

ISSN 1505-8808
Vol. 27, No. 2(98), 2025

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

In this volume:

Anna Kęsek-Chyży

Magdalena Zawiszewska

Barbara Muszyńska

Clotilde Lechuga-Jiménez

Mantas Antanas Davidavičius

Oskar Szwabowski, Dominika Gruntkowska

Aneta M. Kochanowicz

Eleni Papaioannou

Monika Popow



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

Vol. 27, No. 2(98), 2025

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 27, No. 2(98), 2025

EDITOR-IN-CHIEF

Tomasz Zarębski, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL ASSISTANT

Anna Andrejów-Kubów, University of Wrocław

EDITORIAL BOARD

Anna Bilon-Piórko, DSW University of Lower Silesia

Anna Kartyk-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)

Filip Szałasiek (Polish)

Jonathan Bec (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 Guimaraes, University of Lisbon, Portugal

Dorota Klus-Stańska, University of Gdańsk, Poland

Maria Mendel, University of Gdańsk, Poland

Paweł Rudnicki, DSW University of Lower Silesia, Poland

Fadi Skeiker, University of the Arts, PA, USA

Jan Stasieńko, AGH University of Kraków, Poland

Tomasz Szkudlarek, University of Gdańsk, Poland

Bogusław Śliwerski, University of Lodz, Poland

Danuta Urbaniak-Zajac, University of Lodz, Poland

Simon Warren, Roskilde University, Denmark

Linden West, Canterbury Christ Church University, UK

Rafał Włodarczyk, University of Wrocław, Poland

Georg K. Zarifis, Atistotle University of Thessaloniki, Greece

© Copyright by Authors, Wrocław 2025

© Copyright for this edition by DSW University of Lower Silesia, Wrocław 2025

Address of the editorial office

DSW University of Lower Silesia

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Poland

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 Anna Kęsek-Chyży**
Between Editing and Reflection: The Use of Artificial Intelligence in Teaching Spanish Writing – A Case Study
- 43 Magdalena Zawiszewska**
Navigating the Artificial Intelligence Era: A Qualitative Study on the Impact of Artificial Intelligence on Language for Specific Purposes Teachers' Well-Being
- 67 Barbara Muszyńska**
Bilingual Education for Whom? Systemic Asymmetries and Plurilingual Potentials in Poland
- 87 Clotilde Lechuga-Jiménez**
Education for Sustainable Development in European Universities. ESDEUS Project Report
- 95 Mantas Antanas Davidavičius**
The Role of Romanticism and Transcendental Philosophy in Shaping Lithuanian Environmental Thought
- 117 Oskar Szwabowski, Dominika Grunkowska**
The Warrior and the Beast. Masculinity According to *The Analogs*

Reviews

- 167 Aneta M. Kochanowicz**
Review of: Ilaria Tatulli. *Ragazze e donne con disabilità: Percorsi storico-culturali, narrazioni e orientamento formativo* [Girls and Women with Disabilities: Historical-Cultural Pathways, Narratives, and Formative Orientation]. Milano: FrancoAngeli, 2023. 179 pp.
- 173 Eleni Papaioannou**
Review of: Ewa Kurantowicz & António Fragoso (Eds.), *Education for Sustainable Development in the European Local Communities*. Wrocław: DSW University of Lower Silesia Press, 2025. 100 pp
- 179 Monika Popow**
Universities in Dialogue with Society: Review of the Podcast Series 'Voices of ESDEUS: Exploring the Frontiers of ESD'

Studies and Research Reports

Między redagowaniem a refleksją: wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu pisania po hiszpańsku – studium przypadku

Anna Kęsek-Chyży¹ 



Abstrakt

Artykuł przedstawia studium przypadku wykorzystania narzędzia ChatGPT w nauczaniu pisania akademickiego na kierunku filologia hiszpańska. W badaniu wzięli udział studenci na poziomie B1/B2, którzy w ramach zajęć mieli możliwość wyboru między samodzielnym tworzeniem tekstu narracyjnego lub argumentacyjnego a analizą tekstu wygenerowanego przez SI. Analiza ilościowa i jakościowa wyników ankiety oraz wykonanych zadań pozwala zidentyfikować preferencje studentów, postrzegane korzyści i ograniczenia pracy z SI, a także wpływ wybranej ścieżki na rozwój kompetencji pisarskich. Artykuł omawia również kwestie etyczne i dydaktyczne związane z zastosowaniem narzędzi SI w edukacji językowej, podkreślając ich potencjał jako uzupełnienia tradycyjnych metod nauczania oraz jako narzędzia rozwijającego refleksyjność i świadomość językową studentów.

Słowa kluczowe

sztuczna inteligencja w edukacji, generatywna sztuczna inteligencja, nauczanie języków obcych, uczenie się języka obcego, kompetencje pisarskie, ChatGPT w edukacji

¹ Uniwersytet WSB Merito we Wrocławiu, Polska,
anna.kesek-chyzy@wroclaw.merito.pl, <https://orcid.org/0000-0002-8408-746X>

Between Editing and Reflection: The Use of Artificial Intelligence in Teaching Spanish Writing – A Case Study

Abstract

This article presents a case study on the use of ChatGPT in teaching academic writing in Spanish philology. The study involved students at the B1/B2 level who, as part of the course, could choose between independently creating a narrative or argumentative text, or analyzing a text generated by AI. Quantitative and qualitative analysis of the survey results and student work makes it possible to identify their preferences, perceived benefits and limitations of working with AI, as well as the impact of the chosen path on the development of writing skills. The article also discusses ethical and didactic issues related to the use of AI tools in language education, highlighting their potential as a complement to traditional teaching methods and as a means of fostering students' reflection and language awareness.

Keywords

artificial intelligence in education, generative AI, foreign language teaching, foreign language learning, writing skills, ChatGPT in education

Wprowadzenie

Daniel Cassany w swoim podręczniku *La cocina de la escritura* (1995) pisał, że współczesne realia wymagają od nas umiejętności redagowania tekstów. Trzydzieści lat później, choć tekst pisany pozostaje niezwykle ważny, to samo jego tworzenie coraz częściej powierzamy narzędziom opartym na sztucznej inteligencji, zwłaszcza generatywnej SI wykorzystującej modele językowe (LLM, Large Language Models). Od momentu upowszechnienia się takich narzędzi jak ChatGPT teksty generowane przez SI stały się wszechobecne zarówno w przestrzeni publicznej, jak i prywatnej. Szczególnie w dydaktyce języków obcych SI okazuje się narzędziem o dużym potencjale. Osoby uczące się języka obcego mogą nie tylko korzystać z wysokiej jakości neuronowych tłumaczeń maszynowych (NMT, Neural Machine Translation), dzięki narzędziom takim jak Google Translate lub DeepL, są również w stanie korygować błędy we własnych wypowiedziach czy też generować teksty o wysokim stopniu poprawności językowej, a nawet prowadzić konwersację z chatbotem, imitującą naturalną rozmowę z człowiekiem. Narzędzia SI stanowią dziś ogromne wsparcie zarówno

dla uczących się języków obcych, jak i dla nauczycieli, pozwalając tworzyć ciekawe i dopasowane do potrzeb kursantów materiały dydaktyczne. Z drugiej jednak strony przedstawiają spore wyzwanie, ponieważ świadomość ich nieograniczonej i natychmiastowej dostępności może prowadzić do sytuacji, w których studenci wyręczają się SI w realizacji zadań kluczowych dla prawidłowego przebiegu uczenia się języka oraz rozwijania poszczególnych sprawności językowych.

Szczególnym przypadkiem omawianego zagadnienia jest nauka języka na studiach filologicznych, której celem jest osiągnięcie poziomu C1 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) po ukończeniu studiów pierwszego stopnia (licencjackich). Oznacza to, że w stosunkowo krótkim czasie trzech lat student rozwinie swoje umiejętności językowe do poziomu zbliżonego do kompetencji natywnych użytkowników języka, a oprócz tego zdobędzie określone programem studiów wiedzę i umiejętności z zakresu języko-, literaturo- czy kulturoznawstwa oraz wybranych specjalizacji. Ważną rolę w programie studiów filologicznych odgrywa pisanie, do którego odnoszą się liczne standardy. Polska Rama Kwalifikacji (PRK) na poziomie studiów licencjackich (6) zakłada m.in. następujące umiejętności, które pośrednio lub bezpośrednio odnoszą się do pisania: absolwent potrafi „innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach (...), komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko” (Marszałek Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, 2024, s. 45). Z kolei według ESOKJ osoba posługująca się poziomem C1 języka obcego „potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne dotyczące złożonych problemów, sprawnie i właściwie posługując się zasadami organizacji wypowiedzi, łącznikami oraz wskaźnikami zespolenia tekstu” (Rada Europy, 2003, s. 35). Zgodnie z zapisami PRK i ESOKJ, student powinien zatem rozwinąć wysoką sprawność pisania, zarówno pod względem językowym, jak i strukturalnym oraz komunikacyjnym. Do tych umiejętności odnosi się również rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli języków obcych (MEiN, 2023, s. 24–25).

Wobec powyższego pisanie kształcone jest w ramach różnych zajęć jako jedna z kluczowych umiejętności językowych rozwijanych na studiach filologicznych, stanowi również częstą metodę pracy własnej studentów, przewidzianą w sylabusach przedmiotowych w ramach obowiązkowych godzin samokształcenia, jest też jedną z możliwych form weryfikacji przedmiotowych efektów uczenia się. Przybiera rozmaite formy: od krótkich tekstów ćwiczeniowych, ukierunkowanych na zastosowanie

określonego słownictwa lub struktur gramatycznych, przez teksty użytkowe, aż po eseje. W ostatnich latach dydaktycy proponujący studentom tego typu zadania obserwują jednak coraz częstsze wykorzystywanie narzędzi SI w procesie tworzenia tekstów. Dotyczy to tłumaczeń maszynowych, wykorzystywanych do przekładu samodzielnie napisanych tekstów z języka ojczystego, a od czasu udostępnienia ChatGPT przez OpenAI w 2022 r. tekstów całkowicie wygenerowanych, czasami bez świadomego udziału studenta. Pojawia się zatem pytanie, jak w obecnych realiach a) uczyć studentów pisania tekstów (*learning-to write*); b) rozwijać sprawności językowe poprzez pisanie (*writing-to-learn*) (Manchón 2011, s. 3); c) uczyć studentów świadomego i etycznego wykorzystywania nowych technologii, w tym narzędzi SI.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie studium przypadku wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji, w szczególności ChatGPT, w dydaktyce pisania akademickiego na studiach filologicznych. Analiza opiera się na wynikach ankiety przeprowadzonej wśród studentów i na przykładach ich prac pisemnych, mających na celu ukazanie sposobów integracji SI z procesem uczenia się pisania, a także na obserwacji postaw studentów wobec tej technologii oraz potencjalnych korzyści i zagrożeń związanych z jej stosowaniem.

Podstawy teoretyczne

Teoretyczne podstawy niniejszego badania stanowią rozważania na temat kluczowych kompetencji związanych z pisaniem, nauczaniem języków obcych oraz wykorzystaniem narzędzi SI w procesie nauczania i rozwijania umiejętności językowych. Z uwagi na fakt, iż badanie dotyczy nauczania języka hiszpańskiego, odwołujemy się w szczególności do hiszpańskojęzycznych publikacji poświęconych wspomnianej tematyce, choć problematyka SI w edukacji jest obecnie domeną źródeł anglojęzycznych. Analizie poddano najistotniejsze opracowania dotyczące a) pisania jako procesu i jego roli w uczeniu się języka obcego; b) zastosowania SI w nauczaniu języków obcych oraz wspieraniu kompetencji pisarskich; c) problematyki pedagogicznej i etycznej związanej z SI. Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, iż jest to tematyka dynamicznie rozwijająca się, a wraz z rozwojem narzędzi SI i ich zastosowań powstają nowe badania nad ich użytecznością w edukacji.

Pisanie, jak stwierdza Cassany (1995), jest umiejętnością złożoną, wymaga wiedzy, planowania, warsztatu. Odkąd w latach 80. XX w. rozwinął się model procesualny pisania, nacisk kładzie się nie tyle na sam produkt (tekst), ile na proces (pisanie). Jak pisze Davoodifard (2022, s. 2–5), badacze tematyki wypowiedzi pisemnej

w języku obcym (L2) czerpią z różnych teorii dotyczących pisania w języku ojczystym (L1), adaptując je do specyficznych potrzeb kontekstu akwizycji drugiego języka. Najpopularniejszym modelem, później wszakże krytykowanym i zrewidowanym, jest model kognitywnej teorii pisania autorstwa Flower i Hayesa (1981), według której pisanie jest złożonym procesem poznawczym, nie zaś reprodukcją nabytych umiejętności językowych. Stanowi aktywność celową i problemową, ponieważ piszący podejmuje ją w konkretnym celu, dokonuje odpowiednich decyzji, aby rozwiązać problem. Składa się z trzech monitorowanych przez piszącego nielinearnych procesów poznawczych: planowania, translacji oraz przeglądania (w oryginale: *planning, translating, reviewing* (1981, s. 369), tłumaczenie na język polski autorki). Na pisanie wpływ mają również inne komponenty systemu poznawczego osoby piszącej, choćby zasady, z których uwzględnieniem realizuje zadanie (temat, odbiorca, tekst) czy sprawność jej pamięci długoterminowej. Hayes (1996) zrewidował tę teorię, uwzględniając w kognitywnym procesie pisania czynniki afektywne i społeczne. Teoria Be-reitera i Scardamalii (1987) ma mniejsze znaczenie dla pisania w języku obcym, ponieważ jej założenia nie odzwierciedlają trudności, przed jakimi stają uczniowie, zwłaszcza na początkowym etapie nauki. Zakłada ona podział na *knowledge-telling* (opowiadanie wiedzy), czyli pisanie oparte na posiadanych kompetencjach językowych i realizowane w interakcjach społecznych, i *knowledge-transforming* (przekształcanie wiedzy), czyli pisanie wykraczające poza kompetencje piszącego oraz wymagające analizy i przetwarzania wiedzy w sposób niezależny od interakcji społecznych. Kontekstualna teoria Grabe’a i Kaplana (1996) łączy procesy kognitywne z perspektywą socjokulturową, przez co jest pomocna w odniesieniu do nauczania języków obcych. Sformułowana w 1996 r. teoria Kellogga zakłada sześćoetapowy proces pisania (planowanie, przekładanie idei na język, programowanie, wykonanie, czytanie oraz redagowanie), przy czym każdy etap wymaga wykorzystania ograniczonych zasobów pamięci operacyjnej, toteż im bardziej automatyczne są niektóre etapy (np. translacja, dzięki znajomości języka), tym więcej zasobów przeznaczyć można na planowanie czy redakcję (Kellog, Olive & Piolat, 2013). Wreszcie zorientowany na ocenę sprawności pisarskiej model Deane’a *et al.* (2008) pozwala na kompleksowy opis tejże, przydatny zarówno w ocenie, jak i projektowaniu programów nauczania. Składa się z trzech głównych komponentów: kompetencji językowych (gramatyka, słownictwo, składnia), zarządzania procesem pisania (planowanie, monitorowanie, poprawianie) i myślenia krytycznego (argumentacja, ocena źródeł, integracja informacji). Uwzględnia umiejętności wyższego rzędu, szczególnie ważne w akademickim

pisaniu w L2, jest jednak sformalizowany i testocentryczny. Wszystkie powyższe modele oparte są na mechanizmach kognitywnych, różnią się jednak w zakresie podejścia do języka i kontekstu.

Davoodifard (2022, s. 6-9) wymienia i systematyzuje również szereg badań empirycznych nad procesem pisania w L2. Badania Zamel (1983), Raimes (1987) i Cumminga (1989) pokazują, że sposób pisania zależy od stopnia znajomości języka, doświadczenia pisarskiego i kontekstu zadania. Bardziej zaawansowani piszący planują globalnie i skupiają się na treści, a mniej zaawansowani koncentrują się na poprawności językowej. Z kolei badanie Khudera i Harwooda (2015) wykazało, że kontekst testowy wpływa na strategie językowe: w sytuacjach testowych dominuje korekta, natomiast poza testami uczniowie częściej stosują planowanie i refleksję (por. Davoodifard, 2022, s. 7). Pisanie w L2 może być wspierane przez doświadczenia z pisania w L1, ale decydującą rolę odgrywają poziom języka i typ zadania. Badania te podkreślają złożoność procesu i jego wartość dydaktyczną.

Pisanie jako sprawność językowa w L2 zostało zmarginalizowane na rzecz mówienia przez metody dydaktyki języków obcych w nurcie komunikacyjnym czy interakcyjnym. Harklau (2002) argumentuje, że pisanie powinno pełnić znacznie ważniejszą rolę w badaniach nad przyswajaniem wiedzy podanej w drugim (lub kolejnym) języku uczniów, ci bowiem uczą się poprzez pisanie. Teksty pisane pozwalają na wielokrotną refleksję, planowanie, rewizję i analizę języka, co znacznie wpływa na rozwój precyzji językowej. Leki (2007) analizuje z kolei, jak studenci L2 uczą się poprzez pisanie w różnych dziedzinach akademickich. Kluczowe w tym kontekście wydaje się zaproponowane przez Rosę Marię Manchón rozróżnienie na *learning to write* i *writing to learn* (Manchón, 2011), które potwierdza hipotezę, iż pisanie wspiera rozwój języka obcego, nie tylko odzwierciedlając kompetencje językowe, ale również aktywnie je kształtując. W rozdziałach empirycznych autorstwa Williamsa, Storch, Manchón *et al.*, przedstawione badania potwierdzają, że pisanie może sprzyjać przyswajaniu struktur gramatycznych (zwłaszcza jeśli występuje tzw. zauważanie), poprawiać płynność, złożoność i dokładność językową, zaś interakcje pisemne (np. współredagowanie tekstu) sprzyjają internalizacji języka.

W naszym badaniu wykorzystamy podejście *writing to learn*.

Zastosowanie narzędzi SI w nauczaniu języków obcych stanowi obecnie przedmiot badań w wielu aspektach. Punktem wyjścia może być studium Bhullar *et al.* (2024), którzy dokonali bibliometrycznego przeglądu czterdziestu siedmiu najbardziej wpływowych badań dotyczących wykorzystania ChatGPT w szkolnictwie

wyższym, opublikowanych do maja 2023 r., a więc na wczesnym etapie funkcjonowania tego narzędzia w powszechnym użyciu. Istotnym wkładem studium jest identyfikacja czterech głównych klastrów tematycznych, będących zarazem istotnymi wyzwaniami dla społeczności akademickiej na całym świecie, choć artykuł skupia się na USA. Obejmują one: 1) uczciwość akademicką, czyli badania nad plagiatem oraz innymi zagrożeniami związanymi z wykorzystaniem SI; 2) środowisko uczenia się, tj. integrację narzędzi SI w środowisku dydaktycznym, ich wpływu na metodykę nauczania, adaptację programów studiów oraz organizację nauki online; 3) wpływ, jaki SI wywiera na motywację i aktywność studentów m.in. poprzez personalizację nauki, automatyczny feedback oraz interaktywne formy nauczania; 4) badania naukowe i zastosowania branżowe, np. wykorzystanie ChatGPT w różnych dziedzinach, jak choćby nauka języków obcych, gdzie SI wspomaga pisanie i rozwój specjalistycznego słownictwa. Wszystkie cztery klastry znajdują odzwierciedlenie w naszym badaniu.

W kontekście zastosowania generatywnej sztucznej inteligencji (genSI) w nauce języków obcych Godwin-Jones (2019) prezentuje kompleksowy przegląd narzędzi, analizując również takie obszary możliwości dydaktycznych, jak: personalizacja nauki, możliwość interakcji bez ograniczeń czasowych, natychmiastowy *feedback* czy wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autor zwraca jednocześnie uwagę na potencjalne zagrożenia, jak ryzyko plagiatu, „rozleniwienie” poznawcze uczniów, pogłębienie nierówności cyfrowych oraz brak krytycznego podejścia do treści generowanych przez SI. Nie bez znaczenia są tutaj również kwestie etyczne oraz rola nauczyciela jako przewodnika i mediatora w pracy z SI. Nieco inną perspektywę wnosi tekst Wexell-Machado i Canese (2023), którzy przeanalizowali zastosowanie narzędzi SI w nauce języków obcych w Ameryce Łacińskiej, tym samym wnosząc do globalnego dyskursu o SI w edukacji perspektywę spoza Zachodniego paradygmatu, podkreślając asymetrie w dostępie i reprezentacji języków i kultur. Istotne wnioski wypływające z ich analizy dotyczą samych narzędzi SI, które nie są produktem neutralnym, ale uwarunkowanym kulturowo, ekonomicznie i ideologicznie, co z kolei niesie ze sobą zagrożenie uzależnienia edukacji od technologii pochodzącej spoza regionu. Ważny staje się zatem sposób wdrażania SI w edukacji i to na różnych płaszczyznach: od naśladownictwa rozwiązań globalnych po kreatywne, lokalne adaptacje narzędzi, a także odpowiedzialność dydaktyka podejmującego decyzje na poziomie metodyki i etyki.

W odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie na integrację narzędzi SI w dydaktyce językowej powstaje wiele opracowań proponujących ich praktyczne zastosowanie

na zajęciach. Aslanyan-rad (2024) dokonuje systematycznego przeglądu literatury dotyczącej zastosowania dużych modeli językowych, zwłaszcza ChatGPT, w edukacji wyższej, z silnym akcentem na rozwój kompetencji akademickich, takich jak pisanie, krytyczne myślenie czy samodzielność i organizacja pracy, proponując ramy włączania ChatGPT do programu kursów pisania akademickiego z zachowaniem równowagi między użytecznością a etyką. Mali (2025) z kolei dokonuje przeglądu badań dotyczących wykorzystywania ChatGPT w nauczaniu języka angielskiego jako obcego/drugiego z naciskiem na rozwój umiejętności pisania. Szczególnie przydatny wydaje się empiryczny charakter omawianych analiz, będący punktem wyjścia dla projektowania badań nad wpływem ChatGPT na naukę pisania nie tylko w języku angielskim. Na uwagę zasługują również ustalenia, które wskazują na pozytywny wpływ ChatGPT na rozwój sprawności pisania, m.in. poprzez wzmocnienie motywacji uczniów dzięki natychmiastowej reakcji, brakowi elementu oceny i możliwości eksperymentowania z formą, a także szerokiej autonomii związanej z wykorzystaniem ChatGPT jako osobistego asystenta. Wśród potencjalnych zagrożeń Mali wymienia natomiast uzależnienie od poprawek nanoszonych przez SI bez zrozumienia istoty błędów, trudność z oceną autentyczności prac oraz możliwe zubożenie strategii rozwoju językowego, jeśli narzędzie zastępuje proces twórczy. Do podobnych wniosków dochodzą Deep *et al.* (2025), którzy przeprowadzili przegląd literatury obejmujący lata 2023–2025, analizując dwadzieścia dziewięć recenzowanych prac poświęconych zastosowaniu ChatGPT w rozwoju umiejętności pisania akademickiego w języku angielskim jako obcym, motywacji i zaangażowaniu studentów oraz postrzeganiu tego narzędzia przez nauczycieli i uczniów. Artykuł zwraca także uwagę na potrzebę dalszych badań długofalowych, rozwijania kompetencji w zakresie posługiwania się sztuczną inteligencją wśród studentów i nauczycieli oraz opracowania standardów etycznych wdrażania SI w dydaktyce językowej. Autorzy zauważają przy tym ograniczenia swojego przeglądu, który opiera się na najnowszych opracowaniach i nie pozwala jeszcze w pełni ocenić długoterminowych efektów wykorzystania SI w nauczaniu pisania, podkreślając konieczność podjęcia dalszych badań. Kohnke, Moorhouse i Zou (2023) prezentują z kolei konkretne propozycje działań, typów ćwiczeń i integracji z podejściem komunikacyjnym w odniesieniu do ChatGPT, który może w skuteczny sposób wesprzeć rozwijanie słownictwa (poprzez generowanie list tematycznych, definicji, ćwiczeń typu *gap-fill*, quizów leksykalnych), praktykę gramatyczną (tworzenie zdań, poprawa błędów gramatycznych, wyjaśnienia zasad) oraz konwersacje (symulacja dialogów, pytania i odpowiedzi, ćwiczenia oparte na rolach).

Z naszej perspektywy ważne są środki możliwe do zastosowania w rozwijaniu sprawności pisania, np. wspomagające uczniów w tworzeniu tekstów, konstruowaniu akapitów, planowaniu treści, jej weryfikacji i późniejszej edycji.

Ważnych wskazówek przy projektowaniu badań nad wykorzystaniem SI w dydaktyce pisania w języku obcym dostarczają badania empiryczne, które poddają konkretnej analizie różne uwarunkowania i skutki stosowania narzędzi sztucznej inteligencji przez studentów. Najwięcej tego rodzaju badań powstaje na gruncie nauki języka angielskiego. Mahapatra (2024) przedstawia ciekawy eksperyment, którego celem jest sprawdzenie, w jaki sposób wykorzystanie ChatGPT jako narzędzia formatywnej informacji zwrotnej wpływa na umiejętności pisania w języku angielskim na poziomie uniwersyteckim. Wyniki wskazują na statystycznie istotną poprawę kompetencji pisarskich w grupie eksperymentalnej przy braku poprawy w grupie kontrolnej, a także na pozytywny odbiór narzędzia przez studentów w obszarach takich jak rozwój argumentacji i organizacji tekstu oraz poprawa gramatyki i stylu przy jednoczesnym zgłaszaniu obaw związanych ze schematycznością rozwiązań oraz uzależnienia od narzędzia. Na gruncie hiszpańskojęzycznym badania wpływu sztucznej inteligencji na proces nauki języka podjęli się Aroz i Cassany (2025), analizując, w jaki sposób japońscy studenci hiszpańskiego wykorzystują narzędzia SI (ChatGPT, DeepL itd.), ze szczególnym uwzględnieniem wpływu tych ostatnich na autonomię, poprawność językową i zagrożenia związane z uzależnieniem od technologii. Wnioski z badania dotyczą zarówno autonomii studentów, zwłaszcza w zakresie weryfikacji poprawności i szybkiego dostarczania *feedbacku*, jak i wprowadzania w obręb tekstu bardziej zróżnicowanego słownictwa i zaawansowanych struktur przy jednoczesnym wskazaniu, iż otrzymany rezultat często cechuje się zbyt formalnym lub „sztucznym” stylem. Kolejnym zaobserwowanym zagrożeniem jest ignorowanie przez narzędzia SI niuansów kulturowych nieadekwatnych dla kontekstu hiszpańskojęzycznego oraz systematyczne uzależnianie się użytkowników od SI, co mogło negatywnie wpłynąć na ich kreatywność i umiejętność krytycznego odniesienia się do własnych tekstów. Autorzy podkreślili również rolę nauczyciela w procesie świadomego wprowadzania SI do zajęć, wraz z refleksją na temat jej ograniczeń.

Wszystkie przeanalizowane źródła wskazują zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki wykorzystania generatywnej sztucznej inteligencji w nauce języków obcych, zwłaszcza w rozwijaniu umiejętności pisania. Do najczęściej wymienianych szans, jakie oferuje SI, zaliczyć można indywidualizację i autonomizację procesu uczenia się języka obcego, dzięki czemu student może dostosować proces do swoich potrzeb

i realizować go przy zachowaniu pełnej informacji zwrotnej bez stałej obecności nauczyciela. Poza tym wszystkie badania wskazują na wsparcie pisania i poprawności językowej pozwalające na unikanie błędów, stosowanie bardziej zaawansowanych środków językowych i zachowanie spójności tekstu. Co ważne, SI pozytywnie wpływa również na motywację studentów do aktywności, oferując im bezpieczne środowisko pracy bez oceniania. Wśród zagrożeń wymieniane są uzależnienie od narzędzi SI, spadek samodzielności i kreatywności, a w dalszej perspektywie łamanie standardów akademickich w zakresie uczciwości, np. poprzez oddawanie wygenerowanych tekstów jako własnych. Wiele badań wskazuje też na nadmierne uproszczenie języka, sztuczność czy nieadekwatność formalną oraz kulturową. Źródła zgodnie akcentują kluczową rolę nauczyciela w projektowaniu odpowiednich zadań oraz w mentorskim wspieraniu procesu pisania, co może wskazywać na konieczność jej zredefiniowania.

Opis kontekstu dydaktycznego

Badanie zostało przeprowadzone w ramach uniwersyteckiego kursu praktycznej nauki języka hiszpańskiego – ćwiczeń redakcyjnych 4 (poziom B1/B2) na kierunku filologia hiszpańska. Przedmiot ten jest realizowany przez cztery semestry, od poziomu A1 do B2, a jego główne cele to a) wspieranie przyswajania języka hiszpańskiego przez studentów poprzez rozwijanie sprawności pisania oraz b) rozwijanie umiejętności i strategii redagowania różnorodnych tekstów w języku hiszpańskim, m.in. użytkowych oraz kreatywnych.

Badanie przeprowadzono równolegle w czterech grupach, w tym w dwóch na studiach dziennych oraz dwóch – zaocznych (weekendowych). Po zrealizowaniu podczas zajęć tematów związanych z narracją oraz redagowaniem tekstów argumentacyjnych studenci mieli do wyboru dwie ścieżki: a) samodzielne napisanie tekstu; b) analizę tekstu wygenerowanego przez SI. W obu przypadkach studenci mieli do wyboru trzy tematy.

Dla narracji były to:

- Escribe una anécdota real o imaginada. Procura que sea interesante y divertida.
- Escribe un corto cuento que empiece así: “Aquel día resultó que tenía un buen amigo”.
- Escribe un cuento fantástico con personajes imaginarios y acción irreal.

Natomiast dla eseju były to:

- Las mujeres siguen siendo discriminadas en 2025.
- En 2025 son los hombres los que son discriminados.
- La lengua puede ser una herramienta de discriminación.

W poprzednich latach studenci obowiązkowo realizowali zadania pisemne samodzielnie w formie zadań domowych. Celem tej formy pracy jest: a) samodzielne przećwiczenie zdobytej wiedzy i umiejętności; b) samodzielne ćwiczenie kluczowych dla danej formy struktur, leksyki i strategii dyskursywnych; c) produkcja językowa (*output*); d) ćwiczenie wykorzystania narzędzi TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) tekstu, w tym słowników, podręczników stylu, edytora tekstów.

W roku akademickim 2024/2025 po raz pierwszy studenci mogli wybrać ścieżkę analizy tekstu wygenerowanego przez SI. Celem tej formy pracy jest: a) etyczne wykorzystanie narzędzi SI w procesie pisania; b) wzbudzenie refleksji na temat procesu pisanie oraz wykorzystania w nim narzędzi SI; c) rozwijanie umiejętności analizy tekstu; d) ćwiczenie sprawności językowych poprzez realizację zadań na słownictwo, parafrazowanie, struktury i formy gramatyczne.

Kryteria oceny różniły się zależnie od specyfiki każdej ze ścieżek. W przypadku samodzielnego pisanie tekstu ewaluacji poddane zostały aspekty zestawione w tabelach 1. i 2. W obu zadaniach student mógł uzyskać maksymalnie 20 punktów, a próg zaliczenia zadania stanowiło uzyskanie przynajmniej 11.

Tabela 1. Kryteria oceny pracy w ramach ścieżki tradycyjnej (B)

Kryterium	4	3	2	1	0
Poprawność gramatyczna	Tekst w pełni poprawny, użyte struktury odpowiednie dla poziomu B1/B2 wg ESOKJ	Nieliczne błędy gramatyczne nie utrudniają zrozumienia przekazu; dominują struktury odpowiednie dla poziomu B1/B2	Występują liczne błędy gramatyczne, częściowo utrudniające zrozumienie; część struktur poniżej poziomu B1	Liczne błędy gramatyczne istotnie zakłócają komunikację; tekst w dużej mierze nie spełnia wymogów poziomu B1	Błędy uniemożliwiają zrozumienie tekstu lub tekst jest niegramatyczny w całości

Leksyka	Tekst w pełni poprawny, użyte słownictwo odpowiednie dla poziomu B1/B2 wg ESOKJ	Zdarzają się pojedyncze błędy leksykalne, ale nie wpływają na ogólną komunikatywność tekstu	Występują błędy leksykalne, które częściowo zakłócają komunikację i/lub słownictwo poniżej poziomu B1	Duża liczba błędów leksykalnych, znacznie utrudniająca zrozumienie tekstu; leksyka poniżej poziomu B1	Słownictwo nieadekwatne do tematu lub poziomu, tekst trudny lub niemożliwy do zrozumienia
Realizacja tematu	Temat w pełni zrealizowany, tekst odpowiedniej długości	Temat zrealizowany w dużym stopniu, drobne pominięcia, długość zbliżona do wymaganej	Temat ujęty częściowo, tekst za krótki lub zbyt powierzchowny	Realizacja tematu bardzo powierzchowna lub niepełna; widoczne odejście od tematu	Temat niezrealizowany lub całkowicie odbiegający od polecenia, tekst zbyt krótki
Forma i kompozycja	Forma i kompozycja tekstu zgodna z zasadami redakcji (wliczając układ tekstu), tekst poprawny stylistycznie	Niewielkie uchybienia w organizacji tekstu lub stylu, bez wpływu na odbiór	Widoczne problemy z organizacją tekstu (np. brak spójności, nieczytelna struktura) lub nieadekwatny styl	Forma i kompozycja znacznie odbiegają od przyjętych norm; tekst trudny do zrozumienia	Brak jakiegokolwiek struktury i nieczytelna forma wypowiedzi
Poprawność ortograficzna i interpunkcyjna	Tekst w pełni poprawny pod względem interpunkcji i ortografii	Sporadyczne błędy ortograficzne lub interpunkcyjne, nie utrudniające zrozumienia	Liczne błędy, w tym powtarzające się, częściowo utrudniające odbiór tekstu	Duża liczba błędów, które zakłócają czytelność tekstu	Liczne i rażące błędy uniemożliwiające zrozumienie tekstu

Tabela 2. Kryteria oceny pracy w ramach ścieżki SI (A)

Kryterium	5	4	3	2	1	0
Realizacja zadań	Wszystkie zadania zostały wykonane w pełni i poprawnie	Wszystkie zadania zostały wykonane, drobne uchybienia lub nieścisłości	Większość zadań została wykonana poprawnie, pojedyncze zadania niepełnie	Zadania wykonane częściowo, widoczne braki lub niepełne odpowiedzi	Tylko niektóre zadania wykonane poprawnie, reszta pominięta lub błędna	Zadania nie zostały wykonane lub nie mają związku z tematem

Refleksja	Odpowiedzi wymagające refleksji są pełne i wyczerpujące, zawierają przemyslenia i argumenty	Odpowiedzi są przemyślane, ale mogą nie być w pełni rozwinięte	Widoczna próba refleksji, ale odpowiedzi powierzchowne lub ogólne	Odpowiedzi bardzo krótkie, z minimalną refleksją	Refleksja jedynie sygnalizowana, brak głębszych przemyśleń	Brak refleksji, odpowiedzi zdawkowe lub całkowicie pominięte
Adekwatność do tematu	Zadania i odpowiedzi są w pełni zgodne z poleceniami, odpowiednio rozwinięte i spójne	Treść zgodna z tematem i poleceniem, drobne uchybienia w rozwinięciu	W większości zgodne z tematem, niektóre fragmenty wymagają doprecyzowania	Częściowo zgodne z tematem, niektóre odpowiedzi nie na temat lub niezrozumiałe	Znaczne odejście od tematu, chaotyczne lub nie związane treści	Odpowiedzi nie mają związku z tematem lub są całkowicie niezrozumiałe
Poprawność językowa	Tekst jest całkowicie poprawny gramatycznie, leksykalnie, stylistycznie, na poziomie B1/B2	Nieliczne błędy językowe, nie zakłócające komunikacji	Widoczne błędy językowe, które nieznacznie utrudniają odbiór	Liczne błędy językowe, wyraźnie utrudniające zrozumienie	Tekst bardzo trudny do zrozumienia z powodu licznych błędów	Tekst zawiera rażące błędy językowe, uniemożliwiające ocenę treści

Metodologia

Metoda badania to studium przypadku (*case study*) z elementami analizy ilościowej i jakościowej. W badaniu uczestniczyło pięćdziesięciu dziewięciu studentów drugiego roku filologii hiszpańskiej, realizujących przedmiot Praktyczna nauka języka hiszpańskiego – ćwiczenia redakcyjne 4 (poziom B1/B2). Wykorzystane narzędzia badawcze to: analiza prac studentów (w tym analiza porównawcza prac ze ścieżki A i B), kwestionariusz po zakończeniu pisania oraz obserwacje prowadzącej w oparciu o prace i wyniki egzaminu zamykającego semestr.

Analiza tradycyjnych prac pisemnych pozwala stwierdzić, w jakim stopniu produkcja językowa studentów pokrywa się z założonymi w programie kursu efektami uczenia się z kategorii umiejętności. Dzięki szczegółowym kryteriom oceny

prowadząca kurs mogła zweryfikować, na ile dany student rozwinął poszczególne kompetencje i przetworzył je twórczo we własnym tekście. Z kolei analiza prac ze ścieżki B pozwalała na ocenę przede wszystkim efektów w zakresie kompetencji społecznych oraz pracy z tekstem, w mniejszym zaś stopniu – umiejętności jego redagowania i zakresu ogólnej wiedzy językowej.

Ważnym elementem całego badania była analiza kwestionariusza ankietowego, który studenci anonimowo wypełnili po zrealizowaniu wszystkich zadań pisemnych, w dniach 24–29 czerwca 2025 r. Kwestionariusz, podzielony na cztery części, diagnozował następujące obszary: a) wybór ścieżki i jego umotywowanie; b) doświadczenie pracy z SI, skupiające się na analizie poprawności wygenerowanego tekstu; c) refleksja ogólna, koncentrująca się na ocenie przydatności tego rodzaju zadania w kontekście nauki języka hiszpańskiego i rozwoju sprawności pisania; d) pytanie dodatkowe o wpływ narzędzi SI na role ucznia i nauczyciela w procesie zyskiwania sprawności w pisaniu. Na podstawie odpowiedzi z kwestionariusza wyciągnięto wnioski dotyczące motywacji studentów do pracy z narzędziami sztucznej inteligencji, ich autorefleksji na temat kompetencji językowych i redakcyjnych, chęci rozwoju oraz poznawania nowych narzędzi do pracy z językiem w środowisku kontrolowanym przez nauczyciela, a także obserwacji dotyczących własnych postępów w rozwijaniu sprawności językowych w zależności od obranej ścieżki.

Ze względu na anonimowy charakter ankiety nie było możliwe powiązanie konkretnych odpowiedzi z konkretnymi pracami pisemnymi. Dlatego też nie przeprowadzano analiz indywidualnych przypadków, lecz zestawiano ogólne tendencje deklarowane przez studentów z jakością prac pisemnych w poszczególnych ścieżkach (A – SI, B – tradycyjnej). To podejście umożliwiło przeprowadzenie triangulacji danych: porównania deklarowanej samodzielności i postaw wobec SI z poziomem językowym obserwowanym w pracach. Wnioski mają charakter eksploracyjny i służą refleksji nad spójnością deklaracji studentów z ich rzeczywistymi kompetencjami.

Ostatnim narzędziem wykorzystanym w badaniu były obserwacje prowadzącej, obejmujące wszystkie formy weryfikacji efektów uczenia się zakładanych dla kursu: zarówno zadania domowe, jak i egzamin końcowy – ostateczny miernik uzyskania kompetencji językowych i redakcyjnych przez studentów. Szczególnie istotne w tym kontekście są teksty pisane w warunkach egzaminacyjnych bez dostępu do narzędzi SI czy translatorów online, z użyciem wyłącznie słowników papierowych. Analiza tych prac pozwala uchwycić rzeczywisty zakres samodzielnej kompetencji pisarskiej i porównać go z poziomem tekstów pisanych w środowisku nienadzorowanym.

Wyniki i analiza

W badaniu wzięło udział pięćdziesięciu dziewięciu studentów (w tym dwadzieścia trzy osoby studiujące stacjonarnie i trzydzieści sześć niestacjonarnie), którzy mogli wybrać jedną z trzech ścieżek wykonania zadania pisemnego:

- Ścieżkę A, opartą wyłącznie na analizie tekstów wygenerowanych przez SI, wybrało trzydzieści sześć osób (61%), w tym ośmiu studentów studiów stacjonarnych i dwudziestu ośmiu – niestacjonarnych.
- Ścieżkę B, tradycyjną (samodzielne pisanie), wybrało siedemnaście osób (28,8%), w tym dziesięciu studentów studiów stacjonarnych i siedmiu niestacjonarnych.
- Ścieżkę A+B, mieszaną (łączenie pisania własnego i pracy z SI), wybrało sześć osób (10,2%) – pięciu studentów studiów stacjonarnych i jeden – niestacjonarnych.

Analiza prac pisemnych (zadań domowych oraz egzaminu końcowego)

Pierwszym etapem badania jest analiza prac pisemnych studentów, które ci wykonywali w formie zadań domowych. Analiza punktów, które uczestnicy zdobyli zgodnie z przedstawionymi powyżej kryteriami (tabele 1 i 2), wykazała, że w obu ścieżkach wyniki były podobnie wysokie (por. średnią punktację w tabeli 3). Studenci pisali prace w domu, z dostępem do narzędzi TIK oraz SI, w wyznaczonym okresie dwóch tygodni. Analiza jakościowa wykazała różne typy błędów charakterystyczne dla każdej ze ścieżek i wynikające ze specyfiki zadań.

W pracach opartych na ścieżce SI dało się zauważyć powtarzające problemy o charakterze interpretacyjnym oraz metajęzykowym, w mniejszym zaś stopniu – językowym. Najwięcej kłopotów sprawiło zadanie polegające na odnalezieniu wyrażenia idiomatycznego w tekście wygenerowanym przez SI. W aż 67% prac wskazano frazy, które nie spełniają definicji idiomu, myląc go m.in. z metaformi, kolokacją, wyrażeniami poetyckimi, a nawet związkami logicznymi lub opisowymi, np. *dar visibilidad*, *meta lejana*, *desafiar la norma*, *la vida cotidiana*, *me hizo reír*, *con lágrimas de gratitud*. Oznacza to, że studenci najwyraźniej utożsamiają idiom z dowolnym wyrażeniem nienależącym do języka czysto referencyjnego, czyli z każdą formą niebezpośredniości, obrazowości lub emfazy. Uwidacznia się tu też typowe dla średniozaawansowanego poziomu błędne łączenie pojęć: idiom = metafora

= wyrażenie ekspresywne. Ponadto w 14% prac studenci wykazali niedostateczne rozumienie istoty parafrazy. Studenci często przepisywali zdanie bez przekształcenia struktury, stosując co najwyżej kilka wyrażen synonimicznych. Zdarzały się też przypadki zbyt dalekiego odejścia od oryginału. Również w 14% prac studenci nie potrafili wskazać peryfraz czasownikowych, co sugeruje ograniczone wycucie struktur werbalnych i automatyzmu składniowego w hiszpańskim. Co najmniej pięć osób nie rozpoznało obecnych w tekście kolokacji. Rzadziej zdarzało się studentom mylić czasowniki regularne i nieregularne, błędnie wskazywać synonimy i antonimy wybranych słów oraz tworzyć niepoprawne formy słowotwórcze. Jeśli chodzi o refleksyjność, to w sześciu pracach była ona powierzchowna lub całkowicie nieobecna. Niektórzy powielali nieprawdziwe założenia, twierdząc np., że „język czatu jest sztuczny i nierealistyczny”, co pokazuje brak zrozumienia istoty treningowych modeli językowych.

W przypadku prac pisanych bez użycia SI (przynajmniej deklaratywnie) błędy były w większości typowe dla studentów na poziomie B1/B2. Należały do nich błędy w odmianie czasowników, niepoprawne użycie trybu *subjuntivo* lub jego brak, problemy z przyimkami, użyciem *ser/estar*, błędy przy rodzajnikach i w zakresie związku zgody pomiędzy rzeczownikiem a określającym go przymiotnikiem w rodzaju żeńskim. Na płaszczyźnie stylu i kompozycji często zdarzały się powtórzenia wyrazów, błędy interpunkcyjne, brak powiązania z tematem pracy lub podziału na akapity. Kluczowa obserwacja dotyczy jednak prac, które uzyskały maksymalną lub zbliżoną do maksimum punktację. Ich liczba jest podejrzanie wysoka. Styl tych prac był często zbliżony do charakterystycznego języka modeli SI: spójny i poprawny, co może świadczyć o faktycznym użyciu SI pomimo wcześniejszej deklaracji samodzielności. Takie prace nie zawierały błędów, co na tym etapie zaawansowania jest mało prawdopodobne bez technologicznego wsparcia.

Zestawienie nie jest imienne, lecz ogólne – nie porównujemy tu wyników konkretnych osób, tylko obserwujemy pewne tendencje. Nawet jeśli średnia punktacja w przypadku wszystkich ścieżek jest zbliżona, ze wskazaniem na ścieżkę mieszaną, to rozkład ocen pokazuje, iż najwyższe wyniki punktowe osiągnęli studenci ze ścieżki SI, byli oni również liczniej reprezentowani w przedziale ocen średnich, co należy jednak przypisać temu, że właśnie ta grupa była najbardziej liczna. Badanie ma pokazać jedynie ogólne tendencje, warto więc zaznaczyć, że bez względu na to, czy studenci wykonywali prace pisemne (domowe) przy wykorzystaniu ścieżki SI, czy tradycyjnej, prace te są na znacznie wyższym poziomie niż ich odpowiedniki w warunkach

egzaminacyjnych, bez użycia rozwiązań technologicznych. Nie widać również, aby studenci, którzy deklarowali pisanie prac domowych bez wykorzystania SI, pisząc samodzielnie (co wielu z nich podkreślało w ankiecie), uzyskało lepsze wyniki na egzaminie, wręcz przeciwnie. Jest to tym bardziej wyraźne, że spośród wszystkich złożonych prac pisemnych ponad 26% ocenionych na ocenę bardzo dobrą było deklaratywnie tradycyjnych.

Tabela 3. Zestawienie ocen z prac pisemnych z ocenami z egzaminu końcowego

Liczba punktów (ocena)	Prace pisemne (n=83)		Egzamin końcowy (n=59)		
	SI	Tradycyjna	SI	Tradycyjna	Mieszana
20 (bdb)	4,82%	15,66%	3,39%		
19 (bdb)	16,87%	10,84%	3,39%	1,69%	
18 (db+)	15,66%	3,61%	3,39%	1,69%	1,69%
17 (db+)	13,25%	6,02%	6,78%	3,39%	
16 (db)	6,02%	1,2%	6,78%	1,69%	1,69%
15 (db)	2,4%	1,2%	3,39%	1,69%	3,39%
14 (dst+)			10,17%	1,69%	
13 (dst+)		1,2%	5,08%	3,39%	1,69%
12 (dst)			5,08%	3,39%	
11 (dst)			3,39%	1,69%	
10 (ndst)		1,2%	3,39%	3,39%	
9 (ndst)			3,39%		
8 (ndst)			3,39%	1,69%	1,69%
7 (ndst)				1,69%	
6 (ndst)				1,69%	
Średnia punktacja	18,14	18,24	13,44	12,82	14,17

Powstaje zatem wniosek, iż studenci, którzy deklarują samodzielne pisanie tekstów, korzystają przy tym z technologicznych rozwiązań, kiedy mają taką możliwość. Interpretacja takiego stanu rzeczy nie musi oznaczać jednak automatycznie potępienia takiego działania, przeciwnie – prace domowe powinny dawać przestrzeń na korzystanie z różnych zasobów, narzędzi i konsultacji. To właśnie dzięki nim studenci mogą rozwijać szereg innych kompetencji: umiejętność redakcji, poprawy tekstu, porównywania wersji, świadomego korzystania z korekty maszynowej czy edytorskiej.

W tym kontekście prace domowe z SI nie są „mniej wartościowe”, tylko inaczej wartościowe. Należy zatem przemyśleć funkcję prac domowych nie jako sprawdzianu wiedzy, ale jako narzędzia kształtowania kompetencji edytorskich, krytycznego myślenia i umiejętności korzystania z nowoczesnych narzędzi językowych. Współczesne pisanie nie odbywa się przecież w izolacji od technologii, dlatego studenci powinni mieć okazję do świadomego i refleksyjnego korzystania z SI oraz innych zasobów. Analiza sugeruje również potrzebę zmiany modelu ścieżki tradycyjnej, która w obecnym kształcie może sprzyjać powierzchownemu, niekontrolowanemu użyciu SI. Zamiast udawać, że studenci nie korzystają z technologii, warto uwzględnić ją w projektowaniu zadań i włączyć elementy refleksji na temat tego, jak, kiedy i po co z niej korzystają.

Analiza badania ankietowego

Część A – motywacja wyboru ścieżki

Każdy student miał uzasadnić wybór ścieżki. Wypowiedziom przypisano kody, które dodatkowo zilustrowano cytatami zaczerpniętymi z wypowiedzi studentów i przedstawiono liczbowo w odniesieniu do każdej ścieżki w tabeli 4.

Tabela 4. Powody wyboru ścieżki

Kod	Definicja	Cytaty ¹	Częstotliwość występowania		
			AA	BB	AA+B
Ćwiczenie językowe	Wypowiedzi odnoszące się do postrzegania pracy z tekstami (pisanie, poprawianie, analizy) jako sposobu na doskonalenie konkretnych umiejętności językowych, takich jak gramatyka, składnia, ortografia czy poprawność stylistyczna.	<i>Czuję, że lepiej uczyć się języka, tworząc własne teksty.</i> <i>Wybrałam tę opcję, ponieważ dzięki temu ćwiczę to, co robiliśmy na zajęciach oraz umiejętność sprawnego pisanie różnych form tekstu w języku hiszpańskim.</i>		10	
Kreatywność	Odniesienia do możliwości swobodnego wyrażania siebie, tworzenia własnych pomysłów, a także rozwijania oryginalności w procesie pisania tekstów.	<i>Wydawała mi się ciekawsza, ponieważ mogłam pisać o swoich zainteresowaniach i wykorzystać swoje własne pomysły.</i>		6	

¹ W cytowanych wypowiedziach studentów zachowano pisownię oryginalną.

Ułatwie- nie	Wskazanie na funkcję SI jako narzędzia, które skraca czas pracy, usprawnia proces pisania, porządkuje treść lub pozwala lepiej zrozumieć strukturę tekstu.	<i>Łatwiej jest przeprowadzić analizę niż tworzyć nowy tekst.</i> <i>Dzięki sztucznej inteligencji pisanie tekstu (znalezienie materiałów, redakcja, poprawki) jest kilkanaście razy szybsze.</i>	5	4
Sceptycyzm wobec AI	Wątpliwości dotyczące jakości, wiarygodności, etyczności lub wartości edukacyjnej narzędzi opartych na SI, w tym krytyka błędów językowych, ograniczeń treściowych lub braku autentyczności.	<i>Nie jestem fanką tego typu narzędzi. Nie mam do nich pełnego zaufania. Korzystam z ChatGPT jedynie do ćwiczenia zadań gramatycznych, gdy chcę rozwiązać swoje wątpliwości. Nie zawsze jednak jego odpowiedzi są poprawne.</i> <i>Raz wpisałam temat do chata, ale historia, którą napisałam, była skonstruowana w nienaturalny sposób.</i>	6	1
Ciekawość wobec AI	Wypowiedzi wskazujące na zainteresowanie eksperymentowaniem z nowymi technologiami, chęć poznania możliwości SI oraz otwartość na nowe narzędzia wspierające naukę języków.	<i>To było dla mnie ciekawe wyzwanie, ponieważ nie korzystam na co dzień z SI.</i> <i>Nigdy nie było zgody na wykorzystanie SI do odrabiania zadań. Gdy taka zgoda nastąpiła, byłem ciekaw, jak to zadanie wyjdzie.</i>	23	1
Słownictwo	Odniesienia do nauki lub wzbogacenia zasobu leksykalnego, np. poprzez analizę tekstów SI, porównania wyrażenia, uczenie się kolokacji czy poprawność słów.	<i>Chciałam zobaczyć możliwości SI, lubię włączać pracę z tekstem do nauki nowych słówek.</i> <i>Ponieważ wydała mi się to ciekawa możliwość, niesza-blonowa, mogłam się nauczyć nowych słów, których nie użyłabym, pisząc sama.</i>	5	

Refleksja	Wypowiedzi zawierające metakognitywną ocenę własnego procesu uczenia się, autorefleksję nad sposobem pracy, trudnościami, preferencjami oraz efektywnością różnych strategii.	<i>Uważam, że SI stworzyła ciekawszy tekst niż to, co sama bym wymyśliła.</i> <i>Chciałam sprawdzić jakość wygenerowanego tekstu i porównać z tekstem, który sama napisałam na dany temat.</i>	3	
Kreatywność AI	Oceny oryginalności lub twórczego potencjału tekstów generowanych przez SI, zarówno pozytywne (np. ciekawe pomysły), jak i negatywne (np. powtarzalność, banał, brak głębi).	<i>Większa kreatywność, większy zasób słów, inne sformułowania.</i> <i>Podaje różne rozwiązania, sugeruje różne możliwości, daje wybór i dostosowuje do potrzeb tekstu.</i>	5	
Styl pracy	Wzmianki o indywidualnych preferencjach w organizacji nauki, np. potrzeba kontroli nad tekstem, komfort pracy z własnymi pomysłami, trudności w pracy z cudzym materiałem.	<i>Nie lubię pisać samodzielnie, ale lubię analizować różne teksty, które mogę przeczytać.</i> <i>Dużo przyjemniej i łatwiej uczy mi się, analizując teksty...</i>	3	1
Rozwój kompetencji przyszłości	Ogólne wypowiedzi o wartościach edukacyjnych związanych z pracą z SI, niezależnie od konkretnej kompetencji, np. uczenie się poprzez porównanie, rozwój umiejętności pisania lub oceniania tekstu.	<i>Uważam też, że SI to bardzo przyszłościowe narzędzie pracy z którego trzeba nauczyć się korzystać.</i> <i>Uważam, że należy wykorzystywać i poznawać możliwości, jakie aktualnie posiadamy.</i>	5	
Brak kompetencji AI	Wypowiedzi wskazujące na trudności studentów w analizie lub ocenie tekstów wygenerowanych przez SI, wynikające z niedostatecznej wiedzy, doświadczenia lub pewności siebie w pracy z tego rodzaju materiałami.	<i>Ponieważ trudno mi zanalizować tekst wygenerowany przez SI, jest on za mądry.</i> <i>Ponieważ nie czuję się jeszcze dobrze w analizowaniu tekstu.</i>	1	1

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące motywacji do korzystania z SI w nauce pisania po hiszpańsku ujawnia, że najbardziej istotną z nich była ciekawość, zarówno wobec samego narzędzia, jak i jego możliwości językowych, co wskazuje na aktywną postawę badawczą studentów, otwartą na eksperymentowanie z nowymi formami uczenia się. Należy dostrzec również dominację względów pragmatycznych i instrumentalnych – studenci często wskazywali na chęć oszczędzenia czasu, wygodę korzystania z technologii, a także możliwość rozwijania bogactwa leksykalnego jako główne powody sięgania po narzędzia oparte na SI. W odpowiedziach pojawiały się również motywacje o charakterze refleksyjnym: część studentów deklarowała chęć poznania i krytycznego zrozumienia możliwości oraz ograniczeń SI w kontekście nauki języków obcych, co wskazuje na rozwijanie kompetencji metakognitywnych. W ścieżce tradycyjnej dominującą motywacją były ćwiczenia językowe, jest więc to grupa motywowana wewnętrznie, która ceni samodzielność, twórczość i kontrolę nad językiem. SI budzi w niej sceptycyzm i zastrzeżenia etyczno-jakościowe. Zauważalna jest tu silna tożsamość pisarska. Ścieżka mieszana natomiast to grupa kompromisu, wykorzystująca SI jako narzędzie pomocnicze, ale nie oddając mu pełnej kontroli. Cechuje ją podejście funkcjonalne, nieideologiczne.

Część B – ocena jakości tekstów SI

Część B obejmowała trzy pytania dotyczące oceny jakości tekstu wygenerowanego przez SI. Powinny na nie odpowiadać jedynie osoby ze ścieżek A lub A+B, jednak odpowiedzi udzielili również niektórzy studenci ścieżki B (tradycyjnej), odnosząc się do swoich wcześniejszych doświadczeń z tekstami SI spoza badania, stąd zróżnicowana liczba odpowiedzi przy poszczególnych pytaniach. W przeprowadzonej analizie postanowiliśmy uwzględnić również ich głosy, ponieważ badanie ma charakter ogólny i pozwala uchwycić szersze tendencje.

Pytanie 3: Ocena tekstu SI (wielokrotnego wyboru)

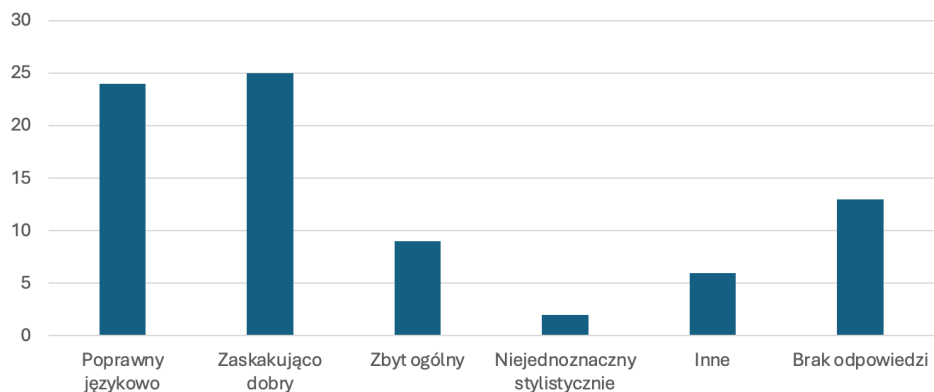


Figura 1. Odpowiedzi na pytanie 3 (Ocena tekstu SI)

Pytanie 4: Błędy i niedociągnięcia w tekstach SI (odpowiedzi otwarte)

Na podstawie czterdziestu odpowiedzi opracowano następujące **kategorie tematyczne**:

Tabela 5. Najczęstsze błędy SI dostrzeżone przez studentów

Kategoria tematyczna	Liczba wypowiedzi	Cytaty
Zbyt ogólny / brak konkretów	10	<i>Jeżeli już wspomagałam się SI w trakcie pracy, to często działało się tak, że musiałam uzupełniać niektóre zdania i dodać więcej szczegółów samodzielnie, ponieważ teksty były zbyt ogólne.</i>
Poprawny, ale brak emocji / kreatywności	8	<i>Był trochę zbyt ogólny, bez emocji.</i> <i>Tekst był dobry, przejrzysty i bez błędów, jednak brakowało mu kreatywności i użycia emocji.</i>
Styl zbyt akademicki / filozoficzny / za trudny	6	<i>Był dobry, jedynie pisał zbyt akademicko.</i> <i>Często zbyt dużo języka formalnego.</i>
Błędy merytoryczne lub językowe	6	<i>Niestety chat popełniał błędy merytoryczne, być może nie rozumiał treści pytania lub ma trudności z pracą w języku hiszpańskim.</i>
Schematyczność, powtórzenia, sztuczność	7	<i>Z mojej perspektywy trochę sztuczny, brakuje udziału człowieka.</i> <i>Często brakowało mu różnorodności w słownictwie i wielokrotnie powtarzał te same łączniki bądź frazy.</i> <i>Teksty SI są trochę schematyczne, używa prostych idei.</i>

Brak błędów / bardzo dobry	6	<i>Tekst był bardzo dobry pod każdym względem.</i>
Jakość zależy od promptu	4	<i>Tekst wygenerowany był dobry, miałam niedosyt treści, więc dodałam jeszcze jednego prompta dotyczącego treści.</i> <i>W mojej opinii kreatywność czatu jest w pewien sposób ograniczona, błędy zdarzały się sporadycznie, ale wtedy wystarczyło dopytać chat, czy aby na pewno wszystko jest poprawne i wtedy się reflektował.</i>
Niedopasowanie do poziomu / preferencji	3	<i>Był bardzo dobry, jednak konstrukcje i słownictwo było zbyt wyszukane.</i> <i>Chat GPT podpowiadał mi cały czas użycie pewnego słownictwa lub wyrażań, które już wcześniej odrzuciłam.</i>

Pytanie 5: Czy praca z SI pomogła lepiej zrozumieć, jak powinien wyglądać dobrze napisany tekst? (jednokrotny wybór, czterdzieści dwie odpowiedzi)

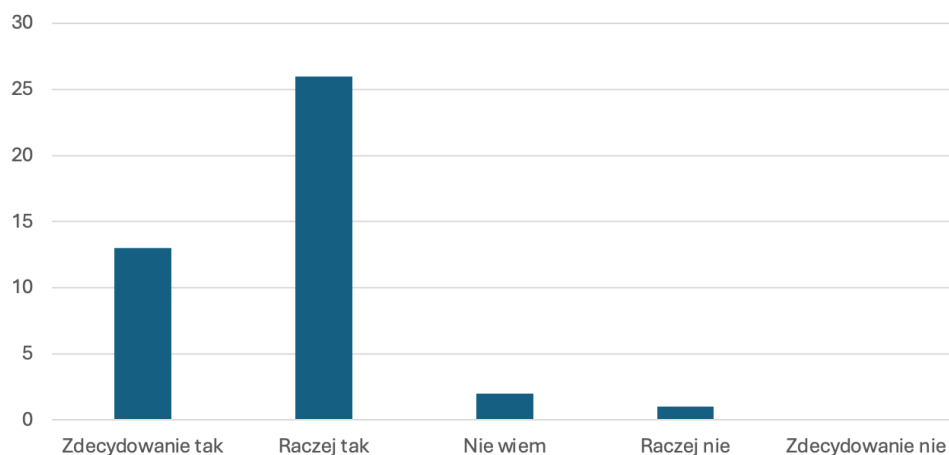


Figura 2. Odpowiedzi na pytanie 5

Analiza odpowiedzi w części B ankiety wskazuje na ambiwalentny, ale ogólnie pozytywny stosunek studentów do jakości tekstów generowanych przez ChatGPT. Większość respondentów doceniła poprawność językową i przejrzystość wypowiedzi, choć jednocześnie wskazywano na ich ogólnikowość, schematyczność i brak indywidualnego stylu. Część studentów zauważyła, że teksty SI są „zbyt dobre”, tj. formalne, bezosobowe lub przesadnie akademickie, co paradoksalnie utrudniało ich krytyczną

analizę. Wśród wypowiedzi pojawiła się również refleksja nad znaczeniem dobrze sformułowanych promptów jako kluczowego elementu efektywnego wykorzystania SI. Mimo tych zastrzeżeń aż 93% studentów uznało, że praca z tekstem SI pomogła im lepiej zrozumieć strukturę poprawnej wypowiedzi, co potwierdza jego potencjał jako narzędzia edukacyjnego: niekoniecznie idealnego wzorca, ale użytecznego punktu odniesienia do nauki krytycznego myślenia i redagowania.

Część C – Analiza przydatności zadań z wykorzystaniem SI

Pytanie 6: Jak oceniasz przydatność tego zadania dla swojego rozwoju językowego? (Skala 1–5, gdzie 5 to „bardzo przydatne”)

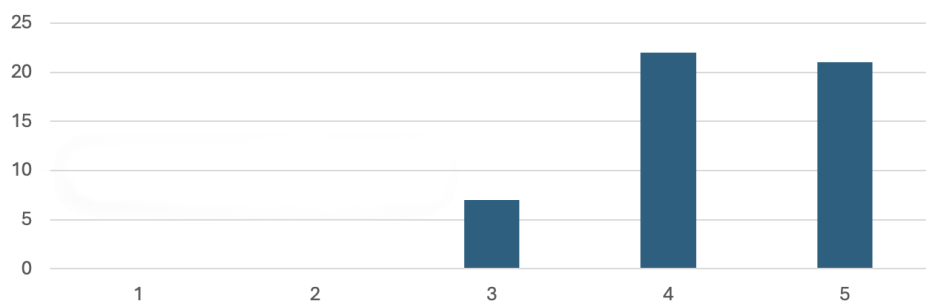


Figura 3. Odpowiedzi na pytanie 6

Aż 86% (czterdziestu trzech z pięćdziesięciu) respondentów uznało zadanie za przydatne lub bardzo przydatne (oceny 4 i 5).

Pytanie 7: Czy to zadanie pomogło ci lepiej zrozumieć strukturę, styl lub spójność tekstów w języku hiszpańskim?



Figura 4. Odpowiedzi na pytanie 7

98% studentów (wszyscy poza jednym z grupy czterdziestu ośmiu respondentów) uznało, że zadanie przynajmniej częściowo pomogło im w rozumieniu tekstów.

Pytanie 8: Co było dla ciebie najciekawsze lub najbardziej zaskakujące? (trzydzieści pięć wypowiedzi)

Tabela 6. Ocena pracy z AI – wypowiedzi

Kategoria	Liczba wypowiedzi	Cytaty
Zdolności językowe SI (formalne i stylistyczne) Zaskoczenie poprawnością, stylem, płynnością czy strukturą tekstu AI.	10	<i>Tekst był bardzo dobry, zaskakiwał argumentami, nie można było poznać, że jest napisany przez sztuczną inteligencję.</i> <i>Płynność wypowiedzi</i>
		<i>Poprawność gramatyczna tekstów</i>
Personalizacja i elastyczność SI Respondenci zauważyli, że SI potrafi dostosować się do tonu, poziomu języka, stylu i rodzaju wypowiedzi.	8	<i>Dobór odpowiedniego stylu do formy wypowiedzi – kiedy poprosiłam chat, aby napisał tekst argumentacyjny, wszystkie elementy (język, struktura) były odpowiednie dla tej formy tekstu.</i> <i>Łatwość i lekkość, z jaką sztuczna inteligencja adaptuje się do twojego stylu wypowiedzi i wyjaśnia rzeczy dla ciebie niejasne.</i>
Kreatywność SI (pomysły, fabuła, rozwiązania) Uczestnicy docenili kreatywność SI	7	<i>Różnorodność pomysłów</i> <i>Najciekawsze było dla mnie to, że sztuczna inteligencja potrafi wykreować ciekawą i spójną fabułę, używać ciekawych zwrotów.</i>
Zaskoczenie jakością lub skutecznością SI Pisze dobrze, trafnie lub lepiej niż się spodziewano.	5	<i>Że napisze dokładnie to, co sama bym chciała, tylko lepiej dobranymi słowami.</i> <i>Pełne wykorzystanie tematu, wszystkie informacje zostały uwzględnione.</i>
Porównywanie/ refleksja nad własną pracą Wskazano na wartość porównania z tekstem SI lub autoanalizy.	4	<i>Forma analizowania tekstu SI. Dzięki zadaniom opartym na parafrazowaniu lepiej poznałam swój styl.</i> <i>Możliwość porównania tekstów.</i>

Różnorodność / nowe słownictwo Uczestnicy dostrzegli bogactwo językowe i nowo poznane wyrażenia.	3	<i>Pojawienie się słówek, których nie znałam.</i> <i>Zróżnicowane słownictwo.</i>
Rozwój osobisty / językowy Refleksja nad własnym postępem językowym, samoświadomość.	3	<i>To naprawdę pozwoliło mi się rozwinąć. Czuję, że pozwala mi nauczyć się czegoś nowego i zrozumieć użycie struktur.</i> <i>Dużo się nauczyłam przy tym zadaniu.</i>
Ograniczenia lub zagrożenia SI Pojedyncze wypowiedzi o krytycznym spojrzeniu.	2	<i>Trudno odróżnić tekst ludzki od wygenerowanego; nie można tak po prostu ocenić, że tekst jest wygenerowany.</i> <i>Bezkrytyczność chatu GPT – chwali tekst, czegokolwiek bym mu nie wkleiła, co może doprowadzić do błędnego spojrzenia na własną pracę i jej wartość.</i>
Organizacja zadania lub tematy Wypowiedzi skupione na samej strukturze zajęć lub tematów.	2	<i>Najciekawsze były części praktyczne zajęć, których było dużo.</i> <i>Formy gramatyczne; pomysły na realizację danego tematu.</i>

Wypowiedzi respondentów pokazują szerokie spektrum doświadczeń i refleksji. Najczęściej wskazywano na wysoki poziom językowy generowanych tekstów, poprawność gramatyczną, płynność i odpowiedni styl. Duże wrażenie robiła także elastyczność SI, zdolność dostosowania się do polecenia i tonu wypowiedzi. Część studentów doceniła kreatywność narzędzia, zwłaszcza w tworzeniu ciekawych fabuł czy rozwiązań. Pojawiły się również wypowiedzi wskazujące na zaskoczenie jakością generowanych tekstów, a także refleksja nad własnym stylem i językiem w kontekście porównań z SI. Dla niektórych istotna była różnorodność leksykalna i rozwój językowy, natomiast nieliczni zwrócili uwagę na potencjalne ograniczenia i ryzyka związane z bezkrytycznym odbiorem tekstów generowanych przez SI.

Pytanie 9: Czy chciał(a)byś, aby SI było częściej wykorzystywane na zajęciach? Dlaczego tak lub nie? (pięćdziesiąt wypowiedzi)

Odpowiedzi charakteryzują się dużą różnorodnością i ambiwalencją. Uczestnicy formułują zarówno konkretne uzasadnienia pozytywne, jak i zastrzeżenia. Wiele wypowiedzi zawiera elementy równoważenia korzyści i zagrożeń. Analizę przeprowadzono z wykorzystaniem kodowania tematycznego.

Tabela 7. Stosunek do wykorzystywania SI na zajęciach

Odpowiedzi pozytywne (ok. 65–70% wypowiedzi)	
SI jako narzędzie wspomagające naukę SI ułatwia naukę, pomaga zrozumieć zasady gramatyki, daje nowe przykłady i pokazuje struktury językowe.	<i>Nauczyłam się trochę poprawności gramatycznej w tekstach i jak to powinno wyglądać.</i> <i>Tak, ponieważ pomaga zobaczyć różne sposoby pisania tekstów, używając zaawansowanego słownictwa, nie popełnia błędów, więc można się nauczyć poprawnych struktur gramatycznych.</i>
Przyszłościowość i użyteczność w realnym świecie SI uznawane jest za narzędzie przyszłości, warto się go nauczyć.	<i>Z dnia na dzień użycie SI staje się coraz bardziej powszechne i jest to pewnie nieuniknione.</i> <i>Tak, ponieważ to przyszłościowy temat i warto uczyć się z tego korzystać.</i>
Krytyczna analiza i kontrola SI jako wartość dydaktyczna Wskazywano na wartość uczenia się przez ocenę tekstów SI (a nie tylko ich użycie).	<i>Jeśli jest to w formie do nauki to pewnie jest to najlepszy sposób na korzystanie z tego typu narzędzi.</i> <i>Myszę, że tak, pozwala to lepiej zrozumieć niektóre zagadnienia, jednak należy pamiętać, że SI też się myli; forma zadań, której używaliśmy na zajęciach (analiza tekstów SI), bardzo mi odpowiadała, ponieważ można było spojrzeć krytycznym okiem na dany tekst.</i>
SI jako przyspieszanie pracy Rola SI jako praktycznego wsparcia dla studentów z ograniczonym czasem.	<i>Tak, ponieważ w trybie niestacjonarnym brakuje niekiedy czasu na terminowe wykonanie zadań. Zadanie z SI pomagają zaoszczędzić czas.</i>
Odpowiedzi negatywne/ sceptyczne (ok. 25–30% wypowiedzi)	
Zanik samodzielności i kreatywności Najczęściej powtarzający się zarzut: SI może prowadzić do wygaszenia myślenia twórczego i refleksji.	<i>Myszę, że nie albo tylko raz na jakiś czas – używanie sztucznej inteligencji odbiera samodzielność i kreatywne myślenie.</i> <i>Nie, ogranicza to pracę naszego umysłu, wyobraźni, robi większość za nas, przez co nie musimy myśleć.</i>
Niechęć do użycia SI w pisaniu własnych tekstów Dla niektórych praca z tekstem SI nie wydaje się naturalna i zaburza rozwój umiejętności.	<i>Zdaję sobie sprawę, że wiele osób korzysta z SI przy pisaniu swoich prac, jednak jako osoba, która pisała samodzielnie, jestem sceptycznie nastawiona do wykorzystywania SI na zajęciach.</i> <i>Jeżeli chodzi o pisanie prac, wolabym, żeby na zajęciach odbywały się bez SI. Jest to dla mnie bardziej naturalne i wyciągam z tego więcej korzyści.</i>

Zatarcie granicy między SI a człowiekiem Trudność w rozpoznaniu, czy teksty są ludzkie, czy sztuczne.	I tak, i nie, bo przeraża mnie, że teksty będą pisane przez SI, np. w Internecie nie będzie można odróżnić tych autorstwa człowieka. Z drugiej strony powinniśmy się nauczyć, jak takie teksty wyglądają.
Wypowiedzi ambiwalentne/ zrównoważone (ok. 10% wypowiedzi)	
Część osób nie wyraziła jednoznacznego stanowiska, często podkreślając potrzebę umiaru i krytycznego podejścia.	<i>Są plusy i minusy, podoba mi się nieszablonowe myślenie, rzeczy, o których sama bym nie napisała lub zajęłoby mi to więcej czasu, z drugiej strony nie dajemy sobie szansy na bycie kreatywnymi.</i>

Większość studentów pozytywnie odnosi się do wykorzystania SI na zajęciach, podkreślając jego wartość jako nowoczesnego narzędzia wspomagającego naukę i rozwijającego refleksję. Jednocześnie część uczestników wyraża obawy dotyczące zaniku samodzielności i nadmiernego uproszczenia procesu edukacyjnego. W odpowiedziach pojawia się wyraźna potrzeba umiaru i krytycznego podejścia: SI powinno być wsparciem, nie substytutem, a jego użycie warto osadzić w dydaktyce uczącej analizy, oceny jakości treści i skutecznego formułowania poleceń.

Pytanie 10: Które z zadań proponowanych w ćwiczeniu było dla ciebie najciekawsze i najbardziej rozwijające (3), a które najmniej (1)?

Studenci mogli wybrać pomiędzy trzema typami zadań: analizą tekstu, parafrazowaniem oraz ćwiczeniami leksykalnymi. Najwyżej ocenione zostały ćwiczenia słownikowe, które uzyskały 102 punkty i zostały uznane za najbardziej rozwijające przez zdecydowaną większość, 33 studentów. Znacznie niżej uplasowały się pozostałe zadania: analiza tekstu (54 punkty) i parafrazowanie tekstu wygenerowanego przez SI (46 punktów), które częściej były oceniane jako neutralne lub najmniej interesujące. Wyniki te wskazują na wyraźną preferencję studentów wobec tradycyjnych ćwiczeń językowych oraz potrzebę dopracowania zadań SI, by lepiej odpowiadały ich oczekiwaniom i poziomowi zaawansowania.

Pytanie 11: Czy dzięki proponowanym ćwiczeniom udało ci się...? (wybór wielokrotny)

Tabela 8. Deklarowane efekty dydaktyczne pracy
z tekstami wygenerowanymi przez SI

Odpowiedź	Liczba osób	Procent osób
zapamiętać nowe słownictwo użyte w wygenerowanym tekście	37	77%
poczuć się pewniej w samodzielnym pisaniu po hiszpańsku	30	62%
rozwinąć umiejętności związane z krytyczną lekturą i analizą tekstu	22	46%
rozwinąć refleksję nad procesem pisania i własnym stylem pisarskim	18	37%
porównać różne sposoby formułowania myśli i wyciągnąć wnioski odnośnie do własnej praktyki pisarskiej	17	35%
lepiej zrozumieć, na czym polega redagowanie i poprawianie tekstu	16	33%
uświadomić sobie różnicę między stylem potocznym a akademickim	14	29%
zauważyć typowe błędy popełniane przez SI i lepiej zrozumieć zasady poprawności językowej	12	25%
Niczego się nie nauczyłam/em	0	0%

Z analizy odpowiedzi studentów na pytanie 11. wynika, że praca z tekstami generowanymi przez SI może wspierać rozwój wielu kompetencji językowych i refleksyjnych. Studenci najczęściej wskazywali, że dzięki ćwiczeniom opartym na pracy z tekstami SI udało im się zapamiętać nowe słownictwo oraz wzmocnić pewność siebie w pisaniu po hiszpańsku, co sugeruje, że ćwiczenia te miały dla nich wymiar motywacyjny i przełamujący bariery w produkcji językowej. Doceniano również możliwość uczenia się poprzez porównanie, analiza tekstów SI skłaniała bowiem do refleksji nad własnym stylem pisarskim i sposobami wyrażania myśli. Wielu studentów zauważało też, że zadania uczyły ich krytycznego podejścia i lektury analitycznej, zarówno pod kątem językowym, jak i stylistycznym. Rzadziej wskazywano na analizę błędów czy różnice między stylem akademickim i potocznym, co może sugerować, że te aspekty wymagają silniejszego zaakcentowania podczas przyszłych edycji kursu. Całościowo odpowiedzi wskazują na pozytywny odbiór ćwiczeń z SI jako wartościowego narzędzia dydaktycznego, które wspiera nie tylko rozwój językowy, ale i metakognicję. Istotne jest także to, że żaden z uczestników nie uznał ćwiczeń za całkowicie nieprzydatne, co potwierdza ich wartość edukacyjną.

Dyskusja

Na podstawie analizy wyników ankiety oraz prac studentów można stwierdzić, że wprowadzenie SI do nauczania pisania po hiszpańsku okazało się wsparciem, a nie zagrożeniem dla rozwoju kompetencji pisarskich. Studenci, którzy analizowali teksty wygenerowane przez ChatGPT, osiągnęli porównywalne, a niekiedy lepsze wyniki niż osoby piszące samodzielnie. Istotne jest również to, że studenci motywowani ciekawością oraz względami pragmatycznymi bardzo chętnie sięgali po to narzędzie i oddawali dobre, krytyczne i ciekawe prace. Co ważne, 62% badanych zadeklarowało, że dzięki tej metodzie poczuło się pewniej w samodzielnym pisaniu, a 77% zapamiętało nowe słownictwo. Zadania pobudzały także myślenie krytyczne i refleksję metajęzykową. Prawie połowa studentów (46%) wskazała, że ćwiczenia rozwinęły ich umiejętność analizy tekstu, a 37% – że pomogły im lepiej zrozumieć proces pisania. W wielu odpowiedziach pojawiały się też obserwacje dotyczące stylu, spójności czy adekwatności językowej, również w odniesieniu do własnych błędów.

Model pracy oparty na analizie tekstów SI ma zatem duży potencjał dydaktyczny. Może być z powodzeniem stosowany na różnych poziomach zaawansowania, nie tylko w nauce pisania, ale – jako narzędzie wspierające świadomość językową i krytyczne podejście do technologii – także w rozwijaniu kompetencji receptywnych, pracy nad stylem czy w kształceniu nauczycieli.

Wnioski

Współczesne podejścia do dydaktyki pisania w językach obcych coraz częściej uwzględniają wykorzystanie sztucznej inteligencji, zwłaszcza dużych modeli językowych, nie tylko jako narzędzi generujących teksty, ale także jako bodźców do refleksji metajęzykowej. Zastosowanie SI w dydaktyce pisania otwiera nowe możliwości rozwijania kompetencji analitycznych i krytycznych, takich jak ocena stylu, spójności, poprawności językowej czy adekwatnego stosowania konwencji gatunkowych. Proponowane podejście wpisuje się w nurt dydaktyki zadaniowej i refleksyjnej, wspierając jednocześnie personalizację procesu uczenia się oraz autonomię studentów, którzy mogą dobierać strategie pracy zgodne ze swoimi potrzebami, poziomem zaawansowania i preferencjami poznawczymi. Studenci doceniają tę możliwość i bardzo chętnie pracują z wykorzystaniem narzędzi SI.

Badanie będące przedmiotem analizy objęło kilka źródeł danych: wyniki egzaminów, prace pisemne oraz rozbudowaną ankietę (części A-C), co umożliwiło

triangulację i pogłębioną analizę. Na uwagę zasługuje wprowadzenie trzech ścieżek pracy (tradycyjna, SI, mieszana), co pozwoliło porównać różne strategie uczenia się i ich skuteczność. Zebrane dane ujawniły zarówno potencjał dydaktyczny, jak i ograniczenia wybranego modelu. Brak grupy całkowicie niezależnej od SI, ograniczona liczebność próby (pięćdziesiąt dziewięć osób) oraz kłopoty związane z oceną trwałości efektów stanowią istotne ograniczenia metodologiczne, które należy wziąć pod uwagę w dalszych badaniach. W przyszłości warto rozszerzyć analizę jakościową na większy korpus tekstów i rozważyć badania horyzontalne, które pozwolą lepiej ocenić wpływ pracy z SI na rozwój kompetencji pisarskich w dłuższej perspektywie.

Wyniki ankiety oraz analiza prac studentów wykazały, że większość uczestników pozytywnie oceniła pracę z tekstami generowanymi przez SI, podkreślając wartość dydaktyczną zaproponowanych zadań. Na tej podstawie możemy wskazać konkretne korzyści i ograniczenia przyjętego podejścia dydaktycznego. Ponad trzy czwarte badanych wskazało, że dzięki tej formie pracy łatwiej zapamiętywali słownictwo, a znaczna część zauważyła także wpływ na rozwój umiejętności pisarskich i krytycznego myślenia. Co istotne, umiejętności językowe i organizacja prac studentów analizujących teksty SI nie odbiegały od poziomu jakości w wypadku prac pisanych samodzielnie, a nierzadko były one bardziej poprawne językowo. Zdolność studentów do identyfikowania błędów i nieadekwatnych sformułowań w tekstach SI wskazuje na wzrost świadomości językowej, choć nie u wszystkich przekładało się to bezpośrednio na jakość własnych wypowiedzi. W ankiecie odnotowano bardzo niewiele negatywnych ocen w stosunku do SI, studenci nie czuli się zdemotywowani, a korzystanie z ChatGPT nie ograniczyło ich rozwoju. Z drugiej strony, w przypadku mniej aktywnych uczestników zauważono ryzyko korzystania z SI pomimo deklarowania pracy samodzielnej czy powierzchownego podejścia do analizy tekstu.

Na podstawie uzyskanych rezultatów możemy sformułować propozycje dalszego rozwoju zadania i kierunków przyszłych badań. Warto wprowadzić etap redagowania tekstu przez SI jako obowiązkowy element procesu dydaktyki pisania w języku obcym, czy to po wstępnej analizie, czy po samodzielnym napisaniu tekstu przez studenta. Z perspektywy dydaktycznej zasadne jest też przetestowanie podobnych zadań na innych poziomach językowych oraz w odniesieniu do różnych form wypowiedzi (list formalny, e-mail, opinia) oraz kontekstów kulturowych. Rekomendując wykorzystanie tekstów generowanych przez sztuczną inteligencję w dydaktyce języków obcych, warto podkreślić ich szczególną przydatność na poziomach średnio zaawansowanych i zaawansowanych, gdzie celem nie jest już jedynie opanowanie form

gramatycznych i słownictwa, lecz także rozwijanie kompetencji metajęzykowych i redakcyjnych. Analiza takich tekstów pozwala studentom ćwiczyć ocenę jakości wypowiedzi, planowanie struktury tekstu oraz formułowanie własnych argumentów, co sprzyja poczuciu sprawczości i zwiększa zaangażowanie. Kluczowe jest jednak jasne określenie celów dydaktycznych, które powinny zawierać komponent analityczny, refleksyjny oraz językowy (ćwiczenia językowe). Dopiero świadoma praca nad językiem, jego analiza i refleksja umożliwiają rzeczywisty rozwój umiejętności. Wreszcie, warto promować elastyczność ścieżek uczenia się, dostosowując zadania do różnych stylów pracy i preferencji studentów. Możliwość wyboru między pisanem a analizą, pracą samodzielną a wspomaganą zwiększa motywację oraz skuteczność procesu dydaktycznego.

Oświadczenie o zgodności z zasadami etyki badań:

Badanie ankietowe przeprowadzono za pisemną zgodę uczestników badań, wyrażoną podczas wypełniania ankiety.

Finansowanie:

Badanie nie było finansowane ze źródeł zewnętrznych.

Oświadczenie dotyczące konfliktu interesów:

Autorka nie zgłasza żadnego konfliktu interesów.

Bibliografia

- Aroz, A., & Cassany, D. (2025). Inteligencia artificial para aprender idiomas entre universitarios japoneses. *Cuadernos CANELA*, 36, 145–168.
- Aslanyan-rad, E. (2024). The role of ChatGPT in academic learning of higher education: A comprehensive systematic review and analysis of the literature. Research Gate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11931.48162>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (Eds.). (1987). *The Psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates / Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Bhullar, P.S., Joshi, M., & Chugh, R. (2024). ChatGPT in higher education – a synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*, 29(16), 21501–21522. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Davoodifard, M. (2022). An overview of writing process research: Using innovative tasks and techniques for a better understanding of L2 writing processes in assessment contexts. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 21(2), 1–20. <https://doi.org/10.52214/salt.v21i2.8759>

- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M. E., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill* (ETS Research Report No. RR-08-55). Educational Testing Service.
- Deep, P. D., Martirosyan, N., Ghosh, N., & Rahaman, M. S. (2025). ChatGPT in ESL higher education: Enhancing writing, engagement, and learning outcomes. *Information*, 16(4), 316. <https://doi.org/10.3390/info16040316>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Godwin-Jones, R. (2019). AI in language learning: Opportunities and threats. *Language Learning & Technology*, 23(3), 4–11.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistics perspective*. Longman.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 329–350. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00091-7](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00091-7)
- Hayes, J. R. (1996). *The science of writing* (C. M. Levy & S. Ransdell, Ed.). Lawrence Erlbaum.
- Kellogg, R. T., Olive, T., & Piolat, A. (2013). Working memory in written composition: A progress report. *Journal of Writing Research*, 5(2), 111–136. <https://www.jowr.org/jowr/article/view/690/685>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2). <https://doi.org/10.1177/00336882231215902>
- Leki, I. (2007). *Undergraduate writing in the majors: An exploratory study of L2 students*. Lawrence Erlbaum.
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Asian Journal of English Language Teaching*, 34(1), 45–70. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Mali, Y. C. G. (2025). Exploring the use of ChatGPT in EFL/ESL writing classrooms: A systematic literature review. *Journal of Language and Education*, 11(2), 137–156. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.21793>
- Manchón, R. M. (Ed.). (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. John Benjamins Publishing.
- Marszałek Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej. (2024). *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*. *Dziennik Ustaw*, 2024, poz. 1606. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001606>
- Minister Edukacji i Nauki. (2023). *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*. *Dziennik Ustaw*, 2019, poz. 2102. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002102>
- Rada Europy. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (W. Martyniuk, Tłum). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Wexell-Machado, L., & Canese, V. (2023). Métodos de apropiación de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas y sus consideraciones éticas. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(2), 45–61. <http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.29268>

Navigating the Artificial Intelligence Era: A Qualitative Study on the Impact of Artificial Intelligence on Language for Specific Purposes Teachers' Well-Being

Magdalena Zawiszewska¹ 



Abstract

The integration of Artificial Intelligence (AI) into language education is reshaping the role of Language for Specific Purposes (LSP) educators, prompting a re-evaluation of their responsibilities and professional identity. Through in-depth interviews with university-level LSP teachers, this qualitative research explores how AI tools are transforming instructional practices and influencing teacher well-being. The findings reveal a dual impact: while AI facilitates material development, reduces workload, and enhances pedagogical flexibility, it also introduces challenges such as technostress, reduced creativity, and uncertainty about the future of the profession. The study highlights the importance of targeted professional development and institutional support to ensure that AI serves as a complement to, rather than a replacement for, human educators. These insights contribute to a deeper understanding of the digital transformation of language teaching and its implications for LSP professionals.

Keywords

artificial intelligence, language for specific purposes, teacher well-being, technostress

¹ Uniwersytet WSB Merito w Toruniu, Poland,
magdalena.zawiszewska@merito.bydgoszcz.pl,
<https://orcid.org/0009-0000-8511-0353>

Introduction

The rapid advancement of artificial intelligence (AI) is significantly transforming the educational landscape, particularly in language instruction. Language for Specific Purposes (LSP) teaching, which aims to equip learners with the linguistic competencies needed for professional and academic contexts, is also affected by these technological developments. As AI tools become more integrated into educational practice, they are not only changing instructional methods, but also reshaping the roles, responsibilities, and skill sets expected of language educators.

While AI offers promising benefits, such as automating routine tasks, generating customized materials, and supporting differentiated instruction, it also presents new challenges. Educators must navigate unfamiliar technologies, adapt to changing pedagogical paradigms, and manage the psychological and cognitive demands associated with digital transformation. These pressures are particularly pronounced in LSP contexts, where teachers often work with highly specialized content and diverse student populations, and where appropriate teaching resources are often limited.

Although the existing literature has begun to address the implications of AI in education, highlighting both its potential to enhance learning and its capacity to induce technostress, there remains a notable gap in empirical research focused specifically on LSP educators' experiences. This study aims to fill that gap by investigating how LSP teachers perceive and respond to the integration of AI in their professional practice. Drawing on qualitative interviews, the research explores the impact of AI on teaching practices, professional identity, and teacher well-being. The findings contribute to a deeper understanding of the evolving role of LSP educators in the digital era and offer insights into how institutions can better support them during this transition.

Literature Review. Language for Specific Purposes

Language for Specific Purposes (LSP) refers to the teaching of foreign languages tailored to meet specific, context-driven needs (Shalash, 2024; Trace et al., 2015). LSP courses are designed with methodologies, content, objectives, materials, and assessment practices that arise from clearly identified language uses based on specialized learner needs (Belyaeva, 2015). Examples include *Japanese for Business*, *Spanish for Doctors*, and *Mandarin for Tourism* (Trace et al., 2015). Unlike general language

instruction, which is often theory-driven, LSP is influenced by the context and the learners involved (Trace et al., 2015).

English for Specific Purposes (ESP) is a subset of LSP, focusing specifically on English instruction for targeted professional or academic purposes (Shalash, 2024; Trace et al., 2015). ESP, like LSP, incorporates both linguistic and content area knowledge specific to a particular context based on learner needs (Trace et al., 2015). The literature suggests that ESP has received more scholarly attention than LSP, likely due to English's global dominance and the large number of second-language English users (Shalash, 2024). Despite this focus on English, the fundamental principles of ESP—being needs-based, context-specific, and goal-oriented—also apply to LSP. Furthermore, ESP is often contrasted with Language for General Purposes (LGP) or Language for No Obvious Purpose (LNOP) (Trace et al., 2015).

LSP instruction is typically designed for adult learners in higher education or professional settings, though it can be adapted for secondary or beginner-level students (Belyaeva, 2015). Curriculum development often integrates content and skills aligned with national qualification standards. For example, the Polish Qualifications Framework requires learners to demonstrate B2+ proficiency in a foreign language, including specialized terminology (Chłóń-Domińczak et al., 2018). Effective syllabi combine professional communicative tasks with general language development (Matukhin & Gorkaltseva, 2015). Increasingly, LSP is recognized as a specialized domain that requires interdisciplinary knowledge and methodological autonomy (Kariyeva, 2024). Educators must define instructional goals and select appropriate linguistic content, supported by a broader understanding of communicative competence that encompasses sociolinguistic and strategic dimensions (Whyte, 2019).

Artificial Intelligence in Language Teaching

Artificial Intelligence (AI), originally a branch of computer science aimed at replicating human intelligence, has evolved significantly with advancements in computing power (Azamatova et al., 2023). In the context of language education, AI is increasingly being integrated into teaching methodologies to enhance both student learning and instructional practices. Examples of AI applications in foreign language education include adaptive learning platforms, Automatic Speech Recognition, Natural Language Processing, and generative AI chatbot technologies.

One of the most impactful applications of AI is the development of adaptive learning platforms that tailor content to individual learners' needs and abilities

(Yunina, 2023). These systems analyze student progress, identify strengths and weaknesses, and offer personalized materials and tasks.

Automatic Speech Recognition (ASR) is an AI-driven technology that enables machines to understand and produce spoken and written language (Son et al., 2023). ASR is used in intelligent personal assistants (IPAs), transcription tools, and language learning apps to provide feedback on pronunciation and intonation (Liu, 2023). Tools like Alexa and Google Assistant have demonstrated potential for improving speaking proficiency while reducing learner anxiety (Son et al., 2023).

Natural Language Processing (NLP) enables machines to interpret human language and is widely used in machine translation, feedback generation, and activity creation. NLP can also analyze authentic language data, helping students engage with real-world language use in more meaningful ways (Liu, 2023). Similarly, Automated Writing Evaluation (AWE) systems offer feedback on student writing by identifying errors and suggesting improvements (Son et al., 2023).

AI-powered chatbots serve as interactive conversational partners, providing learners with personalized and realistic language practice. Platforms such as Duolingo, Babbel, and Rosetta Stone incorporate chatbots to support speaking, listening, and comprehension skills (Bușe & Căbulea, 2023). While long-term studies are still needed, learners typically respond positively to these tools (Son et al., 2023).

From the instructor's perspective, tools like ChatGPT are increasingly used to generate content-specific instructional materials, saving time and providing real-world relevance. However, the accuracy and appropriateness of AI-generated content require careful review by educators (Fleischhauer & Friedrich, 2024).

Table 1 (as of May 2025) categorizes AI tools by their primary educational function, illustrating their widespread presence and the wide range of available options.

While AI tools offer significant benefits for language teaching and learning (Yunina, 2023), they also present challenges. These include the risk of over-reliance, which may hinder creativity and critical thinking, as well as the inability of AI to fully replicate human interaction, particularly in areas like emotional expression and nuanced communication (Liu, 2023). Ethical concerns—such as plagiarism, bias, data privacy, and security—must also be addressed (Yunina, 2023). Moreover, the effective use of AI requires adequate teacher training and institutional support (Liu, 2023).

Table 1: AI tools categorized by the primary educational function

Category	AI Tool Name	Primary Function
Instructional Planning	Edcafe AI	Lesson planning, assessments, grading, and content creation
	Brisk Teaching	
	Eduaide AI	
	MagicSchool AI	
Grading and Assessment	Gradescope	AI-assisted grading and quiz generation
	CoGrader	
	ClassPoint AI	
	Quiz Generator	
Student Engagement	Curipod	Interactive learning, gamification, and immersive environments
	ThingLink + Skybox	
	Duolingo	
	Quizlet with Q-Chat	
Creation of Study Materials	ChatGPT	Content generation, graphic design, and differentiated reading materials
	Canva	
	Apptwee	
	Diffit	

The Impact of AI on Teachers’ Well-Being

The integration of AI and digital technologies into education is closely linked to the concept of technostress—a term used to describe the psychological and physiological strain individuals may experience due to the use of technology, particularly information and communication technologies (ICTs) (Asad et al., 2023; Pagán-Garbín et al., 2024; Pansini et al., 2023; Saleem et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024). First introduced by Brod in 1984, technostress was defined as a “modern disease of adaptation caused by an inability to cope with new computer technologies in a healthy manner” (Bai et al., 2024; Ertiö et al., 2024; Nascimento et al., 2024; Pansini et al., 2023). This inability to adapt can lead to reduced productivity and effectiveness (Bai et al., 2024).

Over time, the concept has evolved to encompass any negative impact on cognition, attitudes, or psychological well-being resulting from the use of innovation and technology (Asad et al., 2023; Bartra-Rivero et al., 2024; Pansini et al., 2023; Sanjeeva Kumar, 2024). Technostress is characterized by a negative mental state (Mehmood et al., 2024) and can manifest as uneasiness, anxiety, frustration, feeling overwhelmed, mental fatigue, skepticism, a sense of ineffectiveness, disappointment,

restlessness, fear, irritability, memory disorders, and poor concentration (Asad et al., 2023; Bui & Duong, 2024; Sanjeeva Kumar, 2024; Toscano et al., 2024). It stems from the stressors experienced when individuals struggle to cope with the demands of IT use (Ertiö et al., 2024). Its effects can vary depending on the context in which individuals face challenges related to technology use (Asad et al., 2023).

Importantly, technostress is not exclusively negative. Depending on how individuals evaluate technological demands, it can also result in *techno-eustress*—a form of positive stress where technology is perceived as a challenge that stimulates growth and motivation (Nascimento et al., 2024; Pansini et al., 2023; Tarafdar et al., 2019).

Table 2 provides a comparative overview of *techno-distress* and *techno-eustress*, highlighting their respective causes, symptoms, and outcomes as experienced by educators in technology-integrated environments.

Table 2: Comparison of Techno-Distress and Techno-Eustress

Causes	Symptoms	Outcomes
Techno-Distress		
Inability to cope with new technologies	Anxiety, frustration, mental fatigue	Burnout, reduced productivity
Lack of support and infrastructure	Memory disorders, poor concentration	Mental health issues
Demands of remote teaching	Feeling overwhelmed, reduced creativity	Work-life conflict
Techno-invasion (constant accessibility)	Physical symptoms (fatigue, headaches, eyestrain, muscle tension)	Decreased job satisfaction
Techno-Eustress		
Technology seen as a challenge	Increased productivity and innovation	Professional growth and creativity
Adequate training and support	Enhanced job satisfaction	Better performance and engagement
Supportive environments	Motivation and professional growth	Positive mental health impact
Opportunities for professional growth	Improved performance in tech-integrated tasks	Higher job satisfaction

While research has extensively focused on techno-distress and its negative effects, the concept of techno-eustress is a more recent development that is receiving

growing attention (Nascimento et al., 2024; Tarafdar et al., 2019). It highlights the potential for technology use to serve as a source of motivation and beneficial effects at both individual and organizational levels (Nascimento et al., 2024; Pansini et al., 2023). Ongoing research aims to better understand and measure techno-eustress (Nascimento et al., 2024).

Among educators, technostress manifests in complex ways, appearing as either techno-distress—with negative psychological and physiological consequences—or techno-eustress, which can enhance performance and motivation. The type of stress experienced largely depends on how teachers appraise the technological demands they face: as threats or challenges (Nascimento et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024).

The literature identifies a wide range of emotional and psychological effects associated with techno-distress in teachers. These include anxiety (Asad et al., 2023; Bartra-Rivero et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024), uneasiness (Asad et al., 2023; Sanjeeva Kumar, 2024), distress (Ertiö et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024), nervousness (Asad et al., 2023; Chang et al., 2024), frustration (Saleem et al., 2024), irritability, intolerance, despair (Ertiö et al., 2024), depression (Ertiö et al., 2024; Saleem et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024), and guilt and shame (Toscano et al., 2024). Teachers may feel overwhelmed or unable to manage technology effectively, which can negatively impact their mental health and overall well-being (Asad et al., 2023; Saleem et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024).

Technostress has also been linked to burnout syndrome among educators, which is characterized by anxiety regarding teaching methods, poor communication, and limited administrative support (Churampi-Cangalaya et al., 2024; Pagán-Garbín et al., 2024). Physiological symptoms such as fatigue, headaches, eyestrain, and muscle tension are frequently reported (Asad et al., 2023; Bartra-Rivero et al., 2024; Ertiö et al., 2024).

One particularly concerning aspect is techno-invasion—the pressure to remain constantly accessible outside of work hours—which contributes to work-life conflict and exacerbates techno-distress (Asad et al., 2023). Additional stressors include insufficient technical support, inadequate infrastructure, and the challenges of remote teaching, especially during crises like the COVID-19 pandemic (Nascimento et al., 2024; Toscano et al., 2024).

On the other hand, when teachers perceive technology as a challenge rather than a threat, they may experience techno-eustress. This positive form of stress can lead to increased effectiveness, innovation, and job satisfaction (Nascimento

et al., 2024; Tarafdar et al., 2019). Teachers who experience techno-eustress often report that technology enhances their productivity and helps them perform better in tech-integrated tasks (Chang et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024). Moreover, AI and other digital tools can enhance student engagement and instructional quality (Nascimento et al., 2024). Importantly, research shows that improving teachers' digital competencies can significantly reduce technostress (Pagán-Garbín et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024).

However, the introduction of AI into educational settings may amplify existing stressors unless adequate support systems are in place. Scholars argue that challenges related to technostress must be addressed before AI is widely adopted in schools to prevent overwhelming educators (Pagán-Garbín et al., 2024). Providing the education community with the necessary tools and support, such as technology training and assistance programs, is crucial for using AI effectively and safely (Pagán-Garbín et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024; Tarafdar et al., 2019).

While the literature discusses the general relationship between technology and technostress among teachers, there is a notable lack of research specifically focused on English as a Second Language (ESL) or LSP teachers (Pagán-Garbín et al., 2024). Thus, this study aims to help fill that gap by exploring how AI affects the well-being of LSP educators.

Future Implications for the Role of the Teacher

According to the studied sources, the integration of AI into language education is expected not only to evoke technostress, but also to significantly reshape the role of teachers, transforming both their responsibilities and required skill sets (Aad & Hardey, 2025; Mwakapina, 2024). AI tools are increasingly capable of automating tasks traditionally performed by educators, such as providing personalized feedback, curating content, grading assignments, and generating instructional materials like quizzes and lesson plans (Aad & Hardey, 2025; Bukhari et al., 2023; Mwakapina, 2024; Okolo Chinwe Jane et al., 2024; Zimotti et al., 2024). Automated assessment and grading systems offer scalable, consistent evaluations and detailed feedback, thereby reducing the time and effort required from teachers (Aad & Hardey, 2025; Casillano, 2024; Hilal et al., 2025; Liando et al., 2025; Maity & Deroy, 2024; Mwakapina, 2024). In large classes, AI can serve as a virtual assistant, clarifying concepts and offering real-time feedback, thus enhancing instructional efficiency (Mwakapina, 2024). Additionally, AI contributes to the creation of interactive learning

environments, including gamified language activities and real-time translation tools (Casillano, 2024).

As a result, the teacher's role is shifting from being the primary source of knowledge to becoming a facilitator, mentor, and guide who leverages AI to enhance pedagogical effectiveness (Aad & Hardey, 2025; Bukhari et al., 2023; Hilal et al., 2025; Khan & Mishra, 2024; Mwakapina, 2024; Urbaite, 2025). This transformation requires educators to adapt their instructional approaches and develop new competencies for integrating AI into their teaching practices (Aad & Hardey, 2025; Bukhari et al., 2023; Rane, 2024).

To navigate this shift successfully, teachers need comprehensive training in AI tools, including their ethical implications, potential biases, and limitations (Aad & Hardey, 2025; Casillano, 2024; Khan & Mishra, 2024; Madjid, 2022; Mwakapina, 2024; Rane, 2024). Educators must also learn to critically evaluate AI-generated content and guide students in its responsible use, addressing concerns such as over-reliance and academic integrity (Aad & Hardey, 2025; Mwakapina, 2024; Rane, 2024; Urbaite, 2025; Zimotti et al., 2024).

Despite AI's ability to handle routine tasks and provide personalized learning experiences, human teachers remain essential for fostering critical thinking, creativity, emotional intelligence, cultural awareness, and nuanced communication—areas where AI still falls short (Aad & Hardey, 2025; Hilal et al., 2025; Khan & Mishra, 2024; Liando et al., 2025; Mwakapina, 2024; Rane, 2024; Urbaite, 2025). The optimal approach involves a balanced integration of AI, where technology supports rather than replaces educators, enabling them to focus on meaningful, interactive engagement with students (Casillano, 2024; Hilal et al., 2025; Khan & Mishra, 2024; Mwakapina, 2024; Rane, 2024; Urbaite, 2025; Zimotti et al., 2024).

Addressing teacher resistance to change and concerns about job security is crucial for the successful adoption of AI in language education (Aad & Hardey, 2025; Mwakapina, 2024; Zimotti et al., 2024). Institutional policies and professional development programs should prioritize both innovation and the preservation of the human element in teaching.

Methodology

Given the identified gap in the literature, this study investigates the impact of Artificial Intelligence on a specific group of Language for Specific Purposes educators, with particular attention to their professional well-being. Employing a qualitative

research design grounded in a phenomenological approach, the study seeks to explore and interpret the lived experiences of LSP teachers to gain a deeper understanding of how they perceive the integration of AI into their professional practice (Creswell, 2009). Specifically, the focus is on how university-level teachers of Languages for Specific Purposes experience and interpret the impact of AI on their roles and well-being.

Participants

Five LSP teachers specializing in English and/or German were purposefully selected for the study. Selection criteria included their practical experience with AI tools in both classroom and professional contexts, availability, willingness to participate, and expertise in teaching LSP courses. All participants had substantial experience teaching academic students across a range of LSP subjects and were active users of AI tools in their daily work. They shared essential characteristics that made them suitable for exploring the research problem, specifically their roles as university-level LSP instructors and their active engagement with AI-assisted teaching. Additionally, the group was sufficiently diverse to provide a range of perspectives, with teaching experience spanning from five to twenty years, involvement in both English and German instruction, and engagement with various disciplinary areas of LSP education.

A demographic and professional profile of the participants is presented in Table 3.

Data was collected through semi-structured interviews, chosen for a balance between structure and flexibility. This format allowed the interviewer to follow a pre-prepared guide while adapting questions based on participants' responses (Creswell, 2009). The conversational style of the interviews fostered a comfortable atmosphere and encouraged open dialogue while still focusing on key themes relevant to the research questions.

This method aligns with the study's interpretivist stance, which emphasizes the subjective nature of experience and the contextual construction of knowledge. Ethical considerations were observed throughout the interview and analysis processes, with efforts made to minimize interviewer bias.

Table 3: Demographic and professional profiles of the research participants

	Years of experience as an LSP teacher	Languages taught	Areas of teaching	AI tools used
Teacher 1 (T1)	8	English	Management, Pedagogy	Apptwee, ChatGPT
Teacher 2 (T2)	5	German	IT in Business, Management, Tourism	Gamma, ChatGPT, Napkin.ai, Heygen
Teacher 3 (T3)	18	German, English	Psychology in Business, IT in Business, Internal Safety	GPTs, NotebookLM, Gamma.ai, Brisk Teaching
Teacher 4 (T4)	20	English	Mechatronics, Electrical Engineering, Mechanics and Machine Design, Chemical Engineer- ing, Human Nutrition Technology, Renewable Energy Engineering, Management	ChatGPT, Diffit, Brisk, Magicschool.ai, personalized GPTs, Perplexity, Note- bookLM, Elevenlabs, Luvvoice, Heygen, Canva.ai
Teacher 5 (T5)	13	German	Finance and Account- ing, Administration, Logistics, Management, Pedagogy, Marketing and Sales, Internal Security, Design in Business	ChatGPT, Claude, Copilot, Canva, Gam- ma.ai

Interview Guide

The interviews were structured around the following thematic areas:

1. *Experience and Professional Background*
 - How would you describe your current job as a specialist foreign language teacher or lecturer?
2. *Use of AI Tools*
 - What AI tools do you know of or use in your teaching work?
3. *Impact of AI on Well-Being*
 - How does the use of AI tools affect your well-being at work?
4. *Perceptions of the Future*
 - Do you have concerns about the development of AI in the context of your professional role?

Data Analysis

A thematic case study methodology was used to analyze the qualitative data, following the framework proposed by Braun and Clarke (2006). The analysis proceeded in several stages:

1. **Familiarization:** Interview transcripts were read and re-read to gain a deeper understanding of the content.
2. **Initial Coding:** Relevant words and phrases were clustered into initial codes aligned with the research focus. This stage was supported by the qualitative analysis software Atlas.ti.
3. **Theme Development:** Codes were reviewed and organized into broader categories based on the thematic areas outlined in the interview guide.
4. **Pattern Identification:** Relationships and recurring patterns were identified across participant narratives.

This structured approach enabled the researchers to extract meaningful insights into how LSP teachers experience the integration of AI in their professional lives.

Findings

The findings are organized according to the thematic areas outlined in the interview guide: professional background, use of AI tools, impact on well-being, and perceptions of the future role of teachers, as shown in Table 4.

Table 4: Research findings grouped according to the thematic areas

Thematic area	Code	Sample quotation
Experience and Professional Background	Teaching specialized content	<i>Specialized foreign language is mainly in their field of study; the majors I mainly teach are management, pedagogy, and now marketing and sales. – T1</i>
	Working with diverse student groups	<i>People with different levels of language competence are in mixed groups. Not only are they mixed majors and mixed academic areas, but they are also mixed levels. – T3</i>
	Material preparation	<i>...let's be honest—when it comes to specialized language classes, most of us have to prepare each lesson practically from scratch because we don't have textbooks for this type of course. – T4</i>
	Evolving role towards competence training	<i>I think with the lectureships that are now in place in universities, we are moving away from teaching strictly a foreign language. We are moving into teaching how to gain the tools to function in a multilingual environment. – T3</i>

Use of AI tools	Specific AI tools mentioned	<i>So, after nearly a year of using tools like Diffit, Magic School AI, Brisk, Twi, and, of course, ChatGPT, I ended up shifting almost entirely to ChatGPT. – T4</i>
	AI use: material preparation	<i>On the other hand, the Tweek tool itself is the target tool for creating material, so it just helps and saves a lot of time. Instead of editing a file in Word and coming up with additional things elsewhere, we have practically ready-made exercises based on our guidelines. – T1</i>
	AI use: support for evaluation and feedback	<i>It just makes everything so much easier and faster—whether it's preparing materials, grading, or even creating educational content. – T5</i>
	AI use: student interaction and training	<i>I introduce them to GPTs, which are based on TED Talks and are capable of guiding students using the scaffolding method—from general ideas to specific ones—working with presentations, lectures, and mini-lectures. – T3</i>
	AI use: personal assistant role	<i>I now realize that apps like ChatGPT, Claude, or Copilot—yes, I even have the app on my phone—have become like personal assistants. – T5</i>
Impact of AI on well-being	Reduced stress and workload (for some)	<i>So in terms of stress, it's definitely lower. – T2</i>
	Increased satisfaction	<i>That's a huge gain in our profession. We can create our own materials, infused with our experience, and enter every class with something fresh—new content, new materials. That keeps us from getting tired or bored, and it benefits the students, too. – T3</i>
	Loss of creativity	<i>The only thing I've noticed is that I'm no longer tapping into that potential for creativity that I used to have to tap into because I used to have to nag myself to come up with an interesting activity. I would see an exercise and have to figure out on my own how to introduce it in a particular activity. – T2</i>
	Frustration from student misuse	<i>I was getting answers from a student, where I'm convinced, even 100% sure, that this person just returned my questions in the GPT chat and gave a chat answer, so it was such a bizarre situation. – T1</i>
	Uncertainty about time savings	<i>Now, does it actually save time? I'm not sure. – T3</i>
	Navigating constant change	<i>There are so many changes that I've just learned to deal with them. I tell myself, "Okay, let's sit down and figure this out." – T5</i>

Perceptions of your role as a learner in the future	Potential for AI to take over responsibil- ities and re- duce the need for teachers	<i>Today, a lot of responsibilities have already taken over, so I think the future of our foreign language teachers will definitely look different. – T2</i>
--	--	--

Based on the interview data, Language for Specific Purposes (LSP) educators described their professional roles in multifaceted terms, highlighting their responsibilities, the diversity of their student populations, the specialized content they teach, and the evolving nature of their work in response to technological change. These educators teach foreign languages tailored to specific academic and professional domains, including management, pedagogy, marketing, sales, engineering, electrical and mechanical engineering, renewable energy, mechatronics, logistics, accounting, psychology, and business communication. Instruction involves not only specialized vocabulary and phraseology, but also the ability to discuss professional topics, describe processes, create instructions, and interpret technical documentation. To be effective, LSP teachers noted the importance of having foundational knowledge across these disciplines.

Teachers also highlighted the challenge of teaching diverse student groups, which often include both undergraduate and graduate learners with varying levels of language proficiency (ranging from A1 to C2) and different academic interests. This diversity necessitates additional preparation and pedagogical flexibility to accommodate varying competencies and expectations.

A central aspect of their work involves developing instructional materials, often customized for specific groups and proficiency levels. Due to the scarcity of appropriate textbooks for highly specialized subjects, educators frequently create lessons from scratch, drawing on authentic resources such as academic articles, technical manuals, and multimedia content. Consequently, their role extends beyond traditional language instruction to include facilitating multilingual competence and domain-specific communication. Many educators describe themselves as “competence trainers” or “facilitators” who support students in developing the communicative, cognitive, and analytical skills necessary for engaging with foreign language texts in their respective fields. This includes guiding students in organizing ideas, articulating discipline-specific concepts, and expressing themselves effectively in professional contexts.

The interview data indicates that Language for Specific Purposes (LSP) educators employ a wide range of artificial intelligence (AI) tools to support their professional practice. AI is used to streamline instructional processes and expedite tasks such as creating materials from scratch or adapting existing resources—an essential function given the scarcity of textbooks tailored to highly specialized fields. One teacher (T4) noted that AI facilitates the creation of instructional content that would otherwise be difficult to produce. Additionally, LSP teachers utilize AI to generate lesson ideas, search for relevant topics, and develop course programs, worksheets, scripts, and activities based on authentic texts or instructional guidelines. AI also assists educators in preparing for courses outside their disciplinary expertise, such as logistics, by providing foundational knowledge and clarity on concepts.

Approaches to grading and evaluation vary among teachers. While some teachers (T5 and T2) use AI tools to generate feedback, others (e.g., T4) intentionally avoid using AI in assessment tasks. Nevertheless, AI is commonly employed to create exercises for evaluation purposes (T1 and T2), reflecting diverse pedagogical attitudes toward its use. Notably, one educator (T3) reported actively introducing AI tools—such as GPTs based on TED Talks—to students, guiding them in using AI to extract substantive content and enhance their communicative competence. Another teacher (T5) described AI tools like ChatGPT, Claude, and Copilot as functioning like personal assistants, frequently used for quick information retrieval in various aspects of daily life.

The integration of artificial intelligence tools has influenced the well-being of Language for Specific Purposes (LSP) educators in multiple ways. Several teachers reported that AI has alleviated workload-related stress, particularly in material preparation. For instance, T4 noted that AI significantly reduced stress related to limited access to instructional resources, especially when preparing for substitute teaching. Similarly, T2 and T5 expressed feeling less burdened, as AI enabled them to develop and deliver course content more efficiently.

Moreover, the ability to curate high-quality, tailored materials for specialized subjects—where conventional textbooks are often unavailable—was linked to increased job satisfaction. Teachers emphasized that AI-supported content creation allowed them to incorporate personal expertise and introduce fresh materials in each class, helping to prevent professional fatigue and monotony. AI also empowered educators to teach courses they might have previously avoided due to limited subject-matter knowledge, as it facilitated thorough preparation.

However, concerns were also raised regarding the potential impact of AI on creativity. T2 observed a decline in their reliance on personal creative processes and noted an increased dependence on AI-generated suggestions. This shift was seen as a minor limitation, suggesting that while AI offers substantial support, it may also change the nature of pedagogical engagement.

While some educators viewed AI tools as making tasks shorter and more manageable, others expressed uncertainty about whether these technologies genuinely save time. Several teachers noted that although AI can expedite individual tasks, the overall time investment may increase due to the need to create, modify, and carefully verify AI-generated materials—especially when working with mixed-level student groups. T4 concluded that AI primarily streamlines instructional processes rather than significantly speeding them up.

The rapid development of AI tools and the accompanying shifts in professional expectations have introduced new sources of stress. Nevertheless, teachers reported adapting to these changes with resilience, viewing them as opportunities for personal growth and continued relevance in the evolving educational landscape. They acknowledged that AI has already taken on many responsibilities traditionally held by educators. For example, participants T2 and T5 cited AI's role in assessing language proficiency, which has reduced the workload for human instructors. T5 remarked, "Wherever AI can step in, it will," reflecting a broader sentiment about the inevitability of technological integration.

Although some educators expressed enthusiasm about transitioning into roles such as "competence trainers", others conveyed uncertainty about the future of their profession. Questions remain about how the role of the teacher will evolve over the next decade, particularly in light of advancements in robotics and automation. T1 voiced concern that institutional cost-saving measures driven by AI adoption could compromise educational quality by diminishing the essential human element for meaningful engagement and real-time interaction.

Discussion

The findings of this study highlight the multifaceted and evolving nature of Language for Specific Purposes teachers' professional roles—a view supported by the existing literature (Belyaeva, 2015; Fitria, 2020; Kariyeva, 2024; Shalash, 2024; Shalatska et al., 2020; Trace et al., 2015). Teachers consistently emphasized that their work goes far beyond traditional language instruction. Instead, it encompasses

a complex interplay of linguistic, disciplinary, and pedagogical competencies tailored to the specific needs of diverse student populations.

A defining feature of LSP teaching, as reported by the interviewees, is its discipline-specific orientation. Teachers are expected to deliver language instruction that is directly relevant to students' fields of study, such as engineering, psychology, logistics, and business communication. Consequently, LSP educators often become informal learners of these disciplines to ensure the relevance and accuracy of their instruction—an observation echoed in the literature (Belyaeva, 2015; Fitria, 2020; Kariyeva, 2024).

Another significant theme is the diversity of student groups, both in terms of language proficiency (ranging from A1 to C2) and academic interests. This variety presents a pedagogical challenge, requiring teachers to design lessons that are both inclusive and targeted. While the literature suggests that LSP courses are typically intended for intermediate or advanced learners, the interviews reveal that real-world classrooms often include students at widely differing proficiency levels—even within the same group.

A particularly demanding aspect of LSP teaching is material development, a challenge also discussed in the literature (Belyaeva, 2015; Fitria, 2020). Due to the lack of suitable textbooks for highly specialized domains, teachers often create custom materials using authentic sources such as academic articles, technical manuals, and multimedia content. This process is time-consuming and requires both creativity and a deep understanding of the target discipline.

This evolving role aligns with teachers' self-perception as “competence trainers” or facilitators of professional communication skills, rather than traditional language teachers. Their responsibilities now include fostering students' communicative, cognitive, and intercultural competencies to help them function effectively in multilingual and professional environments. Teachers described themselves as guides who assist students in organizing their thoughts, articulating domain-specific ideas, and navigating the linguistic demands of their future professions—an emerging perspective not yet widely reflected in the literature.

Teachers reported using AI to generate lesson materials such as worksheets, scripts, and course outlines, often based on authentic texts or specific guidelines. This not only streamlines lesson planning, but also enhances the customization and relevance of materials for diverse student groups. While this use of AI is supported by existing research (Aad & Hardey, 2025; Khan & Mishra, 2024; Madjid, 2022;

Rane, 2024; Zimotti et al., 2024), the interviews also highlight a novel application: AI as a knowledge bridge. Teachers use AI to understand unfamiliar subject matters, enabling them to prepare substantively for courses outside their expertise, which is an insight not yet widely discussed in the literature.

However, the findings also reveal divergent attitudes toward AI in assessment. Some teachers embrace AI for generating feedback or evaluation exercises, while others avoid it due to concerns about over-reliance or loss of pedagogical control. This variation reflects broader debates about the ethical and pedagogical implications of AI in education, particularly in contexts where human judgment is essential. While the literature often focuses on the technical benefits of AI-enabled grading, ethical concerns remain underexplored (Madjid, 2022; Rane, 2024).

Interestingly, some educators go beyond personal use and actively introduce AI tools to students, teaching them how to work with foreign language texts using AI to extract meaning and develop communicative competence. This approach positions AI not just as a teacher's aide, but as a student-facing learning tool, fostering digital literacy and autonomous learning strategies. This application of AI as a deliberately designed student assistant in the studying process is a novelty and requires further exploration.

The integration of AI into LSP teaching also reflects a dual impact on teacher well-being, aligning with the framework of technostress: techno-distress and techno-eustress. While the literature has traditionally emphasized the negative effects of technostress (Asad et al., 2023; Sanjeeva Kumar, 2024), recent research has begun to explore its more positive counterpart, techno-eustress, in which technology is viewed as a challenge that can enhance performance and motivation (Nascimento et al., 2024; Tarafdar et al., 2019).

A few teachers in this study reported experiencing techno-eustress. AI tools were perceived as reducing workload, particularly in material preparation, and boosting confidence in handling unfamiliar topics. These experiences align with findings that supportive and manageable technology use can lead to increased satisfaction, creativity, and professional growth (Nascimento et al., 2024).

At the same time, other teachers expressed ambivalence and signs of techno-distress. While AI streamlined certain tasks, the time required to generate, verify, and adapt AI-produced content—especially for mixed-level groups—was described as mentally taxing. One teacher noted a decline in creative engagement, feeling that reliance on AI had diminished their personal input. These reflections echo concerns

in the literature about cognitive overload and reduced autonomy when technology use misaligns with teaching values (Asad et al., 2023; Toscano et al., 2024).

Conclusion

In summary, the findings illustrate that AI can be both a relief and a burden for LSP teachers. While it has the potential to reduce stress and enhance teaching effectiveness, it also introduces new demands that may contribute to emotional strain. Recognizing and addressing this duality is essential to ensure that AI integration supports—rather than undermines—teacher well-being.

The integration of Artificial Intelligence (AI) into language education is reshaping the role of teachers. This shift is well-documented in the literature (Aad & Hardy, 2025; Mwakapina, 2024). This study demonstrates that LSP teachers are already experiencing this transformation, with AI taking over tasks such as lesson planning, assessment, and material creation. Teachers reported that AI reduces their workload and allows them to teach subjects they previously avoided due to a lack of expertise, supporting the idea that AI can enhance both efficiency and professional confidence (Casillano, 2024; Zimotti et al., 2024).

Consistent with the literature, teachers described a shift from being content providers to becoming facilitators and competence trainers (Urbaite, 2025). However, this transition is not without challenges. While some teachers embrace AI as a tool for growth, others express uncertainty about the future of the profession, including concerns about job security and the potential loss of the human element in education.

Although AI can support instruction, human teachers remain essential for fostering critical thinking, emotional intelligence, and meaningful interaction—qualities that AI cannot replicate. The key weaknesses of AI in LSP instruction include its inability to fully mimic human interaction, emotional expression, and nuanced communication (Liu, 2023), which impedes the development of essential human skills like critical thinking and creativity. Furthermore, AI raises ethical concerns such as plagiarism and bias (Yunina, 2023), introduces technostress from navigating constant change (Asad et al., 2023; Pagán-Garbín et al., 2024; Pansini et al., 2023; Saleem et al., 2024; Sanjeeva Kumar, 2024), and may not genuinely save time due to the need for educators to carefully verify and modify AI-generated content for specialized use. However, the study demonstrates that time savings are attainable with the proficient use of AI.

Importantly, the study reinforces the need for ongoing training to help both teachers and students avoid misusing AI (Bukhari et al., 2023; Rane, 2024). Since the accuracy and appropriateness of AI-generated content are not guaranteed, teachers must critically evaluate and carefully review all materials before classroom implementation (Fleischhauer & Friedrich, 2024). Furthermore, educators are obligated to proactively guide students in the responsible use of these tools, directly addressing challenges related to over-reliance and maintaining academic integrity when faced with submissions generated by AI chats.

In summary, AI is transforming the LSP teaching profession. To ensure this evolution is beneficial, institutions must support teachers with training, open dialogue, and policies that prioritize both technological innovation and the essential human aspect of education.

Research Ethics Statement

This study was conducted in accordance with established ethical research standards. Throughout the interview phase, the rights, dignity, and comfort of participants were fully respected. Participation was entirely voluntary and based on informed consent, and all personal information was kept confidential to protect the privacy and integrity of those involved. The data collected was used solely for academic purposes.

Funding

This research received no external funding.

References

- Aad, S., & Hardey, M. (2025). Generative AI: hopes, controversies and the future of faculty roles in education. *Quality Assurance in Education*, 33(2), 267–282. <https://doi.org/10.1108/qa-02-2024-0043>
- Asad, M. M., Erum, D., Churi, P., & Moreno Guerrero, A. J. (2023). Effect of technostress on Psychological well-being of post-graduate students: A perspective and correlational study of Higher Education Management. *International Journal of Information Management Data Insights*, 3(1), 100149. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2022.100149>
- Azamatova, A., Bekeyeva, N., Zhaxylikova, K., Sarbassova, A., & Ilyassova, N. (2023). The effect of using artificial intelligence and digital learning tools based on project-based learning approach in foreign language teaching on students' success and motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(6), 1458–1475. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3712>
- Bai, A., Hessari, H., Daneshmandi, F., & Nategh, T. (2024). Human resources strategies: From job satisfaction to innovation in the age of technostress. *Journal of Business Management and Economic Development*, 2(03), 1031–1045. <https://doi.org/10.59653/jbmed.v2i03.652>

- Bartra-Rivero, K. R., Vásquez-Pajuelo, L., Avila-Sánchez, G. A., Andrade-Díaz, E. M., Méndez-Ilizarbe, G. S., Rodríguez-Barboza, J. R., & Alarcón-Villalobos, Y. J. (2024). How digital competence reduces technostress. *Data and Metadata*, 3, 303. <https://doi.org/10.56294/dm2024303>
- Belyaeva, A. (2015). English For specific purposes: Characteristic features and curriculum planning steps. *Sustainable Multilingualism / Darnioji Daugiakalbystė*, 7, 73–91. <https://doi.org/10.7220/2335-2027.7.4>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bui, H. N., & Duong, C. D. (2024). ChatGPT adoption in entrepreneurship and digital entrepreneurial intention: A moderated mediation model of technostress and digital entrepreneurial self-efficacy. *Equilibrium. Quarterly Journal of Economics and Economic Policy*, 19(2), 391–428. <https://doi.org/10.24136/eq.3074>
- Bukhari, F., Qutub, M. M. T., Fadel, S. A., & Aljuhani, H. S. A. (2023). The future of English as a foreign language teaching and learning in view of the Fourth Industrial Revolution in the MENA Region. *Arab World English Journal*, 9, 67–86. <https://doi.org/10.24093/awej/call9.5>
- Buşe, O., & Căbulea, M. (2023). Artificial Intelligence – An ally or a foe of foreign language teaching? *Land Forces Academy Review*, 28(4), 277–282. <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0032>
- Casillano, N. F. B. (2024). Education in the ChatGPT era: A sentiment analysis of public discourse on the role of language models in education. *Journal Evaluation in Education*, 5(4), 144–154. <https://doi.org/10.37251/jee.v5i4.1151>
- Chang, P.-C., Zhang, W., Cai, Q., & Guo, H. (2024). Does AI-driven technostress promote or hinder employees' Artificial Intelligence adoption intention? A moderated mediation model of affective reactions and technical self-efficacy. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 413–427. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S441444>
- Chłóń-Domińczak, A., Sławiński, S., Krasniewski, A., & Chmielecka, E. (2018). *Polska Rama Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>
- Churampi-Cangalaya, R. L., Inga-Ávila, M. F., Ulloa-Ninahumán, J., Inga-Ávila, J. L., Quispe, M. A., Inga-Aliaga, M. Á., Huamán-Pérez, F., & Caballero, E. M. (2024). Technology anxiety (technostress) and academic burnout from online classes in university students. *International Journal of Data and Network Science*, 8(1), 515–522. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2023.9.005>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ertiö, T., Eriksson, T., Rowan, W., & McCarthy, S. (2024). The role of digital leaders' emotional intelligence in mitigating employee technostress. *Business Horizons*, 67(4), 399–409. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2024.03.004>
- Fitria, T. N. (2020). Teaching English for Specific Purposes (ESP) to the students in English Language Teaching (ELT). *Journal of Teaching English Adi Buana*, 5(1), 55–66. <https://doi.org/10.36456/jet.v5.n01.2020.2276>
- Fleischhauer, K., & Friedrich, K. (2024). Factors determining the efficacy of AI-generated word problems for content-specific math language courses in higher education. *Scripta Manent*, 19(1), 4–24. <https://doi.org/10.4312/SM.19.1.4-24>

- Hilal, A.-R. S., Shakirova, Z. N., Mullasadikova, N. M., Madayeva, M. A., & Askarov, A. M. (2025). Neurosophic analysis for the future of Artificial Intelligence in language education. *International Journal of Neurosophic Science*, 26(2), 251-257. <https://doi.org/10.54216/ijns.260219>
- Kariyeva, D. (2024). Teaching foreign Language for Specific Purposes: Teacher development. *Journal of Higher Education and Academic Advancement*, 1(11), 42-50. <https://doi.org/10.61796/ejheaa.v1i11.939>
- Khan, A., & Mishra, V. (2024). Empowering English language learners: Harnessing AI for enhanced ESL education. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, 21(3), 208-218. <https://doi.org/10.29070/2vrwf279>
- Liando, N., Tatipang, D., Rorimpandey, R., Kumayas, T., Saudah, K., & Iskandar, I. (2025). AI-powered language learning: A blessing or a curse for English language education? *Studies in English Language and Education*, 12(1), 301-311. <https://doi.org/10.24815/siele.v12i1.34842>
- Liu, M. (2023). Exploring the application of Artificial Intelligence in foreign language teaching: Challenges and future development. *SHS Web of Conferences*, 168, 03025. <https://doi.org/10.1051/shs-conf/202316803025>
- Madjid, A. (2022). Towards a new era of language learning: Predicting trends and challenges of AI integration in the future. *Transformational Language Literature And Technology Overview In Learning (Transtool)*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.55047/transtool.v2i1.1369>
- Maity, S., & Deroy, A. (2024). *The future of learning in the age of generative AI: Automated question generation and assessment with large language models*. arXiv.Org. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2410.09576>
- Matukhin, D. L., & Gorkaltseva, E. N. (2015). Teaching Foreign Language for Specific Purposes in terms of professional competency development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 525. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p525>
- Mehmood, K., Suhail, A., Kautish, P., Hakeem, M. M., & Rashid, M. (2024). Turning lemons into lemonade: Social support as a moderator of the relationship between technostress and quality of life among university students. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 989-1006. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S448989>
- Mwakapina, J. W. (2024). The role of artificial intelligence in the future of language teaching and learning practices in higher education. *Pan-African Journal of Education and Social Sciences*, 5(2), 106-122. <https://doi.org/10.56893/pajes2024v05i02.08>
- Nascimento, L., Correia, M. F., & O'Sullivan, G. (2024). The upside of teachers' technostress: Adaptation and validation of a Techno-eustress Scale. *International Journal of Instruction*, 17(4), 1-18. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1741a>
- Okolo, C. J., Chinyere, G. E., Chioma, I. B., & Ugwu, N. J. (2024). Personalized language education in the age of AI: Opportunities and challenges. *Newport International Journal of Research in Education*, 4(1), 39-44. <https://doi.org/10.59298/nijre/2024/41139448>
- Pagán-Garbín, I., Méndez, I., & Martínez-Ramón, J. P. (2024). Exploration of stress, burnout and technostress levels in teachers. Prediction of their resilience levels using an artificial neuronal network (ANN). *Teaching and Teacher Education*, 148, 104717. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104717>

- Pansini, M., Buonomo, I., De Vincenzi, C., Ferrara, B., & Benevene, P. (2023). Positioning technostress in the JD-R model perspective: A systematic literature review. *Healthcare*, 11(3), 446. <https://doi.org/10.3390/healthcare11030446>
- Rane, N. (2024). Enhancing the quality of teaching and learning through ChatGPT and similar large language models: Challenges, future prospects, and ethical considerations in education. *TESOL and Technology Studies*, 5(1), 1-6. <https://doi.org/10.48185/tts.v5i1.1000>
- Saleem, F., Chikhaoui, E., & Malik, M. I. (2024). Technostress in students and quality of online learning: Role of instructor and university support. *Frontiers in Education*, 9, 1309642. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1309642>
- Sanjeeva Kumar, P. (2024). TECHNOSTRESS: A comprehensive literature review on dimensions, impacts, and management strategies. *Computers in Human Behavior Reports*, 16, 100475. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100475>
- Shalash, M. J. (2024). English for specific purposes: A specialization in tailoring language instruction. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*, 5(1), 10–18. <https://doi.org/10.47616/jamres.v5i1.486>
- Shalatska, H. M., Zotova-Sadylo, O. Y. & Muzyka, I. O. (2020). Moodle course in teaching English Language for Specific Purposes for masters in mechanical engineering. *CTE Workshop Proceedings*, 7, 416-434. <https://doi.org/10.55056/cte.378>
- Son, J.-B., Ružić, N. K., & Philpott, A. (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 94-112. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>
- Tarafdar, M., Cooper, C. L., & Stich, J.-F. (2019). The technostress trifecta - techno eustress, techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research. *Information Systems Journal*, 29(1), 6–42. <https://doi.org/10.1111/isj.12169>
- Toscano F., Galanti T., Giffi V., Di Fiore T., Cortini M., & Fantinelli S. (2024). The mediating role of technostress in the relationship between social outcome expectations and teacher satisfaction: evidence from the COVID-19 pandemic in music education. *Research in Learning Technology*, 32. <https://doi.org/10.25304/rlt.v32.3086>
- Trace, J., Hudson, T., & Brown, J. D. (2015). An overview of language for specific purposes. In J. Trace, T. Hudson, & J. D. Brown, *Developing courses in Languages for Specific Purposes* (pp. 1–23) University of Hawai'i. <http://hdl.handle.net/10125/14573>
- Urbaitė, G. (2025). Adaptive learning with AI: How bots personalize foreign language education. *Luminis Applied Science and Engineering*, 2(1), 13-18. <https://doi.org/10.69760/lumin.20250001002>
- Whyte, S. (2019). Revisiting communicative competence in the teaching and assessment of language for specific purposes. *Language Education & Assessment*, 2(1), 1–19. <https://doi.org/10.29140/lea.v2n1.33>
- Yunina, O. (2023). Artificial intelligence tools in foreign language teaching in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*, (8), 77–90. <https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.85>
- Zimotti, G., Frances, C., & Whitaker, L. (2024). The future of language education: Teachers' perceptions about the surge of AI writing tools. *Technology in Language Teaching & Learning*. 6(2), 1136. <https://doi.org/10.29140/ttl.v6n2.1136>

Bilingual Education for Whom? Systemic Asymmetries and Plurilingual Potentials in Poland

Barbara Muszyńska¹ 



Abstract

This article critically examines current models of bilingual education in Poland, exploring whom they serve and how policy design structures access to such provision. Drawing on empirical research conducted for a recent national report, including systematic analysis of education law, core curricula and examination regulations, the study scrutinizes the present configuration of bilingual education. The article conceptualizes bilingual education as an umbrella category encompassing foreign language bilingual tracks, minority and regional language programmes, Sign Language based Deaf education, and support schemes for learners with migration and refugee backgrounds, situating these within international debates on bilingual education. Two research questions guide the analysis: (1) How do current policy and regulatory frameworks define, classify and organize these models of bilingual education? (2) Who benefits from sustained bilingual learning opportunities, and where do tensions arise between the goal of “bilingual education for all learners” and practices of access, selection, tracking and high stakes assessment? The findings reveal that bilingual education in Poland operates through several parallel legal regimes grounded in distinct logics of excellence, heritage protection and remediation. These regimes function without an overarching legal definition of bilingual education, a cross cutting category of bilingual learner or clearly articulated curricular aims for bilingual competence. While foreign language bilingual tracks are the most codified and resource rich, they remain highly selective. In contrast, minority language, signed language and

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

migrant oriented forms of bilingual or plurilingual education are more fragmented, locally contingent and weakly integrated into assessment frameworks. The article argues that this fragmented design produces a stratified bilingual landscape and proposes principles for a more equitable, plurilingually oriented policy that integrates existing multilingual resources and repositions bilingualism as an integral element of learners' educational biographies.

Keywords

bilingual education, systemic asymmetries, educational policy, plurilingual potentials

Introduction

Bilingual education has increasingly been framed as both a vehicle for social equity and a potential source of new stratifications, as prestige forms of CLIL and immersion coexist with residual provision for minoritized and migrant learners (García, 2009; Hornberger & Link, 2012). International debates contrast selective, highstatus bilingual tracks with more inclusive plurilingual approaches that recognize learners' full linguistic repertoires and draw on translanguaging and pluriliteracies as core pedagogical resources (Cenoz & Gorter, 2015; García & Wei, 2014; Meyer et al., 2015). Within this literature, questions of who gains access to bilingual programmes, which languages are legitimized, and how assessment regimes shape classroom practice remain central (de Mejía, 2006; Heller, 2011; Baker & Wright, 2021).

Poland offers a particularly instructive context for these debates, marked by a decade of intense legal and curricular reforms, the expansion of bilingual and CLILtype provision, and rapidly diversifying student populations (Muszyńska, in press). Between 2014 and 2024, reforms to the structure of schooling, successive revisions of languageeducation curricula, and shifting external examination requirements reconfigured pathways for learning and certifying additional languages (Minister Edukacji Narodowej, 2012, 2017, 2024). A national report prepared for the Polish Centre for Education Development provides a comprehensive empirical account of these developments (Muszyńska, in press). It deliberately encompasses the full kaleidoscope of languageineducation pathways in Poland, modern foreign languages, national, ethnic and regional minority languages, Polish as a second language and Polish Sign Language, because only such a broad lens reveals how legal, examination and textbook decisions shape the everyday experiences of all learners and teachers, rather than selected groups. Taking this full picture into

account exposes not only the diversity of practices but also the inequalities affecting both majority students and those belonging to linguistic, cultural or sensory minorities, and shows how a focus on isolated fragments of the system reinforces a monolingual vision of schooling that renders invisible those whose language, social status or sensory profile do not fit the “default” majority learner model.

Building on this dataset, the present article critically examines current Polish models of bilingual education, investigating for whom they provide bilingual learning opportunities and how their policy design and implementation organize access to such provision. “Bilingual education for all learners” is understood here to include majority, minority, migrant, and Deaf or hardofhearing students, whose linguistic repertoires are differently positioned and valued in schools (Cenoz & Gorter, 2017; Muszyńska, *in press*). The article’s contribution is twofold: it connects system-level policy analysis with the design principles for a more inclusive, plurilingually oriented bilingual education (García & Lin, 2016). Guided by this aim, the article addresses the following research questions:

1. How do current policy and regulatory frameworks in Poland define, categorize and organize models of bilingual education, including foreign-language bilingual tracks, minority and regional language provision, Sign Language-based Deaf education, and support arrangements for learners with migration experience?
2. For whom do these models effectively provide sustained bilingual learning opportunities, and where do tensions emerge between the goal of “bilingual education for all learners” and existing practices of access, selection, tracking and highstakes assessment?

The next section outlines the conceptual and international background that frames this analysis.

Conceptual and international background

Bilingual education is conventionally defined as the structured use of two or more languages for instructional purposes, aiming to develop communicative and academic competence in each language rather than employing one merely as an auxiliary to the other (Baker, 2011; Garcia, 2009). This expansive field encompasses diverse models, including immersion (full or partial instruction through a second/foreign language) (Romanowski, 2022); oneway and twoway dual language programmes fostering balanced bilingualism and biliteracy (Thomas & Collier, 2002; Muszyńska

& Stewart, 2025); Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English-medium instruction (EMI) where curricular subjects are taught through an additional language (Coyle, et al, 2010; Macaro, 2018); heritage and minority language schooling dedicated to maintaining and developing minoritised languages as media of instruction (Fishman, 1991; Valdes, 2005); and bilingual Deaf education utilizing a signed language such as PJM (Polish Sign Language) as a primary instructional language alongside the spoken/written majority language (Marschark, et al., 2014). While these models vary in their target populations, linguistic objectives (additive versus transitional), and curricular integration of languages, they share a foundational principle of systematic content delivery through more than one linguistic medium (Baker & Wright, 2021). Building on this broad field, García has argued for a reconceptualisation of bilingual education as “bilingual education for all learners,” a universal, heteroglossic project rather than a targeted intervention for specific groups (García, 2009).

Recent scholarship has advanced plurilingualism and translanguaging as alternative paradigms that transcend rigid “twolanguage” frameworks by acknowledging learners’ holistic linguistic repertoires and dynamic language practices (Garcia & Wei, 2014; Cenoz & Gorter, 2015). Plurilingual approaches underscore the integrated development of multiple languages and literacies, whereas translanguaging highlights the flexible mobilization of all semiotic resources in meaningmaking, challenging the notion of discrete linguistic codes (García, 2009; Canagarajah, 2013). Empirical research on CLIL and bilingual tracks consistently demonstrates benefits in additional language proficiency, metalinguistic awareness and academic success, while, complementary studies show strong home-language proficiency similarly supports cognitive development, literacy transfer, and school success, especially for minorised and migrant students (Cenoz, et al, 2014; Cummins, 2000). These strands of research also reveal significant risks of elitism where such programmes are selective, concentrated in highstatus institutions, or restricted to prestigious languages and privileged student demographics (Bruton, 2011; Mahboob, 2018). These tensions become particularly acute when bilingual or CLIL strands operate as de facto honours tracks, relegating minoritised, migrant or Deaf learners to resourced or remedial educational settings (Skutnabb-Kangas, 2000; Cummins, 2000).

Situated within international debates, this article employs the Polish context as a case study to analyze systemic policy and practice. Drawing on a secondary analysis of national policy documents, the article investigates the *current architecture*

of bilingual education in Poland. The analysis traces how different systemic strands conceptualize “bilingual education”, identifies the learners are positioned as its primary beneficiaries, and examines the intersection of exam-driven accountability with practices of admission, grouping and tracking. By juxtaposing with international research on immersion, duallanguage, plurilingual and translanguaging models, this study illuminates both convergences with global trends of stratified bilingualism and the emergence of contextspecific opportunities for more inclusive, plurilingual approaches.

The Polish policy and system context

The Polish framework for bilingual education was substantially reshaped by the 2017 restructuring of the school system, when statutory provisions and a new core curriculum enabled the establishment of bilingual classes from grade seven of primary school and ensured the formal continuity of the selected foreign language across all educational stages. Under Polish law, the possibility of creating bilingual schools and classes extends not only to modern foreign languages but also to national and ethnic minority languages and the regional language, with regulations permitting instruction in both Polish and the minority language or, where justified and desired by the community, exclusively in the minority language at all levels of education, including uppersecondary.

A pivotal development was the adoption of the Education Law Act of 14 December 2016, in force from 2017, which for the first time introduced clear legal definitions of a “bilingual class” and a “bilingual school”. A bilingual class is defined as one in which at least two subjects are taught in two languages, Polish and a selected modern foreign language, with at least one of these subjects drawn from the group comprising biology, chemistry, physics, general geography, world history or mathematics, while other subjects may also be taught bilingually at the school’s discretion, subject to the statutory restrictions on Polish language and on selected content of Polish history and geography. Bilingual classes may be established in both public and nonpublic primary schools (from grade seven) and a bilingual school is an upper-secondary institution in which all classes have bilingual status (general secondary schools and technical schools from grade one) with the option for an uppersecondary school either to operate entirely as a bilingual school or to offer only selected bilingual classes, including sportsprofile classes. The same legislation provides for the creation of preparatory (introductory) classes in which students

receive intensive instruction in the chosen foreign language before beginning bilingual subject learning. The framework allocates an extended number of hours to the foreign language (18 per week), complemented by Polish, mathematics, physical education and tutoring time, and exempts learners from standard regulations on assessment, classification and promotion.

Parallel to mainstream foreignlanguage instruction, other strands of the system are governed by distinct legal instruments that regulate languageineducation provision for specific groups. The Act on National and Ethnic Minorities and on the Regional Language¹, together with implementing regulations, organizes schooling for minority and regional language communities by defining modes of provision (such as separate classes or schools and supplementary lessons), target populations and enrolment thresholds. Separate legal provisions recognize Polish Sign Language (PJM) as a language of instruction in Deaf education² and specify its organizational frameworks, while further regulations, including emergency legislation adopted in response to the influx of Ukrainian learners³, establish support mechanisms such as preparatory classes, additional instruction of Polish as a second language, and the deployment of intercultural assistants for students with migration backgrounds.

For the analytical purposes of this study, “bilingual education” is therefore conceptualized as an umbrella category that integrates these formally distinct strands of the Polish education system. This category encompasses: (a) foreignlanguage bilingual and CLILtype tracks, where selected subjects are taught through a foreign language and which culminate in the bilingual *matura*; (b) minority and regional language education, where a minoritised language serves as a medium of instruction and/or a subject with its own curriculum and, in some cases, a dedicated schoolleaving examination; (c) bilingual Deaf education employing PJM alongside spoken and written Polish; and (d) support models for migrant learners, notably preparatory classes and intensive Polish as a second language instruction. Together, these strands enable a systemic analysis of how policies, curricula, and examinations

1 Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141, art. 19 ust. 2.

2 Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się. Dz.U. 2011 nr 209 poz. 1243.

3 Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy. Dz.U. 2022 poz. 645.

collectively structure opportunities for diverse learner populations to engage in bilingual education.

Data and methods

This study is a secondary analysis and does not report new empirical data collection. Instead, it draws on the published findings and documentary analysis presented in a comprehensive national report on language and bilingual education in Poland (Muszyńska, in press), which systematically documents policy and practice from 2014 to 2024. The empirical foundation of this report is a largescale, mixed-methods design combining a teacher survey with a documentary analysis of education law, curricula and policy (Muszyńska, in press). The survey integrated quantitative descriptive statistics with qualitative thematic analysis of responses from 5,024 educators across diverse educational settings. These included mainstream foreign-language instruction, foreign-language bilingual classes, minority and regional language programmes, PJMbased Deaf education, and programmes for learners with migration backgrounds. The original analysis identified key cross-cutting themes, including access, selection, tracking, resource allocation, assessment, and perceived equity. The present article re-examines these publicly available data through García's (2009) heteroglossic translanguaging-based conception of "bilingual education for all learners" rather than a compensatory intervention for specific groups, in order to address the two central research questions: first, how policy frameworks define and structure different models of bilingual provision, and second, for whom these models create sustainable opportunities for bilingual development.

Findings: Current models of bilingual education in policy

For analytical purposes, the landscape of bilingual and plurilingual provision in Poland can be classified into four policydefined categories: **foreignlanguage bilingual education**, **minoritylanguage bilingual education**, **signedlanguage and other nonPolish L1 constellations**, and **bilingual education for migrantrefugee learners**. This typology, derived from existing legal and curricular distinctions foregrounds the distinct positioning of each learner group within the educational system.

(1) Foreignlanguage bilingual education (code: FLBE)

Following the 2016 Education Law, bilingual classes and schools are legally defined as settings in which at least two subjects are taught in both Polish and a selected modern foreign language, with at least one subject drawn from biology, chemistry,

physics, general geography, world history, or mathematics. There are no officially approved national teaching materials or coursebooks specifically designed for bilingual education in Poland, leaving schools and teachers to adapt or assemble resources on their own.

In the case of students enrolled in bilingual classes in grades 7–8 of primary school, education regulations do not introduce a separate foreignlanguage examination or a distinct proficiency threshold. These learners are subject to the same curriculum requirements and the same grade8 examination in the modern foreign language, which presuppose attainment of approximately A2/A2+ level according to the CEFR. The increased number of hours and the use of the foreign language as a medium of instruction for selected subject content in bilingual classes function as an intensification measure that typically supports higher language attainment, but this is not accompanied by any formal certification of a higher proficiency level before the end of primary school.

In bilingual uppersecondary schools and technical schools, preparatory “wstępne” classes may be established to provide intensive foreignlanguage instruction prior to duallanguage subject teaching. This one-year programme functions as a ‘zero year’ that prepares students for subsequent bilingual education. Access to these tracks, however, is tightly regulated. The elite character of bilingual streams is reinforced by language aptitude tests used as a precondition for admission to such classes and schools. These tests typically assess reading comprehension, vocabulary, grammar and general predispositions for learning in a foreign language, closely resembling standard school or examination tests and serving to select candidates with the highest levels of language proficiency. In practice, schools employ diverse test formats: some use a specific foreign language (often English) as the instrument of selection, while others use tasks in a so-called “invented language” designed to tap general language aptitude, logical reasoning and learning potential rather than proficiency in a particular modern language. Both approaches tend to advantage students with high cultural capital.

Within this framework, teachers of the foreign language must hold subjectspecific qualifications, while content teachers in bilingual streams are required to demonstrate minimum B2 proficiency in the medium language⁴. Students in bilingual

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U. 2023 poz. 2102.

streams in upper-secondary schools are expected to achieve proficiency approaching B2+ with elements of C1, as reflected in the mandatory bilingual version of the foreignlanguage *matura*, which prioritizes advanced academic language use over subject knowledge and differs substantially from standard and extended *matura* papers in its use of specialized, often disciplinary texts. From the perspective of learner decisionmaking, the perceived value of this examination is closely tied to university admission criteria, the bilingual foreignlanguage *matura* typically enhances applicants' standing for programmes where foreignlanguage results are weighted comparably to the extended level *matura* in a foreign language (such as philology, applied linguistics, international relations or selected economics degrees), yet in many STEM and technical fields admission hinges primarily on results in mathematics, physics, chemistry or biology (all taken in Polish), so that even a high bilingual *matura* score often remains secondary, which in turn weakens students' motivation to choose bilingual tracks. In selected subjects taught bilingually (e.g. mathematics, biology, chemistry) in upper-secondary school, students may opt for a bilingual *matura* paper in a content subject. However, this option is tied to the extendedlevel content subject exam taken in Polish, effectively excluding students following only the basiclevel content subject curriculum from certifying subject knowledge through the foreign language, with the partial exception of mathematics.

It is important to note that there are no nationwide, officially mandated guidelines on how results from subject examinations taken in a foreign language should be weighted in university admissions. Decisions in this area are left to individual higher education institutions. Moreover, publicly available examination statistics do not disaggregate outcomes for these bilingual subject exams, limiting transparency regarding participation and success rates in this strand of bilingual education. In line with the 2023 OECD report (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023), this lack of transparency must be understood against a broader backdrop in which the system provides relatively strong foundations for foreign language learning, yet economic inequalities and uneven access to advanced pathways, including bilingual programmes, continue to pose significant challenges.

(2) Minoritylanguage bilingual education (code: MLBE)

Organised under the Act on National and Ethnic Minorities and on the Regional Language, this model provides for schooling in languages of nine recognized national minorities in Poland: Belarusian, Czech, Lithuanian, German, Armenian,

Russian, Slovak, Ukrainian and Jewish (Yiddish/Hebrew). It also covers the languages of four recognized ethnic minorities: Karaim, Lemko, Romani and Tatar, as well as the single officially recognized regional language, Kashubian. In recent years, initiatives have sought to grant Silesian the status of a regional language, but these efforts have not yet resulted in legislative change, as the act adopted by parliament has not been signed by President Andrzej Duda.

The provisions specify various forms of instruction (for example, separate classes, additional lessons) and enable teaching both of and through the minority or regional language, including, where locally desired, education conducted exclusively in the minority language at all stages up to and including uppersecondary schooling. Under Polish law, the possibility of establishing bilingual schools and classes thus applies not only to modern foreign languages but also to national and ethnic minority languages and the regional language. Empirical data indicate that this strand is highly differentiated in scale and geography: Kashubian functions as a regional language with substantial, systemwide educational reach, German has sizeable but regionally concentrated enrolments, Lithuanian and Belarusian support smaller yet coherent pathways, while many other minority and ethnic languages operate in niche, communitybased settings with small and locally contingent cohorts. Weekly allocations for language and for the teaching of “own” history and culture create conditions for longterm competence development and cultural maintenance, yet, unlike in the case of foreign-language bilingual tracks, the current examination model does not provide a bilingual *matura* pathway in minority languages, either for content subjects in minority languages, producing a clear misalignment between the legally sanctioned possibilities for bilingual minoritylanguage education and the available certification routes.

The *matura* examination in a national, ethnic or regional minority language may be taken by students who have studied that language at uppersecondary level, either as a compulsory subject or as an elective, as confirmed by the school in the examination documentation. Despite the relatively small numbers involved, these examinations are strategically important for safeguarding linguistic and cultural diversity and for supporting minority communities in Poland. In practice, choosing a minority language as a *matura* subject is largely driven by identityrelated rather than pragmatic considerations, as the exam serves primarily as a symbolic declaration of belonging and as the culmination of schooling in the language and traditions of a given community, while most highereducation institutions do not treat it as a key criterion in admissions.

(3) Signed language and other nonPolish L1 constellations (code: SLPLUR)

This strand groups learners who are Polish citizens but whose primary language of everyday communication is not Polish, and whose L1s are only partially or not at all recognized as languages of schooling. It includes, in particular, Deaf learners using Polish Sign Language (PJM) and Roma learners whose home language is Romani, who receive compensatory or auxiliary support rather than a formally organized bilingual track, yet whose trajectories are fundamentally bilingual and bicultural.

Deaf education involving Polish Sign Language (PJM) is governed by distinct legal acts that recognize PJM as a language of instruction for Deaf and hardofhearing learners and provide for the parallel development of PJM and Polish. However, the framework does not explicitly position Deaf learners as “bilingual” in the same way as their peers in foreign language or minority language programmes. Recent position statements by Deaf rights organisations and expert bodies call for granting PJM the status of a minority language and recognising Deaf people as a linguistic-cultural minority, noting that current approaches primarily construct them as persons with disabilities and sideline their cultural-linguistic distinctiveness (Polski Związek Głuchych, n.d.). These documents argue for the explicit introduction of “bilingual education with a sign language,” the development of PJM and Polish as a second language for Deaf learners, and state certification of PJM proficiency, with dedicated teaching materials and teacher training.

A similar pattern of insufficient linguistic recognition emerges for Roma students. Their educational needs are addressed primarily through support measures, such as Roma education assistants, rather than through formal acknowledgement of Romani as a language of schooling. The language remains largely invisible in curricular and assessment frameworks. Critically, **the legal framework fails to articulate the possibility that a Polish citizen’s first language could be other than Polish**. This omission restricts policy recognition for nonPolish L1s, including signed languages such as PJM and Romani, and hinders the development of a coherent support system for these “bilingual learners”. As a result, learners who are Polish, but whose first language is not Polish fall outside the targeted support architectures available to other groups, such as refugees or returning Polish citizens, and are typically not eligible for additional hours of Polish as a second language or for a transitional year in preparatory classes that could scaffold their bilingual development on comparable terms (Caban, 2023). Consequently, Roma learners

in particular are at heightened risk of falling behind and disengaging from schooling, with early difficulties often translating into later dropout. The available data indicate an urgent need for the systematic deployment of cultural and educational assistants⁵ working with Roma children already at the kindergarten level, as many families remain wary of early institutional enrolment and children frequently enter primary school with substantial adaptation and language gaps that the current system is illequipped to address.

The lack of appropriate linguistic and pedagogical support has very concrete consequences: completion rates at uppersecondary level remain markedly low for Deaf and Romani learners, signaling a systemic failure to sustain their educational trajectories beyond compulsory schooling, including, paradoxically, into roles such as cultural Roma assistants for which completion of uppersecondary education is a formal prerequisite.

(4) Bilingual education for migrantrefugee learners (code: MRBE)

For learners with migration and refugee backgrounds, bilingual support is framed by regulations on educating nonPolish citizens, recently supplemented by special legislation for Ukrainian learners⁶. These instruments establish preparatory classes, provide additional hours of Polish as a second language, and fund intercultural assistants with the primary goal of facilitating a swift transition into mainstream Polishmedium classes. Examination data show that students with migration experience from Ukraine, who most often sit adapted test papers, obtain markedly lower results than the general student population. In combination with reduced requirements and exemptions from parts of the exams, this creates a serious risk of lasting gaps in preparation for subsequent stages of education. These learners have experienced a “double hit” to their educational trajectories: first through prolonged COVID19 disruptions in the Ukrainian system, and then through war, forced migration and adaptation to a new school system. Their current difficulties stem not

5 Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. (n.d). *Koalicja na rzecz wzmacniania roli asystentek i asystentów międzykulturowych w systemie edukacji w Polsce* [Project description, Coalition for strengthening the role of intercultural assistants in the Polish education system]. Retrieved December 14, 2025, from <https://frs.org.pl/projekty/koalicja-wzmacnianie-roli-asystentek-i-asystentow-miedzykulturowych-w-systemie-edukacji-w-polsce/>

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy. Dz.U. 2022 poz. 645.

only from limited proficiency in Polish but from accumulated interruptions, shifting curricula, functioning across dual systems and frequent relocations, so they cannot be treated as “typical” foreign students but as learners with cumulative educational loss who need longer, more stable and better coordinated support pathways. Without such provision, the risk of permanent dropout from uppersecondary education, *matura* and higher education remains very high.

Consequently, the measures introduced for migrantrefugee learners tend to create *de facto* bilingual learning environments in which students’ home languages continue to shape their learning trajectories and classroom participation, even though these languages are not used as media of instruction and have no formal status in teaching or assessment. At the same time, the crisisdriven nature and narrow targeting of these measures, combined with the cumulative educational disruption many refugee learners have experienced, point to the need for more sustained, systemwide support trajectories for multilingual students, rather than shortterm arrangements tied to a single nationality or episode of forced migration.

Across these four models, a clear hierarchy is evident. English and other high-status languages dominate the formally recognized FL-BE tracks while minority and regional languages, alongside PJM, occupy more specialized and numerically smaller segments. The languages of migrant and refugee learners, including Ukrainian, function primarily as a background justifying intensified PolishasL2 instruction, rather than as assets with an explicit instructional role.

As the national study reveals, patterns of access, selection and geographical distribution indicate that these models serve learners inequitably. FL-BE tracks are concentrated in major cities and academically selective schools, often employing entrance exams that restrict access to highachieving students. MLBE strands are contingent on the settlement patterns of specific communities and require parental and local authority support, rendering them inaccessible for many. For learners in the SLPLUR constellation, access to bilingual education is constrained by a scarcity of specialist provision and the marginalization of their home language. As a result, Polish citizens whose primary language is not Polish, yet whose trajectories are profoundly bilingual and bicultural, fall largely outside the main architectures of bilingual provision.

Discussion

Read through the lens of the ‘bilingual education for all learners’ framework, the analysis reveals that Poland’s approach to bilingual education is not a unified system but a fragmented policy architecture built on disparate and often conflicting logics. Rather than a coherent construct, the framework consists of parallel regulatory strands, each driven by a distinct rationale: an **excellence-oriented** model for foreign-language tracks (FL-BE), a **heritage-maintenance** model for minority languages (MLBE), and a **remedial** or **compensatory** model for signed language and other non-Polish L1 constellations (SLPLUR) and **migrant-refugee** (MRBE) contexts. As Cazden and Snow (1990) remind us, “bilingual education” is a simple label for a complex phenomenon, and Baker (1993) has shown that it is used at times for the education of students who are already speakers of two languages, and at other times for those who are learning an additional language, whether they are majority language speakers or members of immigrant, Indigenous or other minoritised groups. Against this backdrop, Poland’s regulatory strands illuminate not only different programme types but also competing, and often incompatible, understandings of who bilingual education is for. This foundational fragmentation precludes the emergence of an overarching definition of bilingual education or a cross-cutting legal category of the “bilingual learner.”

This policy architecture directly sustains an implicit hierarchy of languages and learners, addressing the first research question. Foreign-language bilingual tracks (FL-BE) are codified as symbols of academic prestige, linked to selective pathways and high-stakes bilingual examinations. In contrast, minority and regional language programmes (ML-BE) are framed through the lens of cultural preservation. At the lower end of hierarchy, provisions for Deaf, Roma, and immigrant learners are designed not to foster bilingualism as an educational asset but as transitional or compensatory support aimed at integration into the Polish-monolingual mainstream. Because each strand operates under separate legal and funding mechanisms, the system lacks any incentive to conceptualize “bilingual learners” as a unified group, whose trajectories and rights warrant consistent monitoring. Consequently, bilingualism remains an attribute of specific institutional programs rather than recognized feature of individual learners’ educational biographies.

In response to the second research question, for whom these models provide sustained bilingual opportunities, the evidence points to deeply inequitable out-

comes. The FLBE tracks, while the most stable and resourcerich, function as elite pathways. Their reliance on entrance exams/tests and proficiency thresholds effectively restricts access to students who already possess significant linguistic and cultural capital. For learners in other strands, opportunities are far more precarious. Access to MLBE is contingent on demographic concentration and local political will, while the educational paths for Deaf and Roma students are constrained by a lack of systemic recognition and resources. Similarly, migrant and refugee learners are placed in *de facto* bilingual environments, yet their home languages are rendered invisible, with policy focused exclusively on assimilation into Polish.

A critical crosscutting finding is the systemic “legal silence” regarding the explicit goals of bilingual education in Poland. While regulations define organizational forms (e.g. bilingual classes, preparatory units), they fail to specify target competence profiles for any category for bilingual learner. Curricula do not articulate distinct bilingual learning outcomes. Instead, such aims are merely referred from general language or content subject syllabi. This void is most glaring in external examination, where different bilingual trajectories are aligned with inconsistent or absent assessment logics. This asymmetry is starkly illustrated in the examination system. For instance, at the end of primary school, minority-language learners (ML-BE) can take their mathematics exam in their minority language, yet their peers in foreign-language bilingual education (FL-BE) have no equivalent option to be assessed in a content subject through the foreign subject. Paradoxically, this situation reverses at the *matura* exam. Here, FL-BE students can take various extended-level content-subject *matura* exams in the foreign language, whereas ML-BE students are denied this possibility and can only take their minority language as a standalone language exam, not as a medium for assessing other content subjects. This lack of a coherent vision for what a bilingual competence entails is a root cause of the system’s fragmentation and inequality.

In sum, these patterns confirm that Poland operates a stratified bilingual landscape. A privileged minority benefits from well-resourced, continuous bilingual pathways, while the majority of linguistically diverse learners encounter temporary, transitional, or marginalized forms of plurilingual education. Yet, this stratified reality coexists with significant plurilingual potential. The legal recognition of multiple languages of schooling, existence of PJMbased curricula, and the growing presence of intercultural assistants all represent valuable resources. Harnessing this potential would require a fundamental policy reframing, one that moves beyond

fragmented logics to establish bilingualism as a normative and valuable component of all learners' educational trajectories.

The broader national report from which this legal policy analysis is drawn seeks to make visible the richness and complexity of the Polish language education landscape and to inform policymaking across the full kaleidoscope of language education pathways in Poland. It shows that focusing on only one segment of the system at a time inevitably obscures the structural inequalities faced by students whose linguistic repertoires fall outside the "default" monolingual model. Challenges linked to teaching in bilingual and multilingual classes affect teachers of foreign languages, minority and regional languages, Polish as a second language and Polish Sign Language in equal measure, underscoring the need for horizontal, systemwide solutions rather than siloed, sector-specific interventions.

Conclusions and policy implications

This analysis concludes that the primary obstacle to equitable bilingual education in Poland is not a lack of provision but structural shortcomings in policy design. The current landscape is a **fragmented patchwork** governed by conflicting logics of prestige, heritage, and remediation, resulting in a stratified system where access to high quality bilingualism is a privilege, not a right. The absence of an overarching legal definition of bilingual education, coupled with a "legal silence" on clear competence goals, perpetuates these deep-seated inequalities, which are then magnified by a misalignment high-stakes assessment regime.

Moving towards a genuinely equitable model of "bilingual education for all" requires a fundamental policy overhaul. The following three interconnected reform areas are proposed as essential steps:

- **Systemic coherence:** Introduce a crosscutting legal and policy category of "bilingual learner" to unify standards and entitlements for majority, minority, migrant and Deaf students under a single, coherent framework, and to recognize bilingualism as a core educational identity rather than a label reserved for "foreign" students or prestige programmes.
- **Assessment for equity:** Redesign examination and admission protocols to align with explicitly articulated bilingual goals across educational strands, dismantling the current hierarchy that privileges elite tracks and ensuring that diverse forms of bilingualism are assessed and rewarded in consistent, transparent ways.

- **Mainstreaming plurilingualism:** Leverage existing plurilingual resources, including minority languages, PJM, and migrant languages, as foundational assets for mainstream pedagogy, rather than relegating them to marginal or compensatory programmes, and invest in teacher development and educational materials that normalize plurilingual practices in everyday classrooms.

Implementing these principles would constitute a critical reframing of bilingualism in Polish education. Such a shift would enable systematic monitoring of equity, provide educators with a clear mandate for inclusive programme design, and ultimately reposition bilingualism from a marker of elite status to a normalized and valued dimension of every student's educational journey. Achieving this, however, requires not only new instruments but also a change in how language and learners are conceptualised: language should be understood as a primary tool for cognition, with learners' first languages functioning as key resources for thinking and understanding across the curriculum. In every classroom, all of students' languages are present and shape learning, whether or not they are explicitly acknowledged in teaching or materials. Without a systemic shift from a monolingual to a plurilingual paradigm, even the best grassroots practices will remain marginal, and many learners whose home languages are currently invisible in the system will continue to navigate schooling without the comprehensive support that their bilingual and bicultural realities require.

Research Ethics Statement

Non applicable

Funding

Non applicable

Conflicts of Interest

The author declares no conflict of interest

References

- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.

- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Reevaluating some of the research. *System*, 39(4), 523–532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Caban, A. M. (2023). *Jak wspierać dzieci i młodzież romską w polskiej szkole. Kilka praktycznych informacji* [How to support Roma children and adolescents in Polish schools: Selected practical guidelines]. Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/ost.-jak_wspierac_dzieci-4.pdf
- Canagarajah, S. (Ed.). (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. Routledge.
- Cazden, C. B., & Snow, C. E. (1990). *English plus: Issues in bilingual education*. Sage Publications. <http://www.jstor.org/stable/i243124>.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (Eds.). (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- de Mejía, A.-M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152–168. <https://doi.org/10.14483/22487085.176>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie. Wydanie 2023. Raport Eurydice* [Key data on teaching languages at school in Europe: 2023 edition. Eurydice report]. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2024/06/17/7tfktq/kluczowe-dane-jezyki-23-pl.pdf
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>

- Macaro, E. (2018). *English Medium Instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford University Press.
- Mahboob, A. (2018). Beyond global Englishes: Teaching English as a dynamic language. In A. Mahboob (Ed.), *The future of teaching English as a foreign language*, (pp. 17–34). Springer.
- Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (Eds). (2014). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199371815.001.0001>
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- Minister Edukacji Narodowej. (2012). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [Regulation on the core curriculum for pre-school education and general education in particular types of schools]. Dz.U. 2012 poz. 977. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000977/O/D20120977.pdf>
- Minister Edukacji Narodowej. (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum for pre-school education and the core curriculum for general education in primary schools, including for pupils with moderate or severe intellectual disabilities, the core curriculum for general education in stage I sectoral vocational schools, the core curriculum for general education in special schools preparing pupils for work, and the core curriculum for general education in post-secondary schools.]. Dz.U. 2017 poz. 356. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Minister Edukacji Narodowej. (2024). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [Regulation of the Minister of Education of 28 June 2024 amending the regulation on the core curriculum for pre-school education and the core curriculum for general education in primary schools, including for pupils with moderate or severe intellectual disabilities, the core curriculum for general education in stage I sectoral vocational schools, the core curriculum for general education in special schools preparing pupils for work, and the core curriculum for general education in post-secondary schools.]. Dz.U. 2024 poz. 996. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf>
- Muszyńska, B. (in press). *Raport na temat edukacji językowej i dwujęzycznej w Polsce (2014–2024)* [Report on language and bilingual education in Poland (2014–2024)]. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Muszyńska, B., & Stewart, M. A., (2025). When language and literacy touch our hearts: Implications for refugee education from a biliteracy stance. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/15348458.2025.2467194>
- Polski Związek Głuchych. (n.d.). *Plan działań potrzebnych do wprowadzenia modelu dwujęzycznej edukacji głuchych* [Action plan for the implementation of a bilingual model of Deaf education]. Retrieved December 14, 2025, from https://pzglodz.pl/projekty/edukacja/pliki/plan_dzialan.pdf
- Romanowski, P. (2022). From EFL to CLIL and EMI in Poland: Language education in transition. *Heteroglossia - Studia Kulturoznawczo-filologiczne*, 12, 235-249. <https://doi.org/10.34864/heteroglossia.issn.2084-1302.nr12.art14>
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Routledge.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Valdes, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

Education for Sustainable Development in European Universities. ESDEUS Project Report

Clotilde Lechuga-Jiménez¹ 



Abstract

The ESDEUS project – entitled European Universities as Community Leaders in Education for Sustainable Development – highlights the importance of integrating Education for Sustainable Development (ESD) into university curricula to advance the “third mission” of universities. By examining and comparing data from governments and universities in Poland, Sweden, Portugal, and Italy, the study aims to provide insights that can inform more effective teaching and learning strategies regarding this highly important issue.

The topic of Education for Sustainable Development (ESD) involves integrating key social and environmental issues into university curricula, whether through general or transversal competencies. ESD encompasses critical outcomes such as promoting ethical behavior, combating poverty, advancing gender equality, fostering health, protecting human rights, valuing cultural diversity, supporting peace, encouraging responsible production and consumption, and ensuring equitable access to Information and Communication Technologies (ICT). These elements align closely with the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs) (UNESCO, n.d.; United Nations, n.d.).

Keywords

Education for Sustainable Development (ESD), teaching innovation, ESDEUS Project, Higher Education Institutions (HEIs), universities' third mission

¹ University of Malaga, Spain, clotilde@uma.es,
<https://orcid.org/0000-0002-1522-3982>

Strengths

The study began with a thorough mapping of national policies to understand university practices and identify content for incorporation into curricula. This approach enabled a systematic analysis of policy frameworks, providing a solid foundation for designing curricula that effectively integrate ESD. By linking national strategies with global sustainability goals, the study highlights how universities can enhance their societal impact while developing critical skills and competencies among students.

In the case of Poland, the country leading the project, the selection carried out is particularly noteworthy. At the national level, it not only analyzes the Strategy for Sustainable Development from 2020 to 2030, but also incorporates two documents on volunteering and cooperation in the spirit of solidarity. These highlight the perspectives to be examined and confirm initiatives that enhance the university's Third Mission (Haj Tajeb, 2024) within local communities. It is striking that, through the national volunteering report, proposals for change are presented to be implemented in the university curriculum, aligning students' and academia's commitments with the SDGs. Likewise, the Development Cooperation Program 2021–2030 supports the commitments of the 2030 Agenda and the SDGs, as well as cooperation across different educational levels, including higher education and adult learning. This is referred to as Global Education. The set of selected documents and their analysis foster a key pillar connecting programs that benefit education and, consequently, society and citizenship. At the local level, the DSW University of Lower Silesia has designed a Development Strategy 2022–2025 and an innovative Gender Equality Plan covering 2023–2026, which are aligned with current challenges and real-world issues.

Sweden demonstrates, at the national level, its commitment to sustainable development through university regulations and their evaluation in 2017, having incorporated sustainable development into its framework since 2006. This positions the country ahead of the United Nations' 2015 proposal for the Sustainable Development Goals (SDGs) and the 2030 Agenda. Notably, the evaluation document includes several recommendations, among which those promoting the development of competencies stand out—an aspect that the Bologna Declaration of 1999 (European Higher Education Area, 1999) reshaped in university curricula across the member states of the European Community. Some authors argue that curricula should empower university students with transversal competencies for sustainability (Lambrechts et al., 2013; Hammer & Lewis, 2023). Local documents, such as

the policies proposed by the university itself, highlight its strong commitment to both sustainability and the community, embracing the university's "third mission" beyond teaching and research. The institution is expected to serve as a model and point of reference, making efforts to minimize its ecological footprint and include the certification of its Environmental Management System.

Portugal also works at the national level to advance the Sustainable Development Goals (SDGs) and the 2030 Agenda. It explicitly acknowledges the disruption caused by the COVID-19 pandemic in 2020 worldwide, particularly in education, which created setbacks for the most disadvantaged groups. A strength emerging from this situation was the effort to ensure inclusive, equitable, and lifelong education (SDG 4). The University of Algarve demonstrates its commitment to each of the goals in a 2021 report, with particular emphasis on the fight for gender equality.

Italy demonstrates its commitment to sustainable development through the alliance of 86 universities, particularly in the Conference of Rectors of Italian Universities. In this regard, there is a parallel with the Spanish university system, where the Conference of Rectors (CRUE, 2019) also advocates for the pursuit of a more sustainable planet. Consequently, it aligns with the ambition of creating new common European cultural values, making the European Higher Education Area (EHEA) an effective tool for engaging in learning and social commitment (Anderson, 2022) in continuous development.

In general, based on the analysis of the selected documentation, it can be stated that Education for Sustainable Development (ESD) is addressed from an environmental and socio-environmental perspective, while also considering the economy, entrepreneurship, and technological advances as new paradigms of social change. It is important to align the proposed cross-cutting approach with different perspectives—such as the social, economic, and environmental pillars, commonly referred to as the Triple Bottom Line (TBL)—which are related to corporate social responsibility and good-practice criteria in investor decision-making (Honeyman & Jana, 2019; Badía et al., 2022). In the Polish context, this triad is conceptualized as social, economic, and spatial dimensions, where 'spatial' likely encompasses environmental planning, urban-rural development, and the management of physical resources, thereby aligning closely with the 'environmental' pillar of the TBL model. Moreover, the university's Third Mission (Haj Tajeb, 2024) represents a crucial objective, alongside Sustainable Development Goal (SDG) 4 on Quality Education and SDG 5 on Gender Equality. Universities demonstrate their commitment to sustainability by

incorporating several goals suggested by the SDGs as transversal competencies into teaching (Lechuga-Jiménez et al., 2024), in line with European recommendations for higher education curricula (European Higher Education Area, 1999).

Weaknesses and Opportunities

A key weakness identified is the inconsistent and often implicit adoption of the specific term 'Education for Sustainable Development' (ESD) within national and institutional frameworks. For instance, while 'Sustainability' is a top priority in Sweden, the precise term 'ESD' is absent from the consulted documents. Similarly, in Poland, Portugal, and Italy, ESD is not explicitly emphasized in the analyzed strategic documents. This terminological ambiguity may hinder the systematic integration of ESD pedagogy as distinct from broader sustainability policy. Consequently, the goal is to implement these educational approaches into the strategic plans of European HEIs, ensuring that future teacher training in schools will highlight the relevance of Socio-Scientific Issues (SSI), which are considered problems involving the deliberate use of scientific topics that require students to engage in dialogue, discussion, and debate (Macalalag et al., 2024), usually enhanced with social dimensions (Sadler, 2009).

Controversially, according to Polish analysis, schools are more sensitized to ESD. It is noted that a lack of research and debate in universities seems evident, indicating the need to foster a new culture of critical thinking and coherent actions, as well as to enhance university teaching for future generations of citizens and teachers. This reflection is shared by Poland, Portugal, Italy, and Sweden, highlighting the need to establish definitions of SD and Agenda 2030 to implement ESD at HEIs. This analysis suggests a potential disconnect, not necessarily between generations, but between the ESD sensitization occurring in schools and the slower curricular integration within Higher Education Institutions (HEIs). This indicates that university curricula have not yet fully embraced ESD as a core, transformative educational approach.

Threats and Opportunities

The second part of the study exhaustively analyzes study programs related to sustainability at each university. Additionally, it includes the proposals of each institution for short credential courses, whether national or international, offered at the same institution or in other locations. The descriptions are clear and seemingly effective. Moreover, it integrates teaching strategies and feedback, taking into account students' learning and voices.

The learning approach suggested by ESDEUS achieves the goal of ‘innovating in teaching strategies’, which was previously identified as a threat, a requisite that is uncovered in higher education institutions. Thus, ESD would ultimately establish its own “initiatives” in defining its composition, implementing research and results in these courses, and obviously in teaching. Although most of the courses analyzed in this section relate to what is traditionally considered sciences (environmental sciences, biology, climate change studies), the aim of integrating pedagogy and a social sciences approach is commendable. However, a significant threat remains: the potential confinement of ESD to traditionally ‘green’ disciplines. A truly transformative ESD approach requires its integration across all faculties to achieve a solid, transversal/cross-sectional approach—including humanities, law, business, and the arts—to equip every graduate with the competencies to contribute to a sustainable future, regardless of their field.

Conclusion

Addressing concepts such as Education for Sustainable Development (ESD) presents a preliminary challenge, as different countries adopt varied approaches to sustainability, lifelong learning, and community education. Moreover, within universities, different faculties may implement these concepts and related approaches in diverse ways. Rather than viewing this diversity as a threat, it should be seen as an opportunity to develop a contemporary system that introduces new commitments and solutions.

The suggestion to establish a definition of the concept of ESD is essential, as one of the threats lies in its frequent confusion with the SDGs or the broader term sustainability. These are, in fact, different matters: how to approach teaching sustainable development; how to foster active learning and student engagement and participation in the community; and the knowledge and skills specifically related to sustainability. For example, the concept of *degrowth* should be explicitly linked to the planet’s natural resource limits and human action.

This study is limited to a specific number of teaching staff. Therefore, conducting a larger-scale study that involves different faculties and disciplines, as well as examines curricula and teaching practices, would be highly interesting. In this regard, utilizing the opportunities provided by the Bologna Process for curriculum Europeanization to focus on transversal competencies—aimed at acquiring knowledge and applying it to problem-solving—may be a promising avenue for the future.

Continuous professional development for academic staff is essential, as each discipline has its own specificities.

Additionally, exploring students' knowledge and proposals is essential, as the perspectives of young people shape the future of ESD. What are their demands? What are their perceptions and expectations regarding the issue? Programs such as those presented by Poland are particularly valuable, as they place students at the center of learning and action through various approaches, including artistic activities and debate. The suggestion to create awards for undergraduate dissertations, master's theses, and doctoral theses is an effective resource for shaping ESD, as it facilitates research with younger generations, produces tangible outcomes, and plants the seed for future development. Additionally, integrating community-related topics enhances engaged learning, fostering a sense of responsibility within social environments and communities.

Finally, it is important to emphasize the relevance of the European Higher Education Area (EHEA) and competency-based learning for future research and knowledge-transfer initiatives—not only in formal education, but also in non-formal and lifelong learning contexts.

Research Ethics Statement

Non applicable

Funding

This publication results from the ESDEUS Project: European Universities as Community Leaders in Education for Sustainable Development [2023-1-PL01-KA220-HED-000156638]

Conflicts of Interest

The author declares no conflict of interest

References

- Anderson, L. (Ed.). (2022). *Communities and Students Together (CaST). Piloting new approaches to Engaged learning in Europe*. Maklu-Publishers. <https://www.cast-euproject.eu/download/io3-piloting-new-approaches-to-engaged-learning-in-europe/22/>
- Badia, G., Gómez-Bezares, F., & Ferruz, L. (2022). Are investments in material corporate social responsibility issues a key driver of financial performance? *Accounting & Finance*, 62(3), 3987–4011. <https://doi.org/10.1111/acfi.12912>

- CRUE. (2019, December 4). *Manifiesto de Crue Universidades Españolas por un planeta más sostenible*. Retrieved December 6, 2025, from <https://www.crue.org/2019/12/manifiesto-de-crue-universidades-espanolas-por-un-planeta-mas-sostenible-diciembre-2019/>
- European Higher Education Area. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Haj Tajeb, S. (2024). Measuring the third mission of European Universities: A systematic literature review. *Society and Economy*, 46(2), 147-167. <https://doi.org/10.1556/204.2023.00030>
- Hammer, T. & Lewis, A. L. (2023). Which competencies should be fostered in education for sustainable development at higher education institutions? Findings from the evaluation of the study programs at the University of Bern, Switzerland. *Discover Sustainability*, 4, 19. <https://doi.org/10.1007/s43621-023-00134-w>
- Honeyman, R. & Jana, T. (2019). *B corp handbook: How you can use business as a force for good* (2nd ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: An analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.034>
- Lechuga-Jimenez, C., Barroso, M. B., Alastor, E., & Töjar-Hurtado, J. C. (2024). Promoting social and blue entrepreneurship and sustainability skills in higher education by transversal competencies. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309412>
- Macalalag, A. Z., Kaufmann, A., Van Meter, B., Ricketts, A., Liao, E., & Lalacci, G. (2024). Socioscientific issues: promoting science teachers' pedagogy on social justice. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 6, 28. <https://doi.org/10.1186/s43031-024-00118-4>
- Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: Socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42. <https://doi.org/10.1080/03057260802681839>
- UNESCO. (n.d.). UNESCO and Sustainable Development Goals. <https://www.unesco.org/en/sdgs>
- United Nations. (n.d.). Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

The Role of Romanticism and Transcendental Philosophy in Shaping Lithuanian Environmental Thought

Mantas Antanas Davidavičius¹ 



Abstract

This article analyzes the evolution of environmental thought in Lithuania from the collision between Enlightenment and Romanticism to the first half of the 20th century, outlining a shift in the dominant conceptual approach to Nature. It shows how a significant part of the philosophical field gradually shifted from Cartesian dualism to Romantic attempts at moving towards monism, which led to the emergence of early ecological consciousness. By focusing on key Lithuanian figures in environmental thought—philosophers Vydūnas (real name: Vilhelmas Storosta, 1868–1953) and Vincas Vyčinas (1918–1996), along with the renowned biologist Tadas Ivanauskas (1882–1970)—the study examines how Lithuanians engaged with competing visions of humanity's relationship with nature. The analysis begins with Lithuania's encounter with the Cartesian version of rationalist Enlightenment, which is explored through the influence of René Descartes. It is shown that the Cartesian approach manifested through the devaluation of symbolic reasoning and wilderness in favor of controlled, utilitarian landscapes. The article then highlights the Romantic reaction to this approach, which re-enchanted nature through emotional and mystical connections, as seen in the rehabilitation of the Lithuanian "bear-boy" myth and in the transcendentalist-inspired conservation efforts of Ivanauskas. Another important part of this article is devoted to the study of the works of the first Lithuanian environmental

¹ Vytautas Magnus University, Philosophy Department, Kaunas, Lithuania, mantas.davidavicius@vdu.lt, <https://orcid.org/0000-0003-1313-9231>

philosophers—Vydūnas and Vyčinas. It is shown that Vydūnas' environmental thought and his Romantic vision of nature laid the first basis for biocentric ethics in Lithuania. Meanwhile, Vyčinas' ecocentric philosophy is analyzed as an attempt to advance this tradition to a stricter ecocentric perspective, positing nature as sacred and intrinsically valuable. Methodologically, the article combines the history of ideas and hermeneutics, situating Lithuanian thought within broader European and transcontinental dialogues, including Rousseau's idealism and American transcendentalism. The study argues that Lithuanian environmental philosophy developed by combining a critique of Enlightenment instrumentalism, a Romantic re-enchantment of nature, and an ethical turn toward interspecies responsibility.

Keywords

environmental philosophy, Romanticism, Enlightenment, Lithuanian philosophy, nature-culture dualism

Introduction

In this article, I will examine the evolution of environmental thought in Lithuania, from the clash between Enlightened rationalism and Romanticism to the emergence of Romantic ecological philosophy in 20th-century Lithuania. This timeframe shows a significant shift in the philosophical approach to nature, from Cartesian dualism to Romantic attempts at moving towards monist ontology, and eventually to early ecological consciousness. Focusing on major Lithuanian environmental thinkers, such as Vydūnas (1868–1953), Vincas Vyčinas (1918–1996), and Tadas Ivanauskas (1882–1970), I will examine how Lithuanian thinkers situated themselves in the competing visions of humanity's relationship with nature: moving away from a rationally managed nature, which was merely a resource, towards a spiritual entity to be revered or an ecological partner demanding ethical consideration. The analysis will begin with Lithuania's encounter with Enlightenment thought, from where it will progress to analyzing how Romanticism reshaped environmental perceptions, emphasizing emotional connection to the landscape while also laying the groundwork for later biocentric ethics. A significant part of this study will be devoted to analyzing the pioneering contributions of Lithuanian philosopher Vydūnas (real name: Vilhelmas Storosta), whose synthesis of Romantic nature worship, Eastern metaphysics, and a progressive scientific outlook produced a unique environmental approach. I will also trace the relationship between the practical conservation work of Ivanauskas and the Romantic philosophy of that time. Finally, I will show how

the metaphysical ecophilosophy of Vyčinas pushed Lithuanian ecosophy to new heights and how it is intertwined with the Lithuanian environmental tradition. The basic idea of all these developments is to reveal the transformations and influences of Romantic philosophy on Lithuanian environmental thought.

Methodologically, the article combines methods of the history of ideas and hermeneutics with textual analysis, drawing on primary sources ranging from philosophical treatises to memoirs. It employs a comparative framework to situate Lithuanian thought within broader European and transcontinental dialogues.

The article argues that Lithuanian environmental thought developed in three major directions: a critique of instrumental rationality inherited but modified from the Enlightenment; a Romantic re-enchantment of nature that resisted industrial modernity while sometimes selectively embracing scientific progress; and an ethical turn toward interspecies responsibility that anticipated later ecological movements. Ultimately, in this article, I would like to map the conceptual transition from anthropocentric stewardship to the beginning of ecological interconnectedness in Lithuanian thought.

Enlightenment and Its Detachment From Nature as the Point of Romanticist Critique

As the famous French philosopher Bruno Latour has noted, all versions of modern philosophy are based on artificial detachments between the mind and the body, as well as between nature and culture. As Latour himself has said:

“The moderns think they have succeeded in such an expansion only because they have carefully separated Nature and Society (and bracketed God), whereas they have succeeded only because they have mixed together much greater masses of humans and nonhumans, without bracketing anything and without ruling out any combination!” (Latour, 1993, p. 41)

The modern clear-cut detachment between body and mind is a huge challenge for symbolic reasoning. Symbolic reasoning in this article is understood as a mode of thought that prioritizes symbols and their complexes, where a symbol is understood as a “sign that signifies itself and something else” (Mažeikis, 1998, p. 18). It is important to keep in mind that, unlike a metaphor, it also “aspires to replace the thing itself or at least to be equated with it” (Mažeikis, 1998, p. 20). In other words, symbols have a dual reality: not only does the material aspect of the symbol exist,

but its signifying aspect also claims to be part of reality. This means that in symbolic reasoning, the signified cannot be separated from the signifier, nor can the body really be fully separated from the mind.

Within this framework of symbolic thinking, objects are not strictly identical to themselves; they are both themselves and something else. Strictly speaking, a symbol does not merely point to but rather manifests another thing through itself. Moreover, a symbol is dynamic: it can change its essence. Symbolic thinking, for example, allows wine to become blood, lead to turn into gold, and an animal to be seen as God. Within this mode of thought, a tattoo on the chest may protect against bullets, and two crossed wooden planks can make crowds of people kneel. In all these cases, through the materiality of the symbol, another, alternative reality is revealed. This way of thinking ontologically tends toward monism. Due to the very nature of the symbol, symbolic reasoning thrives on preserving ambiguities. Contradictions in this mode of thought are not considered fully contradictory, just as in Hegelian dialectics different modes of Spirit do not contradict each other, but rather, through their opposition, allow a bigger whole to manifest itself (Hegel, 1977, p. 16). According to Gintautas Mažeikis, this type of thinking dominated the Renaissance. During this period, language and thought were also characterized by such allegorical ways of perceiving the world (Mažeikis, 1998, p. 19). If we keep in mind the role of symbolic reasoning in the Renaissance, it is no wonder that prior to the emergence of modern philosophy, interactions with natural environments, such as hunting, also had their own important symbolic aspects.

According to historian Toma Zarankaitė-Margienė, during the 15th–16th centuries, hunting was valued “for its dramatic nature and the ability to provide intense sensations” (Zarankaitė-Margienė, 2018, p. 230), while in the meantime, it required “a robust physical constitution of the hunter and the determination to endure unexpected trials” (Zarankaitė-Margienė, 2018, p. 230). During these hunts, observation platforms were often set up, from which the ladies of the court and children would observe the entire hunting process. The hunt itself was a very physical activity: the hunter risked his life and health to overcome a powerful animal. At the time, the hunts usually employed spears; thus, physical strength was a necessity. The hunt itself, to an extent, was a demonstration of strength and agility, while the confrontation with the animal also carried a symbolic function: it was often considered “a reinforcement of a blood pact” (Zarankaitė-Margienė, 2018, p. 202). The ruler, armed with a spear, would fight alongside his entourage against an aurochs, finding himself

in a life-or-death encounter. Here, by overcoming this formidable beast of the forest, he would symbolically affirm his own right to rule the forest domain. By overcoming the living symbol of the forest's power, the ruler himself would become it.

During the reign of John Casimir II Vasa, the rapid spread of the Cartesian stream of rationalist modern philosophy across Europe inevitably reached the nobility of the Polish-Lithuanian Commonwealth. The leading figure of this philosophical branch was the famous French philosopher René Descartes, who is well-known for his dualistic ontology, in which human existence is equated to the mind, and the mind itself to cold, emotionless logical reasoning. By dismantling the monistic worldview, Cartesian thought also fought against symbolic reasoning, since, as it was shown, symbolic reasoning depends on the conjuncture between body and sign. Cartesian philosophy, meanwhile, dismissed bodily feelings and emotions as mere affects—disturbances that, according to him, usually led the mind astray from truth. He also separated physicality (and the body in general), which was crucial in activities like hunting, from the human essence (his *res cogitans*, the thinking substance) and, in the process, declared the body a distinct substance (*res extensa*). By separating the mind from the body and reserving the mind for humans and God only, Descartes created an unbridgeable divide between people and the natural world, including animals and plants (Descartes, 1973, pp. 115–116; 311). The Cartesian branch of the rationalist philosophical project made a significant shift in our relationship with the natural world, turning Nature into a distinct Other, a separate substance, alien to humanity. The Cartesian point of view also reduced the role of animals to mere machines, proclaiming them to be utterly inferior to the grandeur of the human soul. Meanwhile, the ideal environment for this soul was far removed from the adrenaline-fueled chaos of the hunt in the forest. Instead, the ideal environment for Descartes was a contemplative and quiet corner of the palace. He wrote: “Fortunately I had also no cares or passions to trouble me, I remained the whole day shut up alone in a stove-heated room, where I had complete leisure to occupy myself with my own thoughts” (Descartes, 1973, p. 87). Much of Europe's elite followed suit, either dismissing hunting as a crude, bodily pleasure or radically altering its content and adhering to a strictly consumerist interpretation, with far less symbolic significance than it previously had.

In 1649, Descartes—already a renowned scholar—was invited to the court of Queen Christina of Sweden (a second cousin of John Casimir II Vasa), and from there his philosophy easily spread to Lithuania. Around the same time, a bear-boy

tale began to spread across Europe, depicting Lithuania as a wild, forested land where people were so primitive that bears allegedly raised human children. The portrayal of Lithuania was not really a new thing in the West: even the crusaders of the Teutonic Order marked Lithuanian territories as the wilderness—*die Wildnis* (Meehan, 2020, p. 93). However, this specific legend brought this “cultured” vs. “barbaric” and East vs. West distinction to a new level, and I consider it a good illustration of the dominant philosophical approach. European travelers, particularly the compatriots of Descartes, eagerly recorded these bear-boy tales as factual. One of the earliest accounts came from French traveler Antoine de Gramont in 1663, who claimed to have seen, during a visit to John Casimir’s residence, “a boy, who was discovered by peasants near Vilnius, among ‘five or six bear cubs’ nursing from ‘the mother bear’, which was exhibited in the palace garden as part of the entertainment program” (Benzaquén, 2006, p. 28). Decades later, another Frenchman—a Jesuit missionary, Philippe Avril—repeated similar claims. He states:

“There is an account of a child raised by a bear, discovered among a pack of bears during the reign of the late Queen of Poland, Louise Marie. I was told such occurrences still sometimes happen—children are sometimes found in the dens of these animals, living alongside bear cubs, even after being abducted and left at the mercy of the beasts for days. Later, with much fanfare, I was shown the Academy where bears are dressed up before being paraded through European towns, as is often done.” (Avril, 1692, p. 283)

These tales helped to cement the myth of not-really-human Lithuanians in the European imagination, a myth about Lithuanians who are often raised by bears and are themselves very animal-like. Such an interpretation of the legend was further popularized by John Casimir’s personal physician, Bernard Connor, who wrote:

“There is one forest more than a hundred miles long, in which the people are very wild and uneducated (...). I was assured by the Duke (and it is believed throughout the kingdom anyway) that there are many children in these woods who have been raised by bears. At the time of my visit one of these was kept in a monastery (...) he was at that time about ten years old (judging by his appearance and features alone), he was of a terrible countenance, and had neither mind nor speech: he walked on all fours, and had nothing human except for the human structure (...) after being taught for a long time he managed to stand upright leaning against the wall, being held in the same way as dogs are taught to beg, and little by little accustomed to eating at the table, after a considerable time he became calmer and began to express his

consciousness with an inhuman tone. (...) I was assured of the truth of that event by the King himself, by several officials and other great men of that kingdom, and besides, it is a common and undisputed opinion that in those countries children are often nursed and brought up by bears.” (Connor, 1698, pp. 342–343)

The bear-boy quickly became a defining symbol of Lithuanian backwardness—it represented an intimate, primal bond between humans and nature that horrified the enlightened and rational (in the Cartesian sense) Europe. This relationship clashed with the Cartesian ideal of rational man and his detachment from everything natural and bodily, rendering Lithuanians who maintained their ties to the forest as less than fully human. To “become civilized”, they had to cut off their connection with the wild. A rupture in tradition was necessary, and it came.

Within a century, the tale of the Lithuanian bear-boy—which became a metaphor for the uncivilized Lithuanian—was already being taught to locals in philosophy classes at Vilnius University. These classes employed a textbook, *On Logic (De re logica)*, written by Portuguese philosopher Luís António Verney, in which the bear-boy story was used to argue against innate ideas (Plečkaitis, 1989, p. 14; Verney, 1751, p. 60). This textbook even saw a reprint in Vilnius in 1764. A few decades later, as the legend spread, a new ideal of Nature emerged in Lithuanian academia: the Enlightenment vision of the Natural, epitomized by Jan Śniadecki, rector of Vilnius University (1807–1815). Condemning the Romantic approach to nature, he wrote:

“Romanticism treats society as a rabble clinging to 16th-century superstitions and peasant nonsense... It glorifies outdated customs, yearning for a primitive, untamed nature! Witchcraft and ghosts are not nature but the fruits of ignorance... Not one of our poets would prefer wandering through thorns and swamps over strolling in Puławy Park.” (Śniadeckis, 2007, pp. 102–104)

Śniadecki’s own ideal was Puławy Park: nature transformed by human reason and stripped of any discomfort, such as thorns, weeds, and marshes. For him, only rationally reconstructed nature held value, much like the bear-boy, who could only “become human” through learning Verney’s logic. Untouched wilderness was proclaimed to be impractical, ugly, and worthless. True nature, like true art, required “geometric precision and the symmetry of Versailles” (Kubilius, 1986, p. 13).

This philosophical mindset gave rise to scientific forestry. In 1803, Russia’s first forestry school opened in St. Petersburg; by 1811, it became an institute. Warsaw

opened a special forester school in 1812, and Vilnius University established an agronomy institute in 1823. Forests began to be managed methodically: animals were fed, saplings were planted, and hunting was regulated by scientific supervision. “Useful trees” were prioritized over “useless” ones, and foresters became educated professionals who wore uniforms, formed societies, and published specialized journals. Royal forests were divided into quadrants, crisscrossed with clearings for surveillance. As Michel Foucault observed in *Discipline and Punish*, Enlightenment institutions replaced sporadic violence with constant regulation (Foucault, 1995, p. 140). The same happened to human-forest relations: flora and fauna were “disciplined” into optimal productivity. Clearings acted as panopticons, ensuring control. The wilderness became an industry. Even hunting transformed. Once a physical struggle, it became a leisurely pursuit—conducted from pavilions, with abundant alcohol and firearms. The risk and the primal contest for power vanished.

Romantic Approach to Nature as the Basis for Environmental Thought

The vision of nature described above, which emerged with Cartesian thought and reached its peak with the Enlightenment, was primarily challenged by Romanticism. Thus, I wish to briefly return to the story of the Lithuanian bear-boy, but this time from a Romantic perspective. The myth never fully “abandoned” Lithuanian territory, even though it has changed in meaning and dominant interpretation. In 1868, the bear-boy was reborn as the protagonist of Prosper Mérimée’s novella *The Bear: Professor Wittembach’s Manuscript*, a significant work of French Romantic literature. This novella inspired numerous adaptations, including cinematic interpretations by Konstantin Eggert (1925), Janusz Majewski (1970), and Walerian Borowczyk (1975), as well as an opera by Bronius Kutavičius titled *Lokys* (2000). All these interpretations have ensured that the bear-boy, as a cultural image, persists to this day.

Mérimée’s portrayal of the adult bear-man diverges significantly from earlier depictions of this story. Notably, it lacks the repulsive author’s reaction, a certain disgust evident in, for example, B. Connor’s narrative. Although Mérimée’s protagonist exhibits classic bear traits—such as climbing trees, having claws and teeth, and being covered in black fur—Professor Wittembach describes him as a person “ha[v- ing] much higher intelligence than, I admit, I should have expected; he loves reading” (Mérimée, 1905). This bear-person no longer represents a bear-reared human, nor is it a human who lacks something essential to its human nature, but rather

a human embodying ursine essence, ursine strength, agility, and other ursine features. Significantly, Mérimée demonstrates profound fascination rather than disdain for Lithuanian wilderness, envisioning it as a mythic space populated by witches, bears, lions, and mammoths: “Here the beasts all live as in a Republic” (Mérimée, 1905). His fascination with Lithuanian culture was so profound that he reportedly learned Samogitian to access the bear-boy’s linguistic world (Nastopka, 1995, p. 42). Thus, through Romantic literature’s mediation, the ursine child was rehabilitated as an object of philosophical and aesthetic contemplation, with Lithuanian nature undergoing a parallel revaluation.

This intellectual transformation was again spearheaded by French philosophers. In 1750, Jean-Jacques Rousseau’s *Discourse on the Arts and Sciences*—which won the Dijon Academy prize—proclaimed that there is an inverse correlation between cultural advancement and moral development. To put it in his words, “Our souls have become corrupted in proportion as our Sciences and our Arts have advanced toward perfection” (Rousseau, 1750, p. 7). This critique found its ground in Rousseau’s positive view of humanity in the State of Nature (a mythical pre-cultural time). In this state, humanity—according to him—shared qualities with other natural beings (“for men and beasts have been treated alike by nature” (Rousseau, 2004)). Rousseau’s likening of humans and animals challenged the Cartesian mechanistic view of beasts as mere machines. Unlike most other French Enlightenment thinkers, who shared beliefs similar to those of Śniadecki described earlier in this article, Rousseau emerged as a counter-Enlightenment figure. He rejected the aristocratic culture that had captivated Descartes’ followers and instead proposed alternative paradigms rooted in either antiquity—“ancient political thinkers forever spoke of morals and of virtue; ours speak only of commerce and of money” (Rousseau, 2004, p. 16)—or among contemporary (but as if frozen in time) peasantry (Rousseau, 2004), pagans (Rousseau, 2004, p. 24), and geographically distant “primitive” Native Americans, whom he idolized (Rousseau, 2004, p. 10). I would like to emphasize that he preferred these figures not for their intellectual or cultural achievements, but for their perceived self-sufficiency, authenticity, and the immediate harmony between their desires and their capacities—things that he thought modern society corrupts in human beings by fostering artificial needs, vanity, and dependence on the opinions of others.

Rousseau’s value system consistently privileged naturalness, establishing peasant life (“being close to the origins”) and unspoiled nature as universal values. Like other Romantic thinkers, Rousseau nostalgically yearned for symbolic thought’s

monistic worldview while remaining incapable of overcoming modernity's epistemological dualism. Polish historian Michał Baliński gives an interesting account of Rousseau's plan to resettle in Poland to live in a forest with the villagers, which clearly illustrates this tension:

"As is known, the renowned Jean-Jacques Rousseau, at Wielhorski's request, prepared a governmental reform proposal for Poland around 1770. While undertaking this work, he thoroughly studied our nation's history, familiarizing himself with its customs and legal system. During this period, he held an exceptionally favorable opinion of the Poles and indicated he would prefer living among them over remaining in corrupt Paris. Upon learning of this sentiment, Antoni Tyzenhauz—Treasurer of the Lithuanian Court—during his 1778 visit to the French capital, attempted to persuade the Genevan philosopher to relocate to Poland. Aware of Rousseau's preference for solitude [...], Tyzenhauz proposed to help him settle in the Białowieża Forest—undoubtedly the most magnificent wilderness in all of Europe. According to the plan presented, Tyzenhauz was to construct a manor, furnish the philosopher with all necessary amenities and services, and provide transportation, while making no demands or favors. [...] Initially, the proposal appealed to the Parisian eremite; it even appeared that the offer would be accepted. However, an unexpected incident subsequently nullified all of Tyzenhauz's efforts and persuasions. To his misfortune, a notorious adventurer, Wiarzewicz, appeared in Paris. Exploiting Rousseau's eccentric temperament, he befriended the philosopher and, unfortunately, succeeded in deceiving him. The philosopher, outraged by this betrayal of trust, became dismayed with the Poles. Abandoning his intentions to reside in the Białowieża wilderness, he instead relocated to Ermenonville, a suburb of Paris." (Baliński & Lipiński, 1846, pp. 780–781)

Essentially, when it comes to the relation to nature, Rousseau introduced Romantic philosophy through his "return to nature" imperative, which subsequent thinkers would attempt to implement literally. A good example of such implementation can be seen in the works and actions of the Transcendentalist movement (a philosophical movement in the United States that emerged in the 19th century). The movement was spearheaded by thinkers such as Ralph Waldo Emerson, John Muir, and Henry David Thoreau, who became Rousseau's ideological successors. Thoreau's Walden experiment (1845–1847), in which this now-famous philosopher decided to move to a forest by Walden Pond to live a self-sufficient life in solitude, not depending on the constraints of society, embodied Rousseau's philosophical radical ideal of self-reliance in a natural environment. His stated purpose: "I went to the woods because I wished to live deliberately, to front only the essential facts of

life [...], and not, when I came to die, discover that I had not lived” (Thoreau, 2021, p. 84) clearly expresses Rousseau’s values, such as essential existence beyond civilization’s artificial constraints. Where Rousseau only had a theoretical ideal, Thoreau brought this Romantic return to the “wilderness” to actuality.

Thoreau’s *Walden* experiment inspired another Transcendentalist—John Muir—to advocate for wilderness preservation, culminating in the establishment of the Sierra Club and the establishment of America’s first national parks. The Sierra Club became the first non-governmental environmental protection organization in the world, a predecessor of Greenpeace. Meanwhile, it is worth noting that the national parks are protected territories sheltering nature from anthropogenic damage—a very Rousseau-like goal. Thus, Rousseau’s philosophical legacy—through the works of American Transcendentalists—helped to conceptualize (if not to invent) pristine wilderness as sacralized space, and to find it particularly in America (whose native people Rousseau viewed as existing in natural harmony). Paradoxically, the preservation of nature now required protection from civilization’s primary agent: the cultural Europeans themselves, whose romantic subjectivity remained perpetually divided from their own romanticized objects of desire.

The environmental protection ideas rooted in Romantic (and especially Transcendentalist) philosophy spread across Europe during the early 20th century through the neo-Romantic cultural wave, clashing with earlier paradigms of Enlightenment (which, in turn, was based on nature regulation, optimization, and nature domination—all shaped by modern and Enlightened continental philosophy). This ideological shift manifested institutionally through the establishment of nature protection areas: Sweden’s first national park (Sänsfjället) was founded in 1909, followed by the Swiss National Park (1914), two Spanish national parks (1918), and Poland’s Białowieża Reserve (1921). Together with the creation of national parks, Europe at that time witnessed the proliferation of American-style conservation societies and the adoption of environmental legislation reflecting Rousseau’s/Transcendentalist ideals.

Lithuania participated in this transnational movement through the advocacy of prominent Lithuanian scientists like Tadas Ivanauskas, who openly expressed sympathies for U.S. conservation models early in his career, emphasizing the importance of national parks (Ivanauskas, 1921, p. 13). Ivanauskas’ worldview incorporated Rousseau’s skepticism toward civilization and Transcendentalist-style idealization of nature as a better antipode for humanity. In one of his important early articles, he conducted a comparative analysis of conservation practices in “the cultured

nations”—examining cases from the U.S., England, Germany, Austria, Switzerland, Sweden, and neighboring Poland, while arguing for their emulation in Lithuania (Ivanauskas, 1921, p. 33). He emphasized that the United States national parks are the paradigmatic model that Lithuania should follow (Ivanauskas, 1921, pp. 15–16). Ivanauskas emerged as a major pioneer among Lithuanian intellectuals in articulating an ethical imperative toward non-human life forms and advocating for its integration into educational systems (Ivanauskas, 1921, p. 3). His conviction that Lithuania required protected areas stemmed fundamentally from this biocentric obligation to ensure the flourishing of other species (Ivanauskas, 1920/21, p. 300). Ivanauskas’ memoirs also show that his convictions grew from influences of Romantic philosophy, possibly even from Thoreau himself. His autobiographical account of adolescent wanderings through the Gudai Forest is a good example of that:

“When I reached the upper gymnasium classes, I began fulfilling my childhood dream: to wander through the Gudai Forest, living like Robinson Crusoe, with only a backpack and a rifle. My self-respect did not allow me any comforts. I travelled exclusively on foot, lightly dressed, carrying no provisions beyond what I could hunt and cook over an open flame. My bed consisted only of pine needles and moss. I was accompanied solely by my dog; my only luxuries were matches, salt, and a tin kettle for boiling water. I avoided roads and paths, navigating solely by the sun and stars.” (Ivanauskas, 1955, pp. 12–13)

Like Thoreau at Walden, the young Ivanauskas sought mystical communion with nature through radical simplicity. Any marks of civilization, such as trails, footbridges, or shelters, were avoided as profane intrusions into nature’s sanctuary. His relationship with the environment reflected characteristically Romantic and mystical sensibilities akin to Emerson, Muir, and Rousseau himself, with the forest revealing itself as a realm of mysterious spirits (Ivanauskas, 1994, p. 16, 24). He self-identified as a “forest man” (Ivanauskas, 1955, p. 14), transported snakes in suitcases (Ivanauskas, 1955, p. 34), and kissed pine trees (Ivanauskas, 1955, p. 12). Keeping in mind the role of Ivanauskas in establishing the first environmental protection areas in Lithuania, and Muir’s role in doing the same in the US, I believe I can state with some certainty that there is a significant conceptual link between Romantic philosophy (and especially Transcendentalism) on one hand and the development of environmentalism in general on the other.

Similar Romantic tendencies can be observed among other Lithuanian natural scientists of the period. For instance, Povilas Matulionis (1860–1932), who was

one of the pioneers of natural sciences in Lithuania, is characterized by Česlovas Kalenda (one of the major Lithuanian environmental philosophers and a historian of environmental ideas) as “a man of Romantic sensibility’ who could attune himself to profound natural processes, plants, and particularly to forests as ecosystems” (Kalenda, 2016, p. 13). Like other Romantics, this “man of Romantic sensibility” sought to return to a mythical golden age of unity with nature, where national culture aligned with Rousseauian agrarian ideals. In 1921, together with Juozas Tumas-Vaižgantas, Povilas Matulionis founded the Society for the Beautification of Lithuania (*Lietuvai pagražinti draugija*), aimed at reviving “the dormant [Lithuanian] love for trees” (Kalenda, 2016, p. 229). The Society organized symbolic tree-planting campaigns during national celebrations and established groves (Kalenda, 2007, p. 139). The aforementioned Ivanauskas and his wife were also actively involved in the activities of this Society. I want to emphasize: the neo-romantic cultural stream brought back and heavily relied on symbolic reasoning, which modernity tried to extinguish.

Romantic Stream in Lithuanian Environmental Philosophy

Influences of the Romantic interpretation of nature and American Transcendentalist philosophy can be felt in the works of certain Lithuanian environmental philosophers as well. The most prominent and influential pioneer of Neo-Romantic philosophy in Lithuania was undoubtedly Vydūnas. It is important to emphasize that, even though he probably was not the first intellectual in Lithuania to have Romanticist ideals (as many Lithuanian historians and writers indeed held Romanticist positions prior to him), Romantic philosophy—contrary to the trends of Western Europe at that time—was not popular in Lithuania in the 19th century and did not have much influence in the mainstream Lithuanian philosophical field prior to Vydūnas. The absolute majority of popular earlier philosophers in Lithuania—such as Jan Śniadecki, Anioł Dowgird, Kazimierz Narbutt, and others—followed the trends of rationalist Enlightenment, which contrasted with Romanticism. Likewise, Lithuanian philosophers of the early 20th century—Antanas Maceina, Stasys Šalkauskis, Vladimiras Šilkarskis, Pranas Kuraitis, and others—had very little relation to Romanticist ideas as well. Thus, Vydūnas—as late as his philosophy came into the picture—was a unique and pioneering philosopher in the Lithuanian academic circle. It must be acknowledged, however, that his philosophy retained the Aristotelian hierarchy of souls common among Lithuanian thinkers of his time—granting humans

exceptional status in Nature as fundamentally different from other species rather than simply one among many species (Vydūnas, 1992, pp. 83–84; 1990, p. 106). Yet, while recognizing human distinctiveness, Vydūnas significantly narrowed the gap between humans and other life forms, as well as Nature in a broad sense. He became the first Lithuanian philosopher to address ethical concerns regarding animal treatment, advocating for stricter behavioral norms:

“Today, only a few people suspect that the commandment ‘thou shalt not kill’ might also apply to animals. [...] They (i.e., the animals) are chased for hours, knowing no escape from mortal fear, until finally they are shot. Everyone should reflect on this matter, if only briefly, and they would realize that hunting manifests low morality—even when practiced by those of higher social standing.” (Vydūnas, 1992, p. 115)

He later expanded:

“By observing animals more carefully, we see they differ from us less than we might suppose. Without any doubt, they have a mind. They experience desires and emotions. They express joy, sorrow, impatience, and compassion; they demonstrate intelligence and can be cunning.” (Vydūnas, 1992, p. 116)

Vydūnas not only emphasized the kinship between humans and animals, but also demanded ethical conduct toward the entire natural environment, ascribing intrinsic value to the broadly conceived Nature as such. In this regard, we might consider him Lithuania’s first professional ecosopher. He wrote:

“Upon closer examination, it can be unclear where vegetation ends and animal life begins. Similarly, it is unenlightened to attempt to strictly distinguish animality from humanity [...] A noble person acts differently towards plants than a dishonorable one. They honor a plant’s life more profoundly. They better perceive and value vegetation’s unique qualities.” (Vydūnas, 1992, pp. 104–105)

Due to Vydūnas’ ideas, his commentators often describe him as a pantheistic nature-worshipper (Bagdonavičius, 1987, p. 108; Mykolaitis-Putinas, 1989, p. 302). Viktorija Daujotytė observes that in Vydūnas’s works:

“Nature [...] functions not as language’s antithesis but as mediator—often initiating linguistic expressions within consciousness itself [...] Nature’s spirit and spirit’s nature permeate living nature through language that renders speech itself vital, nascent, generative, and generated.” (Daujotytė, 2009, p. 137)

Vydūnas's relationship with nature somewhat resembles Rousseau's. Both rebelled against reason and culture detached from nature while romantically idealizing distant mystical Easts (for Rousseau, embodied by the noble savage; for Vydūnas, through Indian philosophy) and idolized bygone eras, linking them with primordial wisdom (Daujotytė, 2009, p. 255). As Antanas Vaičiulaitis noted:

"In all his works, he concerns himself with the Lithuanian fate emerging from the ancient past [...] That past represents to our writer an inexhaustible source of virtues, vitality, and nobility that should give strength to contemporary people while providing endless creative energy for future art, morality, and love. In this sense, Vydūnas remains [...] a romantic of the past [...]" (Vaičiulaitis, 1992, p. 125)

Here I must emphasize that although Vydūnas located his philosophical starting point in distant geographical and temporal realms—as is typical for Romantics—he diverged markedly from Rousseau and other early ecosophers through his positive outlook on science and culture. As Vincas Mykolaitis-Putinas noted:

"Vydūnas [...] views modern scientific and cultural achievements optimistically, recognizing in them the seeds of further spiritual progress [...] For his pantheistic philosophical aims, pessimistic depictions of humanity's path prove unacceptable, and because of that, spiritual improvement through cyclical rebirth into life becomes not merely a philosophical premise but a historical-philosophical postulate." (Mykolaitis-Putinas, 1989, pp. 306–307)

In other words, Vydūnas reconciled the Romantic idealization of a mythical past and distant lands with a belief in societal progress. This synthesis emerged through the integration of Vedantic and Hindu concepts—his philosophy emphasized human perfectibility through an expanding knowledge of self and environment. This optimistic cultural outlook and faith in human exceptionalism led Vydūnas to conclusions atypical for Romantic ecosophers. For instance, he wrote that humans "as higher beings should guide nature, or to put it differently—human nature constitutes nature's particle, which simultaneously elevates it" (Bagdonavičius, 1987, pp. 100–104). By synthesizing such paradoxical conceptions of humanity, Vydūnas's work remained distant from his contemporaries; creatively, he stood more as a hermit than as a representative of the Lithuanian philosophical majority.

Among Lithuanian philosophers in the older generation (pre-1990s), only Vincas Vyčinas developed a truly ecocentric mode of thought that has surpassed

Vydūnas. Kalenda even described him as “the most ecological Lithuanian thinker” (Kalenda, 2016, p. 48), for whom “the human-nature relationship became the central problematic of his philosophy” (Kalenda, 2016, p. 39). In Vyčinas’ work, Nature (with a capital N) is conceived in the broadest sense as the foundation of all existence—analogue to Spinoza’s substance, a vast indeterminacy and absolute (Vyčinas, 2007, p. 404), or even God (Vyčinas, 2007, p. 407), encompassing all worldly being. Yet simultaneously, his writings reveal Nature in a much narrower, distinctly Romantic sense. As absolute, Nature never appears profane or contemptible, dreadful or unlovable. For Vyčinas, Nature is never a kind of cancer, nor the worm-eaten carcass of a fallen beast, nor mold on walls. It remains perpetually majestic, enchanting, and beautiful—strongly reminiscent of Rousseau’s conception of Nature as inherently good, an embodiment of value.

In the preface to *The Search for Gods*, Vyčinas, while presenting his Lithuanian grandfather much like Rousseau’s noble savage or idealized primitive man, recalls his own attempt to escape American civilization by establishing an idealized Lithuanian village in the American woods:

“The cold interior of British Columbia, with its boundless forests, great lakes, and rivers, struck me as a land where Nature still reigned, untainted by anthropocentric technological existence. Near Vanderhoof, on the pristine banks of the Nechako River, I have decided to create a Lithuanian communal settlement called *Medeinė* [The pagan wood goddess]. I hoped to renew and promote the old Lithuanian way of life, promoting a better orientation in the place of modern man’s confusion [...] When North American Lithuanians rejected my vision, the village of *Medeinė* was never realized.” (Vyčinas, 2009, p. 18)

Doesn’t this *Medeinė* project resemble Thoreau’s *Walden* or Rousseau’s aspiration to retreat to Białowieża? The practical disengagement from civilization seems to have been a characteristic feature among those who adhere to the Romantic conception of nature, who yearned to reintegrate with it through the example of bygone eras or idealized distant lands. It is worth noting that even in the philosophy of Martin Heidegger, who exerted a profound influence on Vyčinas (Vyčinas, 2002, p. 11) but is seldom examined within the context of Romantic thought, the perception of Nature carries distinct Romantic undertones. The motif of a lost connection with Being (Heidegger, 1992, p. 102), akin to Rousseau’s lost paradise ideal, is very similar to the way Romantic philosophers treat the notion of Nature. For instance, in his 1951 essay *Building, Dwelling, Thinking*, Heidegger posits the traditional peasant hut in

Todtnauberg (in the Black Forest), where he often stayed, as an ideal form of dwelling, contrasting it with the “fallen” state of modern construction (Heidegger, 1971, pp. 141–161), which has severed its bond with Being. The parallel between Heidegger’s hut in the midst of forests and Vyčinas’ envisioned village of Medeinė is obvious.

Vyčinas’ Romantic inclinations are further evidenced in his proposed human ideals. He writes:

“Mythic man is cultured in a different sense than anthropocentric man, who views nature as an infinite resource to be freely exploited. Mythic man regards nature with the deepest reverence [...] Contemporary mythologists do not consider mythic man culturally deficient. On the contrary, *some* regard his reverence for Nature as a mark of higher culture.” (Vyčinas, 2009, p. 46)

Among those “some”, Vyčinas himself is undoubtedly included. In his view, modern man has become subservient to the very systems he created—he has become “a servant rather than a master” (Vyčinas, 2009, p. 347), whereas:

“[A]ncient peoples, unlike today’s ‘democratic’ and technological man, did not live under a godless sky. [...] Their moral codes, along with their principles of reality and world perception, grew under the influence of Nature, like oaks firmly rooted in the earth and proudly raising their branches to the heavens.” (Vyčinas, 2009, p. 351)

As we see, Vyčinas reiterated and adapted to Lithuanian culture the ideas of Rousseau and the Transcendentalists, adopting their Romantic perception of nature. To Lithuanian culture, Vyčinas offered an American-inspired Romantic model of ecosophy, emerging as one of the pioneers of Lithuanian ecosophical thought and among its most prominent developers to this day.

Conclusions

The analysis of paradigmatic shifts in Lithuanian environmental thought presented in this article reveals that the dominant approach towards nature has gradually moved away (or, perhaps, is still moving away) from a dualistic worldview towards a monistic ontology, which was significantly influenced by Romantic thought. These developments shaped a distinctive new approach to nature, culture, and ethics. The newly emerging ecosophy is a result of an interplay between Romantic idealism and Enlightenment rationalism, which largely echoed the philosophical and cultural developments in the 19th-century United States.

The early foundations of the ecosophical tradition are visible in the Romantic-era fascination with Lithuania's primeval landscapes, as exemplified by the attempted relocation of Rousseau to Białowieża Forest (an episode that shows how Lithuania's wilderness served as both a physical and symbolic counterpoint to Western European modernity). This Romantic sensibility in the Lithuanian cultural sphere evolved into a more systematic philosophy in the works of Vydūnas, one of Lithuania's first comprehensive ecological thinkers. While retaining elements of Aristotelian hierarchy that privileged human consciousness, Vydūnas made significant developments toward biocentric ethics by emphasizing the moral status of animals, the intrinsic value of ecosystems, and the spiritual interconnectedness of all life. Simultaneously, practical conservation efforts led by figures like Tadas Ivanauskas and Povilas Matulionis translated these philosophical principles into political and environmental action. Whether through Ivanauskas' Thoreau-like retreats into Gudai Forest or Matulionis' campaigns for reforestation and biodiversity protection, the influence of Rousseau's philosophy is evident. As our world faces an ongoing ecological crisis, the re-examination of these developments in environmental tradition can provide us with more than just a historical review of the evolution of ideas. It offers us insights into ways we could reimagine humanity's place in nature in the future. The examination of Lithuanian ecosophical transformations reminds us that philosophy is not (and never was) only a way to interpret our world, but also a means to shape our relationship with it. Changes in philosophical perspective laid the foundation for the rise of contemporary environmentalism and may serve as a basis for future change as well.

Research Ethics Statement

Non applicable

Funding

The research was funded by the Research Council of Lithuania. Project number: S-PD-22-37. Project title: "Transformations of Lithuanian Ecological Philosophy and Their Relations to Contemporary Lithuanian Ecopolitics".



Conflicts of Interest

The author declares no conflict of interest

References:

- Avril, P. (1692). *Voyage en divers Etats d Europe et d'Asie, Entrepris pour découvrir un nouveau chemin à la Chine. Contenant Plusieurs Remarques curieuses de Physique, de Geographie, d'Hydrographie & d'Histoire. Avec une Description de la grande Tartarie, & des differens Peuples qui l habitent.* [Journey through various states of Europe and Asia, undertaken to discover a new route to China. Containing several curious observations in physics, geography, hydrography, and history. With a description of Great Tartary and the various peoples who inhabit it]. Paris: Claude Barbin, Jean Boudot, George & Louis Josse.
- Bagdonavicius, V. (1987). *Filosofiniai Vyduno humanizmo pagrindai* [The philosophical foundations of Vydūnas's humanism]. Vilnius: Mintis.
- Baliński M., & Lipiński, T. (1846). *Starożytna Polska pod względem historycznym, jeograficznym i statystycznym opisana przez Michała Balińskiego i Tymoteusza Lipińskiego* [Ancient Poland, described in its historical, geographical, and statistical aspects] (Vol. 3). Warszawa: S. Orgelbrand.
- Benzaquén, A. S. (2006). *Encounters with wild children: Temptation and disappointment in the study of human nature.* McGill-Queen's University Press.
- Borowczyk, W. (Director). (1975). *Bestia* [The beast] [Film]. Argos Films.
- Connor, B. (1698). *The history of Poland in several letters to persons of quality, giving an account of the antient and present state of that kingdom, historical, geographical, physical, political and ecclesiastical [...], with sculptures and a new map after the best geographers, with several letters relating to physick* (Vol. 1). London: printed by J.D. for Dan. Brown [...] and A. Roper [...].
- Daujotytė, V. (2009) *Kalba ir jos menas.* [Language and its art]. Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
- Descartes, R. (1973). *The philosophical works of Descartes* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Eggert, K. (Director). (1925). *Medvezhya svadba* [The Marriage of the bear] [Film]. Mezhrabpomfilm.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison.* Vintage Books.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of the spirit.* Oxford University Press.
- Heidegger, M. (1971). Building, dwelling, thinking. In M. Heidegger, *Poetry, language, thought* (A. Hofstadter, Trans., pp. 143–159). HarperCollins Publishers.
- Heidegger, M. (1992). *Rinktiniai raštai* [Selected works] (A. Šliogeris, Trans.). Mintis.
- Ivanauskas, T. (1920/21). Dėliai mūsų gamtos saugojimo [On the protection of our nature]. *Kosmos*, 1(2–3), 300–308.
- Ivanauskas, T. (1921). Gamtos paminklai ir jų klausimas Lietuvoje [Natural monuments and their issues in Lithuania]. *Švietimo darbas*, 1, 13–33.
- Ivanauskas, T. (1955). *Gamtininko užrašai* [Naturalist's Notes]. Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Ivanauskas, T. (1994) *Aš apsisprendžiu* [I decide]. Vyturys.
- Kalenda, Č. (2007). *Ekologinė etika* [Ecological ethics]. Rosma.

- Kalenda, Č. (2016). *Achilo kulno papėdėjė: pasaulinė ekologinė krizė ir Lietuva* [At the Achilles' heel: global ecological crisis and Lithuania]. Vilniaus universiteto leidykla.
- Kubilius, V. (1986). *Žanrų kaita ir sintezė* [Genre change and synthesis]. Vaga.
- Kutavičius, B. (Composer), & Sluckaitė-Jurašienė, A. M. (Libretto). (2000). *Lokys* [The bear] [Opera].
- Latour, B. (1993). *We have never been modern* (C. Porter, Trans.). Harvard University Press.
- Majewski, J. (Director). (1970). *Lokis. Rėkopis profesora Wittembacha* [Lokis: A manuscript of professor Wittembach] [Film]. Zespół Filmowy Tor.
- Mažeikis, G. (1998). *Renesanso simbolinis mąstymas* [Renaissance symbolic thinking]. Šiaulių universiteto leidykla.
- Meehan, P. (2020). Recontextualizing indigenous knowledge on the Prussian-Lithuanian frontier, ca. 1380-1410. In J. Shack & H. Weaver (Eds.), *Recreating the Medieval Globe: Acts of Recycling, Revision, and Relocation* (pp. 93-120). ARC Humanities Press. <https://doi.org/10.1515/9781641894265-006>
- Mérimée, P. (1905). Lokis. In *The Novels, Tales and Letters of Prosper Mérimée*. Frank S. Holby. <https://merimee.byu.edu/works-2/lokis/>
- Mykolaitis-Putinas, V. (1989). Vydūno dramaturgija [Vydūnas' dramaturgy]. In V. Mykolaitis-Putinas, *Raštai: Estetika* (pp. 291-322). Mintis.
- Nastopka, K. (1995). Pramanas ar portretas? [Delusion or portrait?]. In P. Mérimée, *Lokys*, (R. Ramunienė, Trans., pp. 40-60). Baltos lankos.
- Plečkaitis, R. (1989). Kazimieras Narbutas ir šviečiamoji filosofija Lietuvoje [Kazimieras Narbutas and the philosophy of the Age of Enlightenment in Lithuania]. In K. Narbutas, *Raštai* (R. Plečkaitis, Trans., pp. 5-24). Mintis.
- Rousseau, J.-J. (1750). *Discourse which won the prize of the Academy of Dijon in the year 1750 on this Question proposed by the Academy: Whether the restoration of the Sciences and Arts has contributed to the purification of morals*. Barillot & Son. <https://archive.org/details/rousseau-first-discourse-gourevitch/page/7/mode/2up>
- Rousseau, J.-J. (2004). *A discourse upon the origin and the foundation of the inequality among mankind*. The Project Gutenberg eBook. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/11136/pg11136-images.html> (Original work published 1755)
- Sniadeckis, J. (2007). *Raštai* [Works] (R. Plečkaitis, Trans.). Margi raštai.
- Thoreau, H. D. (2021). *Walden*. Internet Archive. https://archive.org/details/henry-david-thoreau_walden (Original work published 1854)
- Vaičiulaitis A. (1992). *Knygos ir žmonės* [Books and people]. Vaga.
- Verney, A. A. (1751). *De re logica: Ad usum Lusitanorum adolescentium libri quinque*. Ex Typographia Palladis.
- Vyčinas, V. (2002). *Raštai* [Works] (Vol. 1). Mintis.
- Vyčinas, V. (2007). *Raštai* [Works] (Vol. 2). Mintis.
- Vyčinas, V. (2009). *Raštai* [Works] (Vol. 3). Mintis.

Vydūnas, (1992). *Raštai* [Works]. (Vol. 3). Mintis.

Zarankaitė-Margienė, T. (2018). *Medžioklės fenomenas Lietuvos Didžiojoje Kunigaikštystėje XV-XVI a. (1572 m.): socioekonominis, sociopolitinis, mentalinis aspektai* [The phenomenon of hunting in the Grand Duchy of Lithuania in the 15th -16th c. (1572): Socioeconomic, sociopolitical, mental aspects.] [Doctoral dissertation, Vilnius University]. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:31123621/index.html>

Wojownik i bestia.

Męskość w twórczości *The Analogs*

Oskar Szwabowski¹ 
Dominika Gruntkowska² 



Abstrakt

W artykule badamy formy męskości w utworach *The Analogs*. Twórczość *The Analogs* traktowana jest jako autonomiczny tekst kultury, a nie jako przykład. Dokonujemy etycznego odczytania tekstu jako Innego, kierując się neoklasycznym czytaniem. W naszej pracy wyodrębniamy kilka form męskości, które odczytaliśmy w twórczości *The Analogs*. Następnie analizujemy relacje między mężczyznami oraz między mężczyznami i kobietami. Na koniec zadajemy sobie pytanie o alternatywą wizję męskości. Zastanawiamy się, na ile *The Analogs* jako zespół street punkowy przekracza patriarchalną męskość, a na ile ją reprodukuje.

Słowa kluczowe

punk, patriarchy, *The Analogs*, męskość, skinhead, oi

The Warrior and the Beast. Masculinity According to *The Analogs*

Abstract

In this article, we examine forms of masculinity in *The Analogs'* songs. We distinguish several forms of masculinity. Then, we analyze the relationships

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

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

between men and between men and women. Finally, we ask about an alternative vision of masculinity. We wonder to what extent The Analogs, as a street punk band, transgress patriarchal masculinity and to what extent they reproduce it.

Keywords

punk, patriarchy, The Analogs, masculinity, skinhead, oi

1. Wprowadzenie

Artykuł stanowi część projektu poświęconego twórczości The Analogs (zob. Gruntkowska i Szwabowski, 2023a). W jego ramach dokonujemy analizy tekstów piosenek, stosując neoklasyczne czytanie (Kozyr-Kowalski, 2004) traktujące tekst jako niedostępnego Innego (Burzyńska, 2013). Pracując blisko tekstu, traktujemy twórczość The Analogs idiomatycznie, nie redukując jej do przejawu przekazu subkulturowego. Bardziej od tego, co typowe, interesuje nas to, co szczegółowe, pojedyncze. W przeciwieństwie do, na przykład, Michała Jana Lutostańskiego (2015) nie zadowalamy się wyodrębnieniem typowego tematu punkrockowego, czy ogólnie ukazania tematyki i stylu rockowego (Pęczak i Wertenstein-Żuławski, 1990; Siwak, 1993), ale interesuje nas jego konkretne wypowiedzenie.

Pomimo że niektórzy uważają, że teksty w twórczości rockowej, do której też zaliczają punk, nie są samoistne i jako takie podporządkowane muzyce (Siwak, 1993), czy wysuwają wątpliwości co do możliwości traktowania piosenki jako tekstu literackiego (Pęczak i Wertenstein-Żuławski, 1990), to my decydujemy się na ten ryzykowny krok. Po pierwsze, nie przekonuje nas redukcja tekstu. W punk rocku tekst stanowi ważny element. Słowa, które śpiewają zespoły są co najmniej równie ważne, jak muzyka. Po drugie, w analizowanym przez nas przypadku muzyka i tekst powstają osobno. Paweł Czekala, lider zespołu The Analogs, dużą wagę przywiązuje do słów i nawet rezygnuje niekiedy z rymu na rzecz przekazu treści (Wywiady przeprowadzone z Pawłem Czekalą i Kamilem Rosiakiem). Powyższe względy czynią teksty przedmiotem naszych badań.

Teksty piosenek traktujemy zgodnie z interdyscyplinarnym podejściem do badania piosenek, w którym to muzyczność i literackość może być traktowana łącznie i dialogicznie. Uzasadnionym podejściem jest także traktowanie jednego z elementów jako dominującego i samodzielnego. Takim staje się tekst piosenki wtedy, gdy to

muzyka staje się służebna wobec niego, a więc powstaje do gotowego tekstu, a tekst może funkcjonować samodzielnie (Piotrowska, 2022). Tak dzieje się w przypadku twórczości zespołu The Analogs. Autor tekstów, Paweł „Piguła” Czekala w wywiadzie udzielonym autorom niniejszego artykułu wskazał właśnie na powyższy sposób powstawania piosenek zespołu. W ten sposób jasnym staje się, że w twórczości interesującego nas zespołu mamy do czynienia z dominacją warstwy słownej nad muzyczną. O możliwościach samodzielnego funkcjonowania tekstu piosenki mówi się przede wszystkim, gdy tekst zbliża się do literatury, a jego literackość ufundowana zostaje na szeregu przesłanek. Zdaniem Sobczaka (2012) mamy z tym do czynienia, kiedy to teksty piosenek zbliżają się do literatury poprzez poetyckie ukształtowanie języka, które prowadzi do przekroczenia granic między literaturą a piosenką.

Wspomniana wyżej dominacja warstwy słownej ujawnia się także poprzez istnienie w świadomości tych, którzy znają twórczość zespołu, tekstów niezależnie od towarzyszącej im melodii (Sobczak, 2012). Wpływ na ten stan rzeczy ma z pewnością także sam zespół, który traktuje swoje teksty jako pewnego rodzaju hasła wywoławcze czy manifesty, zamieszczając ich wersy na koszulkach czy naklejkach, a także nawiązując do dawniejszych tekstów w nowych utworach, wskazując na istniejącą pomiędzy nimi relację. Na literackość piosenki wskazuje się także wtedy, kiedy w jej tekście występują nawiązania do literatury i szeroko pojętej kultury, wtedy to tekst piosenki zostaje włączony w obszar tekstów literackich na równych prawach (Sobczak, 2012). Aspekt ten realizuje się w utworach zespołu The Analogs poprzez piosenki odwołujące się zarówno wprost do kultury literackiej – jak chociażby *Ruda Kejla* (The Analogs, 2024a) inspirowana powieścią Izaaka Singera pod tym samym tytułem, jak i tych inspirowanych tropami literackimi czy filozoficznymi. W twórczości Analogsów liczne są także odwołania do zagranicznych, klasycznych utworów street punkowych, jak i niemalże ich dosłowne tłumaczenia i stworzone dla nich nowe muzyczne aranżacje. Twórczość interesującego nas zespołu jest więc silnie wprzęgnięta zarówno w szeroką tradycję kulturową, utożsamianą w kulturą wyższą, jak i z własną subkulturową i gatunkową niszą – wcale nie mniej ważną, bo pozwalającą na ulokowanie zespołu na tle muzyki XX i XXI wieku i wskazującą na samoświadomość twórców, rozumianą jako świadomość wykorzystywania określonej konwencji i lokowania swojej muzyki w niej. To właśnie konwencja każe nam skupić się na tekście piosenki. Zespół The Analogs powstał w 1995 roku z założenia jako zespół street punkowy, a więc łączący w sobie tradycje kontrkultur punkowej i skinheadowskiej. Wpisał się on w nurt rockowej i alternatywnej sceny tworzonej

przez młodych ludzi, którzy chcieli włączyć się w dyskusję o świecie i rzeczywistości poprzez swoje teksty. Tekst przestał wówczas być jedynie dodatkiem do muzyki, ale zaczął także spełniać rolę głosu pokoleniowego, mówiącego o doświadczeniach określonej grupy, a także tworzącego z nią wspólnotę (Sobczak, 2012).

Obecne badania nad piosenką, jako znajdujące się na pograniczu muzykologii i literaturoznawstwa, wskazują, że zasadne jest zastosowanie narzędzi badawczych tej drugiej dziedziny do badania jej tekstu. Ważnym argumentem na rzecz traktowania tekstu piosenek jest tekstów literackich może być także przyznanie Bobowi Dylanowi Literackiej Nagrody Nobla właśnie za napisane przez niego teksty (Piotrowska, 2022).

Traktowanie piosenki jako tekstu literackiego i autonomicznego tekstu kultury pozwala na uniknięcie redukcji tekstu do przykładu. Tego typu podejście pomija to, co istotne i nie dokonuje pogłębionej, literackiej interpretacji utworu. W naszych badaniach również nie zakładamy określonej teorii męskości, gdyż to również prowadzi do redukcji i w gruncie rzeczy odczytujemy wtedy to, co założyliśmy przed czytaniem. Tekst znowu umyka, zostaje zepchnięty w cień i nie przemawia. Nieredukcyjne ujęcie podyktowane jest też etycznie, by nie narzucać i nie dopasowywać Innego do wcześniej założonych znaczeń (Burzyńska, 2013). Koncentrując się na tekście nie interesuje nas jego estetyczna wartość, ale przestrzeń znaczeń. Sama męskość jest dla nas konstruktem, dlatego interesuje nas to, jak jest konstruowana i „nauczana” poprzez twórczość zespołu.

W naszych badaniach interesuje nas przede wszystkim analiza tekstu utworów jako nośnika znaczeń i jako przestrzeni uczenia się (Jakubowski, 2021). Nasza analiza ma przede wszystkim charakter literacki, w której odniesienia społeczne, kulturowe czy teoretyczne są wtórne, stanowią pewne dopełnienia, a nie okulary czytelnicze.

Celem naszego artykułu będzie przedstawienie, jakie obrazy męskości pojawiają się w utworach street punkowego zespołu The Analogs. Interesować nas przede wszystkim będzie to, jaka narracja występuje przy okazji utworów poruszających kwestie mężczyzn i męskości, jaki językowy obraz świata zostaje wykreowany w odniesieniu do nich, a także czy możemy ustalić, jakiego rodzaju historie pociąga za sobą męski bohater piosenek. Główne pytanie, jakie stawiamy, brzmi: Jakie wzory męskości i jakie relacje między płciami ukazują utwory The Analogs? Zastanowimy się, czy mamy do czynienia z odtwarzaniem patriarchalnej męskości (hooks, 2022), czy też może odnajdziemy alternatywne formy?

Jako punkt wyjścia dalszej analizy, należy zauważyć, że The Analogs jest zespołem, którego członkami są mężczyźni, a stan ten mimo wielu zmian składu utrzy-

muje się przez całą historię zespołu, czyli trzydzieści lat. W związku z powyższym, chcielibyśmy zauważyć, że spojrzenie, jakie będzie występowało w przypadku zespołu, a przede wszystkim Pawła „Piguły” Czeakały – autora tekstów piosenek – to spojrzenie męskie oraz subkulturowe, głównie związane z ruchem skinheads w jego odmianie, Oi. Wydaje nam się, że wskazanie na początku tych kwestii pozwala na ukazanie głównych płaszczyzn, w jakich przebiegać będzie analiza.

Zacniemy od rekonstrukcji form męskości, które można odnaleźć w utworach The Analogs, następnie wskażemy na rodzaj wspólnoty mężczyzn jako przestrzeni odgrywania męskości, by przejść do relacji z kobietami. Na koniec zapytamy o alternatywne formy męskości wobec „tradycyjnych” czy „toksycznych”. Struktura artykułu podporządkowana jest metodzie neoklasycznego czytania tekstu, czyli dokonania rekonstrukcji znaczeń zawartych w tekstach – w naszym przypadku form męskości, by dopiero po takiej pracy przejść do rozpatrywania kontekstów i krytycznej analizy (Kozyr-Kowalski, 2006).

2. Męskie łyzy a twarde pięści

W twórczości The Analogs można wyodrębnić kilka figur męskości: mężczyzna-stal, wojownik, niegrzeczny i grzeczny chłopiec, chuligan, mężczyzna złamany, który to albo płaczące do wewnątrz albo na zewnątrz. Niektóre figury przechodzą w siebie płynnie i kreślą bardziej ogólną kategorię męskości – stanowią jakby fragmenty większego obrazu, jednocześnie ogniskując w sobie istotę tego, co męskie. Poniżej dokonamy analizy – obraz po obrazie, figura po figurze, aby zobaczyć, na ile jest to jednolite ujęcie. Interesujące jest przede wszystkim, na ile dwie główne linie – lina stali i linia złamania – się dopełniają, a na ile stanowią osobne płaszczyzny. I jak, w obliczu zarysowanego obrazu, dokonuje się praca dystansowania i krytykowania pewnych figur i może też pewnego typu męskości.

Uważamy, że nie istnieje jedna męskość w twórczości The Analogs, ale wiele różnych męskości – sposobów ujęcia tej kategorii, ale także jej ewolucja dokonująca się w twórczości zespołu w związku z czasem trwania jego działalności artystycznej.

2.1. Twardy jak stal

Mężczyzna to osoba twarda, stalowa, stal hartowana, odporna na to, co zewnętrzne. Twardość to nieprzenikalność. Immunologiczność wobec zewnętrznych warunków, które nie są w stanie złamać, przekształcić mężczyzny i którym on się przeciwstawia jako silny podmiot. Co istotne, twardość dotyczy zarówno ciała – mięśni, jak

i psychiki – serca. Jest ona powiązana znaczeniowo z siłą i konfliktem, gotowością do stosowania przemocy.

Połączenie twardość-stali z ciałem odnajdujemy w utworze *Znów Jesteśmy Razem* (The Analogs, 2012a):

Dookoła wciąż rekiny krążą żeby dopaść nas
Lecz ich zęby są zbyt słabe żeby skruszyć mięśni stal!

W tym utworze męskość jest osaczona. Mamy do czynienia z grupą zjednoczoną w męskiej, twardej przyjaźni, która staje przeciwko światu. Wrogie siły atakują, zadają rany i próbują podporządkować sobie podmioty. Ograniczyć wolność, zmusić do innego sposobu bycia. Męski podmiot jest w pewnym sensie niezresocjalizowany i opierający się socjalizacji. To, co społeczne, stanowi zagrożenie, przejawiające się jako osłabienie i rozmiękczenie. Tym zewnętrznym czynnikiem, które mają na celu ograniczenie autonomii podmiotu przeciwstawia przemoc.

Chcieli zamknąć nasze usta i w kajdany zakuć ręce
Chcieli resocjalizować założyć na szyję pętle
Lecz my sobie zawsze wierni podajemy twardą dłoń
Wciąż najtwardsi i niezłomni wciąż gotowi zadać cios (The Analogs, 2012a)

Mężczyzna musi być twardy jak stal, mieć mięśnie jak stal, być silny, aby móc pozostać wierny sobie, aby być autonomicznym podmiotem. Męskość to brak uległości, która wiąże się z przemocą, koniecznością przelewania krwi, odnoszenia ran i ranień. Twardość stali jako wyraz niezłomności i jako akt oporu pojawia się również w utworze *Bezimienna Armia* (The Analogs, 2015a). Twardy podmiot jest kimś poza kontrolą społeczną, wiernym swoim zasadom i jednocześnie wzbudzającym strach. Krok członka Bezimiennej Armii, to krok agresywny, krok przecinający przestrzeń społeczną, antagonistyczny wobec otaczającego świata.

W obu utworach podmiot definiuje siebie przez konflikt, w opozycji wobec tego, co społeczne. Mamy tu do czynienia z brutalnym starciem. Jest siłą skierowaną przeciwko innej sile – ta stal wykuwa się w starciu, w społecznej wojnie się hartuje.

Obok mięśni jak stal pojawia się serca twarda stal. W utworze *Bądź wierny jak Zawisza* (The Analogs, 2010a) znowu odnajdujemy podmiot uwikłany w walkę, w wir wojny. Świat w jakim się znajduje podmiot, to nieprzyjazna rzeczywistość, w której porusza się z trudem, w której każdy krok jest wywalczany.

Choć tak ciężko było nam, gdy pył bitewny skrywał słońce
Tak trudno było dumnie iść po nienawistnej ziemi
Lecz w serc naszych twardą stal nigdy nie wdarło się zwątpienie
(The Analogs, 2010a)

Mężczyzna jest silny nie tylko fizycznie, ale też psychicznie. Również psychika musi opierać się zewnętrznym wpływom, rozwijać immunologiczność. Stal serca to wierność ideałom, niezłomność światopoglądu. Męski podmiot nie pozwala sobie na zwątpienie, na strach, cechuje go odwaga, niezłomność – wytrwałość, niezależnie od okoliczności trwa przy własnych wartościach.

Bycie twardym jak stal to nie stawianie biernego oporu. Przecistawienie się nieprzyjaznemu światu, nie polega na niewzruszoności, ale na podejmowaniu wyzwania, rzucania się w wir bezlitosnej walki. Twardy jak stal mężczyzna jest też wojownikiem: nie boi się konfliktu, nie unika konfrontacji – wręcz przeciwnie, definiuje się w konflikcie i lokuje w nim sens egzystencji. Szczęście, które się osiąga, to szczęście wypływające z krwi pokonanego wroga, ze zwycięstwa.

Nieważne, jaki czeka trud, bo końcem będzie chwała
Nasz głos wybija się nad tłum, silny i twardy niczym skała
Będziemy wierni aż po grób, niech sztandar nasz wieje na wietrze
Niech do zwycięstwa wiedzie nas, bo tylko ono da nam szczęście
(The Analogs, 2010a)

2.2. Wojownik

Twardy podmiot walczący ze światem pojawia się w wielu utworach The Analogs. Również w utworze pod tytułem *Latarnia* (The Analogs, 2008a) odnajdujemy walkę i twardość jako umiejętność trzymania się własnych zasad, pozostawania wiernym sobie. Niemniej w tych utworach męskość powiązana jest z koniecznością walki, mężczyzna to wojownik, który znaczy krwią swoje kroki, tapla się w morzu krwi, stawiając dumnie czoło przeciwnościom. Jeżeli utwór *Latarnia* wskazuje na pewien wzór, autorytet, model do naśladowania [zob. nasz tekst w którym analizujemy szerzej wspomniany utwór (Szwabowski i Gruntkowska, 2023)], to jest to męskość wojownicza.

Dopełnieniem tego rodzaju podmiotowości może być promowanie sztuk walki. W utworach takich jak *Berserker's Team* (The Analogs, 2013a) czy *Nigdy Się Nie Poddam* (The Analogs, 2013b) walka jest sensem życia, a zwycięstwo celem któremu poświęca się życie.

Idę drogą walki
Idę drogą krwi
Nie wiem co to strach
Nie wiem co to łzy
Liczy się zwycięstwo
To jedyny cel
Wciąż niepokonany
Nie zatrzymasz mnie
Każdy jeden oddech
Każdy jeden krok
Zbliża mnie do niego
Idę dzień i noc
Nigdy się nie poddam
Nie wiem co to ból
Zaciśnięte pięści
Walka to mój bóg (The Analogs, 2013a)

Podmiot jest odporny na ból – musi go przezwyciężyć, nie może pozwolić sobie na słabość. Przeciwności, uderzenia nie mogą go zatrzymać, ociera krew i ją przelewa. Jest skoncentrowany na walce, poświęca jej wszystko. Poddanie się jest niehonorowe. Nie jest opcją. Życie to walka, to jedyna możliwa droga – poza nią jest śmierć – śmierć podmiotu. To, co istotne, to nie jest to tylko wychowanie sportowe, nie jest to interioryzacja postawy kogoś, kto ćwiczy sztuki walki, ale element publicznej pedagogii, w tym przypadku pedagogiki ulicy.

Tu się urodziłem, tu jest moje miejsce
Tak mnie wychowały ulice przekłete
Gdzie od zawsze krew spływała na bruk
Gdzie musiałeś wiedzieć, kto brat a kto wróg

[Refren]

Nigdy się nie poddam, nigdy nie ulegnę
Nigdy mnie nie złamiesz, wciąż zaciskam pięści!

Tu się hartowałem, tu patrzyłem w oczy
Jak marzenia toną w biedzie i przemocy
Walczę dla rodziny, dla moich przyjaciół
Siła i nadzieja, są moją wiarą

Zawsze, gdy upadam, wstaję, chociaż ból
Wypełnia me ciało, przenika mój mózg
Zawsze, gdy upadam, muszę otrzeć krew
Żeby dalej walczyć, by nie poddać się (The Analogs, 2013b)

W utworach tych mamy powiązanie życia ulicznego z życiem na ringu. Przemoc, jakiej doświadcza się podczas sportu, jest echem przemocy, której doświadcza się na ulicy. Wojownik sztuk walki zahartowany został przez życie, przez warunki, w jakich dorastał – i ta sama twardość, ta sama bezwzględność, zaciekłość, wytrwałość, wola walki i zwycięstwa jest odgrywana w życiu codziennym, jak i w momencie sportowego starcia.

Tego rodzaju wojowniczość jest poważna. Nie ma miejsca na dystans. Nastrój utworu jest patetyczny. Przebija z nich duma z bycia wojownikiem, radość z siły, rozkosz z walki i pokonywania wrogów, ale też z możliwości wykazania się odpornością – na los, na ból. Przemoc która się pojawia ma wymiar egzystencjalny, podmiot- i sensotwórczy. Dostrzec można wręcz heroizm bycia mężczyzną. Dumę z bycia silnym, twardym i niezwyciężonym. Walka to walka, obojętnie, czy na ringu, czy na ulicy. Sportowiec to jednocześnie wojownik, który toczy walkę z przeciwnikiem, ale i samym sobą. Figura sportowca łączy się z męskością wojownika i męskim monopołem na przemoc, a co za tym idzie, dochodzi do zestawienia wojny i sportu. XX wiek na nowo odkrył wychowawczy wymiar sportu. „Prawdziwy sportowiec” miał charakteryzować się także przymiotami cenionymi u mężczyzn w tamtym czasie, a więc siłą i zmonopolizowaną przemocą, ale występującą w połączeniu z samokontrolą. Właśnie z tego powodu sport miał stać się kuźnią obywateli zarówno zdyscyplinowanych i karnych (a więc używających przemocy w sposób określony przez władzę), jak i silnych. Rywalizacja miała prowadzić także do uformowania pożądanych na wojnie cech. Jednocześnie ciało męskie wymodelowane przez sport miało stanowić ideał „pancerza mięśni”, takie rozumienie sportu było szczególnie rozpowszechnione w państwach faszystowskich, w których umięśniona sylwetka zaczynała stanowić emblemat mocy i sił vitalnych całej rasy. Między faszystowskim a demokratycznym modelem sportowca nie ma właściwie specjalnej różnicy – zmienia się jedynie zastosowanie zdobytych przymiotów. W państwach demokratycznych jest nim rozwój i dążenie do doskonałości – w odniesieniu do samego sportowca, natomiast w państwach totalitarnych dążenia i osiągnięcia podporządkowane zostają państwu (Vigarelo, 2021). *Berserker's Team* jest silnie zakorzeniony w klasycznym rozumieniu sportu i powiązanych z nim wartości, stawiających znak równości między tym, co pożądane u mężczyzny, jak i tym, co powinno cechować sportowca i/lub wojownika.

Sport w piosenkach Analogów stanowi walkę z samym sobą, dążenie do ideału, ale także jest przygotowaniem do wojny, tyle że nie do starcia zbrojnego, ale do życia

na ulicach, które naznaczone jest przemocą i przeniknięte konfliktem. Sam tytuł piosenki jest jednocześnie nazwą klubu BJJ/MMA działającego w Szczecinie, rodzinnym mieście członków zespołu. Natomiast nazwa klubu wywodzi się od berserka (berserkera), nordyckiego i/lub germańskiego wojownika wpadającego w szal bitewny, nieznającego strachu i tworzącego elitę wojowników. Nazwa klubu łączy sporty walki z prawdziwą walką, a sama piosenka szczecińskiego boysbandu wykorzystuje zarówno znaczenia ewokowane przez nazwę klubu, jak i kulturowe znaczenia wiązane z sportem.

Ambiwalencję w podejściu do klasycznej męskości sportowca dostrzec można w utworze *Max Schmeling* (The Analogs, 2000a) poświęconemu niemieckiemu pięściarzowi żyjącemu w XX wieku. W utworze pojawiają się typowe dla tekstów Czechały frazy o „twardych pięściach”, „niedobrym chłopaku”, bliznach i krwi. Dość typowa dla twórczości zespołu opowieść o „niedobrym chłopaku, którego kochała ulica” nabiera nowych sensów w odniesieniu do jednej ze strof: „Lecz kiedy wojna zawiała świat / Na Krecie strach ogromny poczuł / Podczas desantu uciekać chciał”. Wyżej zacytowane wersy i niżej wspomniany strach łamią tabu w odniesieniu do męskości, tabu podwójne, bo zarówno negujące wymóg nieustraszonności w odniesieniu do mężczyzny, jak i pragnienie dezercji, odrzucenie wojny, która nie tylko w imaginatywnej sferze męskości XX wieku, w jakiej uczestniczył sam Max Schmeling, połączona była z byciem mężczyzną, ale i sportowcem. Pragnienie ucieczki z desantu na Krecie mogłoby oznaczać klęskę wychowania poprzez sport.

Pewne pęknięcie w heroicznej narracji można również odnaleźć w utworze *Morze krwi* (The Analogs, 2024b):

To jest piosenka ulic
piosenka brudnych bram
nie ufasz już nikomu
bo zawsze jesteś sam
nikt nigdy ci nie pomógł
nikt nie chciał podać ręki
lecz ty ciągle walczysz
bo wierzysz że zwyciężysz

[refren]
bo dopóki walczysz
jesteś wojownikiem
lepiej podła śmierć
niż w kajdanach życie

nigdy się nie poddasz
choć odnosisz rany
morzem krwi żeglujesz aż do wiecznej chwały

mówią że gołe pięści nie mogą przebić ściany
lecz jeśli nie spróbujesz otoczą cię murami
mówią że żadne słowa nie mogą wygrać walki
zastanów się dlaczego chcą nam usta zamknąć

pod szubienicą
wzniesiesz swe pięści
śmierć to ucieczka
śmierć to zwycięstwo

Przy pierwszym odczytaniu może się wydawać, że tekst ten ponownie odtwarza męski wzór twardego wojownika, który walczy z przeciwnościami losu, z całym światem, niezłomnie, pomimo odnoszonych ran. Ten wątek konieczności walki jest obecny w tekście – nie zostaje wyśmiany czy odrzucony. Pęknięcie pojawia się w odniesieniu do morza krwi. Metafora „morza krwi” pojawia się też w *Latarni*, gdzie jest spleciona ze stawaniem się autonomicznym podmiotem i odnosi się do warunków obiektywnych, egzystencjalnej sytuacji, w którą zostaje się wrzuconym. Tutaj żeglowanie przez morze krwi wydaje się być konsekwencją walki, czymś, co wytwarza męczyzna dążący do „wiecznej chwały”. Odnajdujemy tu rys krytyczny, wskazujący na monstrualność męskiej przemocy uwikłanej w pragnienie zwycięstwa. Drugim pęknięciem krytycznym jest powiązanie zwycięstwa ze śmiercią. O ile we wcześniejszych utworach mieliśmy do czynienia z alternatywą śmierć-zwycięstwo, to teraz nastąpiło zlanie się zwycięstwa i śmierci. Tym samym wojownicza męskość zostaje bezpośrednio odniesiona do śmierci, pojawia się tutaj jej nekrofilny charakter. Końcowe wersy utworu możemy również interpretować jako heroiczną zgodę na śmierć, która to okazuje się zwycięstwem woli w porównaniu do konformistycznego życia w łańcuchach i za murami.

W utworach *The Analogs* pojawia się jeszcze inna wizja wojownika, wojownika ulicznego, który powiązany jest z figurą chuligana. W przypadku takich utworów, jak na przykład *Uliczni wojownicy* (*The Analogs*, 2006a), zmianie ulega ton. Przemoc nie jest lokowana w kontekście egzystencji, w heroizmie bycia, ale w kontekście zabawy. Jest jedną z rozrywek często powiązanych z piciem alkoholu. Tu też pojawia się dystans i krytyczne spojrzenie, które może być związane ze stosunkiem zespołu *The Analogs* do używek (zob. nasz tekst na ten temat Gruntkowska i Szwabowski, 2024a).

Tu też pojawia się zabawa konwencją i teatralne odgrywanie pewnego typu męskości, jak ma to miejsce w utworze *Oi! Młodzież* (The Analogs, 1996a):

Uliczni wojownicy, sobotni bohaterowie
Kilka piw na murku i zakrwawione dłonie
Uliczni wojownicy, ukryci w miasta cieniach
Kilka wybitych zębów, wyroki w zwieszeniach

Bohaterstwo ma tutaj charakter sobotni. Kojarzy się to z niedzielnymi kierowcami, co oznacza osobę, która nie podchodzi na poważnie do danej rzeczy, która nie jest mistrzem w danej profesji. Sobotni bohaterowie nie walczą ze światem, z losem, aby wywalczyć autonomię, pozostać wiernym wyznawanym wartościom. O ile podmiot twardy jak stal dążył do zwycięstwa, pokonywał wrogów, to tutaj mamy perspektywę raczej podmiotu pokonanego.

Jesteśmy krwią która płynie w żyłach miasta
Jesteśmy nienawiścią, która wciąż wzrasta
Straciliśmy marzenia, straciliśmy sny
Mamy jednego wroga, a jesteś nim ty
...
Jesteśmy jak sumienie, które spać nie daje
Jesteśmy częścią miasta, od zawsze przeklinani
Jesteśmy dla was raną, która się nie goi
Bez strachu i zuchwale patrzymy w wasze oczy (The Analogs, 2006a)

To podmiot, który stracił marzenia, który już nie śni, który został zepchnięty na margines, skryty w cieniu, wyklęty, stawia opór przez upór, przez to, że nie może zostać do końca usunięty. Został pokonany, ale wciąż jest, wciąż daje o sobie znać. Wojownik weekendowy, sobotni bohater nie zna strachu, jest zuchwały, ale nie staje przed wyzwaniem, nie jest testowana jego odporność, niezłomność. Bohaterstwo to wybryk, to pijacki incydent. Przemoc jest reakcją, ale już bardziej na poziomie instynktownym. Nie staje się ona podmioto- ani sensotwórcza. Towarzyszy ona raczej upadkowi podmiotu, jak w utworze *Zjebany weekend* (The Analogs, 2010b):

Choć niezły był początek
To koniec raczej nie
Tłukły się butelki
Na twarzy czyjaś pięść
Dziewczyny gdzieś uciekły
Rozpłynął się gdzieś szmal

I głowa strasznie boli
I kliku zębów brak

Nieudany weekend wiąże się z aktem przemocy, którego doświadczenie jest zamglone przez nadmiar skonsumowanego alkoholu. Jest to kolejne niefortunne wydarzenie, do którego nie przywiązuje się większej wagi. Można się nawet zastanowić, czy mamy tu do czynienia jeszcze z postawą ulicznego wojownika.

Przemoc stanowi w utworach *The Analogs* element życia codziennego. W tej „normalizacji” przemocy dostrzec można manifestację mocy podmiotu i rozkosz, która się wiąże z tego typu aktami. Może to zobrazować dobrze utwór *Blizny, alkohol i tatuaże* (*The Analogs*, 2006b), w którym element genderowy jest dość widoczny:

Blizna na bliźnie, złamany nos
Wybite zęby, zmałcony wzrok
Znów bijatyka, znów błysnął nóż
Kolejna rana, przeklinam ból
Butelką w głowę, następne szwy
Wracasz do domu, dziewczyny lży
Jebane życie, jebany fart
Czemu to zawsze musze być ja?

Blizny, alkohol i tatuaże
Takie jest całe nasze życie
Blizny, alkohol i tatuaże
To wszystko co mamy
To tylko się liczy

Anioł i diabeł na moim ramieniu
Uliczna bitwa i znowu cierpienie
Ktoś wezwał gliny, znów trzeba biec
Sił musi starczyć, nie poddam się
Lubię gdy strach zagląda w oczy
Lubię gdy kapuś krzyczy – Pomocy!!!
Lubię gdy ona patrzy się na mnie
Mówi: przyjdź do mnie gdy zmrok zapadnie

Blizny, alkohol i tatuaże
Znaki naszej walki, znaki pamięci
Blizny, alkohol i tatuaże
Tacy będziemy
Aż do śmierci

W tekście widzimy swoistą normalizację przemocy, jej trywialną obecność w życiu codziennym. Akt przemocy nie wiąże się z heroizmem ani z czymś traumatycznym, ale jest jednym z wydarzeń, które dosięgają podmiot i do których podmiot się przyzwyczaił. Ten podmiot jest też jednoznacznie męski. Jego obojętność wobec przemocy zostaje skonfrontowana z reakcją kobiecą, która to płacze za i nad mężczyzną. Kobiecość nie jest jednak przeciwstawiona ulicznemu bójkom. W drugiej zwrotce mamy jawne połączenie przemocy z rozkoszą. Podmiot mówi, że lubi przemoc, lubi niszczenie wroga. I ta rozkosz przemocy połączona jest z rozkoszą posiadania kobiety. Jest tutaj połączenie, między manifestacją męskości i dostępnością kobiety. Tak jakby manifestacja siły uwodziła kobietę, czyniła ją poddaną.

W tym utworze bójk nie są tylko weekendowymi wypadami, ale samym życiem, istotnym elementem egzystencji, czymś. Podobnie jak alkohol – nie stanowią elementu tylko rozrywkowego, ale podmioto- i sensotwórczy. Podmiot buduje się przez przemoc i używki, a codzienne starcia budują jego tożsamość, blizny to ślady życia, tak samo jak tatuaże. Tego typu wojownik jest niezmienny. Niezlomność ta ma jednak inny charakter niż ten, w którym odnajdujemy mężczyzn twardych jak stal. To raczej sam upór pokonanego, mężczyzny zgnębionego, który w cieniu rozwija swoją podmiotowość wbrew światu. Ten typ wojownika bliski będzie niegrzecznemu chłopcu czy/i chuliganowi.

2.3. Grzeczny i niegreczny chłopiec

Figura grzecznego i niegrzecznego chłopca osadzona jest w odniesieniu do subkultury. Brytyjski punk i oi, z których czerpie zespół, jasno odwoływały się do swojego robotniczego pochodzenia, czemu dawały również wyraz w tekstach piosenek (Worley, 2016). Z kolei subkultura skinhead, tak ważna dla członków zespołu, stanowiąca ich korzenie i źródło identyfikacji, stanowi subkulturę młodzieży wywodzącą się ze środowisk robotniczych (Clarke i Jefferson, 2007). Kontekst subkultury skinheads wydaje się być w tym przypadku ważniejszy, ponieważ klasowość punka wielokrotnie była jedynie obszarem artystycznej kreacji (Worley, 2016). Zespół The Analogs wprowadza jasno i wyraźnie klasowy kontekst w swoją twórczość. Głównie ze względu na swoje subkulturowe, hybrydyczne korzenie, a więc oi'owe – street punkowe, formujące się na styku kultury skinhead i punkowej. Zespoły z tego nurtu silnie związały swoją twórczość z pochodzeniem, śpiewając o życiu w biednych i niebezpiecznych dzielnicach, stały się głosem protestu klasy pracującej. Bushell określa je jako: *“a loose alliance of volatile young talents, skins, punks, tearaways, hooligans,*

rebels with or without causes united by their class, their spirit, their honesty and their love of furious rock 'n' roll” [„luźny sojusz młodych, gniewnych talentów, skinów, punków, wandal, chuliganów, buntowników bez powodu lub z nim, zjednoczonych przez klasę, ducha, uczciwość i miłość do wściekłego rock’n’rolla”] (Bushell, 1980, za: Worley, 2016). W tekstach swoich piosenek dawali wyraz temu, jak warunki życia ukształtowały ich osobowości oraz podejście do świata, w tym także ich męskie tożsamości wyrażające się w umiłowaniu nocnych eskapad, a przez to i miasta samego w sobie, piłki nożnej (The Analogs, 2000b) i popełnianych dla zabawy drobnych illegalizmach (The Analogs, 2014a; Worley, 2016). Uformowany w ten sposób podmiot odniesiony do kultury punk i skinhead dystansuje się od tak zwanych dobrych, miłych mężczyzn. Świadomie wybierając opcję kogoś niewychowanego, złego, nie do końca akceptowanego społecznie.

Zacznijmy od utworu *Grzeczny chłopiec* (The Analogs, 2002a):
On jest studentem i życie zna – zobacz jaki grzeczny chłopiec!
Chce mówić językiem takim jak ja – zobacz jaki grzeczny chłopiec!
Kupuje buty za kila stów
Mówi, że będzie z nami po grób

[Refren]
Grzeczny chłopiec zawsze chce wyglądać groźnie
Nosi ciężkie buty i podwija spodnie
Ale na głowie nie ma żadnych blizn
Bo do domu biegnie, gdy trzeba się bić

W knajpie nigdy nie pije dużo – zobacz jaki grzeczny chłopiec!
Alkohol szkodzi szarym komórkom – zobacz jaki grzeczny chłopiec!
Jutro szkoła, jutro wykłady
Na kacu nie dałby sobie rady

Ma ładną dziewczynę z dobrej rodziny
Której rodzice wyjść pozwolili
Która do domu wraca taksówką
I czasem bierze mu nawet w usta

Za kilka lat, gdy będzie miał pracę – zobacz jaki grzeczny chłopiec!
Wszystko zacznie wyglądać inaczej – zobacz jaki grzeczny chłopiec!
Żona, dzieci, samochód, konto
Schłodna fryzura i hiszpańskie słońce

Grzeczny chłopiec pozoruje bycie twardzielem: próbuje udawać groźnego poprzez stylizację, ale gdy dochodzi co do czego – niehonorowo ucieka do domu. Tym samym jego ciało nie jest naznaczone, jak ciało mężczyzny-wojownika, bliznami, śladami starć. Chłopiec nie ma historii, jest gładki, wymuskany, tak jak uliczne ubranie, które kosztowało „kilka stów”.

Niemęskość grzecznego chłopca zaznaczona jest też przez jego stosunek do alkoholu. Nie potrafi dużo wypić. Później nie dałby rady funkcjonować. Dodatkowo niechęć do spożywania napojów procentowych wynika z dbania o zdrowie. Z niemęskiej troski o siebie.

Stosunek do kobiety też wskazuje na brak męskiej agresywności. Nie jest zdobywcą. Grzeczna dziewczyna, dziewczyna z dobrego domu, dozuje rozkosz, nie pozwala na dowolny i pełen użytek z ciała. Stosunek jest ograniczony do nieczystego stosunku oralnego. To w porównaniu z mężczyzną, który zdobywa kobietę, jest aktywny i dla którego kobiecie ciało jest w pełni dostępne, wskazuje na brak męskości grzecznego chłopca.

Grzeczny chłopiec nie jest ulicznikiem, nie jest wojownikiem, którego wyklęło społeczeństwo. Pozoruje przynależność, ale tak naprawdę jest typem podmiotu, który odniesie sukces. Grzeczność, niemęskość jest promowana przez społeczeństwo. Uładowana męskość, unikająca ekscesu, przemocy, seksualnej dominacji, jawi się tutaj jako męskość mainstreamowa, hegemoniczna, a jednocześnie jest kontestowana, traktowana jako niemęska przez męskość subkulturową.

Niegrzeczny chłopiec definiuje się jako opozycyjny wobec grzecznego. Tym samym nie będzie on stronił od alkoholu, od przemocy i od wyzyskiwania dziewczyn. W piosence *Mili chłopcy* (The Analogs, 2004a) opisującej rockandrollowe życie słyszymy o bezdusznym wyzyskiwaniu seksualnym kobiet:

Słodka i 16 lat, chciała wszystkim radość dać
Pocałunki, ostra gra, patrzy w sufit cały czas
Stała się zabawką mą, w innych rękach była wciąż
Obietnic nie spełniał nikt, zapał życia dawno znikł

Wspomnianą męskość odnaleźliśmy już w przypadku utworu *Blizny, alkohol i tatuaże* (The Analogs, 2006b). Również tekst *Te chłopaki* (The Analogs, 1996b) podkreśla męską jedność z miastem, znajomość trudu pracy, przemocy, której się doświadcza i którą gotowym się jest stosować. Alkohol jest elementem stylu życia. Subkulturowy styl życia jest przede wszystkim stylem męskim. Dobrze podkreśla to

utwór *Ballada o Ronim* (The Analogs, 2021a) będący hołdem dla członka zespołu Vespa zamordowanego przez faszystę. Tekst ten wspomina subkulturowe czasy następującymi słowami:

Zimne piwo wciąż się lało
Muzyka grała w głośnikach
Doktor Marten i fleywery
Krok nas dudnił po ulicach
Wrogom strach zaglądał w oczy
Nasze pięści były twarde

Mamy tutaj wszystkie wspomniane elementy kształtujące subkulturową męską tożsamość. Ta subkultura to przede wszystkim braterstwo i męska przyjaźń.

Tym, co krańcowo odróżnia grzecznego chłopca od grupy, z którą utożsamia się narrator, jest aspekt przyszłości. Na grzecznego chłopca czeka świat, dobra praca, rodzina, zagraniczne wakacje i mieszczańskie spełnienie. Przeciwnie do „prawdziwych niegrzecznych chłopców”, dla których brak przyszłości stanowi przykry fakt egzystencjalny (Worley, 2016). Subkulturowy strój (podwinięte spodnie, ciężkie buty) nie jest ubraniem, ale przebraniem, nie nawiązuje do korzeni społecznych – stanowi element zabawy, karnawałowego przebrania, które tworzy wyimek z jego prawdziwego życia. „Greczny chłopiec” nie pożąda wejścia w prawdziwą wspólnotę, wyrzeczenia się swojej przynależności do klasy średniej na rzecz identyfikacji ze środowiskiem robotniczym (Borgeson i Valeri, 2018), a jedynie bawi się w odgrywanie roli, z góry zaplanowanej jako czasowa.

2.4. Chuligan

Chuligan jest figurą niegrzecznego chłopca, która nie jest ściśle osadzona w kontekście subkulturowym. Ta forma męskości powiązana jest z ulicznym wojownikiem: gotowość do stosowania przemocy, spożywania alkoholu, podkreślanie dumy jako postawy. Podmiot taki spotyka się też z niezrozumieniem. Ten wątek pojawia się chociażby w utworze *Dzieciaki Ulicy* (The Analogs, 2000c).

Chuligan, tak jak uliczny wojownik jest podmiotem straconym. Wychowany na ulicach i przez ulice dba o siłę fizyczną i wstępuje na drogę występku jako sposobu polepszenia swojego życia.

Sny o potędze chłopców z suterren
Ćwiczą swe mięśnie, by poczuć się lepsi

Wstępują do gangów, szastają swym losem
By znaleźć śmierć albo pieniądze (The Analogs, 2001)

Chuligan ma tylko jedną drogę ocalenia, drogę odmiany życia – to droga przestępcza, która nie tyle jest wyborem, co koniecznością. Jest to życie, jakie zna, jakie jest mu dostępne. Mamy tu do czynienia z sytuacją egzystencjalną (de Beauvoir, 2020) która nakazuje przyjąć taką formę męskości. Przykładowo, w *Kronikach policyjnych* (The Analogs, 2004b) chuligan jest produktem systemu, chorej edukacji, złego świata. Kimś, kto nie ma wyboru. Chuligańskie życie, to życie jako takie. Życie, które jest brutalną grą o zwycięstwo, walką o przetrwanie.

W utworze *Miasta gorzki smak* (The Analogs, 2004c) bieda jest tym, co produkuje określone podmioty uwikłane od narodzin w przemoc, skazane na walkę pomimo cierpienia, pomimo przelewanej krwi. Walka ta trwa przez całe życie. Ulica, miasto wychowuje chuligana.

Bieda rodzi zbrodnię, a frustracja przemoc
Nienawiść jest wszędzie, a litości nie ma
Miasto płacze deszczem kiedy jego dzieci
Kończą przytulone do zmarzniętej ziemi
Kiedy tak bezbronne wprost w objęcia śmierci
Biegają bo szukają ciągle odpowiedzi
Na pytanie, które wciąż zgniata ich serce:
- Co ja tutaj robię? Kim właściwie jestem?
...
Chociaż żaden z nas nie pchał się na świat
Walczyć musi wciąż by pokonać strach
O jutrzejszy dzień, o to co nadejdzie
Drogę trzeba przejść, drogę przez cierpienie
Nie patrząc na ból, na przelaną krew
Walczyć trzeba wciąż aż po samą śmierć
Takie prawo jest, prawo tej ulicy
Jeśli raz się poddasz zawsze będziesz nikim (The Analogs, 2004c)

Podobną sytuację mamy w utworze *Życie to jest gra*:

Zawsze jesteś sam w dżungli miasta
Wierzysz, że przeżyjesz
Wierzysz, że masz szansę
Tak jak setki innych wierzysz w obietnice
Że za brudną forszę kupisz lepsze życie
To trwa od zawsze, dobrą pamięć mam

Przemoc rodzi przemoc, terror budzi strach
Krwią splacamy krew, cierpienie i ból
Gniotą swym ciężarem, uczą nowych ról (The Analogs, 2004d)

W obu utworach przemoc jest systemowa, podmiot interioryzuje ją, bo nie ma wyjścia. Nie może się poddać. Ulica nie pozwala na porażkę. Spirala, w którą wpadł, nie pozwala na dystans. Nie ma ucieczki: „Ból, a potem śmierć, uciec chcesz, lecz gdzie?” (The Analogs, 2004d). Jedyną obietnicą lepszego życia jest systematyczne stosowanie przemocy, intensyfikacja jej, wkroczenie na przestępczą drogę w celu zdobycia brudnych pieniędzy.

Próba polepszenia swojego życia, nadania mu sensu, znaczenia, prowadzi do więzienia – chuligański mężczyzna zna nie tylko bruk ulicy, brudne bramy, ale też zimne mury więzienia, które stanowią alternatywę dla degenerującej pracy w fabryce. Ta próba polepszenia losu przez karierę przestępczą prowadzi do upadku. Dobrze oddaje to utwór *Przeegrany*:

Nic nigdy nie szło tak jak powinno
Od dziecka pod prąd, zawsze kłopoty
Nauczyciele mnie nienawidzili
Przez nich przestałem chodzić do szkoły
Całe dni stałem w bramie, marzyłem
O tym by zdobyć bogactwo i sławę
Lepsze ubranie, drogi samochód
By mieć złudzenie, że wreszcie coś znaczę

[Refren:]

Życie ucieka tak szybko, a
Ja wciąż marnuje swój czas
Dla kobiet i brudnej forsy
Patrzę się śmierci w twarz
Moje serce dawno już pękło
Zapomniał o mnie Bóg
Też o nim teraz nie myślę
Gdy lufę wkładam do ust

Rzykowałem dla paru groszy
Szybszy od glin, w kieszeni fanty
Wierzyłem w miłość i jej spełnienie
Biedny i głupi, naiwny smarkacz
Ale marzenia to bańki mydlane
Pryśły, gdy podwinęła się noga

Sam jak palec wepchnięty do celi
Chciałem umierać i wzywałem Boga

Głupiec się nigdy nic nie nauczy
Wierzyłem przewrotnej fortunie
Łatwa forsa i drogie dziewczyny
A po nich znów kraty i smutek
Mijały lata, a ja wciąż od nowa
Niszczyłem się chcąc być na szczycie
Dopiero dziś, gdy już wszystko straciłem
Wiem, że przegrałem swe życie (The Analogs, 2008b)

Przestępcze życie prowadzi nie tylko do dostępu do pieniędzy, ale też do kobiet. Mamy tutaj pragnienie osiągnięcia męskości, która jest istotna społecznie, która ma moc, która dominuje i korzysta z życia. Zepchnięty na margines chuligan, dziecko ulicy, jest zmarginalizowany i nie może korzystać z przywilejów, które wiążą się z męskością. Pozbawiony władzy pragnie jej – i jej doświadcza dzięki karierze przestępcy. Niestety, jest to jedynie chwilowe zwycięstwo. Ostatecznie przegrywa, trafia do więzienia, zostaje pozbawiony wszelkiej sprawczości, spada na dno. Pogoń za męską władzą kończy się samobójstwem.

Chuligan niesubkulturowy często prezentowany jest jako jednostka osamotniona. Nie znajdując wsparcia w męskiej wspólnoty, staje się podatny na złamanie. Jest on nie tylko zmarginalizowany, wyrzucony poza nawias społeczny, funkcjonujący poza prawem, ale też przegrany. Chuligan w pewnym momencie pęka. Z twardego mężczyzny staje się mężczyzną rozbitym, upadłym.

2.5. Mężczyzn złamany

W twórczości zespołu The Analogs odnajdziemy liczne opowieści o mężczyznach złamanych przez los. Ten upadek zdaje się dotyczyć wszystkich figur, które się pojawiają. W przytoczonym wcześniej utworze *Przegryni* widzimy, że końcem drogi jest samobójstwo, że walka o polepszenie życia prowadzi do osamotnienia, izolacji, więzienia. W przebiegu świadomości mężczyzna dostrzega, że przegrał grę, jaką jest życie. Dotyczy to mężczyzn podejmujących się kariery przestępczej. Utwór *Tak bardzo tęsknię* (The Analogs, 2018a) opowiada o osobie, która dokonała napadu na bank, w wyniku czego trafiła do więzienia. Tam osamotniona kieruje słowa do ukochanej. Opowiada o swojej samotności i emocjach. „A moje serce przepełnia rozpacz”. Rozpacz, samotność, poczucie pustki, zagubienia stają się doświadczeniami złamanych mężczyzn. Również tych grzecznych chłopców, którzy niby osiągają suk-

ces. Przykładem może być piosenka *W objęciach diabła* (The Analogs, 1998), gdzie życie poświęcone zdobywaniu pieniędzy okazuje się pustym, pełnym lęku, nie-życiem, powolnym umieraniem, podczas którego pozostaje znieczulanie się alkoholem. Również w utworze *Kiedy byłeś dzieckiem* (The Analogs, 2018b) słyszymy opowieść o utracie marzeń, o dorosłości, przepełnioną przez smutek, gdzie podmiot wylewa łzy nad sobą samym (szerzej na temat tego utworu i dorosłości jako upadku zob. nasz tekst Gruntkowska i Szwabowski, 2024b).

W przypadku mężczyzny złamanego następuje zmiana w podejściu do używek. Alkohol nie jest już źródłem zabawy, ale lekiem, czymś, co znieczula – i przyczynia się do jeszcze większego upadku (szerzej na temat alkoholu w twórczości The Analogs i jego powiązania z egzystencją pisaliśmy w Gruntkowska i Szwabowski, 2024a). Picie alkoholu jest też sposobem na radzenie sobie z emocjami. A może raczej niemożliwością poradzenia sobie z nimi. Dobrze to wyraża utwór *Butelka pełna łez*:

Byłem zbyt mały, żeby zrozumieć
Dlaczego mówił ciągle że śmierć
Jest lepsza niż to parszywe życie
I nie potrafił uśmiechać się

Przeklinał słońce, przeklinał ptaki
Przeklinał każdy kolejny dzień
Wstydził się łez płynących z oczu
Nie rozumiem dlaczego tak jest

Teraz zbieram łzy do butelki
Którą piję by oszukać się
Że to wszystko mogę nazwać szczęściem
Że me życie ma jakiś sens

Wybacz ojcie wszystkie złe słowa
Kiedy mówiłem gdy było złe
Bo mężczyzna płakać nie może
Cierpi w milczeniu choć jest mu złe

Matka zniknęła, razem z nią radość
Zanim odeszła przytuliła mnie
Szepnęła cicho: wybacz kochany
I zaraz potem nie było jej

Nienawidziłem go z całej siły
Smutek zamieszkał na serca dnie

Otwierał jeszcze jedną butelkę
I z bezsilności wzywał śmierć

Teraz gdy patrzę na smutne kwiaty
Które porosły już jego grób
Wiem o czym myślał kiedy przeklinał
Los który zesłał mu podły bóg

Dokąd iść gdy nie ma się celu
Gdy ciężka praca wypełnia dni
Gdy czujesz się tak jak niewolnik
Którego życie nie znaczy nic (The Analogs, 2021b)

Mamy tutaj wizję mężczyzny nieradzącego sobie z emocjami. Jest niezdolny do miłości (hooks, 2025), przez co traci żonę. Dokonuje pozornego cięcia, oddzielenia się od uczuć. Tak jak przystało na faceta nie okazuje ich, tłumi w sobie. Nie może płakać, nie może wyrazić tego, co czuje. Tym samym nie potrafi nawiązać relacji, z sobą, z kobietą, z synem, ze światem. Najbliższa jest mu butelka, w której topi żal, która pozwoli mu się oszukiwać, trwać w roli.

Alkohol znieczula, alkohol koi, alkohol jest męskimi łzami. Pozwala na kultywowanie jedynej dopuszczalnej męskiej emocji – złości (hooks, 2022). Podmiot nawiązuje relacje ze światem oparte na agresji – przeklina wszystko, co go otacza, każdą chwilę.

Męskość taka jest złamana też dlatego, że nie posiada mocy. Jego praca, jego życie jest nieznaczące. Znajduje się gdzieś na dole hierarchii społecznej. Traktowany nie jak szef, ale jak niewolnik. Doświadcza nie mocy, nie władzy, ale bezsilności, niemocy. Rozpacz przepełniająca go, wyrwa się krzykiem wzywającym śmierć. Również ta męskość poślubiona jest śmierci. Wyrzeka się życia. Wyrzeczenie ma jednak inne źródło niż w przypadku wojownika. Nie jest pokazem, manifestacją siły. Życie jest po prostu nieznośnym cierpieniem z którym nie można sobie poradzić, przytłaczająca pustką.

Podobną wizję złamanego mężczyzny odnajdziemy w utworze *Gorycz*:

Zły jesienny czas, gdy się urodziłem
Plamy krwi na śniegu i odgłosy strzału
Przerażenie w oczach, głośnie wycie syren
Puste pułki w sklepie i bezkresna szarość
W szkole zobaczyłem, czym jest ból i przemoc
Miałem zostać trybem bezdusznej maszyny
Jedno, co wyniosłem z jej ceglanych murów
To nienawiść, która ciągle mnie karmili

[Refren]

Gorycz! Gorycz! Czuję gorzki smak!

Serce z betonu, oczy ze szkła!

Gorycz! Gorycz! Jest w mojej krwi!

Tylko gorycz i więcej nic!

...

Gdzie są te dziewczyny, które mnie zwodziły

Gdzie są przyjaciele, co klepali w ramie

Nie mam dokąd wrócić, nie mam dokąd iść

Chyba że z powrotem za żelazną bramę

Każdy jeden grosz zamieniam na ogień

Który wlewam w siebie, gapiąc się do lustra

Cierni wбите w serce nie potrafię wyrwać

A butelka życia coraz bardziej pusta (The Analogs, 2012b)

Mężczyzna to znowu nagromadzenie negatywnych emocji. Wychowanie to zaczyna się w szkole, uczącej czym jest ból i przemoc, nauczającej nienawiści. Ostatecznie podmiot ten również nie jest w stanie nawiązać relacji. Osamotniony odnajduje butelkę jako przyjaciela. Osuwa się na dno, cierpiąc, nie potrafiąc uporać się z negatywnymi doświadczeniami. Całe jego jestestwo zostaje opanowane przez jedną emocję – gorycz, która sprawia że twardnieje mu serce. Serce nie jest ze stali, ale z betonu – jakby zatrzymane, jakby wszelkie złe emocje zostały zacementowane, zgromadzone w czymś, co jest niezdolne do zmiany. Zmiana zresztą nie wydaje się możliwa. W obu utworach mężczyźni znajdują się w pułapce, sytuacja egzystencjalna wydaje się bez wyjścia. Nie ma dokąd iść, dni się powtarzają, są takie same, można tylko powtarzać, odgrywać to samo aż do śmierci. Śmierci, która dla złamanych mężczyzn wydaje się wyzwoleniem. Jedyną możliwością zaprzestania odgrywania destrukcyjnej roli.

Nienawiść, gorycz, złość – te negatywne emocje zagłuszane przez alkohol są bardzo intensywne. Obezwładniają. Gorycz staje się całym światem, całym podmiotem, krąży we krwi. Mężczyzna złamany wydaje się na pastwę emocji, które go rozrywają. W utworze *Rozpacz* (The Analogs, 2015b) tytułowej rozpacz mężczyzna doświadcza nieustannie. Jest ona wszędzie wokół niego i w nim. Niezależnie od tego, co się dzieje, to jedyna rzecz, którą czuje. „Łzy lecą same, nie mogę ich powstrzymać / W środku czuję rozpacz, która mnie rozrywa / I nawet przy tobie nie mogę zapomnieć / Ona tkwi jak nóż wbity po rękojęść”. W tym przypadku mężczyzna płacze. Ale niejako wbrew sobie. Jest za słaby, by powstrzymać łzy. Jest za słaby, by poradzić sobie z tym, co przeżywa, dojść do ładu z samym sobą. Staje się ofiarą własnych emocji, które przysła-

nią wszystko, co się dzieje. „Czuję ją wieczorem, deszcz zalewa oczy / Płynie po asfalcie prosto do rynsztoka / Czuję w oddechu, gdy chcesz mnie całować / W porannych gazetach, napisanych słowach” (The Analogs, 2015b). Nie mamy tutaj do czynienia z wyzwoleniem emocji, ale z intensyfikacją złej emocji, która przejęła kontrolę nad życiem mężczyzny. Nie może on przez to nawiązać zdrowych relacji z innymi.

Męski podmiot wojowniczy, nastawiony na zwycięstwo za wszelką cenę, bezlitosny, brutalny, napędzany agresją, też jest podmiotem kruchym. Również wojownik może stać się mężczyzną złamanym. Utwór *Bestia* ujmuje tę figurę w innym świetle, stanowi krytyczne odniesienie się do modelu promowanego we wcześniejszych tekstach.

ostry jak sztylet idziesz przez życie
zadajesz ciosy nie znasz litości
jesteś jak skała zaciskasz pięści
wybite zęby złamane kości

[Refren:]
superbohater
najtwardszy z twardych
ale uważaj bo życie to bestia
dopadnie cię kiedy będziesz słaby
kiedy twoje ostrze będzie już tępe

ostry jak sztylet
biegniesz do przodu
nie słyszysz krzyku
tych których ranisz
nie słyszysz płaczu
lecz przyjdzie czas
gdy sam zapłaczesz (The Analogs, 2024c)

O ile wcześniejsze teksty dotyczące mężczyzny wojownika miały w sobie rozkosz manifestacji siły, tak tutaj następuje zdystansowanie się do niej. Twardość nie jest już celebrowana, ale ukazywana jako coś tymczasowego, pozornego. Ostatecznie zamiast zwycięstwa czeka porażka. Zamiast zdobycia autonomii, sprawstwa, dominacji nad życiem, zostanie się przez życie pokonanym. Twardość zostanie skonfrontowana z miękkością, ze słabością. Zostanie się zmuszonym do skonfrontowania z samym sobą, z cierpieniem.

Utwór *Bestia* jest również ważny z tego powodu, że odnosi się krytycznie do przemocy. Wskazuje, że tego rodzaju męskość jest krzywdząca dla innych, a jedno-

częście ślepa na destrukcję, którą czyni. Zachłyśnięta pozorną wszechmocą, zadająca rany, tego rodzaju twardość w utworze ukazana jest jako rodzaj ślepoty. Jako coś niezdrowego, przez co nie można wypracować normalnych relacji ze sobą i światem. A co ostatecznie łamie zatwardziały podmiot.

Przez teksty *Piguły* przejawia się wizja pracy wyalienowanej, degenerującej i degradującej podmiot. Właściwie jednakowo szkodliwa jest praca, która zabiera życie, siły i młodość, co jej brak, który prowadzi do egzystencji na marginesach społeczeństwa. Kwestia świata pracy i obecności w nim bohatera wydaje nam się być jedną z najważniejszych w twórczości *The Analogs*, a przynajmniej jedną z najczęściej poruszanych.

W przypadku mężczyzny złamanego przez los warto wspomnieć o robotniku złamanym przez kapitalizm. *The Analogs* opisując sytuację egzystencjalną, w jaką rzucony jest męski podmiot, wskazują, jak to, co społeczne narzuca określone formy zachowania i blokuje rozwój. Świat pracy prowadzi do cielesnej degeneracji. W tekstach *Piguły* nie ma miejsca na piękne ciało robotnika – wzór męskiej siły z huty czy kopalni, a w ostateczności z zakładu przemysłowego (Pillon, 2021). Praca – praca w fabryce, praca fizyczna jest ciężka, znojna, niszczy ciało, a jej powtarzalność i nuda rujną także duszę. Robotnik staje się wyalienowany od pracy, jest elementem obcym i powtarzalnym w samym zakładzie („Kiedyś wszystko było nasze / Dziś nie mamy nic”, *The Analogs*, 2021c), który nie należy do niego i którego funkcjonowanie jest niezależne od robotników, stanowiących jedynie tryby w maszynie. Utwór *1989* stanowi diagnozę nieudanej, zdaniem *Piguły*, transformacji ustrojowej¹. Wielokrotnie powracająca w twórczości *The Analogs* krytyka kapitalizmu najpełniej wyraża się w utworze *500 lat* (2012c), w którym rzeczywistość świata pracy wyrażona zostaje jako:

Jak spalone zapalki w pudełku
Śpimy rozedrganym snem
Osiem godzin gównianej pracy
Żeby było co pić i jeść

Kapitalizm jest systemem, który wypala i niszczy ludzi, redukuje ludzi do ich biologicznego spełnienia, a następnie ściśle to spełnienie reglamentuje. W utworach *Analogsów* przejawia się wizja pracy w kapitalizmie jako niszczącej podmiot, dehumanizującej,

¹ Temat ten będzie rozwijany w innych artykułach niżej podpisanych autorów. W tym miejscu kwestia ta pozostaje jedynie zaakcentowana.

a następnie zastępującej go przez kolejny. Człowiek zredukowany zostaje do trybu w maszynie. Krytyka kapitalizmu wydaje się łączyć z krytyką patriarchalnej mentalności, która każe uznawać mężczyznę za tego, który jest odpowiedzialny za utrzymanie rodziny. Tym sposobem społeczeństwo uformowane w ten sposób skazuje na klęskę relacje romantyczne pomiędzy mężczyznami a kobietami, zastępując je relacjami o charakterze merkantylnym.

3. Relacje między mężczyznami i kobietami

Można wyodrębnić w twórczości The Analogs kilka różnych relacji między mężczyznami i kobietami. Zaczynając od tych, które są niejako wpisane w męskość patriarchalną, po relacje partnerskie odwołujące się do innej formy męskości. Relacje te rozpatrywane są zarówno w obszarze społecznym, jak i subkulturowym.

Patriarchalna męskość ujawnia się w tych relacjach, w których mamy od czynienia z uprzedmiotowieniem kobiet i ich seksualnym wyzyskiem (*Oi! Młodzież, Mili chłopcy*). Ten rodzaj przemocy dekonstruowany jest przez inne utwory (*Sprzedana, Uciekaj stąd*) wskazujące, że mamy tu do czynienia z opisem relacji panujących w społeczeństwie, do których zespół się dystansuje. Odnosi się to również do relacji małżeńskich, które są „normalną” manifestacją związku patriarchalnego.

Zacniemy od opisu relacji małżeńskich. Typową dynamikę takiej relacji między mężczyzną a kobietą i konsekwencje założenia rodziny przedstawia tekst *Trucizny* (The Analogs, 2002b), z której obszerny cytat zamieszczamy poniżej:

Patrzysz się na nią wiem o czym myślisz
Dzisiejszej nocy ona ci się przyśni
Potem pocałunki i spacer za rękę
Za rok będzie ślub i pozorne szczęście
Ona jest jak żmija którą będziesz tulił
Kupi ci garnitur i białą koszulę
Zabierze wypłatę wyrzuci jeansy
Nie pozwoli kumplom by do ciebie przyszli
Będziesz musiał tyrać zawsze i bez końca
Stracisz wolność szczęście i całe pieniądze
Będziesz wstawał rano i wracał o zmierzchu
Będziesz słyszał krzyk twojej żony i dziecka (podkr. OS i DG)
Potem będziesz skomlał i żałował błędu
Dobrze się zastanów zanim go popełnisz
Będziesz nam zazdrościł że pijemy w barze
Będą jej przeszkadzać twoje tatuaże

Kobieta jawi się jako pułapka, zagrożenie dla męskości. Odcina ona mężczyznę od kolegów, od możliwości praktykowania przyjaźni. Ogranicza jego ekspresję, podporządkowując własnej wizji. Można powiedzieć, że czyni z niego frajera, który ulega rozmiękczeniu. Niegodnie wyraża swoje uczucia: „skomli”. Kobieta jest siłą dławiącą, a nawet pozbawiającą mężczyznę męskości. Jednocześnie, niejako paradoksalnie, wchodząc w związek małżeński, zaczyna on odgrywać hegemoniczną, patriarchalną męską rolę, jako ten, który odpowiedzialny jest za zapewnienie dóbr materialnych dla rodziny:

W zachwycie szepczesz jej setki tanich bzdur
Na twojej szyi szybko zaciska się sznur
Potem dziecko i krzyk, że chcą jeść i pić
Pytasz się siebie czy tak chciałeś żyć (The Analogs, 2000d)

Konieczność troski o rodzinę przedstawiona jest jako pętla na szyi. Tradycyjna rodzina jako niewoląca mężczyznę pojawia się także w innych piosenkach, jak chociażby w *Mam stówę w kieszeni* (The Analogs, 2010b), w której to bohater utworu przeżywa ekstazę spowodowaną wyjazdem małżonki. Chwilowa wolność prowadzi do pragnienia przeżycia zabawy i oderwania się na chwilę od trudów codzienności. Chwilowa radość odsłania w pełni to, co dręczy i czyni życie nieznośnym: „mam stówę w kieszeni i dość swego życia, / Pracy, rodziny, rachunków, pożyczek”.

Powyższe przykłady wskazują, że tradycyjna rodzina, w której to głównie mężczyzna odpowiedzialny jest za zapewnienie bytu, jest źródłem nieszczęścia dla mężczyzny, który musi radzić sobie z samotną presją walki o przetrwanie. Jednocześnie konieczność walki o przetrwanie prowadzi do rozpadu więzi romantycznej, klęski miłości, w miejsce której pozostaje już tylko pozbawiona wszelkiej wzniosłości „podstawowa komórka społeczna”:

Patrzysz na moje ubrudzone ubranie
Dotykasz mej twarzy twardymi rękami
Dzisiaj nie mamy czasu na miłość
Rano do pracy trzeba wcześniej wstać

Nasze ciała nie są już piękne
Moje dłonie nie znają już pieszczot
Widok Twojego ciała budzi wstręt
Twój dotyk sprawia mi ból

Przecież kiedyś było tak pięknie
Mieliśmy się byliśmy młodzi
Teraz już nie ma czasu na życie
Rano musimy wcześniej wstać

Nasze ciała nie są już piękne
Moje dłonie nie znają już pieszczot
Widok Twojego ciała budzi wstręt
Twój dotyk sprawia mi ból (The Analogs, 1996c)

Wypalanie uczuć przez system ukazane jest też w tych utworach, które wskazują na zawieranie związków z powodów finansowych, gdzie dominuje chłodna kalkulacja. Utwór *Sprzedana* mówi o małżeństwie jako o legalnej prostytutce, gdzie stosunki pozbawione są namiętności i nie ma miejsca na miłość. Niekoniecznie jednak tego rodzaju brak uczuć musi przejawiać się w instytucji małżeństwa. Pieniądz wpłata się po prostu w relacje między kobietą a mężczyzną:

Dziewczyny mnie kochały, gdy wypchane kieszenie
Opróżniałem dla nich, by miały, czego chcą
Ryzykowałem życiem, swoim własnym gardłem
Lecz nigdy ich nie było, gdy spadałem na dno (The Analogs, 2014b)

W tekście tym mężczyzna cierpi z powodu pozorności uczuć. Miłość zostaje zastąpiona chłodną kalkulacją. Okazuje się, że nie jest on kochany za to, kim jest, ale za to, co posiada. I jest kochany o tyle, o ile jest na szczycie. Kiedy potrzebuje bliskości, wsparcia, nie może liczyć na kobietę. Podobnie jak w przypadku opisywanego wyżej małżeństwa – kobieta jest pasożytem, żerującym na pracy mężczyzny.

Wracając do utworu *Nasze ciała*, to warto wskazać, że różni się od *Trucizny*, *Niemego krzyku* czy też *Mam stówę w kieszeni*. O ile wcześniej kobieta to żmija, pijawka, ktoś, kto zakłada pętle, niewoli i krępuje, żywi się na mężczyźnie i go ogranicza, przekształca w tyrającego „frajera”, to w tym przypadku mamy do czynienia ze wspólnotą doświadczeń. Zarówno podmiot kobiecy, jak i męski, ulegają degradacji przez pracę, przez życie w kapitalizmie. Relacje romantyczne się rozpadają, jak w sumie wszystkie relacje – pozostaje pustka, wypalenie. Kobieta i mężczyzna równo dzielą przeklęty los ludzi pracy.

W przypadku małżeństwa mamy krytyczne spojrzenie na tradycyjne relacje. Można zastanowić się, czy w przypadku, gdy The Analogs podkreśla patriarchalne cechy męskości, to automatycznie ustanawia takie relacje między płciami.

Czy ukazanie przez *The Analogs* męskości jako związanej z siłą i kobiet jako związanej z ciałem i pięknem, ujmuje też tradycyjne relacje między kobietą a mężczyzną? Nie jest to jednoznaczne. Po pierwsze, pojawia się pytanie, kiedy mamy do czynienia z opisem sytuacji, a kiedy ze stanowiskiem normatywnym. Po drugie, nie znajdziemy jednego opisu relacji kobieta-mężczyzna. Tak jak i, po trzecie, tak naprawdę jednej wizji kobiecości i męskości. Co jednak ważniejsze, to nawet tam, gdzie możemy odnaleźć odniesienia do klasycznych ujęć płci, opisywane relacje są bardziej zniuansowane.

Światła latarni na ulicy, oczy pełne łez
Nie płacz, mała, szkoda czasu, wszystko to jest sen
Ty masz ciało, ja mam pięści, nie ma już szczęśliwych gwiazd
Został ból i obojętność, przyłgnął do każdego z nas

Miłosierdzie kopie dla nas grób
Anioł śmierci śledzi każdy ruch
Setki pytań, odpowiedzi brak
Zostań ze mną ten ostatni raz

Świat nie jest dobry, ten świat jest zły
Życie to pył, życie to pył

Shczęście to zwyczajna dziwka, przyjdzie, gdy pieniądze masz
Nie zostanie z tobą długo, serce jej to zimny głaz
Zagubieni w nocy, która się nie kończy
Czekamy na wiatr, który zdmuchnie prochy

Miłosierdzie kopie dla nas grób
Anioł śmierci śledzi każdy ruch
Setki pytań, odpowiedzi brak
Zostań ze mną ten ostatni raz

Świat nie jest dobry, ten świat jest zły
Życie to pył, życie to pył

Światła latarni na ulicy, oczy pełne łez
Nie płacz, mała, szkoda czasu, wszystko to jest sen
Ty masz ciało, ja mam pięści, nie ma już szczęśliwych gwiazd
Został ból i obojętność, przyłgnął do każdego z nas

Miłosierdzie kopie dla nas grób
Anioł śmierci śledzi każdy ruch

Setki pytań, odpowiedzi brak
Zostań ze mną ten ostatni raz

Świat nie jest dobry, ten świat jest zły
Życie to pył, życie to pył (The Analogs, 2014c)

W tym utworze pięści mężczyzny i ciało kobiety zostają przywołane jako to, co zostaje. Jako ostatnia ich rzecz. Kontekst, w jakim się pojawiają to nieszczęśliwe życie. Zostaje też „ból i obojętność”, która ich otacza. W nieszczęśliwym życiu, w rezygnacji, w cieniu śmierci, gdzie wszystko obraca się w pył, mają tylko siebie. Bycie razem staje się dla nich rodzajem bezpiecznej przystani, pewnym rodzajem radości.

Wizja związku jako schronienia przed złym światem pojawia się w utworze *Bezpieczny Port* (The Analogs, 2014d). Ramiona chroniące przed mrokiem i cierpieniem kojarzą się z męskością. To on otula kobietę w klasycznym, tradycyjnym ujęciu. Mężczyzna jako stróż i obrońca. Tymczasem w *Bezpiecznym Porcie* podmiotem lirycznym jest mężczyzna. To on poszukuje schronienia i opieki. Można powiedzieć, że zostaje tutaj wykorzystane odwołanie do kobiecości w jej funkcji opiekuńczej, kobiety-matki tulącej dziecko. Jednak podmiot nie wykazuje cech dziecięcych, a raczej można się doszukać pewnych cech męskości toksycznej – wojownika, osoby z trudem zmagającej się ze swoimi emocjami. Bierze udział w bitwach, odnosi rany.

Można się zastanowić, czy w nie wybrzmiewa tutaj wizja kobiety jako towarzyszki, osoby stojącej w cieniu, za mężczyzną i mającej na celu wspieranie go w walkach, w byciu męskim w przestrzeni publicznej? Kobiety jako domu, miękkości, gdzie nie trzeba być twardym, gdzie można znaleźć ukojenie?

Wydaje się, że nie można przyjąć takiej „klasycznej” wizji. Po pierwsze, w *Życie to pył* mamy równość podmiotów – pomimo tego, że posiadają coś innego, to stają wobec tej samej rzeczywistości i się z nią zmagają, i wspólnie od niej uciekają. Po drugie, gdy przyjrzymy się utworom mówiącym o towarzyszkach życia, o tych stojących przy mężczyźnie-podmiocie lirycznym, to są to raczej „złe dziewczyny”, które posiadają sprawczość i „bawią się z nami” (The Analogs, 2008e). Dziewczyny, które też zostały wychowane przez miasto jak chłopaki. „Gdy będą stukać do twych drzwi przy tobie będzie stać tak wychowały ją ulice brudnych miast” (The Analogs, 2000e).

„Złe dziewczyny” stanowią odniesienie do subkulturowej wspólnoty, w której odgrywają one role towarzyszek. Zgodnie z duchem kultury punk i skinhead zarysowuje się tutaj równość między płciami, jednakże przy zachowaniu zróżnicowania dotyczącego sposobów zachowania właściwych tradycyjnym genderowym kategoriom.

Wiąże się to z figurami kobiet wykraczającymi poza hegemoniczne kobiecości, co akurat w punk rocku i kulturze skinhead było o wiele łatwiejsze i akceptowalne (Griffin, 2012). Szerzej tym zajmiemy się w innym tekście. To, co interesuje nas tutaj, to to, że pomimo zachowania patriarchalnej męskości w *Bezpiecznym Porcie* mamy do czynienia z otwarciem się na relacje, które zarysowują równość, dają możliwość wyjścia kobiecie z pozycji podporządkowanej.

W odniesieniu do *Bezpiecznego Portu* mamy wizję relacji, która zdaje się stwarzać przestrzeń dla alternatywnej męskości. W utworze mężczyzna ukazuje słabość, miękkość. Jawnie wyraża potrzebę ciepła, wsparcia. Nie ulega podporządkowaniu kobiecie, ale pozwala sobie na ujawnianie emocji, na zachowanie, które jest uważane za sfeminizowane.

Podsumowując kwestie relacji między kobietami i mężczyznami, jako przestrzeni odgrywania genderu, warto wskazać, że z jednej strony kobiety są prezentowane jako niegodne zaufania, jako pułapki na mężczyzn, jako ktoś, kto zdradza. W tym kontekście mężczyzna jest ofiarą, w tych relacjach nie może realizować swojej męskości albo patriarchalna męskość stanowi dla niego ciężar i oddziałuje destrukcyjnie. Z drugiej, prezentowane są jako towarzyszki, jako osoby, wraz z którymi można manifestować hegemoniczną męskość albo dzięki którym, w skryciu, w porcie, zdejmować maskę i wydobywać się z roli narzuconej przez społeczeństwo. Tym samym, w relacjach z kobietami otwarta zostaje przestrzeń dla wypracowywania alternatywnej męskości.

4. Męska wspólnota jako przestrzeń odgrywania męskości

Todd Migliaccio (2009) stwierdza, że przyjaźń męska jest przestrzenią odgrywania męskości, jednym z istotnych obszarów tworzenia i podtrzymywania ugenderowania. Wskazuje on, że odgrywanie męskości przejawia się w przez dwa zbiory cech i zachowań: stoicyzm i antyfeminizm. W pierwszym przypadku chodzi o podmiotowość odporną na zranienie, nieskrępowaną, kontrolującą świat i siebie, zwłaszcza w obszarze emocji. To też osoba kontrolująca sytuację. Stoickość przejawia się przez twardość – brak okazywania bólu, słabości czy zakaz płakania. Antyfeminizm zaś to unikanie zachowań kojarzonych z kobiecością. Oznacza to dystansowanie się, brak respektu dla okazywania słabości, emocji, czy ubierania się w niemęski sposób. Oznacza to też niechęć do aktywności i zawodów społecznie kojarzonych z kobietami. Męska przyjaźń realizuje się bardziej poprzez dzielenie aktywności niż uczuć. W twórczości *The Analogs* dostrzegamy realizację tej hegemonicznie męskiej przyjaźni.

Wprawdzie w przeciągu trzydziestu lat aktywności artystycznej wizja wspólnoty ulegała transformacji (problematyką tą zajmujemy się szerzej w innym tekście), to można wykazać pewną dominującą wizję relacji między mężczyznami, która jest istotna dla odgrywania ugenderowania.

W twórczości zespołu The Analogs niezwykle silnie dowartościowana zostaje wspólnota mężczyzn, wspólnota czasami określana jako subkulturowa (oi młodzież). Wspólne bycie przeciwko systemowi jest jednocześnie rzuceniem wyzwania dorosłym przez młodych. W początkowej fazie twórczości zespołu mamy do czynienia z rozróżnieniem pomiędzy nami – młodzieżą, ale młodzieżą subkulturową – a światem dorosłych, poukładanym i mieszczańskim, a jednocześnie przepojonym hipokryzją. Natomiast w kolejnych latach następuje zmiana, młodzieżowość zastąpiona zostaje przez młodzieńczość definiowaną już nie liczbą przeżytych lat, ale raczej tym, że nie porzuciło się ideałów. Tak jest chociażby w piosence *Pył do pyłu* (The Analogs, 2012d), w której osoba mówiąca w tekście przeciwstawia swoje radosne i spełnione życie, w którym są dziewczyny, prochy i muzyka „frajerskiej” dorosłości byłego przyjaciela, który „trzyma łopatę” i „zmęczony wraca do znudzonej żony”. Kolejnym przykładem może być piosenka *Billboardy* (The Analogs, 2014a), w której punktem wyjścia jest twarz polityka na billboardach – polityka, który zapomniał o swojej młodości, którą dzielił z podmiotem lirycznym. Na zapomnienie, odcięcie się od młodości składają się nie tylko odrzucenie dawnych znajomości, pochodzenia i pamięci o szaleństwach młodości, młodości niegrzecznej, na którą składały się kradzieże sklepowe czy picie alkoholu, ale przede wszystkim odrzucenie państwowego aparatu ucisku. „Kiedyś tak, jak ja, jebałeś policję / Dziś chcesz się wpierdalać innym ludziom w życie” – śpiewają Analogs. W wyżej zacytowanych wersach ujawnia się odrzucenie postawy konformizmu, utraty ideałów młodości, takich jak pragnienie nieograniczonej wolności na rzecz dostosowania do zastanego społeczeństwa uformowanego na bazie nakazów i zakazów, których przestrzegania pilnują funkcjonariusze w mundurach.

Wizja dzieciństwa i wczesnej młodości w utworach The Analogs przyjmuje w najprostszym rozróżnieniu dwa oblicza: radosne, oparte na łamaniu reguł życia społeczeństwa, podejmowaniu illegalizmów dla zabawy, realizujące się we wspólnocie młodzieży, najczęściej subkulturowej, stanowiącej remedium na samotność młodego człowieka, który nie umie dostosować się do świata stworzonego przez tych, którzy zapomnieli o ideałach (szerzej na ten temat piszemy tutaj: Gruntkowska i Szwabowski, 2024b). To właśnie ten ostatni sposób istnienia określa drugi sposób funkcjonowania

młodych ludzi w oczach zespołu The Analogs. Obraz młodzieży pozostającej na marginesie społeczeństwa i łamiącej jego zasady odwołuje się do dawnej tradycji młodzieżowych band. Te z kolei stawały się miejscami formowania się męskości ich członków (Bauberot, 2021). Zespół odrzuca jednak uznanie takiego modelu egzystencji za z góry uznany za tymczasowy – trwający do dorosłości, za którą idzie przyjęcie określonego miejsca w społeczeństwie i realizacja ról z niego wynikających.

Wraz z wyrastaniem członków zespołu z młodzieżowości ten rodzaj wspólnoty zanika. Bycie z innymi mężczyznami, to przede wszystkim bycie po stronie wykluczonych, w kontrze do systemu (The Analogs, 2015a). Wspólnota jest tutaj grupą za równo tworzącą punkt oporu wobec systemu, jak i przyjacielskim gronem. Poza nim znajduje się jedynie samotność. Tylko przyjaciele są w stanie zrealizować w pełni potrzebę przynależności (The Analogs, 2012a). Tego rodzaju wspólnota jest osaczona. Męski twardy podmiot znajduje się we wrogim świecie, w nieustannym zagrożeniu.

Przyjaciele, mężczyźni są potrzebni w starciu z systemem państwa i policji. Niekoniecznie oznacza to rewolucję – we wczesnej twórczości wykluczają taką opcję, ale w najnowszej znajdziemy wezwania do przewrotu społecznego i konstruowania się braterstwa, które znosi kapitalizm. W obu przypadkach mężczyźni towarzysze intensyfikują moc podmiotu. Bycie zakorzenionym w swoim środowisku sprawia, że człowiek nie pozostaje bezbronny wobec możliwej agresji ze strony aparatu państwowego. Niekiedy bycie z przyjaciółmi wydaje się swoistą utopią eskapistyczną – udawaniem, że państwo, system władzy i przymusu nie istnieje.

W ramach wspólnoty przyjaźń konstruuje się wokół cech typowo hegemonicznej męskości. Niezależnie od rodzaju wspólnoty, osobą włączoną do niej jest ten, kto wykazuje się twardością, odwagą, pogardą dla śmierci, jest gotowy do stosowania przemocy i zdolny do znoszenia bólu. Mężnie znosi przeciwności losu. Nie daje się złamać.

Relacja ma charakter „szorstki”. Dłoń, którą sobie podają, jest twarda. Nie ma miejsca na kobiecą miękkość. Nie ma miejsca na rozczulanie się nad sobą. Zasady, które obowiązują, są sztywne, proste i jasne. Bardzo ważna jest lojalność wobec grupy. Zdrada, jako oznaka słabości, jest niewybaczalna.

Wspólna aktywność to wzajemne znoszenie przeciwności losu, to walka z systemem, ze światem. Przyjaźń męska zdaje się odwoływać do wspólnoty wojowników. Zjednoczenie przeciwko wrogowi, nieustannie zagrożeni, w ciągłej gotowości. Nieprzypadkowo pojawiają się bezpośrednie odwołania do wojny czy armii.

Męskość odgrywana jest też przez opozycje wobec „frajerów”. Frajer byłby męskością zmarginalizowaną czy podporządkowaną. Mamy tutaj do czynienia z nawiązaniem

do „podkultury” więziennej, gdzie frajer to osoba zajmująca niższe stanowisko w hierarchii, nie-człowiek (Kaczorowska, 2019; Kamiński 1993; Nowacki, 2022; Rydz, 1971). Wykazuje on cechy kobiecości i nie jest w stanie realizować wzoru hegemonicznej, patriarchalnej męskości. Okazuje się podmiotem zbyt słabym i tchórzliwym. Frajer nie zostaje jednoznacznie zdefiniowany, jego figura konstituuje się poprzez opozycję. To może być grzeczny chłopiec bojący się agresji, niepotrafiący znosić bólu. To jest też ktoś, kto jest zbyt miękki. Niezdolny do zapanowania nad sobą i światem. Przez to też nie jest godny przyjaźni, bo w sytuacji kryzysowej nie będzie w stanie wykazać się lojalnością ani nie dochowa wierności sztywnym zasadom. Mamy tutaj do czynienia z więziennym rozumieniem frajera jako konfidenta, kogoś, kto sprzedaje kolegów, aby chronić siebie. W utworze *Szczecin* słyszymy: „uważaj na frajerów – zawsze chcą Cię sprzedać” (The Analogs, 1996d). Osoby te sprzeniewierzą się przyjaźni, nie są godne zaufania. Z „podkultury” więziennej pochodzi też inne rozumienie frajera, które odnajdziemy w twórczości The Analogs. Według Słownika Języka Polskiego „frajer” jest wyrazem właściwym środowiskowej odmianie języka i oznacza „donosiciela i kapusia” (SJP, on-line). Frajer w języku badanych młodocianych to również określenie człowieka z wolności, tzw. porządnego obywatela, uczciwego, pracującego, nie grzeszącego zamożnością. Frajerzy tacy prowadzą życie nudne, szare, puste, pozbawione wszelkiej fantazji, nie stać ich na zabawy, nic też nie robią, aby tę sytuację zmienić, często ze względu na właściwe im tchórzostwo (Rydz, 1971, s. 168). W tym przypadku męska przyjaźń kształtująca się w opozycji do frajera jest kontrkulturowa, jednak nie tyle w odniesieniu do samej męskości, co do wartości, sposobów życia. Jednocześnie „frajer” jest tym, który sprzeniewierza się najwyższej wartości, jaką jest lojalność. Ten, który łamie reguły zaufania nie jest godzien przyjaźni innych – należy mu się wyłącznie potępienie. „Frajer” łamie reguły kontrkultury poprzez współpracę z aparatem państwa, łamie kontrkulturowy pakt sprzeciwu wobec systemu, a także męski ideał walki z otwartą przyłbicą, na rzecz donoszenia z ukrycia.

Krótko mówiąc, wizja przyjaźni w utworach The Analogs jest przestrzenią odgrywania męskości patriarchalnej, hegemonicznej. Nie ma w niej miejsca dla męskości sfeminizowanej, nie wykazuje się alternatywnych form bycia razem i upodmiotowienia, które wykraczałyby poza dominujący męski gender. Oczywiście, wizja przyjaźni, tak jak i wspólnoty, ewoluuje i przyjmuje różne formy polityczne, tak samo jak redefinicji ulega punkt negatywnego odniesienia – na przykład frajera zastępują bogacze (The Analogs, 2022). To jednak temat na inny artykuł i wiąże się on z przekształcaniami samego wroga, a nie ugnderowania.

5. Alternatywna wizja męskości

Zastanawiając się nad alternatywnym ujęciem męskości, trzeba wskazać na to, że męskość to wielość, nie ma jednego wzoru męskości – jest ona zmienna historycznie, zróżnicowana społecznie i kulturowo. W tych układach można wyróżnić męskość hegemoniczną jako taką, która dominuje kulturowo, która staje się wzorem (Connell, 2005). Obecnie męskość hegemoniczna nie musi być męskością „tradycyjną” czy „toksyyczną” (Kłonkowska, 2024). Kryzys męskości polega właśnie na zaniku dominującego wzorca męskości (Levant, 1997). Nie oznacza to jednak zaniku patriarchatu i powiązanych z nim ról społecznych. One mogą być odgrywane przez męskości zarówno uprzywilejowane, jak i zmarginalizowane. Tym samym o ile punk odnosi się do społeczności zmarginalizowanych, społecznie nieuprzywilejowanych, interesującym wydaje się postawienie pytania, na ile wychodzą one poza męskość patriarchalną (hooks, 2022). Męskość patriarchalną określamy też męskością toksyczną. Będąc świadomymi problemów związanych z tym terminem (Harrington, 2021), używamy tego pojęcia w celu podkreślenia destrukcyjności danej formy męskości zarówno dla odgrywającego, jak i dla otoczenia.

Naomi Griffin (2012) zauważa, że punk powinien odrzucać społeczne normy związane z płcią. Niemniej, w praktyce, staje się on niekiedy dyskursem mężczyzn reprodukującym społeczną wizję płci. Gareth Schott (2021) mówi wręcz o „odgenderowaniu”, o swoistym braku gender w perspektywie punkowej. Dostrzega jednak, że forma ekspresji chłopców mogła stanowić społecznie akceptowany rytuał, reprodukujący patriarchalną męskość. W książce poświęconej Riot Grrrl Sara Marcus (2022) odnotowuje, że ślepotą na płć stanowiła podtrzymywanie dominacji mężczyzn i wykluczanie kobiet z punka. Również Laura Jane Grace wskazuje na niespójność podejścia do płci w punku (Grace i Ozzi, 2021). Erik Hannerz wskazuje na wykluczanie kobiecości z konstruowania punkowych znaczeń, kobiecość jawiła się jako to, co nieautentyczne, jako „coś zanieczyszczającego i często zewnętrznego wobec subkultury” (Hannerz, 2015, s. 182). Wskazaną przez Hannerza nierówność płciową potwierdzają też badania Amiar Ventsel, gdzie wskazuje się na większe trudności kobiet na scenie punkowej – stykają się również z seksistowskimi praktykami i utrwalaniem „klasycznych” ugenderowań. Street punk cechuje „wyraźna i poważna hegemoniczna »męskość«” (Ventsel, 2020, s. 113). Widzimy więc, że punk rock niekoniecznie przekracza patriarchalną męskość. Niekiedy punkowcy stylizowali się na twardzieli (Gray, 2011), co prowadziło czasem do odgrywania macyzmu i seksizmu (Gall, 2022).

Obok punk rocka The Analogs zakorzenione jest w kulturze skinhead. W tym przypadku mamy wręcz do czynienia z celebrowaniem dominującej wizji męskości. „W większości przypadków pierwsi skinheadzi wyznawali poglądy, wartości i zachowania zgodne z hegemoniczną męskością” (Borgeson i Valeri, 2018, s. xi). Styl skinhead miał właśnie reprezentować to, co męskie w społeczeństwie, być intensywnym wyrazem męskości (Borgeson i Valeri, 2018, s. 14). Hegemoniczność przejawia się „przez walki, slam dancing i dominację nad kobietami” (Borgeson i Valeri, 2018, s. 30). Uwielbienie dla tatuaży wiąże się z powiązaniem ich z twardością, są oznaką, że podmiot potrafi znosić ból. Picie też jest manifestacją męskości. W książce poświęconej byciu skinhedem czytamy: „Podobnie jak w przypadku skinheadów na całym świecie, życie kręci się głównie wokół stylu, picia, koncertów, picia, piłki nożnej, picia i eee, więcej picia” (Marchall, 2024, s. 112). Elementem życia jest też przemoc traktowana jako rozrywka, sport, ale również jako wyraz siły. Skini manifestowali dumę z robotniczego pochodzenia (Marchall, 2024, s. 47) – „dumą z samego siebie, dumą z kultu skinheadów, dumą ze swojego stylu życia” (Marchall, 2024, s. 59). A na styl składało się bycie twardym, eleganckim, niezależnym, agresywnym, gotowym do stosowania przemocy. W tym sensie reprodukowali oni hegemoniczną męskość klasy robotniczej, jej tożsamość. Podobnie zresztą subkultura punk podkreślała twardą męskość zarówno u swych „korzeni” (Gray, 2011; Savage, 2013), jak i w „rozgałęzieniach” (Rettman, 2020). Niektórzy wskazują, że męskość związana z muzyką Oi!, z której The Analogs się wywodzi, ma charakter mizoginiczny. Jako reprezentacja tożsamości klasy robotniczej, tego typu forma męskości spotyka się z krytyką, związana z kulturowym ułożeniem i definiowaniem proletariatu jako tożsamości problemowej, zacofanej, jako „inkubatora seksizmu, rasizmu, homofobii i ciasnoty poglądów” (Worley, 2013, s. 626). Dodatkowo patriotyzm wpisany w tę formę subkultury, cechujący też The Analogs (zob. np. utwór 39-45), promował heroiczną męskość, „które zwykle podtrzymywały twardą prawicę” (Worley, 2013, s. 632). Odnosząc się do kontekstu polskiego, The Analogs nie propaguje prawicowej męskości (Skucha, 2020), a nawet się do niej krytycznie odnosi (*Podpal to, The Analogs*, 2018 c).

Kevin Borgeson i Robin Valeri (2018) obok hegemonicznej tożsamości skinheadów wskazują za Raewyn Connell na podporządkowane i zmarginalizowane męskości. W przypadku pierwszej zwracają uwagę na inną relację z kobietami: stają się oni fizycznymi obrońcami kobiet i propagują bardziej ugrzecznione, miękkie tożsamości kobiece. Do tej grupy zaliczają też „zniewieściałych” skinheadów, którzy nie są

traktowania jako „prawdziwi”. Ukobiecenie skinów stanowi ich podporządkowanie zgodnie z teorią Connell. „Męskości podporządkowane prezentują cechy lub podejmują zachowanie określone jako »kobiece«, czyli np. emocjonalność lub słabość fizyczną, są zatem symbolicznie łączone z kobiecością” (Kluczyńska, 2024, s. 39).

W drugim przypadku mamy do czynienia z czarnymi skinheadami marginalizowanymi przez rasistowskich skinów. Ale też sami skini postrzegają się jako marginalizowani w społeczeństwie: „Marginalizacja to struktura, która szerzy się w społeczności skinheadów. Skinheadzi, którzy są głównie klasą robotniczą, nie tylko czują się marginalizowani, ale także przerzucają winę na większą strukturę społeczną, aby zrozumieć problemy społeczne, które uważają za ważne” (Borgeson i Valeri, 2018, s. 31). Tego typu marginalizacja nie jest opozycyjna wobec odgrywania męskości patriarchalnej. Poczucie zmarginalizowania może cechować męskość dominującą i tym samym intensyfikować przemoc wobec grup podporządkowanych (Storey, 2005).

Zgodnie z powyższym ulokowanie The Analogs w kulturze punk i skinhead nie tyle nie gwarantuje przekroczenia patriarchalnej męskości, co wręcz sugeruje, że będziemy mieli do czynienia z jej odgrywaniem. Wprawdzie w wersji zmarginalizowanej, odnoszącej się do klasy robotniczej, która staje się ofiarą kapitalizmu i transformacji neoliberalnej w pół-peryferyjnym kraju jakim jest Polska.

Z drugiej strony, ulokowanie The Analogs zarówno w kulturze skinhead, jak i punk może powodować napięcia. Jak zauważa Dick Hebdige skini fetyszizowali klasową tożsamość, podczas gdy punki starali się wykroczyć poza typowe wzorce męskości i kobiecości, i tożsamości nadane (Hebdige, 1979). Napięcie to jednak nie zawsze musi dochodzić do głosu, bo jak wykazaliśmy wyżej, sam punk często reprodukuje dominujące wzorce męskości. Te kultury nie są aż tak od siebie odrębne, jak sugeruje Hebdige (zob. Ventsel, 2020). W twórczości The Analogs dostrzegamy jednak krytyczne dystansowanie się wobec roli robotnika jako sytuacji narzuconej i degradującej jednostkę.

W twórczości The Analogs można wyodrębnić opis mężczyzny od propagowanego wzoru. W pierwszym przypadku będziemy mieli do czynienia z rejestracją sytuacji egzystencjalnej, która upodmiotawia w ten a nie inny sposób. Ulica wychowuje wojownika albo przegranego. Przemoc nie jest wyborem, ale rzeczywistością, faktem i czymś, co podmiot dosięga i przez który działa. Twardość jest więc efektem wychowania przez bruk ulicy i brudne bramy. Tego rodzaju gotowość do walki, doznawania i zadawania cierpienia jest czymś, co definiuje robotniczą męskość (Pigenet, 2020, s. 206).

Również w obszarze młodych proletariuszy opierających się losowi znajdujemy obrazy i modele męskości właściwe danej klasie.

Na obrzeżach świata fabryk, z których większość z nich się wywodzi, „*apaszé belle époque*” uwznioślają swoją deklasację ostentacyjnością znaków – białych dłoni i stroju – odrzucenia każdej innej pracy fizycznej prócz tej związanej z używaniem przemocy, z przestępstwami i zbrodniami, które wiążą ich z najbardziej archaiczną spośród męskich kultur (Pigenet, 2020, s. 198).

W obrazach wykluczonych, subkulturowych wojowników i chuliganów, odzywa się męskość rycerska. Odnawiająca się w formie brutalności powiązanej z dumą i honorem jako kluczowymi wartościami budującymi tożsamość. Ten ideał męskości „kładał nacisk na bliską relację między przemocą fizyczną a honorem mężczyzn – dynamika ta zachęcała do brutalności, okrucieństwa oraz bezsensownego, lekkomyślnego i przerażającego rozlewu krwi” (Kent, 2021, s. 73). To ujęcie odnosi się i lekko przekształca formę wojskową męskości, którą cechuje między innymi: „»Waleczność, zimna krew i śmiałość« ... »Zawsze gotowy walczyć«, »nigdy się nie poddać«” (Bertaud, 2020a, s. 156), jak i pogarda dla niebezpieczeństwa, mocna głowa i wyczyny seksualne (Bertaud, 2020b). Tego typu obrazy odnajdujemy w twórczości The Analogs jako opisy form męskości. Jednakże obok opisu pojawia się rozkosz ze stosowania przemocy, radość manifestowania tej robotniczo-przestępczo-wojowniczej tożsamości. W utworach takich jak *Bomby zw dół* (The Analogs, 2014e) czy *To miasto spleonie* (The Analogs, 2012e) możemy odkrywać brutalną męskość, która wdziera się w świat, rozrywa i niszczy. Co istotne, bohaterowie piosenek The Analogs wybierają śmierć zamiast życia. Ujawnia się w nich to, co bell hooks określa ideologią wojny, będącą istotnym elementem tworzenia mężczyzny w patriarchalnym społeczeństwie.

Toksyczna forma męskości zdaje się być wspierana przez odniesienie do wspomnianej figury „frajera”. W „podkulturze” więziennej można się stać frajerem między innymi przez różne skrzywienia, jak donosicielstwo, a także przez brak odwagi – nie podjęcie walki usuwa z kategorii ludzi (Kaczorowska, 2019; Kamiński 1993; Nowacki, 2022; Rydz, 1971). Ale też przez brak odwagi życiowej, przez odgrywanie roli normalnego człowieka z nudną pracą, żoną i dzieckiem. Te dwa negatywne odniesienia ustanawiają podmiot męski. Jednocześnie jest to kruche ulokowanie. W przypadku pierwszym można ulec prowokacji, „aferze” i stać się frajerem (Nowacki, 2022, s. 62). Trzeba więc nieustannie pielęgnować i dawać wyraz „sztywnym zasadom”. Również jeżeli chodzi o stosowanie przemocy, to nie można pozwolić sobie na chwilę wahania. W utworze *Miasta gorzki smak* słyszymy:

Nie patrząc na ból, na przelaną krew
Walczyć trzeba wciąż aż po samą śmierć
Takie prawo jest, prawo tej ulicy
Jeśli raz się poddasz zawsze będziesz nikim (The Analogs, 2004c)

Nie ma wytchnienia. Męski podmiot nie może pozwolić sobie na słabość, nie może ulec bólowi, bo zostanie uznany za frajera, a z tej kategorii nie ma powrotu. Potwierdzanie siły, odwagi, nie jest jedynie odgrywaniem twardziela, pozowaniem na bycie groźnym, jak to jest w przypadku „grzecznego chłopca”, ale coś co należy poświadczać czynami, przelaną krwią, bliznami noszonymi na ciele. Nie zaś groźnym ubiorem.

W przypadku frajera jako robotnika, to frajerstwo jest czymś co się jawi, a nawet na co skazuje system. Temu losowi należy się nieustannie opierać. Nawet wchodząc na drogę przestępczą.

Frajerstwo jest nieustannie obecne. Intensyfikuje męskość toksyczną, hegemoniczną, a jednocześnie ujawnia kruchość. Lęk przed osunięciem się w tę kategorię „niehumanitarną” zdaje się mobilizować do jeszcze mocniejszego odgrywania wzorca, jeszcze mocniejszego odcinania się – a tym samym potęgowania przemocy, pogardy dla wszelkiej formy słabości.

Można byłoby powiedzieć, że zespół reprodukuje patriarchalną męskość. Wprawdzie odnoszącą się do grup zmarginalizowanych, wprawdzie jest wrażliwy na sytuację egzystencjalną marginalizującą pewne podmioty, to jednak nie jest w stanie zaproponować alternatywnych wizji męskości.

Wydaje się nam, że The Analogs wychodzą poza toksyczną męskość. Dostrzegają, że „patriarchat to najbardziej śmiertelna choroba społeczna atakująca męskie ciało i ducha” (hooks, 2022, s. 35). Zwłaszcza w utworze *Butelka pełna łez* (The Analogs, 2021b) widzimy, że propagowana przez społeczeństwo wizja męskości prowadzi do upadku podmiotu. Niemożliwość zakwestionowania tego roszczenia reprodukuje ugenderowanie i związane z nim cierpienie. Męskość, podobnie jak alkohol, staje się trucizną, która uniemożliwia mężczyźnie nawiązanie zdrowych relacji z sobą, bliskimi i światem. Opisywana przez zespół wściekłość, gniew, jako te emocje, które społecznie męczyzna może ujawniać, okazują się również destrukcyjne, przyczyniają się do upadku. Utwory przełamują wykształconą przez ulicę twardość, ukazując podmiot kruchy, osamotniony, cierpiący.

Obok narracji o mężczyźnie, który heroicznie znosi ból, pojawia się opowieść o łzach. Toksyczna męskość skonfrontowana zostaje ze łzami i przyznaniem mężczyznom

prawa do psychicznego kryzysu, przeżywania żalu, traumy i żałoby. Tendencja ta staje się coraz silniejsza wraz z rozwojem twórczości zespołu. Same łzy wylewane przez bohaterów od metaforycznych, wylewanych w głębi serca, kierują się ku zewnątrz, kapią do butelki, kręcą się w oku, łączą się ze łzami innych. Tym samym w jawności płaczu przekroczony zostaje kolejny wymiar toksycznej męskości, a więc nie tylko przyznania sobie prawa do uczuć, ale także do ich jawności. Prawo do nich utwierdza aprobatą wspierających i połączonych jednym losem kumpli.

W utworze *Bestia* (The Analogs, 2024c) pojawia się jawna krytyka siły i męskości wojowniczej. Tego typu męskość zadaje rany innym, niszczy świat i jest ślepa na destrukcję której dokonuje. Zamiast rozkoszy przemocy mamy refleksyjne zdystansowanie się. Wskazuje się na istotną kruchość wpisaną w podmiot. Twardość jest brakiem uważności, samoświadomości i troski o świat i innych. Superbohater jest kimś zaślepionym własną agresją, napompowanym sprawczością, tak, że nie rozpoznaje konsekwencji własnych działań. Potęgą, którą odczuwa jest iluzją. Tego typu wątki pozornej siły pojawiały się już w przypadku mężczyzn złamanych.

W ramach rozwoju zespołu zmienia się też opis relacji z kobietami. Nie pojawiają się już wzorce dominacji, seksualnego wyzysku, jako manifestacji męskości. Zaczynają się pojawiać opisy relacji alternatywnych, partnerskich. Podobnej zmianie ulega stosunek do alkoholu – jego spożywanie nie jest już manifestacją męskości i dobrej zabawy, ale wyrazem słabości, nieumiejętności życia i radzenia sobie z własnymi problemami.

Zespół też krytycznie odnosi się do konserwatywnej, katolickiej wizji męskości (Skucha, 2020). Po pierwsze, negatywnie odnosi się do kwestii reprodukcji i homofobii (The Analogs, 2018c). Nie gloryfikuje życia rodzinnego, ale potrafi wskazywać na jego destrukcyjny charakter dla obu płci. Zaciera niekiedy różnice genderowe budując równość – zwłaszcza kontrkulturową.

Można powiedzieć, że w twórczości The Analogs zostaje zarysowana alternatywna forma męskości: wrażliwej na cierpienie innych, świadomej swojej kruchości, zdolnej do okazywania słabości i emocji innych niż gniew. Dodatkowo podmiot taki jest w stanie wchodzić w partnerskie relacje z kobietami, które cechuje równość i wzajemne wsparcie. Figura ta pojawia się niejako w opozycji, trochę na marginesie, w cieniu, nie zawsze wypowiedziana wprost. Jest jednak istotnym przesunięciem i odejściem od wojowniczej, robotniczej i chuligańskiej męskości. Alternatywna męskość ujawnia się też przy okazji konstruowania figur kobiecości, czym jednak zajmiemy się w innym tekście, tutaj wskazując jedynie na wątki, takie jak potępienie

przemocy wobec kobiet i ich seksualnego wyzysku. Męskość ta pozostaje jednak dalej w obrębie heteroseksualności – nie poruszają kwestii męskości zmarginalizowanych czy podporządkowanych w ramach zarówno kultury skinhead/punk, jak i dominującej kultury. Na obronę można wskazać, że homoseksualni skinheadzi nie kwestionowali męskości dominującej, ale ją utrwalali, przeciwstawiając się formom odstępującym od klasycznej wizji, angażując się w akcje przeciwko mężczyznom o „zniewieściałym wyglądzie” (Borgeson i Valeri, 2015; Healy, 1996). Oznacza to, że uwzględnienie homoseksualnych skinheadów nie wiąże się koniecznie z przekroczeniem tradycyjnej męskości. Sam zespół dystansuje się do homofobii. Wydrukowali też wzór swojego loga w kolorach tęczy na koszulkach, co można odczytać jako jawną deklarację po stronie tolerancji i otwarcie na nieheteronormatywność. Mało tego, można powiedzieć, że street punk jest przestrzenią odgrywania homoseksualności. „Innym aspektem męskości street punka jest pewna ironiczna homospołeczność. Kontakt fizyczny między mężczyznami jest stosunkowo powszechny na koncertach i poza nimi. Kiedy się spotykają, mężczyźni witają się demonstracyjnymi uściskami. Podczas półnagiego pogo faceci chwytają się za ramiona, głowy lub ramiona” (Ventsel, 2020, s. 125). Oczywiście ta ironiczna homoseksualność jest twarda, a nie zniewieściała.

Dodatkowo, nie ulega zakwestionowaniu wzór cielesności: męskość to wciąż pełnosprawne ciało, umięśnione, twarde. Ciało zdobione tatuażami, co może stanowić dowód umiejętności znoszenia bólu. I chociaż zespół dostrzega, że to ciało się zużywa, że się starzeje i słabnie, to jednak nie proponuje ujęć, które odwoływały się do ciał niepełnosprawnych. Ciał, które nie mogą się swobodnie poruszać, ciał natrafiających na różnego rodzaju blokady w przestrzeni publicznej. Tego typu męskie ciała i ich doświadczenia są nieobecne. Ventsel wskazuje, że w street punku następuje przejście z kultu wyćwiczonych ciał w stronę podkreślania samokontroli i niezależności (2020, s. 121). Przejście to jest identyczne z tym, które dokonało się w łonie archetypicznych męskości, gdzie siła poddana została ideałowi kontroli i samokontroli, o czym pisaliśmy już wyżej. Nie oznacza to jednak afirmacji miękkości. Kultura ta wciąż podkreśla silne ciało, twarde, które jest istotne dla tożsamości męskiej. Tego typu odniesienie utrzymuje się w twórczości The Analogs.

Alternatywna forma męskości nie jest też sfeminizowana. Tym samym potwierdza „męskie” rozumienie polityki. W twórczości The Analogs nie odnajdziemy polityki troski, opieki, jako form innej polityki. Bunt jest odnoszony do zaciśniętych pięści, do braterstwa, które nie cofa się przed starciem, przed przemocą (The Analogs,

2021d). I o ile rozwijają oni anarchistyczne wizje antypolityki (Gruntkowska i Szwabowski, 2023b), to jest to wciąż polityka o określonym genderze i to męskim genderze. Wydaje się, że jest to uwarunkowane tym, jakiej retoryki używają do opisu działania, jakie znaczenia nadają aktywności – to zawsze chodzenie, przemierzanie i konfrontacja ciała z ciałem, siły przeciwko sile. Zaś forma „my”, która może przeciwstawić się „onemu”, definiowana jest przez przyjaźń w rozumieniu, które zrekonstruowaliśmy powyżej. Połączenie możliwości oporu, buntu z toksyczną męskością odnajdujemy w utworze *Morze Krwi* (The Analogs, 2024b), w którym można wyczytać sugestie, że wygaśnięcie przemocy wiąże się z kapitulacją, że agresja, że przelana krew, zadawane rany sobie i innym są czymś koniecznym, aby ocalić własny głos i przeciwstawić się światu. Świat używa siły, aparatu represji i przemocy. Wielokrotnie w twórczości zespołu powraca motyw przemocy ze strony policji czy wojska. Natomiast zemstą wobec przemocy może być tylko inna przemoc, wymierzona w dawnego oprawcę. Świat w twórczości Analogsów jest pełen bólu i przemocy, wobec której można się ugiąć albo z którą można walczyć. W takiej wizji świata alternatywne modele męskości – odrzucające prymat siły – wydają się nie mieć racji bytu. Wydaje się, że alternatywne ujęcia męskości muszą ulec intensyfikacji i rozszerzeniu o nowe rozumienia oporu, polityki i wspólnoty.

6. Podsumowanie

W artykule opisaliśmy figury męskości, które można odnaleźć w twórczości zespołu The Analogs, takie jak twardy jak stal, wojownik, grzeczny i niegrzeczny chłopiec, czyli męskość w odniesieniu subkulturowym, chuligan, mężczyzna złamany i alternatywną formę męskości. Wskazaliśmy, że chociaż opis dotyczy męskości zmarginalizowanej – robotników kraju półperyferyjnego, lumpenproletariatu, przestępców, to reprodukuje one męskość patriarchalną. Jednocześnie pokazaliśmy, że The Analogs dystansuje się wobec tej formy ugenderowania i postuluje wyłonienie się innego podmiotu męskiego. Alternatywna forma męskości nie jest jednak bezproblemowa: nie uwzględnia homoseksualności, a także ciał nienormatywnych, kalekich, chorych. Podmiot męski jest podmiotem pełnosprawnym.

Z perspektywy publicznej pedagogiki (Sandlin i in., 2010; Zańko, 2020) i pedagogiki kultury popularnej (Jakubowski, 2021; Jubas i in., 2015) twórczość zespołu jawi się ambiwalentnie. Ta ambiwalentność wpisana jest w kulturę, z której się wywodzi. Jak wykazaliśmy, zarówno punk jak skinhead nie dają jednoznacznego ugenderowania. W samym łonie subkultury jest to nieustannie przestrzeń sporu. Martin

Winter (2015) wskazuje, że w punk rocku mamy zarówno do czynienia z męskością hegemoniczną, jak i postępową. Podobnie w przypadku twórczości The Analogs. Z jednej strony może stanowić przestrzeń odgrywania patriarchalnej męskości, intensyfikować rozkosz przemocy i cementować społeczne upodmiotowienia. Z drugiej, wytwarza dystans wobec tej formy ugenderowania. Wypracowuje krytyczne spojrzenie pozwalające zobaczyć konsekwencje jakie niesie ze sobą praktykowanie męskości patriarchalnej. W tym ruchu zachęca do transformacji upodmiotowienia. Może więc stanowić przestrzeń wspierającą odchodzenie od toksycznej męskości – przeddefiniovania zarówno męskości wewnątrz kultury punk i skinhead, jak i w ramach kultury dominującej.

Bibliografia

- Bauberot, A. (2021). Nie rodzimy się męscy, stajemy się tacy. W: A. Corbin, J.-J. Courtine, G. Vigarello (red.), *Historia męskości: T. 3. XX-XXI wiek. Męskość w kryzysie* (s. 137-160). słowo/obraz terytoria.
- de Beauvoir, S. (2020). *Druga płeć*. Czarna Owca.
- Bertaud, J.-P. (2020a). Męskość wojskowa. W: A. Corbin, J.-J. Courtine, G. Vigarello (red.), *Historia męskości: T. 2. XIX wiek: tryumf męskości* (s. 139-178). słowo/obraz terytoria.
- Bertaud, J.-P. (2020b). Wojsko i świadectwo męskości. W: A. Corbin, J.-J. Courtine, G. Vigarello (red.), *Historia męskości: T. 2. XIX wiek: tryumf męskości* (s. 55-70). słowo/obraz terytoria.
- Borgeson, K., Valeri, R. (2015). Gay Skinheads: Negotiating a Gay Identity in a Culture of Traditional Masculinity. *Journal of Men's Studies*, 23(1), 44-62. <https://doi.org/10.1177/1060826514561975>
- Burzyńska, A. (2013). *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*. Univesitas.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Gall, G. (2022). *The punk rock politics od Joe Strummer. Radicalism, resistance and rebellion*. Manchester University Press.
- Gray, N. (2011). *The Clash. Ostatnia załoga na mieście*. Kagva.
- Griffin, N. (2012). Gendered Performance Performing Gender in the DIY Punk and Hardcore Music Scene. *Journal of International Women's Studies*, 13(2), 66-81. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol13/iss2/6/>
- Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2023b). Od apolityki do antypolityki (?): Rozumienie i krytyka polityki w utworach The Analogs. *Forum Oświatowe*, 36(2 (70), 53-76. <https://doi.org/10.34862/fo.2023.2>
- Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2024b). Wizja dzieciństwa w utworach The Analogs. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (3), 40-51. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.4782>
- Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2023a). O projekcie Publiczne pedagogie The Analogs. *Parezja*, 19(1), 123-129. <https://doi.org/10.15290/parezja.2023.19.11>
- Gruntkowska, D., Szwabowski, O. (2024a). The Analogs, alkohol i narkotyki. W: J. Świrko, T. Żółkowska, *Człowiek, społeczeństwo, edukacja - teorie, koncepcje i praktyki* (t. 3, s. 21-36), Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.

- Hannerz, E. (2015). *Performing Punk*, New York: Palgrave Macmillan.
- Harrington, C. (2021). What is "Toxic Masculinity" and Why Does it Matter? *Men and Masculinities*, 24(2), 345-352. <https://doi.org/10.1177/1097184X20943254>
- Healy, M. (1996). *Gay skins: Class, masculinity, and queer appropriations*. Cassell.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture. The Meaning of Style*. Routledge.
- hooks, b. (2022). *Gotowi na zmianę: o męczyznach, męskości i miłości*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- hooks, b. (2025). *Wszystko o miłości, Nowe wzgle*. Filtry.
- Jakubowski, W. (2021). *Edukacja w popkulturze. Popkultura w edukacji*. Impuls.
- Jubas, K., Taber, N., Brown, T. (red.). (2015). *Popular Culture as Pedagogy*. Sense Publisher.
- Kaczorowska, K. (2019). Podkultura więzienna. W: J. Helios, W. Jedlecka, A. Kwieciński (red.), *Prawo wobec wyzwań współczesności: z zagadnień nauk penalnych* (s. 107-116). E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego. <https://doi.org/10.34616/23.19.083>
- Kamiński, M. M. (1993). Subkultura aresztów śledczych. *Studia Socjologiczne*, (3-4), 115-138. https://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/studia_socjologiczne_1993_nr_3-4_s.115_138.pdf
- Kent, S. K. (2021). *Gender. Krótka historia*. RM.
- Kluczyńska, U. (2024). Teorie męskości hegemonicznej. W: A. M. Kłunkowska, U. Kluczyńska, *Socjologia męskości. Teorie w badaniach* (s. 33-48). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8331-393-1.03>
- Kłunkowska, A. M. (2024). Męskości toksyczne. W: A. M. Kłunkowska, U. Kluczyńska, *Socjologia męskości. Teorie w badaniach* (s. 49-60). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8331-393-1.04>
- Kozyr-Kowalski, S. (2004). *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Levant, R. F. (1997). The Masculinity Crisis. *The Journal of Men's Studies*, 5(3), 221-231. <https://doi.org/10.1177/106082659700500302>
- Lutostański, M. J. (2015). *Brzydkie słowa, brudny dźwięk*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Marcus, S. (2022). Do przodu, dziewczyny! Prawdziwa historia rewolucji Riot Grrrl. Wydawnictwo Czarne.
- Marshall, G. (2024). *Jesteśmy skinheadami*. Rules Team.
- Migliaccio, T. (2009). Men's Friendships: Performances of Masculinity. *The Journal of Men's Studies*, 17(3), 226-241. <https://doi.org/10.3149/jms.1703.226>
- Nowacki, Z. (2022). Więzień wśród więźniów. Aspekty działań kooperacyjnych oraz niekooperacyjnych. W: J. D. Pol (red.), *Interdyscyplinarnie o człowieku w więzieniu* (s. 37-65). Szkoła Wyższa Wymiaru Sprawiedliwości. <https://jandezderiuszpol.pl/publication/view/interdyscyplinarnie-o-czlowieku-w-wiezieniu/>
- Pęczak, M., Wertenstein-Żuławski, J. (1990). *Tekst piosenki rockowej* W: M. Pęczak, J. Wertenstein-Żuławski (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa* (s. 268-283). Wiedza o kulturze.

- Pigenet, M. (2020). Robotnicze formy męskości. W: A. Corbin, J.-J. Courtine, G. Vigarello (red.), *Historia męskości*: T. 2. *XIX wiek : tryumf męskości* (s. 179-213). słowo/obraz terytoria.
- Pillon, T. (2021). Męskość robotnicza. W: A. Corbin, J.-J. Courtine, G. Vigarello (red.), *Historia męskości*: T. 3. *XX-XXI wiek. Męskość w kryzysie* (s. 269-290). słowo/obraz terytoria.
- Piotrowska, B. (2022). Dysharmonia pomiędzy wierszem a tekstem piosenki na przykładzie twórczości Marka Grechuty w Krajobrazie pełnym nadziei. *Academic Journal of Modern Philology*, 17, 153-161. <https://doi.org/10.34616/ajmp.2022.17.15>
- Rettman, T. (2020). *Straight edge. Historia hardcore'u na trzeźwo*, KAGRA.
- Rydz, M. (1971). „Drugie życie” więźniów młodocianych w zakładzie karno-śledczym w X. *Etyka*, 8, 165-175. <https://doi.org/10.14394/etyka.592>
- Sandlin J. A., Schultz, B. D., Burdick J. (red.). (2010). *Handbook of Public Pedagogy*. Routledge.
- Savage, J. (2013). *Historia punk rocka. England's dreaming*. Axis Mundi.
- Siwak, W. (1993). *Estetyka Rocka*. Semper.
- SJP. (b.d.). *Frajer*. Słownik języka polskiego (on-line). <https://sjp.pl/frajer>
- Skucha, M. (2020). Powołanie prawdziwego mężczyzny. Polski dyskurs katolicki o mężczyźnie i (jego) męskości. W: T. Kaliściak, W. Śmiej, P. Mosaka (red.), *Biopolityka męskości* (s. 183-199). Instytut Badań Literackich.
- Sobczak, P. (2012). Tekst piosenki jako dzieło literackie — dzieło literackie jako tekst piosenki. Zarys problematyki, przykłady realizacji. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica*, 16(2), 127-139. <https://doi.org/10.18778/1505-9057.16.10>
- Storey, M. (2005). “And as things fall apart”: The Crisis of Postmodern Masculinity in Bret Easton Ellis's *American Psycho* and Dennis Cooper's *Frisk*. *Critique*, 47(1), 57-72. <https://doi.org/10.3200/CRIT.47.1.57-72>
- Szwabowski, O., Gruntkowska, D. (2023). Idol czy latarnia? Problem autorytetu w dwóch utworach The Analogs. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 25(2(94)), 115-131. <https://doi.org/10.34862/tce/2023/10/04/ap-69>
- The Analogs. (1996a). Oi! Młodzież [piosenka]. Na: *Oi! Młodzież*. Rock'n'roller.
- The Analogs. (1996b). Te chłopaki [piosenka]. Na: *Oi! Młodzież*. Rock'n'roller.
- The Analogs. (1996c). Nasze ciała [piosenka]. Na: *Oi! Młodzież*. Rock'n'roller.
- The Analogs. (1996d). Szczecin [piosenka]. Na: *Oi! Młodzież*. Rock'n'roller.
- The Analogs. (1998). W Objęciach Diabła [piosenka]. Na: *Street Punk Rulez!* Rock'n'roller.
- The Analogs. (2000a). Max Schmelling [piosenka]. Na: *Hlaskover Rock*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2000b). Futbol [piosenka]. Na: *Hlaskover Rock*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2000c). Dzieciaki ulicy [piosenka]. *Hlaskover Rock*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2000d). Niemy krzyk [piosenka]. Na: *Hlaskover Rock*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2000e). Dziewczyny z brudnych miast [piosenka]. Na: *Hlaskover Rock*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2001). Sny o potędze [piosenka]. Na: *Blask szminki*. Jimmy Jazz Records.

- The Analogs. (2002a). Grzeczny chłopiec [piosenka]. Na: *Trucizna*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2002b). Trucizna [piosenka]. Na: *Trucizna*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2004a). Mili chłopcy [piosenka]. Na: *Kroniki policyjne*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2004b). Kroniki policyjne [piosenka]. Na: *Kroniki policyjne*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2004c). Miasta gorzki smak [piosenka]. Na: *Kroniki policyjne*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2004d). Życie to jest gra [piosenka]. Na: *Kroniki policyjne*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2006a). Uliczni wojownicy [piosenka]. Na: *Poza prawem*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2006b). Blizny, alkohol i tatuaże [piosenka]. Na: *Poza prawem*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2008a). Latarnia [piosenka]. Na: *Miejskie opowieści*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2008b). Przegrany [piosenka]. Na: *Miejskie opowieści*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2008e). Dziewczyny [piosenka]. Na: *Miejskie opowieści*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2010a). Bądź wierny jak Zawisza [piosenka]. Na: *Taniec Cieni*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2010b). Mam stowę w kieszeni [piosenka]. Na: *S.O.S. Street Influence*.
- The Analogs. (2010b). Zjebany weekend [piosenka]. Na: *Taniec Cieni*. Jimmy Jazz Records.
- The Analogs. (2012a). Znów jesteśmy razem [piosenka]. Na: *XIII. Ballady czasu upadku*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2012b). Gorycz [piosenka]. Na: *XIII. Ballady czasu upadku*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2012c). 500 lat [piosenka]. Na: *XIII. Ballady czasu upadku*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2012d). Pył do pyłu [piosenka]. Na: *XIII. Ballady czasu upadku*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2012e). To miasto spłonie [piosenka]. Na: *XIII. Ballady czasu upadku*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2013a). Berserker's Team [piosenka]. Na: *Na serca mego dnie*. Oldschool Records.
- The Analogs. (2013b). Nigdy Się Nie Poddam [piosenka]. Na: *Na serca mego dnie*. Oldschool Records.
- The Analogs. (2014a). Billboardy [piosenka]. Na: *Bezpieczny port*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2014b). Wszystko zdmuchniesz [piosenka]. Na: *Bezpieczny port*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2014c). Życie to pył [piosenka]. Na: *Bezpieczny port*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2014d). Bezpieczny port [piosenka]. Na: *Bezpieczny port*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2014e). Bomby w dół [piosenka]. Na: *Bezpieczny port*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2015a). Bezimienna armia [piosenka]. Na: *Ostatnia kołysanka*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2015b). Rozpacz [piosenka]. Na: *Ostatnia kołysanka*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2018a). Kiedy byłeś dzieckiem [piosenka]. Na: *Wilk*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2018b). Tak bardzo tęsknię [piosenka]. Na: *Wilk*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2018c). Podpal to [piosenka]. Na: *Wilk*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2021a). Ballada o Ronim [piosenka]. Na: *CHWDP*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2021b). Butelka pełna łez [piosenka]. Na: *CHWDP*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2021c). 1989 [piosenka]. Na: *CHWDP*. Lou & Rocked Boys.

- The Analogs. (2021d). Jedność i braterstwo [piosenka]. Na: *CHWDP*. Lou & Rocked Boys.
- The Analogs. (2022). Piracka Flaga [piosenka]. Na: *Piracka Flaga*. <https://www.youtube.com/watch?v=MaHCtyvO2Co>
- The Analogs. (2024a). Ruda Kejla [piosenka]. Na: *Bestia*. Oldschool Records.
- The Analogs. (2024b). Morze krwi [piosenka]. Na: *Bestia*. Oldschool Records.
- The Analogs. (2024c). Bestia [piosenka]. Na: *Bestia*. Oldschool Records.
- Ventsel, A. (2020). Punk and Skin United. Identity, Class and the Economics of an Eastern German Subculture, New York, Oxford: Berghahn Books.
- Vigarello, G. (2021). Męskości sportowe. W: J.-J. Courtine (red.), *Historia męskości*, T. 3. *XX-XXI wiek. Męskość w kryzysie* (s. 195-218). słowo/obraz terytoria.
- Winter, M. (2015). What is punk rock? What is DIY? Masculinities and politics between l'art pour l'art and l'art pour la révolution. W: P. Guerra, T. Moreira (red.), *Keep it Simple, Make it Fast! An approach to underground music scenes* (t. 1, s. 147-157). Universidade do Porto. Faculdade de Letras. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2285.0721>
- Worley, M. (2013). Oi! Oi! Oi!: Class, Locality, and British Punk. *Twentieth Century British History*, 24(4), 606–636. <https://doi.org/10.1093/tcbh/hwt001>
- Worley, M. (2016). 'Hey little rich boy, take a good look at me': Punk, class and British Oi! *Educare*, (2), 7-25. <https://doi.org/10.24834/educare.2016.2.1062>
- Zańko, P. (2020). *Pedagogie oporu*. Impuls.

Reviews

Review of: Ilaria Tatulli. *Ragazze e donne con disabilità: Percorsi storico-culturali, narrazioni e orientamento formativo* [Girls and Women with Disabilities: Historical-Cultural Pathways, Narratives, and Formative Orientation]. Milano: FrancoAngeli, 2023. 179 pp.

Aneta M. Kochanowicz¹ 



Abstract

Ilaria Tatulli's *Ragazze e donne con disabilità* (Girls and Women with Disabilities) offers a rich and carefully articulated synthesis of historical, cultural, and pedagogical perspectives on the lives of women and girls with disabilities. Rather than uncovering new archival material, Tatulli's project reconceptualizes existing sources to construct an interpretive framework that informs both research and educational practice. Comprising eight chapters, the volume transitions from theoretical and historical foundations to the analysis of narrative testimonies and an empirical study on formative orientation. This structure allows readers to follow the gradual movement from conceptual framing to lived experience and applied research. Particularly commendable is Tatulli's intersectional approach, which foregrounds the interplay of gender, disability, and social context, situating the experiences of disabled women within broader discourses of inclusion and rights. The book's pedagogical value lies in its potential to serve as both a reflective and practical resource. Tatulli demonstrates how established theoretical traditions can be mobilized to foster critical awareness and create more inclusive educational pathways. However, some limitations deserve attention. The discussion engages only marginally with classical and medieval sources that could have enriched the historical narrative, and the empirical chapter would benefit from greater

¹ Akademia WSB/WSB University, akochanowicz@wsb.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0003-4075-1653>

demographic transparency and methodological detail. Overall, *Ragazze e donne con disabilità* is a timely and important contribution to the fields of disability studies, feminist pedagogy, and inclusive education. Tatulli's integrative approach not only bridges disciplinary divides, but also invites readers to rethink the historical and cultural constructions of disability and gender. This book is a valuable resource for anyone seeking to deepen their understanding of disability through an intersectional and pedagogically informed lens.

Keywords

disability, women, family, inclusive education, autobiographical narratives

During a research visit to northern Spain, specifically to Pamplona at the University of Navarra, I observed a cityscape intentionally redesigned to enhance accessibility. Ramps, tactile paving, and modified pavements made mobility visible and achievable, enabling full civic participation for older adults and people with disabilities. This experience highlights the central concern of Tatulli's work: the life trajectories of women with disabilities are inseparable from the societal and built infrastructures that promote inclusion. In her book, Tatulli—a researcher and university lecturer in special pedagogy at the University of Cagliari—constructs an interpretive bridge connecting biography, inclusive education, and the historical evolution of educational approaches to disability.

Tatulli situates her monograph at the intersection of disability studies, feminist scholarship, and historical-cultural analysis. The work has three primary objectives: to reconstruct the historical frameworks that have shaped representations of female disability, to synthesize key theoretical currents, and to highlight autobiographical testimony alongside empirical research on formative orientation.

The volume comprises eight chapters and a programmatic preface, organized as follows:

1. Theoretical frameworks connecting *pedagogia speciale* with disability and gender studies.
2. Classical legacies, particularly Greek ideals of beauty and virtue.
3. Religious and moral responses in late antiquity and the medieval period.
4. The history of educational institutions and early practices concerning girls and women.
5. Identity, corporeality, and adolescence.

6. Legal and political frameworks, culminating in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD).
7. Autobiographical narratives and testimonial sources.
8. An empirical study on formative orientation and life-course planning.

The book concludes with an extensive bibliography in both Italian and English. The writing is consistently clear and is enhanced by chapter summaries, a diverse array of source materials—from autobiographical excerpts to legal texts—and pedagogical prompts. These features make the book a valuable resource for postgraduate teaching and for scholars aiming to incorporate inclusive perspectives into educational research.

One of Tatulli's most compelling interpretive moves is her reading of the classical formula *kalòs kai agathòs* ("beautiful and good"), which she interprets as a persistent cultural connection between physical appearance and moral worth. By tracing this aesthetic-moral continuum through various historical periods, Tatulli reveals how bodily differences have long influenced expectations regarding women's social roles and educational opportunities.

However, certain omissions limit the historical depth of her analysis. The book would have benefited from engaging with Seneca's derisive anecdote about Harpaste (Epistles 50, 2–3), which exemplifies Roman ridicule of bodily difference and could have served as a concise classical anchor for Tatulli's discussion of stigma. In this passage, Seneca recounts the story of Harpaste, a female clown in his household who becomes blind, adopting a tone that is both derisive and dehumanizing:

"You know Harpasté, my wife's female clown [*uxoris meae fatuam*]; she has remained in my house, a burden incurred from a legacy. I particularly disapprove of these freaks [*Ipse enim aversissimus ab istis prodigiis sum*]; whenever I wish to enjoy the quips of a clown, I am not compelled to hunt far; I can laugh at myself. Now this clown suddenly became blind. The story sounds incredible, but I assure you that it is true: she does not know that she is blind. She keeps asking her attendant to change her quarters; she says that her apartments are too dark." (Seneca, 1917, p. 331).

Invoking Seneca here would have provided Tatulli with a succinct classical reference for exploring anticipatory stigma and cultural ridicule. The passage illustrates how elites in antiquity treated bodily difference as a form of comic spectacle—a rhetorical means of reinforcing social hierarchies. While the omission of this text is not a major flaw, its inclusion would have strengthened the book's argument by extending

its analysis of the cultural production of shame and invisibility from antiquity to modernity.

Similarly, a more sustained engagement with medieval and early modern beliefs in “changelings” (*Wechselbalg*) would situate contemporary educational segregation within a long history of ritualized and communal othering. In many European traditions, infants born with visible differences or disabilities were labeled changelings, believed to have been exchanged by supernatural beings such as fairies, elves, or witches. This designation often resulted in social death: children with hydrocephaly, severe congenital defects, cerebral palsy, or congenital deafness were sometimes abandoned, excluded, or even killed. Mothers of these children were frequently socially condemned, suspected of engaging with malevolent forces. This logic intensified during the witch-hunt centuries (15th–17th), and records of infanticide and abandonment extend into later periods (Sawyer, 2023). Recognizing changeling beliefs as part of a long history of othering reinforces Tatulli’s claim that modern educational segregation is rooted in older ritual, legal, and social mechanisms of exclusion.

Tatulli’s readings of Gospel healing narratives are compelling but occasionally overly redemptive. She rightly emphasizes the emancipatory potential of episodes such as the raising of Jairus’ daughter and the healing of the woman with a hemorrhage, demonstrating how early Christian narratives could create spaces of recognition for women with disabilities. However, a more dialectical approach that considers passages like John 5:14—where healing is linked to sin—would highlight that early Christian interpretations of disability evolved gradually: “Look, you are well; do not sin anymore, so that nothing worse may happen to you” (John 5:14, *The New American Bible*, 2002). Together, these historical and biblical perspectives reinforce Tatulli’s central argument that contemporary attitudes toward disability are deeply rooted in long-standing cultural, social, and religious frameworks.

While the empirical chapter offers rich thematic insights, its scholarly rigor would benefit from greater methodological transparency. The study does not provide comprehensive details on recruitment strategies, socio-economic and regional diversity, or whether ethical clearance and informed consent were obtained. Including an explicit reference to a methodological framework (e.g., thematic analysis or grounded theory) and discussing data saturation would further enhance the reliability of the findings.

Nevertheless, the chapter draws on interviews with thirteen women aged 18–50, conducted face-to-face, by telephone, and via email, illustrating strategies of

resilience, negotiation, and identity construction. These narratives yield a compelling and diverse set of testimonies. Notably, the prevalence of positive recollections of schooling likely reflects Italy's longstanding tradition of full inclusion in mainstream education since the 1970s. Tatulli effectively situates these lived experiences within broader discussions of educational integration and inclusive pedagogical practices. However, explicitly framing these narratives within the context of national education policies would further clarify their significance while accounting for other contributing factors. Additionally, enduring barriers outside the school context—particularly architectural inaccessibility and workplace discrimination—continue to impede transitions into adult life, despite positive early educational experiences.

Despite some limitations, Tatulli's volume represents a thoughtful, rigorous, and pedagogically actionable contribution. Her recovery of autobiographical voices transforms personal testimony into effective teaching material, while her synthesis of secondary sources provides interpretive tools for both scholars and practitioners. Importantly, the book connects rights-based frameworks—most notably the CRPD (United Nations, 2006)—with practical pedagogical strategies, bridging normative commitments with classroom realities.

Ragazze e donne con disabilità offers an invaluable intersectional perspective on female disability, connecting historical patterns of exclusion with modern strategies for empowerment. With its clear interpretations and progressive educational vision, the book serves as a crucial resource for postgraduate teaching, teacher training, and practice-oriented research in inclusive education. Its blend of historical insight, empirical depth, and pedagogical relevance distinguishes it as a significant contribution to disability studies, feminist pedagogy, and inclusive education.

References

- Sawyer, R. A. (2023). *The medieval changeling: Health, childcare, and the family unit*. Boydell & Brewer.
- Seneca. (1917). *Epistles, Volume I: Epistles 1-65* (R. M. Gummere, Trans.; Loeb Classical Library, No. 75). Harvard University Press.
- The New American Bible. (2002). *The New American Bible*. Libreria Editrice Vaticana. <https://www.vatican.va/>
- United Nations. (2006, December 13). *Convention on the rights of persons with disabilities (A/RES/61/106)*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

**Review of: Ewa Kurantowicz & António Fragoso
(Eds.), *Education for Sustainable Development
in the European Local Communities*. Wrocław:
DSW University of Lower Silesia Press, 2025. 100 pp.**

Eleni Papaioannou¹ 



The creation of Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015 marked the beginning of a collective effort to mitigate critical socio-ecological challenges. A decade later, this volume offers significant insights into how SDGs are interpreted and implemented through higher education institutions' joint actions in four different countries: Italy, Poland, Portugal, and Sweden. The report builds on the findings of a previous volume (Nizińska & Galimberti, 2024), in which researchers from the ESDEUS project mapped university policies in the field of Education for Sustainable Development (ESD), contextualizing their analysis within the national policies of the four countries. Following the first volume, this comprehensive report focuses on ESD and the role of universities, other organizations, and stakeholders. The current comparative study addresses three key issues: how actors interpret ESD, the actions they take to implement SDGs, and the collaborative networks created in this effort. It provides a comprehensive guide that showcases actors' perspectives on ESD and the actions they have implemented to promote SDGs, all within the context of local policies. As such, the volume becomes a resource to empower local and European universities, stakeholders, and social actors with tools to effectively address ongoing challenges related to social justice and sustainability issues.

¹ Open University of Cyprus, selenipap@hotmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-1754-5360>

Preceded by a preface, the book has two main parts, comprising two chapters each. Part 1 summarizes the findings of mainly qualitative research in the four countries, where the researchers recorded the opinions of local stakeholders—including higher education institutions, local governments, NGOs, and social actors—on their understandings of EDS, the actions they take to implement SDGs, and the networks and collaborations they create to promote SDGs and ESD. The research findings are presented as reports from the four countries (Chapter 1), followed by a thorough comparative analysis of the reports (Chapter 2). Adopting a macro-level perspective, the analysis identifies similarities and differences among the countries under investigation regarding stakeholders' views, activities, and practices. The results are contextualized and interpreted within each country's specific historical and institutional characteristics. Part 1 concludes with recommendations for the implementation of ESD drawn from the reports' analysis. Part 2 presents examples from each country (Chapter 1), showcasing collaborative initiatives between higher education institutions and diverse stakeholder groups. The chapter is followed by a comparative analysis of those actions (Chapter 2) and the identification of essential similarities and differences, as well as a concluding part as a reminder of the transformative power of collaboration in the field of ESD.

One of the main strengths of this report lies in its comparative approach, particularly since most studies on ESD in higher education policies focus on national or institution-specific policies (Adjei et al., 2025; Cheeseman et al., 2019). The reports from the four European countries provide a wealth of information on innovative ways to promote SDGs through collaborative actions, while simultaneously investigating their educational aspects and the theoretical background supporting their implementation. Although the agenda for promoting SDGs has been adopted globally, its interpretation, application, and priorities vary significantly depending on the national context, socio-economic and historical conditions, and the policies of each country (Kopnina & Meijers, 2014; Rieckmann, 2018). The comparative analysis of these issues, based on in-depth research conducted in Poland, Italy, Portugal, and Sweden, not only confirms this position, but also reveals how the unique historical and social contexts of each country influence the discourse and practical applications of ESD. The findings contribute to the limited research on ESD, expanding the existing discussion (see: Dlouhá et al., 2017; Tilbury & Mulà, 2009) regarding the principles and values underpinning ESD in local, regional, and international contexts, as well as the barriers encountered in implementing ESD across different countries.

The book takes a holistic and multidimensional approach to exploring ESD in relation to higher education, a perspective proposed by other researchers (Sinakou et al., 2019; Ssossé et al., 2021) as the most suitable for capturing the complexity of the field. Together with the first volume, the report provides a comprehensive and multifaceted analysis of ESD issues by examining policy frameworks, perspectives, and practices. The conclusions are based on empirical research, primarily qualitative, which employs a bottom-up approach, engaging real-world actors—representatives of universities, NGOs, social organizations, and communities—and capturing their lived experiences, often overlooked by policy texts. This approach opened up a space for even the voices of marginalized actors to be heard and for criticism to rise, confronting dominant discourses.

As shown elsewhere (Caldana et al., 2023; Essomba et al., 2022), ESD activities in non-formal and informal settings exhibit a significant positive impact. The study embraces this view by approaching education from a broad perspective. By doing so, the reports presented in the volume include practical examples of ESD implemented not only in formal educational settings, but also in non-formal and informal contexts. As such, the findings support the idea that fostering sustainability skills and competencies is a lifelong learning process that expands across various contexts. The examples of collaborative actions between higher education institutions and other external actors, as demonstrated in the volume, offer innovative ideas and best practices for promoting SDGs in contemporary societies.

There is a substantial amount of criticism regarding the conceptualization and implementation of the SDG agenda, pinpointing its neoliberal, anthropocentric, neo-colonial, and contradictory nature (Adelman, 2018; Arora-Jonsson, 2023; Briant & Carant, 2017; Kopnina, 2020). One limitation of the study is that it is based on the theoretical framework of SDGs and ESD proposed by the UN, while it does not include alternative approaches (e.g., non-Western, indigenous approaches) to sustainability. A possible effort to include more perspectives and frameworks might have provided the study with a more holistic and contextualized approach to how sustainability issues can be managed and implemented globally to effectively address environmental and social challenges.

Such alternative approaches focus on the value of local and indigenous knowledge in combating ecological challenges through a bottom-up approach (Berkes, 2017; Loomis, 2000; Natcher et al., 2025); a more inclusive and active role for

women in sustainable development through a feminist lens (Azcona & Bhatt, 2020; Struckmann, 2018); and the prioritization of the environment over economic growth (Hickel, 2019). Probably the most intense criticism of the conceptualization of sustainability in the context of SDGs argues that its anthropocentric nature is based on a utilitarian ethos toward the ecosphere, with many limitations (Imran et al., 2014). On the other hand, the ecocentric approach promotes an alternative ethos, which emphasizes the responsibilities humans hold toward nature and all natural beings (Gansmo Jakobsen, 2017), including nonhuman animals (Boscardin & Bossert, 2015). The inclusion of these diverse approaches might have supported the presentation of the whole spectrum of ideologies and philosophies surrounding the discussion on sustainability and the role of education, as well as the objections raised to the hegemonic discourses promoted by international organizations. Nonetheless, the bottom-up approach used created the conditions for participants to raise their criticisms toward many aspects of ESD.

Notwithstanding the limitations, the country reports and paradigms presented in the book represent an important step toward bridging the policy-practice gap in the field of ESD. The in-depth work done by researchers from Poland, Sweden, Portugal, and Italy is an example of how abstract policymakers' texts and guidelines are checked on the ground, providing their recontextualization at the local and regional levels (Stevenson, 2006) through hands-on practical applications. Thus, this volume responds to the call for investigating and providing real-world examples of how ESD is taking place and how it serves SDGs (Kopnina & Meijers, 2014).

In conclusion, this is a valuable resource for academics, policymakers, stakeholders, ESD practitioners, and students interested in how higher education institutions promote ESD through networks with external stakeholders and organizations. Additionally, it showcases how real-life ESD actors perceive SDG and ESD ideological frameworks, their practical applications, and the challenges they encounter. With a cross-sector, interdisciplinary approach, this volume provides a wealth of best practices in the implementation of ESD, accompanied by the researchers' solid recommendations addressing higher education institutions, local governments, communities, NGOs, and other institutions on ESD management and implementation. Its comparative nature provides an excellent opportunity for policy exchange, allowing countries to mutually learn from each other and adopt practices that have been successfully implemented elsewhere. Thus, the volume enhances academic knowledge in the field of ESD and offers new directions for how and where efforts to promote SDGs could be directed.

References

- Adelman, S. (2018). The sustainable development goals, anthropocentrism and neoliberalism. In D. French & L. Kotzé (Eds.), *Sustainable development goals* (pp. 15–40). Edward Elgar Publishing.
- Adjei, R., Di Biase, R., & McKenzie, M. (2025). Tracking sustainability in higher education policy: A systematic literature review of trends. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2024-0177>
- Arora-Jonsson, S. (2023). The sustainable development goals: A universalist promise for the future. *Futures*, 146, 103087. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.103087>
- Azcona, G., & Bhatt, A. (2020). Inequality, gender, and sustainable development: measuring feminist progress. *Gender & Development*, 28(2), 337–355. <https://doi.org/10.1080/13552074.2020.1753390>
- Berkes, F. (2017). *Sacred ecology*. Routledge.
- Boscardin, L., & Bossert, L. (2015). Sustainable development and nonhuman animals: why anthropocentric concepts of sustainability are outdated and need to be extended. In S. Meisch, J. Luderhausen, L. Bossert, & M. Rockoff (Eds.), *Ethics of science in the research for sustainable development* (pp. 323–351). Nomos.
- Briant Carant, J. (2017). Unheard voices: A critical discourse analysis of the Millennium Development Goals' evolution into the Sustainable Development Goals. *Third World Quarterly*, 38(1), 16–41. <https://doi.org/10.1080/01436597.2016.1166944>
- Caldana, A. C. F., Eustachio, J. H. P. P., Lespinasse Sampaio, B., Gianotto, M. L., Talarico, A. C., & Batalhão, A. C. D. S. (2023). A hybrid approach to sustainable development competencies: The role of formal, informal and non-formal learning experiences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(2), 235–258. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0420>
- Cheeseman, A., Wright, T. S. A., Murray, J., & McKenzie, M. (2019). Taking stock of sustainability in higher education: A review of the policy literature. *Environmental Education Research*, 25(12), 1697–1712. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1616164>
- Dlouhá, J., Vintar Mally, K., & Dlouhý, J. (2017). ESD principles in higher education from a perspective of Central and Eastern European countries. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(6), 822–840. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2016-0045>
- Essomba, M. Å., Leonart, P., Alfonso, L., & Bin, H. (2022). Education for sustainable development in educating cities: Towards a transformative approach from informal and non-formal education. *Sustainability*, 14(7), 4005. <https://doi.org/10.3390/su14074005>
- Gansmo Jakobsen, T. (2017). Environmental ethics: Anthropocentrism and non-anthropocentrism revised in the light of critical realism. *Journal of Critical Realism*, 16(2), 184–199. <https://doi.org/10.1080/14767430.2016.1265878>
- Hickel, J. (2019). The contradiction of the sustainable development goals: Growth versus ecology on a finite planet. *Sustainable Development*, 27(5), 873–884. <https://doi.org/10.1002/sd.1947>
- Imran, S., Alam, K., & Beaumont, N. (2014). Reinterpreting the definition of sustainable development for a more ecocentric reorientation. *Sustainable development*, 22(2), 134–144. <https://doi.org/10.1002/sd.537>

- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280–291. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Kopnina, H., & Meijers, F. (2014). Education for sustainable development (ESD): Exploring theoretical and practical challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 188–207. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2012-0059>
- Loomis, T. M. (2000). Indigenous populations and sustainable development: Building on indigenous approaches to holistic, self-determined development. *World Development*, 28(5), 893–910. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(99\)00162-X](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(99)00162-X)
- Natcher, D., Larocque, B., Mack, L., Sorvali, J., Tuihedur Rahman, H. M., Rutherford, D., & Bellows, B. (2025). A scoping review of the sustainable development goals and indigenous peoples: direction for a post-2030 agenda. *Discover Global Society*, 3(1), 109. <https://doi.org/10.1007/s44282-025-00257-7>
- Nizińska, A., & Galimberti, A. (Eds.). (2024). *Education for sustainable development in European universities*. DSW University of Lower Silesia Press. <https://doi.org/10.34862/7t63-5a25-1>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39–59). UNESCO.
- Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2019). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: Implications for ESD research and practice. *Environment, Development and Sustainability*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10668-017-0032-8>
- Ssossé, Q., Wagner, J., & Hopper, C. (2021). Assessing the impact of ESD: Methods, challenges, results. *Sustainability*, 13(5), 2854. <https://doi.org/10.3390/su13052854>
- Stevenson, R. B. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 277–290. <https://doi.org/10.1080/13504620600799026>
- Struckmann, C. (2018). A postcolonial feminist critique of the 2030 Agenda for Sustainable Development: A South African application. *Agenda*, 32(1), 12–24. <https://doi.org/10.1080/10130950.2018.1433362>
- Tilbury, D., & Mulà, I. (2009). *Review of education for sustainable development policies from a cultural diversity and intercultural dialogue: Gaps and opportunities for future action*. UNESCO.

Universities in Dialogue with Society: Review of the Podcast Series 'Voices of ESDEUS: Exploring the Frontiers of ESD'

Monika Popow¹



The podcast series *Voices of ESDEUS: Exploring the Frontiers of ESD* is a key component of the ESDEUS project—*Enhancing Sustainable Development in European Universities and Societies*—which is implemented by a consortium of four universities from Poland, Sweden, Portugal, and Italy. This project aims to strengthen the role of higher education as a vital player in social and institutional transformation toward sustainable development. Its activities are aligned with global and European strategies for Education for Sustainable Development (ESD) and the broader framework of Environmental, Social, and Governance (ESG) responsibility.

The project aims to evaluate existing curricula in light of ESD priorities and propose ways to develop them to address contemporary social, ecological, and economic challenges. It emphasizes identifying effective collaboration between universities and their surrounding communities, including non-governmental organizations, local governments, enterprises, and civic initiatives. Additionally, the project analyzes examples of successful ESD practices from various European regions, facilitating the exchange of experiences and creating a shared repository of knowledge about effective pedagogical and institutional approaches.

From a theoretical perspective, the ESDEUS project is positioned within the broader discourse on the *civic university* (Goddard et al., 2016; Li & Frieze, 2016;

¹ Polish Naval Academy in Gdynia, Poland, m.popow@amw.gdynia.pl
<https://orcid.org/0000-0002-6763-7474>

Ostrander, 2004) and the framework of *transformative learning for sustainability* (Boström et al., 2018; Lange, 2019; Mezirow, 2000; Singer-Brodowski, 2023; Sterling, 2024). Both perspectives emphasize that contemporary higher education should extend beyond merely transmitting knowledge; it should also foster the development of reflective, ethical, and social competencies that enable active participation in processes of change. As Barth and Rieckmann (2012) argue, transforming curricula in the spirit of ESD requires not only new teaching content but, more importantly, a shift in institutional culture—toward openness, collaboration, and the co-creation of knowledge with stakeholders outside academia. In this sense, ESDEUS embodies the principles outlined by UNESCO (2020), which view sustainability as a pedagogical category rather than a purely economic or environmental one. Universities serve as mediators between scientific knowledge and social practice, making learning a communal and participatory process. This approach positions education for sustainable development not as a discrete field, but as an integrative framework that connects teaching, research, and civic engagement—activities that collectively shape the agency and responsibility of both academic communities and local societies.

The ESDEUS consortium achieves its goals through intersectoral learning, project-based collaboration, and partnership-driven exchanges of experience between universities and their stakeholders. This approach strengthens relationships between universities and their communities, fosters the development of local and regional partnerships, and supports the ecological and digital transformation of higher education.

Within this context, the *Voices of ESDEUS* podcast series serves a dual purpose. First, it functions as a communication and dissemination tool, showcasing partners' experiences and promoting the values of ESD in the public sphere. Second, it acts as an educational resource, making the principles of sustainable development accessible to diverse audiences—students, academic staff, institutional representatives, and local community members—while illustrating the practical implementation of ESD across Europe.

As a dialogical medium, the podcast format allows for the presentation of multiple perspectives—academic, social, and institutional. Its content embodies the principle of learning through collaboration and exchange, resonating with the ethos of education for sustainable development. In this way, the series complements the project's core activities, particularly *ESD in Local Communities: Joint University-Stakeholder*

Actions and Global-Local Coalition for ESD: Campaign and Dissemination. Consequently, *Voices of ESDEUS* strengthens the project's educational and outreach dimensions, advancing its overarching aim of building a European community of universities committed to sustainable development at both local and global levels.

Concept and Structure of the Series

The series *Voices of ESDEUS: Exploring the Frontiers of ESD* consists of four episodes, each developed within a coherent thematic and narrative structure. While each episode functions as a self-contained unit, together they create a broader narrative about implementing Education for Sustainable Development (ESD) in both academic and social practice. The titles of the episodes are as follows: Episode 1: *ESDEUS Dialogues: Unveiling ESD Practices*; Episode 2: *Collaborative Journeys: ESD in Action*; Episode 3: *Faces of Activities for ESD*; and Episode 4: *Experiences of ESD in Local Community*.

Each episode is based on case studies and interviews conducted in Portugal and Italy, featuring representatives of academia, leaders of local organizations, and community members engaged in sustainability initiatives. Through these conversations, the podcasts showcase a wide range of ESD-related activities—spanning educational projects, civic initiatives, and university social responsibility practices. Collectively, they highlight how higher education institutions can become active participants in local transformation processes, co-creating spaces for collaboration between science, education, and society.

The first episode serves as an introduction, outlining the fundamental principles of education for sustainable development and explaining how the ideas underpinning the ESDEUS project are put into practice. It foregrounds the importance of dialogue, inter-university cooperation, and learning through the exchange of experiences. The second episode focuses on concrete examples of collaboration, demonstrating how partnerships between universities, organizations, and local communities lead to tangible changes in educational, environmental, and social spheres. The third episode centers on the work of non-governmental organizations in and around Milan, which play a vital role in shaping practices of sustainability and civic education. The fourth episode presents the case of an agricultural cooperative near Bergamo, operating within the framework of the social economy. This story illustrates how values of shared responsibility, solidarity, and local engagement can be realized in both economic and educational practice.

The entire series is designed to transition from reflection to action, moving from conceptual to empirical dimensions. This structure reflects the philosophy of the ESDEUS project, which views learning as a dialogical and communal process rooted in the co-creation of knowledge. The podcasts are not lectures or one-way presentations; instead, they capture authentic conversations in which participants collaboratively construct meaning, analyze experiences, and share practices. This format fosters mutual understanding among various actors in the educational process and reinforces the belief that education for sustainable development requires cooperation, openness, and continuous learning from one another.

Thematic Analysis

Across the *Voices of ESDEUS* series, three main interrelated thematic threads emerge, providing coherence and analytical depth to the podcasts. The first theme concerns the social mission of universities and their relationship with local communities. Each episode raises the question of how higher education institutions can function not only as academic entities but also as active contributors to social life and catalysts for community development. The university is depicted as part of a local ecosystem where science and education serve as tools for addressing real-world challenges. Throughout the discussions, participants frequently emphasize that the university's role extends beyond traditional research and teaching functions to include the formation of civic attitudes, the promotion of cross-sectoral dialogue, and the initiation of actions for the common good. The examples presented in the podcasts illustrate concrete forms of such engagement, including partnerships with non-governmental organizations, schools, and local authorities. These initiatives encompass ecological education, social projects, and efforts to foster the inclusion of diverse social groups.

The second thematic strand emphasizes the translation of knowledge and communication between academia and civil society. In the Portuguese episodes, the recurring notion of "translation" highlights the need to make academic concepts, ideas, and research findings comprehensible and useful to those outside the university environment. In this context, the university serves as a mediator between theory and practice, bridging the language of science and the language of social life. This understanding of the university's role aligns with the principles of Education for Sustainable Development, which advocate for knowledge to be co-created, shared, and developed collaboratively rather than confined within institutional boundaries. In this sense, the podcasts portray ESD as a dialogical process, where both educators

and learners contribute their experiences and perspectives, creating a shared space for interpretation and collective action.

The third theme, reflected in the participants' accounts, addresses the challenges and limitations of cooperation between universities and social partners. Interviewees describe institutional barriers such as bureaucracy, time constraints, and the difficulty of reconciling the logic of academic work with the dynamism and immediacy of grassroots initiatives. They also point to cultural and social differences that can hinder collaboration or occasionally lead to misunderstandings and tensions. Particularly noteworthy are the segments devoted to work with marginalized groups, including the Roma community. These examples show that implementing the principles of Education for Sustainable Development requires not only theoretical understanding but also empathy, communicative competence, and cultural sensitivity. The speakers emphasize that effective collaboration in this field demands continuous reflection on issues of power, representation, and responsibility, as well as a willingness to learn through practice. Taken together, these threads construct a complex image of the university as an engaged, reflective, and cooperative institution—one that plays a vital role in the broader social transformation toward sustainability.

Authenticity and Educational Value

One of the most distinctive strengths of the ESDEUS series is its authenticity, which sets it apart from many other educational materials on sustainable development. For instance, listeners can hear a conversation among participants at the headquarters of a Portuguese organization. This immersive experience makes it feel as though we are present at the meeting, as their voices convey reflection, enthusiasm, and the uncertainty that comes from communicating in English. The power of the podcast lies in its ability to evoke emotions. The recordings capture the everyday experiences of participants and the contexts in which they operate. Listeners can also hear the natural sounds of the environment—background conversations, street noise, the sounds of work, nature, or the bustle of the city. These elements give the podcasts a documentary quality, enhancing the sense of presence and creating an impression of direct contact with the social realities being discussed. As a result, the audience does not merely listen to abstract ideas about sustainability; they gain a sense of participation in the lives of communities where these principles are genuinely enacted and experienced daily.

This form also possesses significant didactic value. It demonstrates that sustainable development is not merely an abstract academic concept but a concrete social, cultural, and ethical process that takes shape in people's and institutions' everyday practices. Through its narrative structure and authentic voices, the series becomes a tool for experiential learning. It can be effectively used in higher education, particularly in courses related to Education for Sustainable Development, civic education, university-community cooperation, and the development of communicative and intercultural competencies. The dialogical form of the podcasts encourages critical reflection and discussion, consistent with the principles of transformative learning described by Mezirow (2000). Such an approach enables students not only to acquire knowledge but also to analyze and reinterpret their own beliefs and perceptions of the world in relation to social responsibility and interdependence.

Despite its educational value, the authenticity of the recordings presents certain technical limitations. In some episodes, sound distortions, background noise, and reverberation can hinder listening comprehension, particularly in formal academic settings. These issues could be partially addressed during the editing stage without compromising the recordings' natural character. Additionally, extended passages in local languages are not always accompanied by translation. While these segments highlight the project's cultural and linguistic diversity, they may distract listeners or make it challenging to grasp key points. Therefore, future productions might consider incorporating simultaneous translation or providing English-language transcripts. Such measures would enhance accessibility, facilitate broader use of the materials in international educational contexts, and strengthen the dissemination potential of the ESDEUS project across various linguistic and cultural environments.

Podcasts in the ESDEUS Communication Strategy

Within the communication strategy of the ESDEUS project, podcasts serve a distinctive role, bridging informational, reflective, and educational functions. Their significance extends beyond conventional dissemination tools by creating a dialogical space that connects the academic community with the broader public. The podcasts enable the communication of research-based knowledge in a comprehensible, engaging, and inclusive manner. In doing so, they act as a bridge between research and social practice, embodying the principles of participation and co-creation of knowledge that underpin Education for Sustainable Development.

The aim of the series is not merely to present the project's results but also to foster dialogue with audiences beyond academia, including representatives of non-governmental organizations, local and regional administrations, students, and citizens engaged in social and environmental action. This communicative approach reflects the project's openness to collaboration across diverse social and institutional groups and strengthens its practical and civic dimensions. By grounding discussions in concrete examples and lived experiences rather than abstract theoretical language, the podcasts promote the values of sustainable development in an accessible manner. In this sense, they function as tools of civic and environmental education that support the development of reflective, communicative, and cross-sectoral competencies.

The importance of the ESDEUS series can also be interpreted within the broader framework of European Union educational policies. The podcasts contribute to advancing the priorities of the green and digital transitions outlined in the *Digital Education Action Plan 2021-2027* and the *European Green Deal*. They combine a perspective of technological innovation with the principles of ecological and social responsibility, illustrating how education can serve as a key instrument for shaping a future based on cooperation, solidarity, and sustainability.

The series is equally aligned with the objectives of UNESCO's (2020) *Education for Sustainable Development for 2030* program, which emphasizes education as a collective means of achieving the Sustainable Development Goals. The ESDEUS podcasts demonstrate that education for sustainable development can transcend the boundaries of traditional institutions and pedagogical formats—it can inhabit public spaces, local communities, and everyday interactions between science, culture, and society. In this way, the project reveals that contemporary learning, in the spirit of ESD, is an open, relational, and practice-oriented process in which knowledge, experience, and community engagement converge to create a shared arena for building a more just, inclusive, and sustainable future.

Evaluation and Recommendations

The *Voices of ESDEUS* series represents an interesting initiative that effectively translates the principles of the ESDEUS project into communicative and educational practice. It demonstrates a high degree of thematic coherence, a well-considered structure, and the authentic engagement of participants, all of which reflect the project's essence—its dialogical, community-oriented, and cross-sectoral nature. By combining reflection, practice, and social experience, the podcasts function not

only as tools for disseminating project outcomes but also as forms of civic and academic education, presenting concrete examples of how the principles of sustainable development can be implemented in everyday contexts.

From both substantive and pedagogical perspectives, the series deserves high recognition. It addresses themes central to the project's objectives, including inter-university and community collaboration, the co-creation of knowledge, social responsibility, and the role of education in ecological and digital transformations. The podcasts stimulate critical reflection on the social mission of higher education and have the potential to serve as valuable teaching resources in academic contexts—particularly in courses on Education for Sustainable Development, social pedagogy, citizenship studies, and cross-sectoral cooperation. Their conversational and dialogical format fosters communicative competence, critical thinking, and openness to diverse perspectives.

Despite its conceptual and substantive strengths, the series would benefit from certain technical improvements to enhance its usability and accessibility. These include improving sound quality in several episodes, shortening segments conducted in local languages without translation, and producing fully transcribed versions to facilitate use in teaching and research. Implementing such measures would increase the series' academic value and make it more accessible to international audiences.

In the longer term, it would be beneficial to expand the series to include examples from Poland and Sweden, thereby providing a more comprehensive representation of the project's European diversity and enhancing its comparative aspect. Integrating new episodes with educational resources such as e-learning modules, MOOCs, or professional development courses for academic teachers could further enhance the project's educational and dissemination potential. This approach would align with the principles of open education and lifelong learning, which are fundamental to contemporary higher education strategies for sustainable development.

Conclusion

The podcast series *Voices of ESDEUS: Exploring the Frontiers of ESD* fulfills the main objectives of the ESDEUS project, which seeks to strengthen the role of universities in building relationships with local communities and advancing education for sustainable development. Through its dialogical format, authentic participant voices, and presentation of real-life examples, the series effectively demonstrates how the ideas of sustainability can be translated into tangible social, educational,

and institutional practices. In doing so, it creates a space for reflection on how academic knowledge can serve society and contribute to addressing contemporary global and local challenges.

Despite minor technical imperfections—such as occasional variations in sound quality or the absence of translations for certain excerpts—the podcasts remain a valuable and inspiring example of how digital media can be used to promote the principles of Education for Sustainable Development. Their strength lies in the simplicity of form, the authenticity of expression, and the ability to connect academic and social perspectives. The series shows that education for sustainable development can be practiced in an open and inclusive way, engaging diverse audiences, including students, educators, activists, and local community members.

Voices of ESDEUS serves as a crucial element of the project's communication strategy and exemplifies best practices in contemporary pedagogy and science communication. By merging reflection with lived experience, the project demonstrates how universities can function as civic institutions, sharing the responsibility for social, environmental, and cultural development. In this context, the podcast series not only advances the goals of the ESDEUS project but also fosters a broader European dialogue on the role of higher education in leading social transformation and partnering to create a more just and sustainable future.

References:

- Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: An output perspective. *Journal of Cleaner Production*, 26, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B. E., Svenberg, S., Uggla, Y., & Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability*, 10(12), 4479. <https://doi.org/10.3390/su10124479>
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (Eds.). (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781784717728>
- Lange, E. A. (2019). Transformative learning for sustainability. In W. Leal Filho (Ed.), *Encyclopedia of sustainability in higher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_104-1
- Li, M., & Frieze, I. H. (2016). Developing civic engagement in university education: Predicting current and future engagement in community services. *Social Psychology of Education*, 19(4), 775–792. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9356-8>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

- Ostrander, S. A. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five campuses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0899764003260588>
- Singer-Brodowski, M. (2025). The potential of transformative learning for sustainability transitions: Moving beyond formal learning environments. *Environment, Development and Sustainability*, 27(9), 20621–20639. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x>
- Sterling, S. (2024). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground (2011). In S. Sterling, *Learning and Sustainability in Dangerous Times: The Stephen Sterling Reader* (pp. 149-162). Agenda Publishing. <https://doi.org/10.1017/9781788216920.011>.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>

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