dramaturgia zewnętrzna zastana – niezależna od wszelkich działań twórców transmisji, dramaturgia zewnętrzna pobudzona – pośrednio zależna od telewizji, dramaturgia samotworząca się poprzez rozwój wydarzeń oraz dramaturgia tworzona – uzyskiwana przez wszelkie działania osób i sprzętu uczestniczących w procesie tworzenia transmisji.

jego dramaturgię w transmisji telewizyjnej, na potrzeby analizy kreskówek o tematyce piłkarskiej wydzieliliśmy poniższe sekwencje ruchowe i zdarzenia boiskowe. Wszystkie one mają bezpośredni wpływ na dynamikę i tempo meczu oraz na jego dramaturgię. Część sekwencji wiąże się z demonstracją umiejętności technicznych zawodników, inne ze stałymi i dynamicznym fragmentami gry. W zestawieniu pojawiają się także różnorodne reakcje o charakterze interakcji grupowych i indywidualnych związanych z przebiegiem rozgrywki (w tym z jej rozpoczęciem i zakończeniem).

Sekwencje obrony:

- tzw. „gra ciałem”;
- krycie przeciwnika;
- wślizg;
- udany lub nieudany odbiór piłki;
- faul na przeciwniku;
- wyłapywanie piłki przez bramkarza;
- reakcje po utraconym голу;
- pułapka offside’owa i tzw. spalony.

Sekwencje ataku:

- udane minięcie przeciwnika;
- strzały w trakcie akcji (celne, niecelne, zakończone golem);
- strzały z rzutu wolnego (celne, niecelne, zakończone golem);
- strzały z rzutu karnego (celne, niecelne, zakończone golem);
- tzw. „cieszyнки” po strzelonym голу.

Sekwencje wspólne:

- wyrzut z autu;
- sekwencja rozpoczęcia meczu;
- gwizdki sędziowskie i przyznawanie kartek;
- kontuzja zawodnika;
- rozmowa motywacyjna drużyny;
- prezentacja drużyn przed rozpoczęciem meczu.

Pozostałe sekwencje:

- radość zespołu po zwycięstwie;
- reakcje trenera na wydarzenia na boisku;
- reakcje publiczności;
- reakcje zawodników z ławki;
- reakcje komentatora sportowego.

Analiza wybranych seriali

Poszukując sposobów oddawania dynamiki spektaklu sportowego za pośrednictwem wykorzystywanych w serialach animowanych efektów wizualnych, chcielibyśmy w niniejszym artykule poddać analizie cztery kreskówki. W związku z tym, że duża część produkcji o tej tematyce to japońskie anime, do analizy wybraliśmy dwa seriele z tego kręgu kulturowego. Pierwszym jest *Kapitan Tsubasa* wybrany ze względu na realistyczną konwencję i rozpoznawalność, drugim natomiast *Inazuma Eleven*, który wydaje się najpopularniejszym anime o tematyce piłki nożnej, a jednocześnie odwołuje się częściowo do konwencji *fantasy* (magiczne moce zawodników). Zestaw analizowanych kreskówek uzupełniają także *Supa Strikas*, który stanowi obecnie chyba najbardziej rozpoznawalną animację o futbolu na świecie oraz *Galactik Football*, który wyróżnia się na tle innych wykorzystaniem animacji 3d.

Kapitan Tsubasa

Serial ten został wyprodukowany przez Tsuchida Production. Emitowano go w TV Tokyo od 1983 do 1986 roku. Kreskówka jest adaptacją niezwykle popularnych mang narysowanych przez Yōichiego Takahashiego. Opowiada losy piłkarza Tsubasy Ōzory, który po przeprowadzce do miasta Nankatsu staje się wyróżniającym zawodnikiem klubu piłkarskiego tego miasta.

Sekwencje obrony

Odnosząc się do sekwencji obrony powinniśmy zwrócić uwagę na to, że dominują odbiory poprzez wślizg, aczkolwiek zdarzają się też odbiory bardziej tradycyjne. Zagrania te są jednak mało różnorodne – większość wślizgów wygląda tak samo, odbiory tradycyjne zwykle nie mają nawet własnej sekwencji, piłka zwyczajnie „przechodzi” pod nogi zawodnika drużyny przeciwnej. Występują jednak czasem starcia „jeden na jeden” – obrońca – napastnik, które często kończą się jakimś widowiskowym zdarzeniem, takim jak jednoczesne kopnięcie piłki lub zderzenie zawodników prowadzące czasem do kontuzji. Pojawia się sporo krycia, podwajania lub nawet potrajania zawodnika w obronie, co czasem doprowadza do błędu drużyny przeciwnej. Warto wspomnieć o funkcji bramkarzy, która została sprowadzona bardziej do roli kosmetycznej. Obrony bramkarskie zdarzają się sporadycznie, zwykle w odcinkach dedykowanych bramkarzowi. Przez większość czasu jednak bramkarze występują tylko po to, aby ukazać jakiś ich błąd lub podkreślić widowiskowość strzału. Same parady bramkarskie również nie są zbyt różnorodne, bramkarz zwyczajnie skacze z wyciągniętymi rękami do piłki. Po utracie bramki mamy długą przerwę w grze,

podczas której możemy zobaczyć cieszącą się widownię, „cieszynki”, często grupowe, drużyny zdobywającej bramki, a także rozpacz bramkarza. Czasami zdarzają się w tym momencie także bardziej rozbudowane sekwencje fabularne, np. przeniesienie akcji do bramkarza Nankatsu, który w początkowych odcinkach był kontuzjowany i oglądał mecze w telewizji.

Sekwencje ataku

Akcje ataku toczą się dość wolno, mało jest zróżnicowanych zwodów, a więcej sekwencji biegowych, czy wymiany prostych podań. Zdarza się, że zawodnik mija przeciwników bez wykonania żadnego specjalnego ruchu. Bardziej zaawansowany zwód wiąże się zwykle ze spowolnieniem czasu, kilkakrotnym powtórzeniu klatki z tym zagranieniem, ujęciem na reakcje publiczności, czy też prezentacją wewnętrznych przemyśleń zawodnika wykonującego zwód lub tego, który jest mijany. Podania również są mało różnorodne. Zdarza się, że piłka sama „przechodzi” od zawodnika do zawodnika bez jakiegokolwiek ruchu ze strony atakujących. Ciekawsze zagrania zwykle wiążą się z przerwą na reakcję publiczności. Strzały również nie cechują się zróżnicowaniem, są mało realistyczne (piłkarz często uderza niezależnie od ułożenia nogi, co często wygląda dość niecodziennie), aczkolwiek sporadycznie zdarzają się bardziej akrobatyczne strzały, jak strzał przewrotną czy zagranie głową. Przy uderzeniu czas jest spowalniany, aby widz mógł się przyjrzeć dokładnie momentowi strzału, klatka jest powtarzana kilka razy, często zanim piłka jeszcze doleci do bramki, następuje przerwa na ukazanie reakcji innych zawodników i publiczności. Wbrew pozorom najbardziej różnorodnie prezentowana jest sama piłka, która w zależności od zagrania odkształca się na wiele sposobów, wiruje i spłaszcza się.

Sekwencje wspólne

Mówiąc o sekwencjach wspólnych należy położyć szczególny nacisk na ukazywanie w serialu cierpienia zawodników. Wiele razy w trakcie meczów możemy ujrzyć piłkarzy nie tylko drużyny Nankatsu cierpiących po starciach z przeciwnikiem. Często zdarzają się nawet poważniejsze urazy, prezentowane są ujęcia z opatrywania kontuzjowanych kończyn, a nawet krwawienie bohaterów, z którym nie spotkamy się w żadnym innym serialu⁷. Zwykle w takich momentach pojawia się chwilowy monolog wewnętrzny zawodnika, który mimo wszystko okazuje wolę walki i pomi-

⁷ Nie jest przedmiotem tego artykułu analiza form i stopnia przemocy w badanych serialach, ale zarówno *Kapitan Tsubasa*, jak i *Inazuma Eleven* manifestują dosyć zbrutalizowaną wizję wydarzeń boiskowych, która przekłada się na zróżnicowane wizualne przejawy cierpienia bohaterów warte osobnego zbadania [przypr. aut.] (zob. też Bryant, 2003).

mo urazu gra dalej. Często po takim zdarzeniu zawodnik ten staje się kluczowy dla dalszego przebiegu zmagania. W przerwach meczu zdarzają się rozmowy motywacyjne z trenerami, aczkolwiek ci są raczej tłem dla kapitanów drużyny, którzy fabularnie okazują się dużo ważniejsi. W serialu występują także sędziowie, nie widzimy ich jednak zbyt często. Zobaczyć ich możemy przy gwizdkach rozpoczynających i kończących mecz, okazjonalnie pojawiają się na boisku, gdy zawodnik jest poważniej kontuzjowany, wtedy na przykład proszą o nosze.

Pozostałe sekwencje

W tej kategorii nie ma zbyt wielu istotnych sekwencji, z racji tego, że trzonem każdego odcinka jest mecz i to, co dzieje się na boisku. Trwa on znacząco dłużej niż w innych serialach. Nie jest podsumowaniem odcinka, ale może zajmować jego całość, a nawet trwać przez kilka odcinków, co jest bardzo rzadkie w innych analizowanych kreskówkach. Warto jednak zwrócić uwagę na publiczność oraz jej reakcje, które są pokazywane przy każdym kluczowym zagranie, a więc niezwykle często (i dużo częściej niż w pozostałych analizowanych serialach). Skład widowni i sposób jej pokazywania może się różnić dla każdego odcinka. Postaciami pojawiającymi się za każdym razem jest fanklub drużyny Nankatsu. Poza nimi możemy zauważyć czasem pozostałe drużyny na trybunach, postacie epizodyczne, odgrywające role tylko w danym odcinku oraz postacie bezimienne, stanowiące tło dla tych ważniejszych. Warto wskazać, że anonimowi kibice posiadają zindywidualizowane wizerunki, co nie zdarza się często w innych serialach. Należy również wspomnieć o sprawozdawcy sportowym, który fizycznie w odcinkach się nie pojawia, niemniej jednak mecze pełne są jego emocjonalnych komentarzy.

Formalne efekty wzmacniające dynamikę sekwencji meczowych

Serial nie posiada bardzo wielu spektakularnych efektów wizualnych. Niemniej jednak twórcy dla zbudowania przeciwwagi dla powstrzymujących akcję monologów wewnętrznych i emocjonalnych reakcji postaci posługują się zestawem charakterystycznych dla anime zabiegów wpisujących się w realia animacji oszczędnej. Częstym efektem jest, między innymi, spowalnianie czasu akcji przy bardziej widowiskowych zagraniach, operowanie kilkoma ujęciami kamery w ukazywaniu tego samego wydarzenia, czy częste posługiwanie się stopklatkami. Warto zwrócić uwagę także na statyczne ujęcia z dzielonym ekranem, które pokazują równoczesne reakcje zawodników, trenerów i publiczności. Autorzy „bawią” się również kolorystyką animacji, w bardziej znaczących momentach kolory zdają się blaknąć, postacie tracą indywidualne barwy, a tło zanika. Warto również podkreślić indywidualizację

zarówno wizerunków, jak i charakterystyk bohaterów drużyn przeciwnych, których zróżnicowanie znacząco pogłębia immersję widzów serialu w boiskowe wydarzenia.

Inazuma Eleven

Serial anime *Inazuma Eleven* wyprodukowany przez Oriental Light and Magic jest elementem futbolowego uniwersum japońskiego studia Level-5 wykreowanego na potrzeby gier wideo, a obejmującego m.in. również serię komiksowych mang. Trzy sezony serialu obejmujące łącznie 127 odcinków wyprodukowano w latach 2008-2011. Serial opowiada historię drużyny piłkarskiej gimnazjum Raimona, w której prym wiedzie kapitan Mark Evans. Drużyna osiąga coraz lepsze wyniki mierząc się na boisku z różnorodnymi przeciwnikami i borykając się przy tym z wieloma trudnościami.

Pojedynki piłkarskie w serialu opierają się na wykorzystaniu przez zawodników indywidualnych i zespołowych magicznych ataków i obron, w związku z tym widowiskowość kreskówki budowana jest przede wszystkim na malowniczych wizualnych efektach tych zagrań, takich jak „ręka Majina”, „Trój-Feniks”, „obrona Inazumy” itp. W aspekcie dynamiki i tempa rozgrywki w relacji do przebiegu rzeczywistej rozgrywki, warto zwrócić uwagę, że „regularne” zagrania meczowe służą w serialu jako łączniki akcji magicznych lub ich rozpoczęcie.

Sekwencje obrony

W ramach tych sekwencji głównym sposobem odbioru piłki przeciwnikowi są wślizgi, czasami zakończone faulami. Niewiele jest zwykłych przechwytów (czasami jedną z magicznych mocy jest szybki przechwyt). Często pokazywaną sekwencją jest krycie przeciwnika, które może być udane, ale częściej pokazywane jest uwolnienie się zawodnika spod opieki obrońcy. Zdarzają się, szczególnie w trzeciej serii, pułapki offside’owe (łączone tutaj z rzucaniem czaru „spalonego”). Rozgrywka jest siłowa, w związku z tym dosyć często pojawia się tzw. gra ciałem. W odniesieniu do obron bramkarzy warto zwrócić uwagę, że są one związane z widowiskowym magicznym zatrzymaniem piłki, ale w sytuacji wpuszczenia gola, częstym zabiegiem jest wpadnięcie bramkarza do bramki razem z piłką. W drużynie Raimona to właśnie kapitan Mark jest ofiarą takich potężnych zagrań. Interesujące, że obrony bramki w związku z tym, są wypadkową starcia magicznych mocy atakującego i bramkarza. Nie wymagają zatem zwinności i spektakularnych robinsonad, ale jedynie siłowego zatrzymania piłki. Utrata bramki najczęściej wiąże się z dłuższym zatrzymaniem akcji i lirycznymi sekwencjami rozpaczającego bramkarza oraz innych zawodników, trenera i publiczności.

Sekwencje ataku

W sekwencjach ataku zaskakuje niezbyt częste odwoływanie się do żonglerki i typowych zwodów. Mijanie zawodników przeciwnika częściej opiera się na podaniach i uruchamianiu magicznych zagrań (np. tzw. rajski czas Byrona Love z drużyny Zeusa, pozwalający mu na przyspieszenie, na które odbiorcy nie są w stanie zareagować). W serii pierwszej serialu nie ma zbyt wielu wymian piłki między zawodnikami, ale w kolejnych sezonach to się zmienia. Strzały na bramkę w trakcie akcji są z reguły starciem dwóch magicznych mocy, których efektem jest albo bramka, albo udana obrona bramkarza w zależności od siły magicznego działania. Magiczne ataki danej drużyny mają często podobny charakter, np. drużyna Australii w trzeciej serii serialu posiada moce związane z wodą. Podania, minięcia i strzały na bramkę bardzo często ukazywane są jako zagrania w powietrzu. Bohater zawisa wtedy na moment w wysokości i jest ukazwany w zwolnionym tempie lub w stopklatce.

Bardzo niewiele jest także w serialu stałych fragmentów gry, praktycznie nie ma wyrzutów z autu i rzutów różnych (rzadki korner występuje np. w odcinku 123). Częściej pojawiają się strzały ze stałych fragmentów gry, najczęściej po faulu. Właściwie nie ma w serialu także rzutów karnych. Strzały na bramkę z reguły oddawane są nogą, bardzo rzadko zawodnicy strzelają głową. Reakcje po zdobyciu bramki nie mają raczej charakteru zindywidualizowanych „cieszyniek”, są raczej statycznym sposobem okazywania radości.

Sekwencje wspólne

W ramach sekwencji wspólnych warto zwrócić uwagę, że w przełomowych meczach, szczególnie w serii pierwszej, częste jest ukazywanie drużyny Raimona jako cierpiącej po atakach przeciwnika. Zawodnicy doznają różnego typu urazów w trakcie obrony, do tego stopnia, że niezwykle jest ukazywanie całej drużyny jako leżącej i cierpiącej na murawie, gdy tymczasem silnemu przeciwnikowi opierać stara się jedynie bramkarz Mark. Bardzo wiele jest z kolei rozmów motywacyjnych, głównie Marka i trenerów drużyny pojawiających się w kolejnych seriach. W sekwencjach meczowych raczej nie pojawiają się sędziowie, mimo że czasem widać ich na ekranie. Słysząc gwizdki, ale z punktu widzenia fabuły osoby sędziów nie są ważne.

Pozostałe sekwencje

Jeśli chodzi o reakcje trenerów na boisku, to *Inazuma Eleven* ukazuje ich jako raczej stonowanych mędrców niż żywiołowych furiatów. W trakcie meczu wielokrotnie pojawiają się ich monologi wewnętrzne, a reakcje wobec zawodników nie są emocjonalne. Warto wskazać, że w serialu pojawiają się postaci komentatorów Chestera

Horse'a i jego syna. Żywiłowe komentarze formułowane przez nich w trakcie meczów nie są jednak motywem przewodnim w trakcie rozgrywki, a pojawiają się jedynie w wybranych momentach. W odniesieniu do reakcji publiczności warto wskazać, że jest ona prezentowana w ujęciu panoramicznym, natomiast jej reakcje są „zawężone” do niewielkiej grupy postaci zwykle wspierającej drużynę – krewnych i przyjaciół oraz członków innych drużyn obserwujących mecz. To kameralne rozwiązanie sprawia, że tego typu reakcje płynnie mieszają się z reakcjami zawodników z ławki i trenerów.

Formalne efekty wzmacniające dynamikę sekwencji meczowych

Jak już wspomniano w *Inazuma Eleven* dynamika wizualna opiera się na ukazywaniu powtarzalnych sekwencji wyzwalania na boisku magicznych mocy. Wpisują się one w charakterystyczny styl anime, a z drugiej strony dają możliwość posługiwania się telewizyjną animacją oszczędną operującą ograniczonym zestawem środków, co wynika ze skromnych funduszy na produkcję w porównaniu z animacją kinową. Obracając się w związku z tym wokół oszczędnych środków wyrazu twórcy kreskówki podkreślają szybkie tempo akcji sportowych dynamiką tła animacji – prostymi liniami, promieniami, dymem, ogniem, a także poruszaniem się, drganiem i rozmyciem samego tła. Tempo pojedynku wzmacniane jest także częstym podziałem ekranu, co pozwala pokazać sekwencje równoległe toczące się na boisku lub równoczesne reakcje zawodników i publiczności. Serial operuje częstymi zbliżeniami na zacięte i skupione twarze. W centrum uwagi jest także piłka, która podlega silnym odkształceniom zgodnie z disneyowską zasadą zgniatania i rozciągania, dynamicznie wiruje i łąduje w siatce. Sam serial pod kątem tempa ewoluuje. Trzecia część jest dużo bardziej dynamiczna, posiada mniej statycznych nieanimowanych tła, rozgrywka jest dużo płynniejsza. Należy jednak zauważyć, że we wszystkich trzech sezonach nadal dużo jest sekwencji dialogów i monologów wewnętrznych w czasie meczu spowalniających akcję. Nic dziwnego więc, że twórcy uciekają się do różnorodnych zabiegów podnoszących dynamikę i wzmacniających dramaturgię.

Supa Strikas

Serial ten w reżyserii Hennie'go Blaauwa i Gregana Tarltona powstał na fali popularności wcześniejszych komiksów o tytułowej drużynie Supa Strikas, która w pewnym sensie jest przedstawiana jako kadra narodowa RPA, ale ma w serialu dosyć międzynarodowy charakter⁸. Nakręcono aż 7 serii kreskówki obejmującej łącznie

⁸ Autorami komiksu byli Andrew Smith, Oliver Power, Lee Hartman i Alex Krame, komiksy wzorowały się na słynnej serii brytyjskich komiksów *Roy of the Rovers*, które nie doczekały się jednak ekranizacji.

91 odcinków. Mimo że drużyny przeciwników Strikersów ukazywane w serialu (Hydra, Colossus, Żelazne Czołgi, Niepokonani, Grimmowie) mają często wymyślny image, a na boisku dzieją się sytuacje, których trudno doszukiwać się w prawdziwych meczach, koncepcję rozgrywki można uznać za semi-realistyczną – zawodnicy nie posiadają magicznych i nadnaturalnych umiejętności. Chociaż są szybsi, skoczniejsi i bardziej akrobatycznie uzdolnieni niż zwykli sportowcy, to w trakcie gry posługują się typowymi dla piłki nożnej zagraniami i trickami. Przewodni motyw fabularny wielu odcinków koncentruje się na oszustwach, których dopuszczają się zawodnicy i trenerzy drużyny przeciwnej. Ich ujawnienie jest często głównym zadaniem zawodników Supa Strikas i pozostałych pozytywnych bohaterów serialu i pozwala drużynie odnieść ostateczne zwycięstwo.

Sekwencje obrony

W ramach tych sekwencji warto zwrócić uwagę na spory realizm boiskowych sytuacji. Obrońcy w polu dysponują całym arsenałem przejęć piłki, nie ograniczając się tylko do wślizgów, ale operując także przejęciami przy użyciu nóg i klatki piersiowej, zastawianiem przeciwnika i ścisłym kryciem. Zdarzają się sytuacje łapania przeciwników na spalonym. Sporo jest fauli ze strony drużyn przeciwnych, ale nie wstrzymują one akcji i zwykle nie kończą się powszechnymi kontuzjami. Parady bramkarskie zarówno po stronie Wielkiego Bo, bramkarza Strikasów, jak i w drużynach przeciwnych mają zróżnicowany i realistyczny charakter, nie sprawiają wrażenie nienaturalnych. Utrata bramki przez drużynę protagonistów nie wiąże się z bardzo długą przerwą w dynamicznej akcji, Strikersi szybko przechodzą do wznowienia gry.

Sekwencje ataku

Prezentowanie akcji w ataku również jest niezwykle dynamicznie, zawodnicy wielokrotnie wymieniają się podaniami, popisują się bardzo indywidualnymi zagraniami. Odbijają w tych wymianach piłkę nogą, głową i klatką piersiową, zróżnicowany jest także styl strzałów z akcji. To zindywidualizowanie repertuaru zwodów, strzałów i ogólnych form zachowywania się na boisku jest mocną stroną serialu, ponieważ cechują się nimi nie tylko protagoniści z tytułowego zespołu, ale także wielokrotnie ich przeciwnicy. Twórcy wykazują także dużą dbałość o różnicowanie sylwetek przeciwników, ich uczesania nadają im indywidualne cechy charakteru. To również pośrednio wpływa na dynamikę, ponieważ odbiorcy serialu mogą łatwo zorientować się, w którym miejscu boiska rozgrywa się akcja, ponieważ szybko wyłapują po tych indywidualnych cechach, z którą formacją mają do czynienia. Warto zwrócić uwagę, że dynamika rozgrywki wynika także z prezentowania dużej liczby typowych

sytuacji boiskowych – wiele jest strzałów z rzutu wolnego i nie są to tylko strzały przez mur. Zdarzają się rzuty karne i choć nie jest ich zbyt dużo, to mamy w serialu także w dwóch odcinkach rundę karnych po nierozstrzygniętych dogrywkach. Zaskakuje brak rzutów różnych, które są przecież jednym najczęstszych elementów meczów piłkarskich. Widzowie są także świadkami bogatego zestawu „cieszynek” po akcjach bramkowych zarówno po stronie Strikersów, jak i ich przeciwników. W drużynie protagonistów „cieszyнки” są czasem ściśle powiązane z osobowością bohaterów, np. El Matador zachowuje się w nich często jak torreador.

Sekwencje wspólne

W obrębie sekwencji wspólnych warto podkreślić, że choć twórcy *Supa Strikas* również postrzegają rzuty z autu jako niezbyt atrakcyjne w kontekście dynamiki rozgrywki, to jednak takie zagrania z linii bocznej się zdarzają, a nawet jeden z odcinków serialu jest w całości poświęcony temu zagadnieniu. W trakcie meczu widać sędziego i zdarza się zawodnikom otrzymywać żółte i czerwone kartki, należy jednak podkreślić, że sędziowie nie są postaciami aktywnymi i zindywidualizowanymi. Kontuzje zawodników prezentowane są rzadko, nie są istotnymi punktami rozgrywki i najczęściej nie osłabiają mocno drużyn uczestniczących w meczu (może z wyjątkiem odcinka „Maraton” z sezonu 6., w którym kapitan Gibki Rasta cierpi z powodu fauli i niezaleczonej kontuzji). Ciekawym zabiegiem pogłębiającym poczucie zanurzenia w klimat transmisji piłkarskich jest ukazywanie w trakcie wybranych meczów pracy systemu VAR. Od czasu do czasu przed rozpoczęciem meczu pojawiają się także zaskakujące prezentacje zespołów, z którymi mierzą się Strikersi. W meczu z Grimm FC, w którym przeciwnicy ucharakteryzowani są na duchy, na stadionie na chwilę gaśnie światło. Konwencja fabularna serialu opierająca się na ujawnianiu oszustw i niegodziwości drużyny przeciwnej, dzięki której mają one początkową przewagę nad Strikasami sprawia, że nie ma zbyt wielu okazji do wspólnego zagrzewania się do walki na boisku. Zdarza się to w przerwach meczów, ale w jego trakcie nie jest to częste i obejmuje zwykle najważniejsze mecze sezonu.

Pozostałe sekwencje

Trenerów cechują bardzo żywiołowe reakcje, potrafią oni skakać ze złości, deptać tabliczki taktyczne, okazywać wściekłość i krzyczeć. Z kolei reakcje zawodników z ławki są rzadkie, chyba że na ławce akurat znajduje się jeden z głównych protagonistów. To samo warto powiedzieć o publiczności, która raczej pokazywana jest z dużego dystansu, z małymi wyjątkami, kiedy to pojawiają się zbliżenia na grupę anonimowych widzów. Rozbudowany jest fabularnie wątek sprawozdawców

sportowych. W serialu jest ich dwójka: leciwy Mac i młoda Brenda. Postaci te posiadają przeciwstawne charaktery, często kłócą się między sobą, co dodaje akcji dodatkowej dynamiki. Okazyjnie Maca wspiera zamiast Brendy drugi komentator. W wielu meczach drużyna Strikas okazuje wspólnie radość po zwycięstwie, a co ciekawe, zdarza się, że zawodnicy bezpośrednio po zakończeniu meczu na taflę boiska udzielają wywiadów często pojawiającej się w serialu reporterce Lenie Long.

Formalne efekty wzmacniające dynamikę sekwencji meczowych

Pośród zabiegów wizualnych wzmacniających dynamikę obrazu warto zwrócić uwagę na zastosowanie zwolnionego tempa w wielu sytuacjach podbramkowych. Pojawiają się także proste zabiegi dynamizujące ruch zawodnika lub piłki w postaci subtelnych linii prostych, nieprzesłaniających całego tła. Podobnie jak w innych serialach często korzysta się ze splaszceń i silnych rotacji piłki. Duże znaczenie w wielu odcinkach mają warunki atmosferyczne (deszcz, śnieg, burza piaskowa [!]), które oddawane są dosyć detalicznie i mają wpływ na styl gry zawodników.

Galactik Football

Galactik Football jest serialem francuskim nadawanym po raz pierwszy od 2006 do 2011 roku. Został wyprodukowany przez studio Gaumont Alphanim, a jego twórcami są Charles Barrez i Vincent Vandelli. W trzech sezonach serialu wyprodukowano łącznie 78 odcinków. Istotnie na dynamikę zdarzeń w trakcie meczów wpływa konwencja fabularna serialu, który przedstawia futurystyczne rozgrywki piłkarskie w Galaktyce Zaelion. Pochodzące z różnych planet drużyny spotykające się w Pucharze Galaktyki raz na cztery lata liczą tylko po siedmiu zawodników na boisku, a piłkarzy wspiera kosmiczna moc, tzw. flux. Różnorodne odmiany tej magicznej substancji posiadają wszystkie planety, ale można jej używać tylko w trakcie meczów piłkarskich. Zawodnicy dzięki niemu dysponują większą szybkością, siłą, potrafią posługiwać się oryginalnymi i potężnymi zagraniami, a także szkodzić przeciwnikom. Serial opowiada losy drużyny Snow Kinds z planety Akillian, która uległa zlodowaceniu i została pozbawiona swojej odmiany fluxu.

Serial wyróżnia się na tle innych zróżnicowaną warstwą wizualną, w której sceny poza boiskiem prezentowane są jako grafika 2d, a same mecze jako sekwencje 3d (dzięki tzw. *cel-shadingowi* utrzymane w stylistyce komiksowej). Ten niecodzienny wybór stylistyczny sprawia, że zupełnie inaczej niż w pozostałych serialach kreowana jest dynamika scen meczowych, a jednocześnie bardzo mocno technologia tworzenia animacji wpływa na ostateczny kształt sekwencji toczących się na boisku.

Dzieje się tak dlatego, że twórcy serialu w oddawaniu sytuacji meczowych posługują się systemem *motion capture*, dzięki któremu możliwe jest zarejestrowanie rzeczywistych ruchów aktorów-piłkarzy i podłożenie ich pod postaci 3d. Warto podkreślić, że początek lat dwutysięcznych to moment w historii produkcji filmowej, w którym technologia *motion capture* dopiero się rozwija i jej wykorzystanie w produkcjach telewizyjnych można uznać za pionierskie⁹.

Sekwencje obrony

W odniesieniu do sekwencji obrony należy zwrócić uwagę, że dominują odbiory piłki poprzez wślizgi, choć wiele jest także odbiorów regularnych. Jednak często w obu przypadkach odebranie piłki przeciwnikowi jest poprzedzone jakąś widowiskową sekwencją ruchową, np. obrońca wykonuje salto, żeby znaleźć się przed atakującym. Sceny nagrywane za pośrednictwem systemu *motion capture* sprawiają, że sekwencje obrony są niezwykle płynne i plastyczne, postaci zachowują się w tych momentach, mimo fantastycznej konwencji i nadnaturalnych zdolności, jak prawdziwi piłkarze. Gra w obronie jest często dosyć ostra, można zaobserwować sporo fauli, ale twórcy serialu musieli dbać o to, żeby nie dochodziło do bardzo częstych wykluczeń na boisku, ponieważ składy drużyn są z definicji uszczuplone. Odbiory piłki przez obrońców najczęściej opierają się na wykorzystaniu wślizgów. Faulowani spektakularnie i realistycznie upadają na pole gry. W sekwencjach parad bramkarских również mamy do czynienia z płynnymi ruchami postaci, aczkolwiek brakuje w ich zachowaniach gry na przedpolu. Bramkarze nie wychodzą z linii bramkowej w trakcie obrony. Bardzo często wznawiają atak własnej drużyny wykopem piłki w przód bez stosowania innych zagrań. Poza tym parady bramkarских, mimo że bazują na sekwencjach z *mocapu*, często mają charakter ekwilibrystycznych pokazów, np. w jednym z odcinków bramkarz Snow Kidsów Ahito łapiąc piłkę wykonuje z nią kilka obrotów i kończy akcję stojąc na poprzeczce. W odniesieniu do jego postaci widać także wpływ na dynamikę ruchów założeń fabularnych. Ahito jest narkoleptykiem i często w trakcie meczu zasypia, budząc się w ostatniej chwili w trakcie akcji bramkowej przeciwników.

⁹ Początek wieku XXI to dopiero pierwsze i niezbyt udane kroki w branży filmowej w dziedzinie pełnometrażowych animacji tworzonych z użyciem systemów *motion capture*. W 2004 roku powstaje niezbyt dobrze przyjęty *Ekspres Polarny* (*The Polar Express*, w reż. Roberta Zemeckisa), niszowy odbiór miał też w pełni mocapowany *Beowulf* z 2007 roku również reżyserowany przez Zemeckisa (przyp. aut).

Sekwencje ataku

Akcje ofensywne opierają się w serialu na dynamicznych wymianach piłki między zawodnikami atakującej drużyny. Kiedy przeciwnicy mijani, są bez użycia fluxu, zawodnicy z piłką wykonują zwody i ewolucje charakterystyczne dla realnej rozgrywki piłkarskiej bardzo wiernie oddane przez animację opracowaną przy użyciu systemu *motion capture*. Użycie fluxu nadaje zwodom charakteru magicznego i tu również mogą pojawić się wiernie oddane przez *mocap* sekwencje ruchowe, ale mają one spotęgowany charakter lub odwołują się do akrobatycznych ewolucji (salta, piruety, kilkumetrowe wysoki).

Strzały w trakcie akcji mają zróżnicowany charakter, są wykonywane zarówno wszystkim częściami stopy (np. często piętą) jak i głową. Mogą znów przypominać spektakularne akcje znane z realnej piłki nożnej – strzały przewrótka czy tzw. skorpieniem. Użycie fluxu nadaje strzałom ekwilibrystyczny charakter, potęguje także efekt strzałów – nierzadko odkształcają one ramę bramki albo są tak silne, że bramkarz wlatuje do niej z piłką. Zawodnicy strzelający z użyciem fluxu bardzo często robią to z dużej wysokości, dlatego charakterystycznym elementem zakończenia sekwencji jest widowiskowe opadnięcie na pole gry. Równie widowiskowe są strzały z rzutu wolnego. Charakterystyczne dla *Galactik Football* jest to, że strzelcy podkręcają piłkę kierowaną do bramki. W wybranych odcinkach zdarza się wykonywanie przez zawodników rzutów karnych. Są one powodowane faulami, nie ma sytuacji, w których, tak jak w realnym futbolu, karny jest dyktowany w związku z dotknięciem piłki ręką przez odbiorcę. Cieszący się po zdobyciu gola zawodnicy nie posiadają indywidualnych „cieszyniek”, a ich radość zwykle pokazywana jest na tle innych postaci.

Sekwencje wspólne

W obrębie sekwencji wspólnych warto wskazać, że konwencja boiska w *Galactik Football* zakłada brak rzutów z autu, nie ma również rzutów różnych. Dosyć często pojawiają się rozmowy motywacyjne drużyny przed rozpoczęciem meczu. Gracze najczęściej gromadzą się wtedy w koło. Bardzo widowiskowe są w wielu odcinkach serialu sekwencje rozpoczęcia meczu, w których drużyna konkurująca ze Snow Kids dokonuje spektakularnej prezentacji. Zawodnicy odgrywają swego rodzaju rytualne tańce wojenne przypominające maoryską i nowozelandzką hakę, w wybranych przypadkach łączą się we wspólnej choreografii przy użyciu fluxu. Należy przy tej okazji wskazać, że typowy sposób pokazywania reprezentantów drużyn przeciwnych w serialu opiera się na całkowitym braku ich indywidualizacji – są oni przedstawicielami różnych ras występujących w galaktyce Zaelion, ale każdy z zawodników lub

zawodniczek w obrębie zespołu wygląda i zachowuje się identycznie. Nawet bramkarz jest tym samym modelem postaci różniącym się jedynie kolorem. W kolejnych odcinkach do tych zespołów czasem może dołączyć zindywidualizowana postać, tak jak do Shadows dołączają Mei i Sinedd, ale reszta zespołu pozostaje i tak taka sama.

Futurystyczna konwencja serialu sprawia, że na boisku nie pojawiają się sędziowie, a wszystkie decyzje na temat sytuacji w trakcie meczu podejmują automaty, pokazane jako przesuwane się po liniach droidy. Wykluczony zawodnik od razu pochwytywany jest przez czerwoną kapsułę z polem siłowym i wywożony z boiska. Zautomatyzowany charakter ma także wsparcie medyczne w trakcie kontuzji – poturbowany zawodnik badany jest na boisku przez pojazd medyczny, który udziela pomocy lub zabiera z pola gry poszkodowanego.

Pozostałe sekwencje

Radość zespołu po zwycięstwie często przyjmuje charakter specyficznej prezentacji do triumfalnego zdjęcia lub wspólnego świętowania na boisku, ale sekwencje te są bardzo krótkie. Trener drużyny Snow Kids Aarch reaguje w trakcie meczu bardzo żywiołowo, a w związku z tym, że ma bezpośrednie połączenie głosowe z zawodnikami często ich obcesowo ruga. W drużynie znajduje się tylko jeden rezerwowo przebywający wraz z trenerem i jego asystentem w specyficznej „reżyserce”, z której zarządzają zespołem, w związku z tym jego reakcje pojawiają się przy okazji sekwencji z udziałem trenera. Zaskakujące, że z niewielkimi wyjątkami (np. Artegor Nexus trener Red Tigers i Shadows) najczęściej nie są pokazywani trenerzy innych zespołów.

Publiczność w trakcie meczów również ewoluje z sezonu na sezon. W pierwszym właściwie jej nie ma, a jej reakcje zastępowane są wypowiedziami bliskich i znajomych zespołu śledzących mecz z miejsc znajdujących się poza stadionem. W kolejnych sezonach pokazywana jest także sporadycznie publiczność znajdująca się na stadionie, nawet z wykorzystaniem typowych zachowań z realnego futbolu, takich jak „meksykańska fala”.

Razem z kolejnymi sezonami rozwija się koncepcja komentarza sportowego w trakcie meczu. W pierwszym sezonie mecze nie posiadają tego elementu, w kolejnych zaś pojawia się trójka komentatorów, do których w trakcie spotkań przenosi się na krótko akcja. Autorzy serialu starają się mocno nawiązywać w trakcie meczów do konwencji transmisji sportowej w związku z tym oprócz komentatorów pojawiają się w przerwach także zabawne bloki reklamowe, a w trakcie samego meczu zdarzają się powtórki oznaczone literką R (*replay*).

Formalne efekty wzmacniające dynamikę sekwencji meczowych

Dzięki zastosowaniu technologii *motion capture* ruchy zawodników we wszystkich sytuacjach meczowych są niezwykle wiernie oddane, przy czym realistyczne sekwencje ruchowe pochodzą z rejestracji zarówno zachowań i ewolucji piłkarskich¹⁰, jak i z sekwencji akrobatycznych oraz związanych ze sztukami walki i tańcem (capoeira, kung-fu). Interesujące, że zawodnicy wybranych drużyn posługują się sekwencjami ruchowymi przypominającymi zachowania zwierząt. Posłużenie się *mo-capem* nie pozwala twórcom na ręczne potęgowanie ekspresji ruchowej bohaterów i używanie większości środków związanych z 12 zasadami animacji Disneya. Nie ma w związku z tym znaczących zniekształceń postaci bohaterów, nawet piłka nie jest odkształcana tak mocno, jak w innych serialach opierających się na grafice 2d. Dynamika w związku z tym potęgowana jest efektami wizualnymi wokół postaci i piłki. Zawodnicy używają różnych kolorystycznie odmian fluxu, pole gry jest pełne rozbłysków, świetlistych torów lotu piłki, efektów naelektryzowania postaci. Bardzo dynamiczne tempo rozgrywki w trakcie meczu kształtowane jest zróżnicowanymi ujęciami kamery, która pokazuje piłkarzy z przodu, z tyłu, z góry, skoncentrowana jest także na detalach ciała i oczywiście na piłce.

Podsumowanie

Twórcy zaprezentowanych wyżej seriali animowanych w różny sposób podchodzą do kreowania dynamiki i tempa rozgrywki meczowej. W *Kapitanie Tsubasa* i *Inazumie Eleven*, które reprezentują kreskówki japońskie, styl i konwencja fabularna mangi/anime mocno oddziałują na dynamikę i tempo wydarzeń na boisku. Mamy tu do czynienia z silnym napięciem między tradycyjną dla mangi chęcią ukazywania stanów emocjonalnych, przeżyć i wspomnień postaci w formie rozbudowanych sekwencji animacji, które jednocześnie spowalniają akcję, a potrzebą odzwierciedlania dynamiki piłki nożnej. Twórcy tego typu anime muszą w związku z tym umiejętnie żonglować między dłuższymi fragmentami akcji obrazującymi sferę wewnętrznych przeżyć bohaterów, a dynamicznym ukazywaniem pola gry. Jednocześnie muszą pamiętać o potrzebie ekonomicznego prowadzenia animacji, w myśl zasad japońskiej wersji animacji oszczędnej, a w związku z tym używania niewielkiej liczby powtarzal-

¹⁰ Autorzy serialu w rejestracji tych sekwencji skorzystali ze współpracy z zawodnikami tzw. *urbanball*, odmiany piłki nożnej opierającej się na sztuczkach technicznych i widowiskowych zagraniach.

nych sekwencji. W sukurs przychodzą zabiegi i efekty dodatkowo dynamizujące akcję w postaci charakterystycznych dla mangi linii prostych sfokusowanych na zawodniku lub piłce, zwolnionego tempa, podziału ekranu na kilka części, operowania jaskrawymi kolorami itp.

W odniesieniu do *Galactik Football* bardzo wyraźnie widać z kolei, jak wybrana przez twórców technologia realizacji – system *motion capture* mocno warunkuje kształt oddawanych w kreskówce wydarzeń meczowych. Sekwencje zrealizowane przy użyciu systemu przechwytywania ruchu są bardzo wiarygodne, a realizacja sekwencji meczowych w grafice 3d w odróżnieniu od pozostałych scen realizowanych w 2d pozwala nadać tym fragmentom charakter wyjątkowych. Ograniczenia budżetowe związane z kosztownością sekwencji 3d sprawiają jednak, że ujednoliceniu ulegają wizerunki zawodników drużyn przeciwnych. Przypuszczalnie mniejsza liczba zawodników na boisku i redukcja liczby zagrań (brak rzutów różnych, autów itp.) również wynika z limitów ekonomicznych.

W *Supa Strikas* charakterystycznym niespotykanym często w innych kreskówkach zabiegiem jest uwzględnienie wpływu warunków atmosferycznych na przebieg meczu. Warte podkreślenia jest również to, że serial w porównaniu z pozostałymi wprowadza najbardziej zaawansowaną indywidualizację zawodników zarówno drużyny protagonistów, jak i w obrębie wszystkich zespołów z nią konkurujących. Zabieg ten istotnie wpływa na poczucie immersji widzów w wydarzenia na boisku.

We wszystkich analizowanych serialach można zauważyć specyficzne i wspólne dla wszystkich elementy dynamizujące prezentację meczu piłkarskiego. Po pierwsze twórcy analizowanych seriali przejmują dla zobrazowania widowiska sportowego konwencję transmisji telewizyjnej wprowadzając m.in. komentatorów sportowych, czy operując ujęciami znanymi z meczów piłkarskich.

Porównując środki wizualne stosowane w transmisjach meczów piłkarskich i badanych serialach warto jednak wskazać także pewne różnice. Seriale nie operują w taki sam sposób warstwą dźwiękowo-muzyczną, w kreskówkach brakuje np. dźwięków odbijanej piłki, za to pojawiają się ilustracyjne utwory muzyczne. Sporadycznie operuje się w serialach także powtórkami, które są charakterystycznym elementem transmisji telewizyjnych.

Wskazując na swoiste dla futbolowych animacji środki wyrazu warto zauważyć, że ważnym i obecnym w wielu serialach zabiegiem jest „wertyzacja” meczu. Wielokrotnie ma on charakter rozgrywki w pionie – zawodnicy dysponują nadreinalną siłą skoku, potrafią wykonywać akrobatyczne ewolucje w powietrzu, ścierać

się o piłkę kilka metrów nad ziemią. Sposobem wzmacniania dynamiki scen jest również odwołanie się do konwencji magii. Zarówno w *Inazumie Eleven*, jak i w *Ga-lactik Football* pozwala ona uczynić regularne zagrania meczowe jeszcze bardziej spektakularnymi wizualnie.

Rozwijający się nurt seriali dla młodych widzów poświęconych piłce nożnej jest wart dalszych badań, tym razem z udziałem ich odbiorców. Wydaje się bowiem, że ważnym, kolejnym pytaniem, które warto zadać w analizie tych produkcji, jest to, czy młodzi odbiorcy łączą ich zawartość z realną dyscypliną sportu, chętnie przecież przez wielu widzów uprawianą. Wizualna intensyfikacja wydarzeń meczowych, odmiennność przebiegu spotkań i zasad obowiązujących na boisku od realnych meczów, czy też włączanie w warstwę wizualną elementów nadnaturalnych mogą bowiem sprawiać, że ów związek z dyscypliną sportową na tyle się rozluźnia, że konsekwencją popularności badanych kreskówek wcale nie będzie popularność samego sportu. W związku z tym próby osiągnięcia celu, który przyświecał twórcom wielu tych seriali, jakim jest promocja dyscypliny wśród młodych widzów, mogą okazać się nieskuteczne.

Bibliografia

- Brenner, R. E. (2007). *Understanding manga and anime*. Libraries Unlimited.
- Bryant, J. (2003). Przyjemność widza a przemoc w telewizyjnych transmisjach sportowych. W: A. Gwóźdź (red.), *Media, eros, przemoc: Sport w czasach popkultury* (s. 253–274). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”. <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/679799/edition/648104>
- Burnton, S. (2018, 14 czerwca). How the BBC made its 2018 World Cup trailer entirely out of tapestry. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/football/2018/jun/14/how-the-bbc-made-their-2018-world-cup-trailer-entirely-out-of-tapestry>
- Cheska, A.T. (1978). Sports Spectacular: The Social Ritual of Power. *Quest*, 30(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/00336297.1978.10702801>
- Desai, S. (2022, 19 stycznia). 8 fundamental skills you need to develop to become a better football player. Red Bull. <https://www.redbull.com/in-en/basic-football-skills-drills-training>
- Eberle, K. (2015, 27 lipca). Animation Styles: What Makes Anime Unique. *Show Me The Animation*. <https://showmetheanimation.com/features/animation-styles-what-makes-anime-unique/>
- Lamarre, T. (2009). *The anime machine: A media theory of animation*. University of Minnesota Press.
- MacWilliams, M.W. (red.). (2008). *Japanese Visual Culture: Explorations in the World of Manga and Anime*. Abingdon.
- Melosik, Z. (2017). *Piłka nożna Tożsamość, kultura i władza*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

- Milne, M. (2016). *The Transformation of Television Sport*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137559111>
- Morse, M. (2003). Sport w telewizji: Powtórka i przedstawienie na ekranie. W: A. Gwóźdź (red.), *Media, eros, przemoc: Sport w czasach popkultury* (s. 21–56). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Neitzel, B. (2003). Piłka można – Grana i powiadana. Rozważania na temat narratywizacji gier w transmisjach telewizyjnych. W: A. Gwóźdź (red.), *Media, eros, przemoc: Sport w czasach popkultury* (s. 253–274). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”. <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/679799/edition/648104>
- Ostrowski, A. (2021). *Telewizyjne imperium sportowe. Prawdy i fikcje*. Oficyna Wydawnicza Atut.
- Shah, M.R., Ahmad Rafi, M.E., Perumal, V. (2023). Investigating Storytelling Differences Between Western and Eastern Computer Animation. W: F. Mustaffa, R. Sitharan, J.S. Mohd Nasir (red.), *2nd International Conference on Creative Multimedia 2022 (ICCM 2022)* (s. 124–133). Atlantis Press SARL. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-57-2_15
- Sitkiewicz, P. (2009). *Małe wielkie kino: Film animowany od narodzin do końca okresu klasycznego*. Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria.
- Stein, M., Janetzko, H., Breitreutz, T., Seebacher, D., Schreck, T., Grossniklaus, M., Couzin, I.D., Keim, D.A. (2016). Director's Cut: Analysis and Annotation of Soccer Matches. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 36(5), 50–60. <https://doi.org/10.1109/MCG.2016.102>
- Talom, C. (2019). Duality of American and Japanese Animation. *The Artifice*. <https://the-artifice.com/american-japanese-animation/>
- Wallace, J.L., Norton, K.I. (2014). Evolution of World Cup soccer final games 1966–2010: Game structure, speed and play patterns. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 17(2), 223–228. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2013.03.016>
- Wells, P. (2011). From Melbourne Cooper to Match of the Day and Mo-Cap: Motion as Metaphor and Metaphysics in Animated Sport. *The International Journal of the History of Sport*, 28(8–9), 1219–1234. <https://doi.org/10.1080/09523367.2011.567774>
- Wells, P. (2014). *Animation, Sport and Culture*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137027634>
- Wells, P. (2019). Just Do It, Impossible Is Nothing: Animation and Sports Commercials. W: M. Cook, K.M. Thompson (red.), *Animation and Advertising* (s. 179–193). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27939-4_9

The journal INSTED: Inteddisciplinary Studies in Education & Society (Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja) offers a place for multi-field thinking about education, both in terms of theory and practice. The principal task of the journal consists in animating dialogue between academics working in social sciences and humanities, particularly ones dealing with philosophy of education and scrutinising educational processes and institutions from different disciplinary perspectives and theoretical orientations.

Current issues in education are everyone's concern because humans are not only social beings, but also learning beings. The social reality that we live in turns out to be complex, changing and erratic. Thence, while not foregoing the prospective thinking about education, our primary focus is on the present. This opaque and complex contemporaneity requires interpretation and understanding. Such a task we set before the authors and associates of our journal.



TCE