

31 sierpnia 2025

*P*rzegląd *S*ocjologii *J*akościowej

Tom XXI
Numer 3

www.przegladsocjologiijakosciowej.org

REDAKTOR NACZELNY

Krzysztof Tomasz Konecki, UŁ

REDAKTORZYPROWADZĄCY

Jakub Niedbalski, UŁ
Izabela Ślęzak, UŁ

REDAKTORZY TEMATYCZNI

Waldemar Dymarczyk, UŁ
Marek Gorzko, AP
Anna Kacperczyk, UŁ
Łukasz T. Marciniak, UŁ
Thaddeus Müller, Lancaster University,
UK
Robert Prus, University of Waterloo,
Canada

**REDAKCJA JĘZYKOWA
I KOREKTA**

Monika Poradecka (j. polski)
Marta Olasik (j. angielski)

SKŁAD

Agent PR

REDAKCJA WUŁ

Agnieszka Kałowska-Majchrowicz
Sylvia Mosińska

PROJEKTOKŁADKI

Anna Kacperczyk, UŁ

WWW

Edyta Mianowska, UZ

ADRES REDAKCJI

Uniwersytet Łódzki
Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Instytut Socjologii
Katedra Socjologii Organizacji
i Zarządzania
ul. Rewolucji 1905 r. 41/43, 90-214 Łódź
psj.redakcja@gmail.com

Przegląd
Socjologii
Jakościowej

Tom XXI
Numer 3

Publikacja finansowana przez Rektora Uniwersytetu Łódzkiego oraz
Dziekana Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu
Łódzkiego



Prawa autorskie

Czasopismo oraz wszystkie zamieszczone w nim artykuły stanowią dorobek współczesnej socjologii. Mogą zostać wykorzystane bezspecialnej zgody do celów naukowych, edukacyjnych, poznawczych i niekomercyjnych z podaniem źródła, z którego zostały zaczerpnięte.

Wykorzystywanie ogólnodostępnych zasobów zawartych w naszym piśmie do celów komercyjnych lub marketingowych wymaga uzyskania specjalnej zgody od wydawcy. Pobieranie opłat za dostęp do informacji lub artykułów zawartych w naszym piśmie lub jakiegokolwiek ograniczanie do niego dostępu jest zabronione. Autorzy nadsyłanych artykułów ponoszą odpowiedzialność za uzyskanie zezwoleń na publikowanie materiałów, do których prawa autorskie są w posiadaniu osób trzecich.

Logotyp, szata graficzna strony oraz nazwa „Przeglądu Socjologii Jakościowej” („Qualitative Sociology Review”) znajdują się w wyłącznym posiadaniu wydawcy. Wszystkie pozostałe obiekty graficzne, znaki handlowe, nazwy czy logotypy zamieszczone na tej stronie stanowią własność ich poszczególnych posiadaczy.

RADA NAUKOWA

Jan K. Coetzee

University of the Free State, Bloemfontein, South Africa

Markieta Domecka

University of Roehampton, UK

Aleksandra Galasińska

University of Wolverhampton, UK

Piotr Gliński

Uniwersytet Białostocki

Marek Kamiński

New York University, USA

Michał Krzyżanowski

Lancaster University, UK

Anna Matuchniak-Krasuska

Uniwersytet Łódzki

Barbara Misztal

University of Leicester, UK

Janusz Mucha

Akademia Górniczo-Hutnicza

Sławomir Partycki

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Anssi Perakyla

University of Helsinki, Finland

Robert Prus

University of Waterloo, Canada

Marek Szczepański

Uniwersytet Śląski

Piotr Sztompka

Uniwersytet Jagielloński

SPIS TREŚCI

Ponowne odkrywanie sensu partycypacji wobec doświadczenia zranienia. Refleksje z partycypacyjnych badań w działaniu Izabela Kamińska-Jatczak	6
Od założeń do praktyki: bariery i wyzwania w realizacji edukacji zdrowotnej w polskich szkołach podstawowych Aleksandra Piłat-Kobla, Maria Świątkiewicz-Mośny, Magdalena Ślusarczyk, Anna Prokop-Dorner, Natalia Ożegalska-Łukasik, Aleksandra Potysz-Rzyman, Marianna Zarychta, Małgorzata M. Bała	24
Trudności z prostymi pojęciami. Trzy przypadki ze słownika nauk społecznych, analizy dyskursu i psychologii dyskursowej: <i>discursive</i>, <i>talk</i> oraz <i>handle</i> i <i>manage</i> Jerzy Stachowiak	44
The Dynamics of Social Networks Among Muslim Students in Kraków: Experiences of Cultural Interaction and Integration Maria Stojkow, Ahmet Yasuntimur	60
Recenzja książki Krzysztofa Łęckiego (2024), <i>Wariant Gombrowicza (repetycje, marginesy, dygresje)</i>, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Maria Banaś	76
Od teatru moralności doteatralności nauki. Recenzja książki Waldemara Rapiora (2024), <i>Moralność milcząca. Odślanianie interakcyjnych mechanizmów moralności poprzez post-teatr</i>, Kraków: Wydawnictwo Universitas Katarzyna Niziołek	84
Wyniki XV edycji konkursu fotograficznego „Przeglądu Socjologii Jakościowej” Waldemar Dymarczyk, Tomasz Marcysiak	94

Ponowne odkrywanie sensu partycypacji wobec doświadczenia zranienia. Refleksje z partycypacyjnych badań w działaniu

Izabela Kamińska-Jatczak 
Uniwersytet Łódzki

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.01>

Słowa kluczowe: partycypacyjne badania w działaniu, relacyjna wulnerabilność, zaangażowana relacja badawcza, autoetnografia doświadczenia badawczego, odkrywanie sensu partycypacji

Abstrakt: Artykuł analizuje złożony charakter relacji współtworzonych w ramach badań partycypacyjnych. Bazując na osobistych doświadczeniach z pracy w terenie, autorka odkrywa nowe sensy partycypacji oraz bada relacyjną wulnerabilność (ang. *relational vulnerability*) i jej dynamikę osadzoną w zaangażowanej relacji współtworzonej z jedną z uczestniczek. Tekst podkreśla transformacyjny potencjał wrażliwości, w której doświadczenia bólu i bezsilności mogą prowadzić do siły, życiowej mądrości i poczucia sprawczości. Jednocześnie artykuł zwraca uwagę na emocjonalne ryzyko i dylematy etyczne nieodłącznie związane z badaniami partycypacyjnymi, stawiając kluczowe pytania dotyczące równowagi między wsparciem a potencjalną krzywdą emocjonalną. Poprzez podejście autoetnograficzne autorka bada, w jaki sposób momenty przerywania relacji, takie jak nagłe wycofanie się uczestnika, mogą stać się punktami zwrotnymi w refleksji nad naturą badań partycypacyjnych oraz więzi międzyludzkich tworzonych w ich ramach. Ostatecznie autorka argumentuje, że choć badania partycypacyjne niosą ze sobą istotne ryzyko, oferują również głębokie możliwości dla wspólnego zrozumienia, rozwoju i wzmacniania sprawczości.

Izabela Kamińska-Jatczak

Doktor nauk społecznych, adiunkt, zainteresowania naukowe: analiza aktywności profesjonalnej w polu pracy socjalnej z rodziną, rodzice w sytuacjach wieloprogowych, orientacje związane z krytyczną, relacyjną i upełnomocniającą pracą socjalną, badania narracyjne i partycypacyjne, biograficzne i historyczne konteksty pedagogiki społecznej, autoetnografia.

e-mail: izabela.kaminska@now.uni.lodz.pl



Received: 9.11.2024. Verified: 30.12.2024. Accepted: 5.02.2025.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Funding information: Not applicable. **Conflict of interests:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.

*Im głębsze i bardziej wielorakie są formy naszego uczestnictwa,
tym głębsze jest nasze życie*
(Skolimowski, 1994: 181–182)

Prolegomena

Jest dwudziesty czerwca. Za chwilę rozpocznę wystąpienie poświęcone „kroczeniu drogą partycypacji”, stanowiące pewną analityczną rekapitulację doświadczeń skumulowanych po ponad dwóch latach współtworzenia przestrzeni badawczo-działaniowej, do którego już dłuższy czas przygotowywałyśmy się wspólnie... Głos zabiorę jednak sama... Miałam się wycofać... niewątpliwie po tym, co się stało, odczuwam zagubienie sensu tego, w co byliśmy zaangażowane... „Kurtyna” jakiejś współtworzonej rzeczywistości, w którą wierzyłam i którą – jak sądziłam – wtedy współtworzyłyśmy, opadła, a za nią została obnażona zgoła odmienna, nowa rzeczywistość, w której zamiast podzielanej (sic!) słuszności otwierania innych na rzeczywisty krytyczny dialog obywatelski na rzecz rodziców w sytuacjach wieloprogowych, odczuwałam raczej bezsens, przeciwnie, to tego, co się dotychczas wydarzyło, skoro doprowadziło ciebie do takiego odzewu... Swoje odejście, zerwanie relacji – jak to wtedy odbierałam – przypieczętowałaś dobitnie na kilka dni przed samą konferencją¹ wiadomością SMS:

Nie wezmę udziału w tym sympozjum, kłóci się to ze mną totalnie, nie czuję tego już tak, jak to czułam, bo dla mnie jest to zakłamanie. Ja bazuję na sobie i na tym, co czuję. Chciałabym być w tym autentyczna, a w chwili obecnej bym nie była (wiadomość od D² z 15 czerwca 2024, godz. 00:22).

Po przeczytaniu tej wiadomości poczułam, jak zalewa mnie uczucie gorąca, nagle zrobiło mi się duszno, spłynął się oddech. Co? Jak to? Całkowite niezrozumienie i niedowierzenie. Czy to możliwe, by tak szybko, z dnia na dzień, zmienić zdanie w tak fundamentalnych sprawach?! Oco tu chodzi? Snułam domysły, co mogło się po drodze wydarzyć... W mojej głowie zdetonowana została bomba wysadzająca w powietrze poczucie stabilności gruntu pod nogami, wprawiająca w ruch miliony sprzecznych myśli... D była przecież zaangażowana już drugi rok akademicki w pracę ze studentami i podkreślała, jak ważne jest dla niej dzielenie się swoim doświadczeniem byłej wychowanki domu dziecka i ośrodków szkolno-wychowawczych, mamy, której starczyło siły i determinacji, by po pięciu latach rozłąki odzyskać dzieci z instytucji pieczy zastępczej. W toku tych sytuacji komunikacyjnych, w których jej towarzyszyłam i które aranżowałam, wielokrotnie deklarowała sens podejmowanych działań, przygotowywała się ze mną do wspólnego wystąpienia i na koniec – pięć dni przed finałem – usłyszałam „nie” od kogoś, kto wcześniej mówił po stokroć „tak”...

1 Odwołuję się do zdarzeń sprzed konferencji, na której wraz z uczestniczką badań partycypacyjnych – współbadaczką miałyśmy zabrać głos.

2 Zanonimizowany sposób zapisu imienia zastosowany w całym tekście.

Ostatecznie nie wycofałam się wtedy i udało mi się zabrać głos. Zrozumiałam bowiem, że odwołanie się do tego, co osobiste, ukryte, a zarazem najbardziej dostępne badaczowi, co często wstydliwe, stanowiące „kuchnię” badań jakościowych (zob. Kalinowska, 2017: 23–24), do której nie dajemy innym dostępu, przełamuje „kulturę milczenia” wobec nieistniejących dyskursywnie – choć boleśnie doświadczonych i przeżywanych – osobistych zmagania badaczy zaangażowanych w zawilosci badań partycypacyjnych czy też – szerzej rzecz ujmując – znajdujących się w nurcie uczestniczących badań terenowych. W chwili, kiedy obcowanie z materią zranienia było najbardziej dotkliwe, odczuwałam brak takich dyskursów pokrewnych z tym, co przeżywam i dałam temu wyraz podczas wspomnianego wystąpienia³, zadając publicznie nieco prowokacyjne pytanie „Czy w naszym obiegu naukowym krążą dyskursy odkrywające meandry i zawilosci badań partycypacyjnych uwikłane w osobiste doświadczenia badawcze, czy są one raczej przemilczanym aspektem »urody« tych badań, o której lepiej dyskutować wystarczająco ogólnie, by poczuć się bezpiecznie w aktywności komunikowania własnych doświadczeń?”.

Zapytałam zgromadzoną publiczność, choć sama – z uwagi na emocjonalną „siłę rażenia” niedawno minionych zdarzeń – nie byłam w stanie wprost odwołać się do ich przebiegu, ale mimo to chciałam w jakiś sposób dać im wyraz. Doświadczenie zranienia okazało się bowiem punktem zwrotnym dla mojego myślenia o sensie badań partycypacyjnych, gdyż otworzyło mnie na nowe horyzonty refleksji o ich uprawianiu. Odczuwałam potrzebę poszukiwania znaczących wymiarów swoich przeżyć, chcąc je oswoić, poddać analitycznej metabolizacji, a z czasem lepiej zrozumieć, odnajdując w nich potencjał transformujący i prorozwojowy.

Wprowadzenie

Chęć napisania tekstu zrodziła się we mnie z żywego doświadczenia uczestnictwa w badaniach partycypacyjnych z rodzicami w sytuacjach wieloproblemowych (Kamińska-Jatczak, 2024), a raczej z próby spojrzenia – z lotu ptaka – na wydarzenia, jakie zaszły w ich dalszej, rozbudowanej fazie, którą można określić jako „wędrówanie historii” czy też upublicznianie swoich doświadczeń wobec różnych audytoriów i odbiorców. Pisanie wyraża moją potrzebę poszukiwania i nadawania sensu wieloznaczności przeżytego doświadczenia zranienia, przykrego dotknięcia, jakie stało się przyczyną – i – kiem do podjęcia bezpośredniej i refleksyjnej samoobserwacji, którą można umiejscowić w nurcie autoetnografii analitycznej (Anderson, 2014). Tekst wpisuje się w nurt opowieści konfesyjnych z badań terenowych, jednak toczony namysł wykracza „poza idiograficzną partykularność” i zmierza w stronę poszukiwania ogólniejszych zagadnień teoretycznych (Anderson, 2014: 150), co w przypadku mojego umiejscowienia badawczego oznacza poszukiwanie znamion pewnej mechaniki społecznego

3 Podobne do mnie stanowisko wyrażają inni badacze uczestniczący. Cinthya Salazar twierdzi, że „niewiele artykułów zawiera konkretne przykłady tego, w jaki sposób zewnątrzni badacze poruszają się w relacjach z wewnątrzniymi badaczami – mi w ramach i poza zakresem badań” (Salazar, 2021: 717). Natomiast Iwona Oliwińska wskazuje, iż „w raportach z badań brakuje jednak najczęściej opisu sytuacji kryzysowych, a zwłaszcza sposobów, przy pomocy których badacze radzą sobie z różnorodnymi kryzysami, na jakie są narażeni” (Oliwińska, 2015: 21).

współistnienia w partycypacyjnych badaniach w działaniu (PAR), w którą owe doświadczenia były i są wpisane. Całość wyводу toczy się wokół pytań: „Jaki(e) sens(y) partycypacji odkryło przede mną doświadczenie zranienia?” oraz „Jakie (nie)oczywiste wymiary wulnerybilności (ang. *vulnerability*) wyłaniają się z autorefleksji nad przypadkiem zaangażowanej relacji w polu badawczym?”. Odpowiedzi na powyższe pytania Czytelnik znajdzie w toku autorefleksji toczonej z uwzględnieniem głosu mojej towarzyszki, do której odnoszą się przywoływane zdarzenia, a także innych osób będących w pobliżu analizowanych przeze mnie wydarzeń. Chciałabym tym samym – taka jest moja intencja badawcza jako pedagoga społecznego zorientowanego partycypacyjnie – do pewnego stopnia przekroczyć własną subiektywność w stronę spojrzenia na zakresloną przeze mnie materię doświadczeniaw sposób intersubiektywny (zob. Hawkins, 2015: 468). Wszakże, jak twierdzi Henryk Skolimowski, w badaniach partycypacyjnych mamy do czynienia ze sztuką przebywania z innym innym (ang. *the art of dwelling with the other*) oraz „sztuką empatii” (Skolimowski, 1994: 182), co sprawia, że istotą tych badań jest rozpoznawanie, co tworzy się pomiędzy mną a tobą – tymi, którzy stają naprzeciw siebie.

Złożoność kategorii *vulnerability*

Złożoność pojęcia *vulnerability* staje się widoczna już na etapie prób jego przekładu. Zygmunt Bauman (2003) zauważył, że w języku polskim brakuje odpowiednika, który w pełni oddawałby bogactwo i wieloznaczność tego angielskiego terminu obejmującego różne aspekty ludzkiej egzystencji: wrażliwość, bezbronność, podatność na ciosy, podatność na zranienie, niezabezpieczenie, brak skutecznej ochrony przed zranieniem, ogólną słabość, kruchość, skłonność padania ofiarą napastników czy poddawania się dolegliwościom (Bauman, 2003: 45; por. Woźniak, 2016: 205; Michalak, 2018: 212). W odpowiedzi na tę lukę Bauman (2003: 45) zaproponował termin „ranliwość”. Polisemiczność kategorii *vulnerability* skłania również autorów do stosowania neologizmu „wulnerybilność” (Łangowski, 2016; Michalak, 2018), który umożliwia uchwycenie i połączenie różnych odcieni oraz aspektów tego pojęcia.

Dokonywana przeze mnie analiza doświadczeń z pola badawczego kieruje mnie w stronę relacyjnego postrzegania wulnerybilności (ang. *relational vulnerability*) (Mitchelson, 2017). Z perspektywy relacyjnej zjawisko to nie jest statyczne ani jednostkowe, lecz wyłania się w toku dynamicznych interakcji społecznych i przestrzennych. Oznacza to, że wulnerybilność jest kształtowana nie tylko przez indywidualne doświadczenia, lecz również przez sieć relacji, w której funkcjonuje jednostka. Matthew Mitchelson (2017) sugeruje, że analiza wulnerybilności wymaga uwzględnienia nie tylko uczestników procesu badawczego będących przedstawicielami grup wrażliwych, ale również badaczy, ich współpracowników, czasami również innych osób i struktur społecznych, które mogą nie być bezpośrednio zaangażowane w badania (Mitchelson, 2017: 909). Stanowisko to koresponduje z relacyjnym zwrotem w badaniach uczestniczących traktowanych jako pole wspólnych doświadczeń współtworzonych z osobami wnie zaangażowanymi, w którym *vulnerability* jest ontologicznie obecna (Clift i in., 2023: 12).

Szerokie rozumienie wulnerybilności jako „ontologicznego warunku człowieczeństwa” (Clift i in., 2023: 3) skłoniło mnie do autorefleksji nad obecnością w procesie badawczym. Otworzyło przede mną kolejną przestrzeń rozumienia siebie oraz innych w relacjach, które wspólnie kształtujemy w polu badań partycypacyjnych. W tym kontekście doświadczenie zranienia stało się dla mnie twórczym impulsem do odkrywania nieoczywistych sensów wulnerybilności osadzonych w moim indywidualnym doświadczeniu badawczym (zob. Clift i in., 2023: 17), wykraczającym poza redukcyjnie negatywne jej rozumienie⁴.

Autoetnografia doświadczenia badawczego i kwestie etyczne

Moje zainteresowanie autoetnografią pojawiło się w odpowiedzi na nieoczekiwany, nagły zwrot w relacji współtworzonej z jedną z kluczowych uczestniczek badań partycypacyjnych, który wywołał we mnie silną potrzebę zrozumienia tej złożonej sytuacji i poradzenia sobie z emocjami, jakie jej towarzyszyły. Choć początkowo nie planowałam łączenia podejścia partycypacyjnego z namysłem autoetnograficznym, pisanie autoetnografii stało się dla mnie narzędziem głębokiej refleksji, pozwalającym na eksplorowanie różnych warstw mojego doświadczenia i było połączone z szerszym procesem przepracowywania trudnych emocji. W ślad za innymi badaczami dostrzegłam w autoetnografii metodę analizy i zrozumienia skomplikowanych doświadczeń związanych z polem badawczym (zob. Woods, Gopal Chambers, Eizadirad, 2022).

Pisana przeze mnie autoetnografia zbliża się do podejścia Leona Andersona (2014), które wykracza poza subiektywną narrację, podkreślając znaczenie refleksji uwzględniającej różne punkty widzenia (Anderson, 2014: 155, 157). Anderson wskazuje na kluczową rolę widocznej obecności badacza w tekście, pełniącego funkcję aktywnego uczestnika badanego kontekstu (Anderson, 2014: 146). Moim celem było nie tylko zrozumienie własnych emocji, ale także analiza dynamiki współtworzonej relacji w kontekście doświadczeń innych uczestników – zarówno insiderów, zaangażowanych bezpośrednio w badania, jak i outsiderów, obserwujących sytuację z zewnątrz. Taka perspektywa pozwoliła mi osadzić własne doświadczenia w szerszym układzie społeczno-kulturowym, ujawniając zjawiska wpływające na pole badawcze (Anderson, 2014: 158).

Jednocześnie pisany przeze mnie tekst momentami przybiera formę autoetnograficznej refleksji w nurcie ewokacyjnym, wynikającej z emocjonalnego wymiaru analizowanego doświadczenia. W trakcie pisania emocje ujawniały się w sposób naturalny, a ich wyrażenie okazało się kluczowe dla dotarcia do głębszych warstw doświadczenia. Ten proces uruchomił we mnie intensywną refleksję, która nie

4 Wąskie, redukcyjne rozumienie wulnerybilności pozycjonuje ją jako zjawisko problematyczne, jeśli nie negatywne (Clift i in., 2023: 3). Odpowiadając na dyskursy opisujące przemoc seksualną wobec kobiet w kontekście *vulnerability*, Erinn Cuniff Gilson zauważa, że „szczegółne rozumienie *vulnerability* dominuje społeczno-kulturowej wyobraźni uprzedmiotowionych, kapitalistycznych społeczeństw zachodnich, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, i ma szkodliwy wpływ na naszą zdolność do właściwego reagowania (*respondwell*) na wulnerybilność, zarówno gdy sami jej doświadczamy, jak i gdy spotykamy ją u innych” (Cuniff Gilson, 2016: 74).

tylko wspierała przepracowywanie trudnych emocji, ale także umożliwiła mi ponowne nawiązanie kontaktu z D. Dzięki temu byłam w stanie spojrzeć na przeżyte sytuacje z różnych perspektyw, co pogłębiło moje zrozumienie dynamiki współtworzonej, zaangażowanej relacji badawczej.

Badanie autoetnograficzne łączy się z etyką relacyjną (Ellis, 2007), co sprawia, że pisanie staje się aktem etycznym, gdyż badacz opisuje zdarzenia, w których sam uczestniczył, jednocześnie opowiadając o innych, będących z nim w relacji. Mojemu pisaniu towarzyszył proces odbudowywania zachwianego zaufania we wzajemnej relacji z D. Obydwie chciałyśmy lepiej zrozumieć siebie nawzajem i zdecydowałyśmy się na ponowienie kontaktu. Doszłyśmy do wspólnej konkluzji, że warto spożytkować nasze doświadczenie, dzieląc się nim z innymi. Poprosiłam D o zgodę na napisanie listu i upublicznienie naszych przeżyć⁵, a kiedy powstawał, zapoznawała się z nim dwukrotnie, co otwierało dalszą wspólną dyskusję. Proces pisania uwzględniał szacunek wobec jej doświadczeń i dążenie do przedstawienia ich w sposób uwzględniający jej poglądy, jednocześnie zachowując autentyczność minionych zdarzeń.

Przypadek zaangażowanej relacji w polu badawczym – kontekst i specyfika

Przystępując do badań, które miały charakter partycypacyjny, nie zdawałam sobie w pełni sprawy z emocjonalnych zawłości, jakie niesie ze sobą głęboka współpraca z osobami, których życie wypełnione jest wyzwaniami i wielowymiarowymi trudnościami (zob. Oliwińska, 2015: 22). W ramach projektu, którego celem było wzmocnienie głosu defaworyzowanej grupy rodziców⁶, spotykałam się regularnie z jego uczestnikami, w tym z D. Te działania, choć z założenia miały mieć charakter emancypacyjny, jednocześnie ukazały, jak delikatne są granice między wspieraniem anadmiernym obciążaniem osób uczestniczących w procesie badawczym. Podczas kluczowego wydarzenia, jakim była wystawa w lutym 2023 roku, Djako panelistka odważyła się publicznie przemówić w imieniu rodziców⁷, dzieląc się swoim doświadczeniem walki o odzyskanie dziecka z pieczy zastępczej. To był moment, w którym jej podatność na zranienie (ang. *vulnerability*) – zarówno emocjonalna, jak ispołeczna – stała się w pełni widoczna. Jak sama przyznała, udział w panelu wyzwolił w niej świadomość możliwości otwartego mówienia o swojej sytuacji, co przyczyniło się do poczucia upełnomocnienia, ale wiązało się również ze stresem wynikającym z ryzyka narażenia na ocenę publiczności i instytucji, które obserwowały to wydarzenie. Zaangażowane uczestnictwo w projekcie niosło ze sobą

5 We wcześniejszej fazie badań uzyskałam również zgodę Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Łódzkiego (Uchwała z dnia 7 czerwca 2022 r., nr 6/KEBN-UŁ/IV/2021-2022). Niemniej jednak dynamika projektów partycypacyjnych wymyka się z ram etyki proceduralnej i często sprowadza się do etyki sytuacyjnej, powiązanej z podejmowaniem konkretnych decyzji badawczych, często w nieprzewidzianych wcześniej okolicznościach.

6 W okresie od marca 2022 roku do lutego 2023 roku w ramach partycypacyjnych badań w działaniu, wraz z sześcioma rodzicami w sytuacjach wieloprogowych, przygotowywałam wystawę zawierającą zdjęcia symbolicznie reprezentujące ich doświadczenia oraz współbrzmiejące z nimi historie z ich życia (Kamińska-Jatczak, 2024). Projekt stał się początkiem mojej relacji z D, która rozwijała się w kolejnej fazie badań (od kwietnia 2023 do czerwca 2024 roku) związanej z dzieleniem się wiedzą z jej doświadczenia z innymi.

7 Panel był częścią otwarcia wystawy fotogłosów rodziców w ramach współpracy z Miejskim Zespołem ds. Przeciwdziałania Wykluczeniu Społecznemu.

możliwość wzmocnienia, ale także ryzyko zranienia emocjonalnego, gdyby reakcje otoczenia okazały się dyskredytujące i/lub zagrażające. Obecność podczas panelu, choć na pozór oznaczała emancypację, była także wystawieniem się na krytykę i dawała możliwość ukazania własnej bezbronności. Mimo tego D chciała kontynuować proces dzielenia się swoją historią z innymi. Mówiła: „We mnie udział w panelu obudził właśnie to, żeby zacząć w jakikolwiek sposób przedstawiać perspektywę osób, które tego potrzebują”⁸.

Przywołuję te przeszłe zdarzenia, by odkryć złożoność relacji, która kształtowała się między mną a D. Ta relacja, zanurzona w nieustannym nurcie wydarzeń, wypływała z obopólnej potrzeby uznania i docenienia wiedzy płynącej z osobistego doświadczenia (ang. *experiential knowledge*) osoby defaworyzowanej, wrażliwej (ang. *vulnerable*), co splotało się z moją orientacją badania-działania⁹, w której każdy krok na ścieżce partycypacji miał głęboki sens. Miesiąc po tamtych emocjonujących chwilach zrodził się pomysł przeniesienia wystawy do biblioteki wydziałowej¹⁰. W odpowiedzi na tę myśl dwie osoby, w tym D, podchwyciły ideę z entuzjazmem. W tej chwili poczułam, że wspólna chęć działania, zogniskowana na wyrażaniu i uważnianiu głosu rodziców w sytuacjach wieloprogowych, tworzy między nami poczucie wspólnoty. Wkraczaliśmy w kolejną, nieprzewidzianą fazę projektu, która miała na celu nie tylko reprezentowanie perspektywy rodziców, lecz także wzmocnienie ich pozycji w przestrzeni społecznej, co wydawało mi się kluczowe w kontekście rozwoju i wsparcia grup defaworyzowanych. W wirze tych wydarzeń pojawił się badacz – autoetnograf, który z zacięciem i wrażliwością zapoznał się z wystawą, porozmawiał z D i R – jej współtwórcami i stworzył nową przestrzeń do dzielenia się historiami rodziców podczas zajęć ze studentami¹¹. Równocześnie, poza tym, co robiliśmy wspólnie, D korzystała z innych „otwierających się drzwi”, stawiając krok w stronę nowych możliwości¹². Rekapitulując wspomnienia tamtych dni, dostrzegam, jak badania partycypacyjne wciągnęły mnie w świat życia, które tworzyło się niejako na moich oczach, często wymykając się wyobrażeniom i intencjom, co zwiększyło, jak się później okazało, moją podatność na zranienie.

8 Fragment wypowiedzi pochodzi z zapisu przebiegu spotkania ze studentami pedagogiki z 9 kwietnia 2024 roku.

9 W mojej „podróży” związanej z uprawianiem społecznie zaangażowanych badań partycypacyjnych mocno rezonowały ze mną idee krytycznej pracy socjalnej (Boryczko, 2017) oraz działań oddolnych upełnomocniających głosy osób wykluczonych. To właśnie w ich opowieściach, zrodzonych z trudnych doświadczeń życia, dostrzegałam bezcenny zasób – potencjał do budowania współczującej świadomości (ang. *compassionate consciousness*) (Skolimowski, 1994: 184). Przemawiały do mnie postulaty pobudzania w innych myślenia krytycznego oraz przełamywania epistemicznej niesprawiedliwości poprzez wprowadzanie do społecznego obiegu dotąd nieobecnych głosów grup wrażliwych. Wyrastałam ze środowiska pedagogów społecznych angażujących się w badania partycypacyjne, chcących przekształcać rzeczywistość poprzez wsłuchiwanie się w głosy przedstawicieli grup wykluczanych i tworzenie warunków społecznych sprzyjających włączaniu tego głosu do debat i działań zorientowanych na humanizujące wsparcie.

10 Wystawa była prezentowana w ramach XXII Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki pt. „Wiedza. Twórczość. Sukces” w kwietniu 2023 roku.

11 Wspólnie odbyliśmy cztery spotkania ze studentami pedagogiki. Dodatkowo z D spotykałam się również w ramach innych prowadzonych przez siebie zajęć akademickich, co było podyktowane zainteresowaniem projektem wśród studentów pedagogiki.

12 Oddźwięk projektu z rodzicami stał się dla D początkiem nowej drogi – szansą na lokalne zainteresowanie i zaangażowanie, które rozkwitało w sposób, jakiego nie potrafiłam przewidzieć. D między innymi została włączona w projekty jako *streetworker* i *youth worker*, otrzymała zaproszenie do rady doradczej działającej przy prezydencie miasta, zajmującej się problematyką bezdomności, brała udział w spotkaniach „żywej biblioteki” oraz była zapraszana na zajęcia akademickie przez wykładowców zaciękwionych projektem i wystawą.

Historia D, której różne odsłony pojawiały się podczas naszych spotkań, była dla mnie przede wszystkim świadectwem niezwykłej siły i determinacji w rozgrywaniu „bitew życiowych”. W mojej interpretacji jej opowieści ucieleśniały postawę rezyliencji – nieustępliwego dążenia do celu, pomimo wszelkich przeciwności. Jej historianaiosłazesobąinspirująceprzesłanieozdolnośćdoodradzania się, niczym Feniks z popiołów – dawała innym słuchającym nadzieję i motywację do przemiany, wskazując, że każde doświadczenie przekształcające ból w mądrość może prowadzić do dojrzałych i bogatszych form życia. Dwpewnym momencie zaczęła mówić o tym *expressis verbis* :

Czyli przede wszystkim przestałam myśleć o tym, że w życiu było mi źle, bo taka była moja historia. Pozwoliło mi [chodzi o aktywność dzielenia się doświadczeniem z innymi – przyp. I.K.-J.] to we mnie wzmocnić takie przekonanie, że to stało się po coś. Skąd też zresztą się ta siła wzięła, bo już nie polegało to na takim użalaniu się nad sobą – Boże, co to ja w życiu nie miałam – tylko zaczęłam przekształcać to w taki sposób, że ok, ja to przeżyłam, ale inni też to mają, inni są dalej na tej samej drodze, co ja kiedyś byłam, więc mam możliwość im pomóc. Czyli zaczęłam wokół siebie tworzyć zasób, nie problem. Przestałam mówić – Boże, jaki ja mam teraz problem, jakie to życie było kiepskie¹³.

Słuchając podobnych deklaracji, niesiona falą optymizmu i zaangażowania w przestrzeń badawczą zorientowaną na wzmacnianie innych, wypowiedziałam słowa:

To jest coś więcej niż tylko badanie. To jest nawiązanie relacji. To jest też takie poczucie, że dałam komuś coś, co go wzmocniło. I czuję wdzięczność, że mogłam to zrobić. Nic mnie to nie kosztowało, a dzięki temu ktoś podniósł się w swoim życiu i stał się kimś lepszym, niż był tydzień czy miesiąc temu. To jest uczucie bezcenne, kiedy widzisz, jak inni w relacji z tobą rosną. Nie ma nic piękniejszego¹⁴.

Z tego stanu „koincydencji”¹⁵ (Jullien, 2024: 148–153) próbowały mnie wyrwać słowa koleżanki – doświadczonej pedagogożki społecznej, która pracując ze mną i D nad przygotowaniem wspólnego wystąpienia konferencyjnego (do którego ostatecznie nie doszło), wyraziła swoje wątpliwości. Powracam do kluczowego momentu jej wypowiedzi:

Ona odczytuje pewne oczekiwania, albo inaczej – sama tworzy obraz tego, czego od niej oczekujesz i próbuje temu sprostać. W związku z tym nie ma szansy na pełną szczerość [...]. Z mojej perspektywy, wynikającej zbiograficznie uwikłanej analizy sytuacji, jestem bardzo wyczulona

13 Wypowiedź pochodzi ze spotkania ze studentami z 9 kwietnia 2024 roku.

14 Fragment pochodzi z wywiadu, jaki przeprowadziła ze mną D 17 maja 2024 roku. Pomysł, by niejako „zamienić się rolami”, wynikał z chęci podjęcia refleksji nad rozumieniem i odczuwaniem procesu badawczego (Wyka, 1993: 157), co było częścią wspólnych przygotowań do konceptualizacji doświadczeń z badań partycypacyjnych.

15 Koincydencja oznacza poczucie zgodności, dopasowania, w którym nie pojawia się zwątpienie, podważenie przyjętego oglądu rzeczywistości, co w rezultacie wzmacnia nasze zadowolenie, ale jednocześnie blokuje nowe możliwości, rozwój myślenia i działania (Jullien, 2024: 148–153).

i podejrzliwa wobec tego, na ile osoba, która stara się sprostać twoim oczekiwaniom, jest w tym sobą. Na ile proces wzmacniania zachodzi w niej naprawdę, a na ile pozostaje tylko na poziomie słów, podczas gdy w środku nic się nie zmienia¹⁶.

Przywołane słowa wywołują we mnie refleksję nad kategorią *vulnerability* w relacji badawczej. Pisząc ten tekst, stawiam sobie pytania, na które trudno znaleźć jednoznaczne odpowiedzi. Zastanawiam się, czy nieświadomie kreowałam przestrzeń, w której D mogła czuć się zobowiązana do spełniania określonych standardów lub oczekiwań. Pojawia się wątpliwość, czy próby sprostania (moim) oczekiwaniom nie ograniczały autentycznej wrażliwości i szczerości, które są kluczowe w badaniu. Gdzie leży granica między prawdziwym „ja” osoby uczestniczącej w badaniu partycypacyjnym a jej próbą dostosowania się do oczekiwań innych, w tym moich własnych? Rodzą się kolejne pytania: „Jak w relacji badawczej można stworzyć przestrzeń dla autentycznego przejawienia się w swojej kruchej (nie)doskonałości, która nie zostanie zdominowana przez chęć spełnienia oczekiwań drugiej strony?”, „Czy możliwe jest wypracowanie warunków, w których osoba podatna na zranienie czuje się na tyle bezpieczna, aby wyrazić siebie bez obawy o ocenę?”. Zmaganie się z tymi pytaniami staje się kluczowe, ponieważ dotyczy złożoności zjawiska wulnerybilności w relacji badawczej. Wskazuje również na wyzwania związane zbudowaniem przestrzeni, w której upęnomocnianie może być autentyczne i obustronne. Ta refleksja wyłania się jako świadectwo pogłębiającego się, uwrażliwionego spojrzenia autoetnograficznego, poprzez które analizuję własne praktyki badawcze. Zanurzona w procesie pisania postrzegam badanie partycypacyjne jako dynamiczną przestrzeń pełną napięć i paradoksów, w której pytania o autentyczność, wrażliwość i etyczną odpowiedzialność splatają się ze sobą, tworząc wielowymiarowy pejzaż mojego naukowego poszukiwania. Dzielenie się doświadczeniami staje się moim aktem odwagi ujawniania i analizowania przestrzeni, gdzie nauka nie jest jedynie zbiorem twierdzeń, lecz żywą, rozwijającą się relacją, w której toczy się ucieleśnione zmaganie z własnymi ograniczeniami i dążenie do zrozumienia współdzielonej interakcyjnej dynamiki.

Wulnerybilność i odpowiedzialność

Dynamika relacji, jaką współtworzyłam z D, opierała się na złożonej grze odpowiedzialności i wulnerybilności. Odpowiedzialność w relacji badawczej nie jest jedynie narzuconym z zewnątrz obowiązkiem, lecz nabiera znaczenia ontologicznego jako cecha ludzkiego bytu, wynikająca ze zdolności do wolnego wyboru i działania na podstawie wartości (Ingarden, 1987). Odpowiedzialność z perspektywy Ingardenowskiej jest również fenomenem relacyjnym przejawiającym się w momentach jej przejmowania, zrzućcia, uznania i przyjmuje różne postaci, co ujawnia jej kolektywny oraz indywidualny wymiar, który kształtuje doświadczenia w polu badania.

16 Po lekturze nieopublikowanej wersji tekstu D podjęła krytyczną refleksję nad przytoczoną wypowiedzią, wyrażając poczucie niezgodności z jej treścią. Zaznaczyła, że nie oddaje ona jej wewnętrznego doświadczenia – nie postrzegała swoich działań jako odpowiedzi na moje oczekiwania, lecz jako wynik osobistych odczuć i przekonań, którymi się kierowała.

Sięgam pamięcią do zdarzeń czerwcowych i wspomnianej na początku tekstu konferencji, w ramach której, poza wystąpieniem, współprowadziłam warsztaty. Wraz uczestnikami namyślałam się nad wymiarami oddziaływania badań partycypacyjnych, mierząc się z trudnymi dla mnie emocjami wywołanymi nagłą odmową dalszego zaangażowania we wspólne działania ze strony D. Powracam do tego zdarzenia, które stało się momentem „węzłowym”, gdyż wyzwoliło we mnie zdolność do ponownego „wiązania” różnych wątków doświadczenia badawczego, tworząc z nich zrozumiałą całość, pozwalającą odkrywać kolejne sensory partycypacji. Sprzyjającą ku temu okolicznością były refleksje warsztatowe. Wracają do mnie słowa jednej z uczestniczek – socjolożki:

Przepraszam, ale myślę sobie, że może bardzo ważne jest to, od czego wyszliśmy – kwestia odpowiedzialności. Bo jak zapytałaś o sens partycypacji, to może to jest właśnie to, że takim punktem docelowym byłoby upelnomocnienie w takim sensie, że jeśli nawet nie przejęcie odpowiedzialności, to przynajmniej jakieś wejście, zrobienie kroku na drodze odpowiedzialności za relacje, za budowanie własnego życia. [...] Być może ten moment zerwania jest pewnym momentem odwagi czy odpowiedzialności – pewnych rzeczy nie chcę już robić. [...] może to jest po prostu kwestia tego, że spotkałam się z kimś innym, ktoś mi coś powiedział, może dużo prostsze to jest, więc nie chcę tutaj nadinterpretować tej sytuacji [...].

Refleksje uczestniczki warsztatów skłoniły mnie do głębszego namysłu nad naturą odpowiedzialności w procesie partycypacyjnym. Jej kolektywny wymiar niesie ze sobą ryzyko rozproszenia – łatwo może stać się niejasny i trudny do uchwycenia. Odpowiedzialność nabiera rzeczywistego znaczenia dopiero wtedy, gdy jest zakorzeniona we „wnętrzu” osoby, opierając się na jej wolności i autonomicznych decyzjach (Ingarden, 1987: 88). To prowadzi mnie do kluczowego pytania: „Czy decyzja D o wycofaniu się ze wspólnych działań świadczyła o rzuceniu odpowiedzialności, czy też była świadomym aktem uznania własnych granic i autonomii?”. Wycofanie się D stało się dla mnie momentem węzłowym, zmuszającym do przemyślenia dynamiki naszej relacji. Ujawniło także podatność na zranienie – zarówno moją, jak i D – skłaniającą do refleksji nad zakresem odpowiedzialności w badaniu. W tym kontekście wulnerabilność wyrażała się w otwartości wobec przeżywanych emocji, obaw i granic oraz ujawniła się jako kluczowy element relacji badawczej. Tym samym stała się nieodłącznym aspektem odpowiedzialności wyrażanej jako gotowość do przyjęcia i zrozumienia wyborów uczestnika, nawet tych, które oznaczają jego odejście.

Koncentracja na relacji a koncentracja na działaniu

Kiedy D przestała być częścią naszego wspólnego działania, zaczęłam krytycznie zastanawiać się nad naturą współtworzonej relacji. Jak wyglądał ostatni rok naszej współpracy? Wracałam pamięcią do minionych wydarzeń i odsłuchiwałam nagrania ze wspólnych spotkań ze studentami. Uświadomiłam sobie, że obie byłyśmy wciągnięte w wir działania – ja byłam dodatkowo skupiona na kolejnych aktywnościach stanowiących pokłosie projektu partycypacyjnego zrodzicami, a D współbieżnie angażowała się w działalność „żywej biblioteki”, streetworking oraz udział w radzie ds. rozwiązywania

problemów bezdomności. Wszystko topochłoneł nas do tego stopnia, że zabrakło czasu na rozmowy o specyfice wzajemnej relacji – o zmieniających się oczekiwaniach, pozycjach, intencjach i dążeniach. Zrozumiałam, że badania partycypacyjne nie mogą koncentrować się jedynie na przyszłości zmianach, które chcemy wprowadzić, celach, do których wspólnie dążymy. Równie ważne jest „tu i teraz” – prowadzenie uważnego dialogu o tym, co dzieje się między nami w trakcie współpracy, jak postrzegamy naszą relację i jak nasze oczekiwania ewoluują pod wpływem zachodzących procesów transformacji.

Z perspektywy czasu zastanawiam się, jak potoczyłaby się nasza współpraca, gdybyśmy częściej zatrzymywały się, by intencjonalnie przyjrzeć się naturze tworzonej relacji. Przypominają mi się słowa Cinthyi Salazar (2021) o delikatnej równowadze między działaniem a budowaniem więzi w badaniach partycypacyjnych. Czy właśnie tej równowagi zabrakło w naszej (współ)pracy? Salazar podkreśla, że bez regularnego dialogu i refleksji nad zmieniającymi się oczekiwaniami, rolami i intencjami relacja badawcza może stać się jedynie współpracą wypełnioną działaniami, ale pozbawioną autentycznego partnerstwa (zob. Salazar, 2021: 729). Czy tak było w naszym przypadku? Czy byłam w stanie dostrzec subtelne sygnały mówiące o obawach i oczekiwaniach D?

Moje przemyślenia prowadzą do relacyjnej perspektywy rozumienia *vulnerability* (Mitchelson, 2017), ujawniającej, ile ryzyka i niepewności niesie budowanie autentycznej relacji badawczej. Salazar (2021) sugeruje, że to badacz partycypacyjny powinien inicjować otwartą komunikację, ale czy zawsze ma w sobie dość wrażliwości i krytycznego namysłu, by dostrzec, że koncentracja na budowaniu relacji może nie być wystarczająca. Czy więzi zawiązywane w polu badań partycypacyjnych rzeczywiście są empatyczne i współczujące (Hawkins, 2015: 468)? Dociera do mnie, jak silnie wiedza i rzeczywistość, którą współtworzymy, są związane z naszą wrażliwością kształtującą sposób, w jaki angażujemy się w relacje z innymi.

W kontekście badań partycypacyjnych empatia – rozumiana jako systematyczna praktyka świadomego współodczuwania – staje się wręcz „nową metodologią” (Skolimowski, 1994: 182), uwzględniającą wzajemną gotowość do odsłaniania swoich zmieniających się intencji, wątpliwości i oczekiwań, co jest nieodłącznym elementem świadomego budowania zaangażowanej relacji badawczej.

Wymiana w relacji

Kiedy moje emocje się uspokoiły, odważyłam się ponownie skontaktować z D i zapytać, dlaczego zdecydowała się wycofać z udziału w konferencji. Jej odpowiedź poruszyła mnie, odsłaniając złożone wymiary partycypacji, których wcześniej nie dostrzegałam:

D: Zaczęło się tak naprawdę od takich przytyków, można powiedzieć. [...] padały pytania – a ile ci za to płacą? I były takie właśnie – ty nie powinnaś się tak dawać, powinnaś sobie ustalić, że ty coś będziesz za to brała, jakiś chociażby mały profit i tak dalej. I zaczęła we mnie taka myśl

kiełkować [...]. Po prostu uważałam, że to, co robię, jest ok. I nie chodzi tutaj o kasę, tylko że to, co robię, jest ok. [...] angażuję się w tyle rzeczy i nikt nie widzi tego, że warto byłoby mnie w jakikolwiek sposób wynagrodzić¹⁷.

Jej słowa niosą w sobie więcej niż tylko pytania o wynagrodzenie. Odsłaniają wrażliwą naturę relacji w badaniach partycypacyjnych, możliwą do uchwycenia w kontekście „wymiany poprzez dar” (Mauss, 1973; Fustier, 1998; Kamińska, 2013). Taki dar nie jest zwykłą transakcją – to wyraz poświęcenia, przekazywania „czasu, emocji, swej prywatności, swej indywidualności, po prostu siebie” (Marynowicz-Hetka, 2006: 141). Na początku Dangażowała się w projekt z pełnym przekonaniem, nie oczekując w zamian gratyfikacji finansowej, a ja widziałam w tym potwierdzenie jej motywacji wewnętrznej do współtworzenia i dzielenia się swoim doświadczeniem. Jako początkująca badaczka partycypacyjna byłam przekonana, że rezygnacja z wynagrodzenia finansowego uczestników pomoże utrzymać autentyczność współpracy i uniknąć wzmocnienia transakcyjnego charakteru relacji (McDonald, Capous-Desyllas, 2021: 367). Chciałam, aby nasza relacja była oparta na szczerej chęci dzielenia się doświadczeniem. Nie przewidziałam jednak, że projekt przekroczy założone ramy czasowe i wejdzie w fazę „wędrowania” historii, angażując nas na kolejne półtora roku. Dziś lepiej rozumiem badaczy partycypacyjnych, którzy decydują się na finansowe wynagrodzenie jako formę uznania i podziękowania za wkład uczestników (Capous-Desyllas, 2014; Lindow i in., 2021; Colvin, Howard, 2022). Mam jednocześnie świadomość, że finansowanie uczestników badań to kwestia złożona i silnie zależna od kontekstu. Wynagrodzenie może być zarówno wyrazem szacunku i rekompensaty za poświęcony czas, jak i źródłem dyskomfortu lub nawet krzywdy (Surmiak, 2020). Refleksja nad zasadnością wynagradzania w projektach partycypacyjnych wymaga uwzględnienia dynamicznych, często ukrytych i niewypowiedzianych motywacji uczestników. W tego typu relacjach kluczowa staje się wrażliwa i czujna obecność badacza, który unika prostych odpowiedzi i jednoznacznych twierdzeń. Słowa D pokazały mi, jak delikatna i trudna do utrzymania jest równowaga w wymianie. Jej uczucie zranienia nie wynikało tylko z braku wynagrodzenia, ale miało związek z brakiem dostrzeżenia i uznania jej „daru”. Choć początkowo odrzucała myśl o konieczności nagrody, z czasem poczuła, że jej wkład – ofiarowany z serca – pozostał niedoceniony. To zakłóciło subtelą równowagę w naszej relacji i doprowadziło do zranienia.

W tym doświadczeniu dostrzegam kluczową lekcję – partycypacja nie polega jedynie na zaangażowaniu uczestników, ale na tym, jak badacz docenia i odpowiada na ich „dar”. Kiedy „dar” pozostaje niezauważony, wzrasta podatność na zranienie – wrażliwość na brak uznania, co może głęboko wpływać na dynamikę relacji. D odważyła się wyrazić swoje uczucia, odsłaniając swój ból, który wynikał z poczucia, że jej wysiłek został zignorowany. Jej szczerość skłania mnie do refleksji nad tym, jak w badaniach partycypacyjnych możemy stworzyć przestrzeń, w której „dary” uczestników będą dostrzeżone, a ich wulnerybilność spotka się z autentycznym szacunkiem i uznaniem.

¹⁷ Fragment pochodzi z wywiadu pogłębionego z D, jaki przeprowadziłam z nią 27 września 2024 roku, by usłyszeć jej wersję omawianych zdarzeń.

Kryzys zaufania i mentalność „ofiary”

W ostatniej odsłonie refleksji nad złożonością i sensem partycypacji, szczególnie w kontekście zjawiska *vulnerability*, pragnę wrócić do spotkania z D, które rzuciło nowe światło na to, co wydarzyło się między nami i pomogło mi zrozumieć powody jej wycofania się ze wspólnego wystąpienia na konferencji. Podczas rozmowy dotknęliśmy jednego z najtrudniejszych wątków – kryzysu zaufania, który wkradł się do naszej relacji. Pamiętam, jak zmagalam się z uczuciem niezrozumienia i wrogości, które odczułam w ostatniej wiadomości od D, otrzymanej cztery dni po konferencji. W trakcie naszego wrześnieowego spotkania D próbowała wyjaśnić, co wówczas przeżywała:

Umówiłam się z N (imię innej osoby), że dokończę to, co mam zrobić i poszliśmy na piwo. Zaczęliśmy rozmawiać. No i ona zaczęła mnie przekonywać, że ma rację [...], że ty doskonale wiesz, co robisz i że tak naprawdę mnie wykorzystujesz [...]. Przyjęłam to, co mówiła N, jako prawdę, bo przecież ty byś mi tego nie powiedziała [...]. Zaczęłam myśleć, czy ktoś w ogóle zastanawia się nad tym, jak ja się czuję po tych spotkaniach. I tak sobie myślę: chyba nie. [...]. Teraz kiedy na to patrzę, już będąc w dużo lepszej kondycji psychicznej, dziwię się sobie, że tak pozwoliłam się omotać, dałam się złapać w sieć, która zaczęła psuć mój obraz ciebie, sens tego, co robię i po co to robię [...]. Ja wtedy zrobiłam z siebie totalną ofiarę i przestałam myśleć o tym, jak ty to odbierasz. Skupiłam się tylko na sobie¹⁸.

Słowa D uświadomiły mi, jak łatwo relacje w badaniach partycypacyjnych mogą zostać zakłócone, szczególnie w kontekście *vulnerability* – podatności na zranienie, wrażliwości na wpływy zewnętrzne i manipulację. W tym przypadku *vulnerability* ujawniła się poprzez zakwestionowanie intencji opartych na wzajemnym zaufaniu, które budowałyśmy w ramach wspólnej pracy. Seria zdarzeń i oddziaływań zewnętrznych wpłynęła na D, powodując, że zaczęła postrzegać siebie jako „ofiara” w relacji badawczej. Można to wiązać z „mentalnością ofiary” (Kets de Vries, 2014: 132) dochodzącą do głosu w relacji jako preegzystujący proces biograficzny wpisany w jej życie w trakcie jego trwania. Jak pisze Manfred Kets de Vries (2014: 132): „bycie ofiarą to nie tylko rzeczywisty stan, ale także stan umysłu”. W tamtej chwili D przyjęła narrację, że była wykorzystywana, co jednocześnie pozwoliło jej odsunąć odpowiedzialność za własne decyzje. Czuła się uwikłana w sytuację, w której jej emocje i zaufanie były manipulowane, a relacja zbudowana na współpracy i wymianie darów została przekształcona w pole konfrontacji i oskarżeń.

Relacje w badaniach partycypacyjnych nie są proste. Jako badacze często dążymy do równoważenia władzy w relacjach, do ich demokratyzacji poprzez stworzenie przestrzeni do współdecydowania i współtworzenia wiedzy. Chcemy uniknąć niesprawiedliwości epistemicznej, uznając różne głosy i doświadczenia. Jednak dynamika tych relacji jest sinusoidalna¹⁹ (zob. Marynowicz-Hetka,

¹⁸ Fragment pochodzi z wywiadu przeprowadzonego z D 27 września 2024 roku.

¹⁹ Dynamiczny charakter relacji układa się sinusoidalnie i przejawia się w jej „falowaniu” – „od zerwania do łączenia, poprzez kolejne zerwania do rekonstrukcji więzi” (Marynowicz-Hetka, 2023: 11). W pracy nad relacją pojawia się zarówno

2023: 11), wchodzimy bowiem w czyjeś życie, obciążone wcześniejszymi doświadczeniami i tożsamościami – czasem zranionymi, czasem ukształtowanymi przez przeszłe traumy i poczucie bycia ofiarą. Każda taka relacja niesie ryzyko nieciągłości i zerwania. Kiedy słyszymy od osób współtworzących z nami przestrzeń badawczą – „już tego nie czuję”, „utraciłam/utraciłem sens” lub wręcz „czuję się wykorzystywana/wykorzystywany”, dochodzi do głosu zranienie, które narusza subtelny równowagę wymiany, budowaną we wzajemnej relacji. Te doświadczenia każą mi ponownie zadać pytanie: „Jaki sens ma to, co robię jako badacz?”. W poszukiwaniu odpowiedzi nieuchronnie stawiam czoła zranieniom, czyniąc je częścią dialogu i procesu wspólnego tworzenia wiedzy.

Konkluzja

Odkrywane przeze mnie sensy partycypacji dotyczą napięć między upelnymocnianiem a anarazaniem na zranienie. W napięcia te są wpisane procesy omawiane przeze mnie w tekście, takie jak: nieprzewidywalność reakcji otoczenia społecznego, stopień autentyczności wypowiedzanych myśli, wchodzenie w relacje oparte na zaufaniu i podzielanej odpowiedzialności, uleganie presji społecznej ze strony innych.

Badanie partycypacyjne, z założenia mające wzmocnić głos uczestników, niesie ze sobą ryzyko zranienia, które pojawia się zarówno po stronie badacza inicjującego proces, jak i uczestnika – współbadacza. Istotne w tym procesie jest stwarzanie przestrzeni sprzyjającej wyrażaniu swoich oczekiwań, intencji, wyobrażeń, które ulegają transformacji w toku nawiązywanej i rozwijanej relacji badawczej jeśli nie są na bieżąco ujawniane i komunikowane, mogą stać się źródłem poczucia zranienia, odrzucenia, bezradności. W tym wariancie istota badań partycypacyjnych zostaje podważona, gdyż przyczyniają się one raczej do efektów nieupelnymocniających (zob. Gulczyńska, 2019). Aby tak się nie stało, realizując badania partycypacyjne, warto skoncentrować się nie tylko na celach i zmianach, do których wspólnie dążymy, ale również na intencjonalnym nawigowaniu procesów relacyjnych, uwzględniając ich złożoną naturę. Badacz partycypacyjny, współtworząc relacje z przedstawicielami grup wrażliwych i defaworyzowanych, często nie jest przygotowany – nie wiadomo, czy w ogóle jest to możliwe – na napięcia, jakie będą w nich dochodzić do głosu. Mogą one wynikać z trudnej historii życia osoby, w ramach której wypracowała ona określoną zdolność egzystowania wśród i wobec innych, związaną ze zdolnością do odpowiedzialności, z podatnością na manipulację, z potrzebą uznania i docenienia, chęcią bycia zauważonym czy sprostania czyimś oczekiwaniom. Kiedy te przeżywane procesy dochodzą do głosu w przestrzeni badań, trudno jest je zrozumieć i się na nie przygotować, często mają one charakter nieoczekiwany i zaskakujący, przez co prowadzą do zranień.

Można wobec tego zadać zbijające z tropu pytanie: „Czy wobec tego prowadzenie badań partycypacyjnych angażujących osoby wrażliwe i defaworyzowane w ogóle ma sens, skoro wiąże się z tak wieloma ryzykami i zawilościami etycznymi?” (zob. Lofland i in., 2009: 120). Poszukując na nie odpowiedzi,

„rozłączenie” (zerwanie i nieciągłość), jak i „tworzenie przestrzeni dla nowego otwarcia”, zmierzającej do „ponownego łączenia dla realizacji wspólnych celów” (Marynowicz-Hetka, 2023: 12).

zgadzam się ze stwierdzeniem, że prowadzenie badań uczestniczących rzadko stawia badaczy w sytuacjach trudniejszych niż sytuacje życia codziennego (Lofland i in., 2009: 120). Oznacza to, że badania partycypacyjne są otwarte na możliwości, jakie niesie życie. I w tym – jak sądzę – zasadza się ich głęboki sens międzyludzki i egzystencjalny, który wyraża się w zdolności bycia z drugim człowiekiem, niezależnie od jego kondycji, z którego wyłania się złożone i humanizujące rozumienie. We współtworzeniu zaangażowanych relacji badawczych (współ)doświadczamy bowiem przejawów człowieczeństwa stanowiących wymiary *vulnerability*: słabości, z której wyłania się siła; cierpienia, które przekształca się w mądrość życiową; narażenia na ryzyko i ocenę, które prowadzi do poczucia siły i pełnomocniającej obecności; bolesnego zerwania, z którego wyłaniają się kolejne rozumienie i sens.

Podziękowania

Pragnę serdecznie podziękować wszystkim osobom, które zgodziły się na przytoczenie ich wypowiedzi w tekście, a szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do D za jej odwagę i gotowość do podzielenia się swoimi odczuciami, które mogłam wykorzystać w artykule. Osobne podziękowania kieruję również do Marcina Kafara, który wspierał mnie psychicznie i naukowo w okresie, kiedy rozgrywały się opisywane zdarzenia i kiedy toczył się nad nimi autoetnograficzny namysł.

Bibliografia

- Anderson Leon (2014), *Autoetnografia analityczna*, przełożyła Maja Brzozowska-Brywczyńska, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. X, nr 3, s. 144–167, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.10.3.07>
- Bauman Zygmunt (2003), *Żyjąc (czasami umierając) na tłocznej planecie*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 52(2), s. 35–51.
- Boryczko Marcin (2017), *Praca socjalna a świadomość krytyczna. Inspiracje Paula Freire*, [w:] Daria Bienkowska, Irena Figurska, Ryszard Kozłowski (red.), *Spotkać drugiego: prawo, etyka, praktyka*, Słupsk: Akademia Pomorska w Słupsku, s. 153–171.
- Capous-Desyllas Moshoula (2014), *Using photovoice with sex workers: The power of art, agency and resistance*, „Qualitative Social Work”, vol. 13(4), s. 477–501, <https://doi.org/10.1177/1473325013496596>
- Clift Bryan C., Battle Ioannis Costas, Banks Kia, Rodohan Josie, Bekker Sheree, Chudzikowski Katharina (2023), *Introduction. The relevance and importance of researcher vulnerability in qualitative research*, [w:] Bryan C. Clift, Ioannis Costas Battle, Sheree Bekker, Katharina Chudzikowski (red.), *Qualitative Researcher Vulnerability. Negotiating, Experiencing and Embracing*, New York: Routledge, s. 1–25.
- Colvin Marianna, Howard Heather (2022), *Hard to succeed: A call for social change from mothers with substance use in the child welfare system*, „Children and Youth Services Review”, vol. 140, s. 1–17, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106574>
- Cunniff Gilson Erinn (2016), *Vulnerability and Victimization: Rethinking Key Concepts in Feminist Discourses on Sexual Violence*, „Signs: Journal of Women in Culture and Society”, vol. 42(1), s. 71–98, <https://doi.org/10.1086/686753>
- Ellis Carolyn (2007), *Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research with Intimate Others*, „Qualitative Inquiry”, vol. 13(1), s. 3–29, <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>

- FustierPaul(1998), *Działanie socjalne – znaczenie daru*, przełożyła Anna Czołnowska, [w:] Ewa Marynowicz-Hetka, Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 194–204.
- Gulczyńska Anita (2019), *Niepełnomocniające re-definicje „miejsca” i tożsamości jego uczestników w przebiegu badań partycypacyjnych*, [w:] Maria Mendel, Wiesław Theiss (red.), *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 357–379.
- Hawkins Karen A. (2015), *The complexities of participatory action research and the problems of power, identity and influence*, „Educational Action Research”, vol. 23(4), s. 464–478, <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1013046>
- Ingarden Roman (1987), *Książeczka o człowieku*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jullien François (2024), *Ponownieotworzyćmożliwości:de-kojncydencjajakolejnejżycie.Wybórtękstów*, przełożyła Ewa Marynowicz-Hetka, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- KalinowskaKatarzyna(2017), *O autoetnografii dotknięć, zranień i odkształceń*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 61(3), s. 9–31, <https://doi.org/10.35757/KiS.2017.61.3.2>
- Kamińska Izabela (2013), *„Wymiana poprzez dar” jako kategoria relacji społecznej. Refleksje z pola praktyki*, [w:] Anna Kotlarska-Michalska(red.), *Kobiety w pracy socjalnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 299–311.
- Kamińska-Jatczak Izabela (2024), *Praktyka tworzenia opowieści na przykładzie fotogłosu rodziców w sytuacjach wieloprogłemowych*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 73(3), s. 121–148, <https://doi.org/10.26485/PS/2024/73.3/6>
- Kets de Vries Manfred F.R. (2014), *Are You a Victim of the Victim Syndrome?*, „Organizational Dynamics”, vol. 43(2), s. 130–137, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2116238>
- Lindow Payge, Yen Irene, Xiao Mingyu, Leung Cindy (2021), *“You run out of hope”: an exploration of low-income parents’ experiences with food insecurity using Photovoice*, „Public Health Nutrition”, vol. 25(4), s. 987–993, <https://doi.org/10.1017/S1368980021002743>
- Lofland John, Snow David A., Anderson Leon, Lofland Lyn H. (2009), *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny poglobaniachjakościowych*, przełożyły Anna Kordasiewicz, Sylwia Urbańska, Monika Żychlińska, Warszawa: Wydawnictwo NaukoweScholar.
- Łangowski Marek (2016), *Wulnerabilność w życiu i filozofii Emmanuela Mouniera*, „Studia Pelplińskie”, t. XLIX, s. 215–228.
- Marynowicz-Hetka Ewa (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marynowicz-Hetka Ewa (2023), *Floriana Znanięckiego kategoria porządku – nieporządku w odczytaniu Lecha Witkowskiego a dyskurs pedagogii instytucjonalnych*, „Chowanna”, nr 1–2(60–61), s. 1–14, <http://dx.doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.02>
- Mauss Marcel (1973), *Socjologia i antropologia*, przełożyli Marcin Król, Krzysztof Pomian, Jerzy Szacki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McDonald Lauren, Capous-Desyllas Moshoula (2021), *Navigating Ethical Issues in Photovoice: Balancing the Principles of Community Based Participatory Research Ethics with Institutional Review Board Requirements*, „Journal of Empirical Research on Human Research Ethics”, vol. 16(4), s. 364–373, <https://doi.org/10.1177/15562646211032777>
- Michalak Anna (2018), *Wulnerabilność Doroty Masłowskiej w obliczu „syndromu drugiej powieści” jako temat Pawia Królowej*, „Kultura Współczesna”, t. 4(103), s. 211–224, <https://doi.org/10.26112/kw.2018.103.17>

Mitchelson Matthew L. (2017), *Relational vulnerability and the research process with former prisoners in Athens, Georgia (USA)*, „Social & Cultural Geography”, vol. 18(7), s. 906–926, <https://doi.org/10.1080/14649365.2016.1171388>

Oliwińska Iwona (2015), *Domorośły majsterkowicz? Szkic o statusie, rolach i dylematach badacza terenowego*, [w:] Barbara Fatyga (red.), *Praktyki badawcze*, Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 17–26.

Salazar Cinthya (2021), *We are friends? Navigating relationships with undocumented college students as co-researchers in participatory action research*, „International Journal of Qualitative Studies in Education”, vol. 34(8), s. 715–732, <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1956622>

Skolimowski Henryk (1994), *The participatory mind. A new theory of knowledge and of the universe*, London: Arcana, Penguin Books Ltd.

Surmiak Adrianna (2020), *Ethical Concerns of Paying Cash to Vulnerable Participants: The Qualitative Researchers' Views*, „The Qualitative Report”, vol. 25(12), s. 4461–4481, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4441>

Woods Sarah, Gopal Chambers Tina-Nadia, Eizadirad Ardavan (2022), *Emotional Vulnerability in Researchers Conducting Trauma-Triggering Research*, „Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies”, vol. 3(3), s. 71–88, <https://doi.org/10.52547/johepal.3.3.71>

Woźniak Zbigniew (2016), *Praca socjalna a innowacje społeczne – między rutyną i zmianą*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, t. 78, z. 3, s. 205–230, <https://doi.org/10.14746/rpeis.2016.78.3.15>

Wyka Anna (1993), *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Cytowanie

Izabela Kamińska-Jatczak (2025), *Ponowne odkrywanie sensu partycypacji wobec doświadczenia zranienia. Refleksje z partycypacyjnych badań w działaniu*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XXI, nr 3, s. 6–23, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.01>

Rediscovering the Meaning of Participation in the Face of the Experience of Hurt. Reflections from Participatory Action Research

Abstract: This paper analyzes the complex nature of relationships co-created within participatory action research. Drawing from personal experience in the field, the author uncovers new meanings of participation and examines relational vulnerability and its dynamics embedded in the engaged relationship co-created with one of the participants. The text highlights the transformative potential of vulnerability, in which experiences of hurt and powerlessness can lead to strength, life wisdom, and empowerment. At the same time, the article draws attention to the emotional risks and ethical dilemmas inherent in participatory research, raising key questions about the balance between support and the potential for emotional harm. Through an autoethnographic approach, the author explores how moments of relational rupture, such as a participant's sudden withdrawal, can become turning points for reflecting on the nature of participatory research and the interpersonal connections formed within it. Ultimately, the author argues that while participatory research carries significant risks, it also offers profound opportunities for shared understanding, growth, and empowerment.

Keywords: participatory action research, relational vulnerability, engaged research relationship, autoethnography of the research experience, discovering the meaning of participation

Od założeń do praktyki: bariery i wyzwania w realizacji edukacji zdrowotnej w polskich szkołach podstawowych

Aleksandra Piłat-Kobla 

Uniwersytet Jagielloński – Collegium Medicum, Kraków

Maria Świątkiewicz-Mośny 

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Magdalena Ślusarczyk 

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Anna Prokop-Dorner 

Uniwersytet Jagielloński – Collegium Medicum, Kraków

Natalia Ożegalska-Łukasik 

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Aleksandra Potysz-Rzyman 

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Marianna Zarychta 

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Małgorzata M. Bała 

Uniwersytet Jagielloński – Collegium Medicum, Kraków

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.02>

Received: 26.10.2024. Verified: 30.12.2024. Accepted: 11.04.2025.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



Funding information: The article is based on research conducted within the project “Diagnosis and developing health capital – Health Literacy of primary school students” (https://light.project.uj.edu.pl/pl_PL/badania), funded by the National Science Centre (Narodowe Centrum Nauki) under the OPUS-20 call (grant agreement no. 2020/39/B/HS6/0097). **Conflict of interests:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.

Słowa kluczowe: kompetencje zdrowotne, edukacja zdrowotna, szkoły podstawowe, wywiady eksperckie, myślenie krytyczne

Abstrakt: W artykule autorki analizują wyzwania związane z kształtowaniem kompetencji zdrowotnych w polskich szkołach podstawowych na podstawie wywiadów z dziesięcioma ekspertami z kluczowych obszarów kształtowania treści edukacyjnych. Badanie jakościowe pozwoliło im zrozumieć prakseologię konstruowania programów nauczania oraz praktyczne aspekty edukacji zdrowotnej na poziomie szkoły podstawowej. Wyniki wskazują na istotne luki w programach, zwłaszcza w zakresie rozwijania krytycznego myślenia i integracji treści zdrowotnych, co ogranicza efektywność nauczania. Zmiany w kontekście pandemii COVID-19 oraz potrzeba dynamicznego dostosowywania programów uwidoczniły dodatkowe trudności w kształtowaniu kompetencji zdrowotnych uczniów. Artykuł formułuje rekomendacje dla polityki edukacyjnej, koncentrując się na potrzebie lepszego wsparcia nauczycieli, integracji teoretycznych podstaw z praktyką oraz systematycznej ewaluacji realizacji treści zdrowotnych.

Aleksandra Piłat-Kobla

Doktor nauk o zdrowiu, absolwentka socjologii, dziennikarstwa i komunikacji społecznej. Specjalizuje się w socjologii medycyny, badając społeczne uwarunkowania zdrowia. Zajmuje się edukacją zdrowotną dzieci i młodzieży oraz wspieraniem międzypokoleniowych inicjatyw promujących zdrowy styl życia.

e-mail: aleksandra.pilat@uj.edu.pl

Maria Świątkiewicz-Mośny

Doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, socjolożka, psycholożka. Pracuje w Instytucie Socjologii UJ. Zajmuje się szeroko pojętą komunikacją oraz zmianą społeczną. Fascynują ją: tożsamość, mechanizmy jej budowy oraz wpływ na procesy komunikacyjne w różnych obszarach, w tym w medycynie.

e-mail: maria.swiatkiewicz-mosny@uj.edu.pl

Magdalena Ślusarczyk

Doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, socjolożka i germanistka. Pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Członkini Komitetu Badań nad Migracjami PAN i Komitetu Nauk Demograficznych PAN. Jej badania łączą tematykę edukacji i migracji, koncentrując się na równości szans w szkole i debatach nad zmianami w edukacji.

e-mail: magdalena.slusarczyk@uj.edu.pl

Anna Prokop-Dorner

Doktor, adiunktka w Zakładzie Socjologii Medycyny w Katedrze Epidemiologii i Medycyny Zapobiegawczej Uniwersytetu Jagiellońskiego – Collegium Medicum. Socjolożka i psycholożka. Jej zainteresowania naukowe obejmują społeczne konteksty zdrowia psychicznego, kulturowe uwarunkowania zachowań zdrowotnych oraz aplikację metod jakościowych w obszarze badań nad zdrowiem.

e-mail: anna.prokop@uj.edu.pl

Natalia Ożegalska-Łukasik

Doktor, asystentka naukowo-dydaktyczna w Instytucie Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Absolwentka kulturoznawstwa Dalekiego Wschodu i socjologii. Studiowała chiński w Pekinie i Wuhan. Otrzymała stypendia w Australii i Nanjing. Jej zainteresowania naukowe obejmują społeczeństwo chińskie, edukację, migracje i zdrowie.

e-mail: natalia.ozegalska@uj.edu.pl

Aleksandra Potysz-Rzyman

Magister, psycholożka, socjolożka, instruktorka Związku Harcerstwa Polskiego. Stypendystka w projekcie badawczym. Na co dzień pracuje w poradniach psychologicznych dla dzieci i młodzieży. Interesuje się neuropsychologią, profilaktyką zdrowia psychicznego oraz psychologią twórczości.

e-mail:aleksandra.potysz@gmail.com

Marianna Zarychta

Magister, była stypendystką w projekcie badawczym, specjalizującą się w zarządzaniu zmianą społeczną. Obecnie kontynuuje studia magisterskie na kierunku socjologia, ze specjalizacją w komunikowaniu społecznym, w Instytucie Socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim.

e-mail:marianna.zarychta@student.uj.edu.pl

Małgorzata M. Bała

Profesor doktor habilitowana, kierowniczką Ośrodka Przeglądów Systematycznych oraz p.o. kierowniczki Katedry Epidemiologii i Medycyny Zapobiegawczej w ramach Uniwersytetu Jagiellońskiego – Collegium Medicum. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół opieki zdrowotnej opartej na danych naukowych (ang. *evidence-based healthcare*).

e-mail:malgorzata.l.bala@uj.edu.pl

Wprowadzenie

Kształtowanie kompetencji zdrowotnych uczniów wymaga nie tylko opracowania programów nauczania, lecz także ich skutecznego wdrażania. Badania wskazują na kluczową rolę edukacji zdrowotnej w kształtowaniu korzystnych zachowań zdrowotnych (Nutbeam, 2000; Tones, Tilford, 2001; Langford i in., 2015; World Health Organization, 2016), jednak w polskim kontekście nadal brakuje pogłębionych analiz jej skuteczności. Dane z badań HBSC (2021/2022) oraz Instytutu Matki i Dziecka ukazują niepokojące zjawiska, takie jak niska aktywność fizyczna i niewłaściwe nawyki żywieniowe wśród uczniów (Fijałkowska i in., 2022; Gudelj Rakić i in., 2024), co podkreśla konieczność wzmacniania edukacji zdrowotnej.

W świetle tych wyzwań istotne staje się określenie roli szkoły jako środowiska kształtowania kapitału zdrowotnego uczniów. Efektywne programy edukacyjne mogą przyczynić się do trwałego rozwoju kompetencji zdrowotnych, wpływając na przyszłe zdrowie i jakość życia uczniów. Ważne jest zatem określenie zakresu treści dotyczących zdrowia, ich umiejscowienia w podstawie programowej i planach nauczania, a także sposobów ich rozwijania. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) podkreśla rolę szkoły w budowaniu kompetencji zdrowotnych, ponieważ systemy edukacyjne, mimo swoich ograniczeń, pozostają przestrzenią, w której można dotrzeć do większości dzieci i młodzieży, umożliwiając długofalowe interwencje i tym samym trwałe wzmacnianie tych kompetencji. Szkoła jako instytucja pozwala na modyfikację i rozszerzanie treści przy przechodzeniu przez kolejne szczeble edukacyjne, z uwzględnieniem uczniów o specjalnych potrzebach oraz różnic związanych z płcią, pochodzeniem etnicznym czy statusem społeczno-ekonomicznym (Hawe, Shiell, 2000).

Skuteczność edukacji zdrowotnej zależy jednak nie tylko od treści programowych, ale także od sposobu definiowania zdrowia, które na przestrzeni lat ewoluowało pod wpływem różnych perspektyw teoretycznych i społeczno-kulturowych. Już w 1948 roku WHO określiła zdrowie jako stan pełnego dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego, wykraczający poza brak choroby, a współczesne podejścia coraz częściej podkreślają także jego dynamiczny i relacyjny charakter. Równocześnie krytyczne podejście do zdrowia i edukacji zdrowotnej wskazuje na konieczność problematyzowania tradycyjnych definicji. Robert Crawford (2000) wprowadził pojęcie „rytuału promocji zdrowia”, pokazując, że działania prozdrowotne nie zawsze wynikają z chęci osiągnięcia lepszego zdrowia, lecz mogą pełnić funkcję symboliczną, wzmacniając normy społeczne oraz dając jednostkom poczucie kontroli w obliczu niepewności. Z kolei Deborah Lupton (2014) podkreśliła rolę technologii cyfrowych w redefiniowaniu pojęcia zdrowia, które prowadzi nie tylko do nowych możliwości monitorowania zdrowia, ale także do nadmiernej medykalizacji codziennego życia oraz stygmatyzacji osób, które nie przestrzegają narzuconych norm zdrowotnych. Podobne wnioski wyciągnęła Sarah Nettleton (1997), wskazując, że promocja zdrowia nie jest neutralnym procesem, lecz odzwierciedla dyskursy i praktyki społeczne, które mogą marginalizować określone grupy społeczne. Jej zdaniem edukacja zdrowotna jest uwikłana w struktury władzy i ideologie, co wpływa na sposób przekazywania wiedzy oraz jej treści. Promocja zdrowia, realizowana na podstawie określonych standardów kulturowych, może w sposób nieświadomy prowadzić do wykluczenia tych, którzy nie spełniają (także dlatego, że nie mają możliwości) narzuconych norm.

Dotychczasowe badania nad edukacją zdrowotną w polskich szkołach podstawowych są nieliczne, a temat kształtowania kompetencji zdrowotnych uczniów pozostaje stosunkowo słabo rozpoznany. Niniejsze badanie koncentruje się na identyfikacji i wstępnym zrozumieniu kluczowych procesów oraz wyzwań związanych z tym obszarem, uwzględniając nie tylko formalne programy nauczania, ale także ich społeczne i kulturowe uwarunkowania. Szczególnie istotne staje się pytanie, w jaki sposób programy edukacyjne i działania prozdrowotne mogą nieświadomie reprodukcować normy, które nie są uniwersalne. Promowanie określonych standardów zdrowia, ciała czy stylu życia może prowadzić do wykluczenia uczniów, którzy nie są w stanie sprostać tym wymaganiom. Dlatego niezwykle ważne jest, aby edukacja zdrowotna była projektowana w sposób inkluzywny, uwzględniający różnorodność doświadczeń i perspektyw uczniów, a także krytycznie analizowała, jakie przekazy są w niej zawarte oraz jakie mogą być ich konsekwencje.

Podsumowując, zarówno tradycyjne, jak i krytyczne perspektywy na zdrowie i edukację zdrowotną podkreślają, że są to pojęcia wielowymiarowe, głęboko zakorzenione w normach społecznych i strukturach władzy. Rozważenie ich w kontekście współczesnych wyzwań, takich jak *healthism*¹,

1 *Healthism* to koncepcja, według której zdrowie jest postrzegane jako nadrzędna wartość, a jego utrzymanie i poprawa zależą przede wszystkim od indywidualnych wyborów i stylu życia (Crawford, 1980; Borowiec, Lignowska, 2012). Podejście to kładzie nacisk na osobistą odpowiedzialność za zdrowie, często pomijając strukturalne uwarunkowania, takie jak czynniki ekonomiczne, społeczne czy dostęp do opieki medycznej, co może prowadzić do normatywnego wartościowania określonych praktyk zdrowotnych.

medykalizacja życia czy reprodukcja nierówności, pozwala lepiej zrozumieć implikacje dla praktyki edukacyjnej i promocji zdrowia w szkołach.

Celem artykułu jest rozpoznanie mechanizmów budowania programów nauczania dotyczących zdrowia oraz analiza praktyk edukacji zdrowotnej w polskich szkołach podstawowych. W opracowaniu wykorzystano wyniki analizy wywiadów eksperckich, aby ukazać procesy leżące u podstaw kształtowania edukacji zdrowotnej, w tym zarówno decyzje instytucjonalne dotyczące programów nauczania, jak i praktyczne aspekty ich realizacji w środowisku szkolnym.

Inspiracje teoretyczne

Kapitał zdrowotny jako element kształtowania kompetencji zdrowotnych

Rozwijanie kompetencji zdrowotnych to proces wymagający wieloaspektowego podejścia, w którym kluczową rolę odgrywa kapitał zdrowotny, rozumiany jako szczególna forma kapitału kulturowego. To pojęcie, szeroko omawiane w literaturze naukowej, podkreśla związek między kulturowymi a zdrowotnymi determinantami społecznymi. Choć Pierre Bourdieu (1986), twórca teorii kapitału kulturowego, nie używał bezpośrednio tego terminu, jego założenia zostały zastosowane przez innych badaczy do opisu zjawisk związanych ze zdrowiem.

Jedną z kluczowych badaczek rozwijających tę koncepcję była Janet K. Shim (2010), która wprowadziła termin *cultural health capital*, definiując go jako specyficzną odmianę kapitału kulturowego, istotną dla procesów zdrowotnych i medycznych. Shim zwracała uwagę, że kapitał zdrowotny obejmuje nie tylko relacje z profesjonalistami medycznymi, ale także codzienne praktyki zdrowotne, takie jak regularna aktywność fizyczna, umiejętność przygotowywania zdrowych posiłków oraz techniki zarządzania stresem. Bourdieu, wprowadzając pojęcie habitusu, zwrócił uwagę na to, jak wcielone praktyki, nawyki oraz zachowania wynikające z wcześniejszych doświadczeń wpływają na działanie jednostek, a dostęp do zasobów zdrowotnych oraz umiejętność ich efektywnego wykorzystania mogą istotnie oddziaływać na jakość życia jednostki i jej możliwości w społeczeństwie (Putland i in., 2013; Schneider-Kamp, 2021).

Kulturowy kapitał zdrowotny, analogicznie do kapitału kulturowego na innych polach, przejawia się przypisywaniem wartości określonym praktykom w kontekście zdrowia, wskazywaniem norm (nie)konsumowania pewnych dóbr czy rozwijaniem nawyków behawioralnych i poznawczych dla uzyskania pozytywnych efektów zdrowotnych. Rozwijanie kapitału zdrowotnego będzie zatem przejawiać się podkreślaniem wartości wyborów i powtarzaniem praktyk określanych jako prozdrowotne. Edukacja sprzyjająca temu rodzajowi kapitału stwarza okoliczności, w których praktyki korzystne dla zdrowia będą mogły być wykonane, dostarcza infrastrukturę konieczną do ich podejmowania i zachęca do rozumienia swoich codziennych wyborów w kontekście konsekwencji dla zdrowia i myślenia o nich poprzez pryzmat obniżania ryzyka chorób (Shim, 2010). Edukacja sprzyjająca kapitałowi

zdrowotnemu nie tylko kładzie nacisk na rozumienie procesów biologicznych związanych ze zdrowiem oraz mechanizmów chorobowych stojących za antyzdrowotnymi wyborami, ale także rozwija nawyk krytycznej oceny napływających informacji o zdrowiu. Wzmacnianie kapitału zdrowotnego to w końcu rozwijanie umiejętności dbania o ciało i psychikę oraz właściwego komunikowania swojego stanu profesjonalistom medycznemu.

Programy szkolne, w tym podręczniki, odgrywają istotną rolę w procesie przekazywania wiedzy i budowania kompetencji zdrowotnych, który umożliwia jednostkom podejmowanie świadomych decyzji dotyczących zdrowia. Niemniej jednak ich rola jako głównego kanału przekazywania kapitału zdrowotnego wymaga krytycznej analizy. Chociaż WHO zaleca, aby edukacja zdrowotna była integralną częścią programów nauczania w celu promowania zdrowia wśród młodzieży (World Health Organization, UNESCO, 2021), skuteczność tych działań zależy od jakości programów oraz ich wdrażania w praktyce.

Współczesne instytucje edukacyjne, realizując programy edukacji zdrowotnej, funkcjonują w złożonym kontekście społeczno-ekonomicznym, gdzie dominują neoliberalne narracje przedstawiające zdrowie jako indywidualną odpowiedzialność i przedmiot konsumpcji. System edukacji, mimo deklarowanej autonomii, może reprodukcować i wzmacniać owo rynkowe podejście do zdrowia, promując określone produkty, usługi i style życia, które są silnie związane z komercyjnym wymiarem dbania o dobrostan. Dzieje się tak m.in. dlatego, że szkolne programy profilaktyki zdrowotnej mogą opierać się na materiałach i zasobach dostarczanych przez podmioty komercyjne, co prowadzi do subtelного promowania konkretnych marek i produktów, stwarzając ramy obiektywnej edukacji zdrowotnej. Proces medykalizacji edukacji zdrowotnej w szkołach jest ściśle powiązany z neoliberalną logiką urynkowania wszystkich aspektów życia społecznego, gdzie zdrowie staje się towarem podlegającym prawom popytu i podaży (McGregor, 2001). W konsekwencji istotne jest, by szkolna edukacja zdrowotna rozwijała krytyczne myślenie i świadomość systemowych uwarunkowań zdrowia i nie wspierała procesu komercjalizacji zdrowia, redukując je do indywidualnych wyborów konsumenckich i odpowiedzialności jednostki.

Edukacja zdrowotna w szkołach, realizowana poprzez odpowiednio zaprojektowane programy nauczania, może przyczyniać się do rozwijania postaw prozdrowotnych oraz umiejętności krytycznej oceny informacji na temat zdrowia (Langford i in., 2015). Jednak niezbędne jest uwzględnienie barier strukturalnych i społecznych, które mogą ograniczać potencjał programów edukacyjnych w zakresie wzmacniania kapitału zdrowotnego uczniów. Nierówności zdrowotne były przez długi czas wyjaśniane głównie czynnikami behawioralnymi, kładącymi nacisk na indywidualną odpowiedzialność jednostek za ich styl życia (Tulchinsky, 2018). Po krytyce tego podejścia zwrócono jednak większą uwagę na uwarunkowania kulturowe i środowiskowe – takie jak płeć, wiek, wykształcenie czy pochodzenie społeczne – oraz na dostęp (lub jego brak) do instytucji wspierających zdrowie (Popham, Iannelli, 2021). W takim kontekście szkoła, jako instytucja obejmująca niemal całą populację dzieci i młodzieży, ma potencjał do niwelowania tych nierówności (Korporowicz-Żmichowska, 2023).

Jednakże dostępność zasobów, różnorodność kontekstów szkolnych oraz poziom zaangażowania nauczycieli także znacząco wpływają na efektywność tych działań (Korzeniowska, Puchalski, 2015). Jednym z kluczowych elementów skutecznej edukacji zdrowotnej jest rozwijanie krytycznego myślenia, które pozwala uczniom nie tylko świadomie podejmować decyzje dotyczące własnego zdrowia, ale także analizować szerszy kontekst społeczny i kulturowy, w którym te decyzje są podejmowane (Cairns, Johnston, 2015). W kontekście neoliberalnych narracji, które akcentują indywidualną odpowiedzialność za zdrowie, pozwala ono na analizę wpływu czynników społecznych, ekonomicznych i kulturowych na zdrowotne wybory jednostek. Jest to szczególnie istotne wśród młodzieży, która kształtuje swoją tożsamość zdrowotną i stopniowo przyjmuje nowe role społeczne (Erikson, 1980). Rozwijanie umiejętności krytycznej analizy informacji sprzyja odporności na presję społeczną oraz podejmowaniu świadomych decyzji zdrowotnych (Bergsma, Carney, 2008).

Pojęcie kapitału zdrowotnego stanowi istotne ramy teoretyczne do analizy dostępu do zasobów zdrowotnych i ich wpływu na decyzje jednostek. Badanie opiera się na analizie wywiadów z osobami kształtującymi i realizującymi programy nauczania, co pozwala na krytyczną refleksję nad kapitałem zdrowotnym jako narzędziem zmiany społecznej. Artykuł wpisuje się w literaturę socjologiczną, ukazując instytucjonalne praktyki zdrowotne oraz sposoby, w jakie teorie kapitału i habitusu Bourdieu mogą być stosowane do badania nierówności w edukacji zdrowotnej.

Metodologia

W ramach realizowanego projektu „Diagnoza i rozwój kapitału zdrowotnego – kompetencje zdrowotne uczniów szkół podstawowych” podjęliśmy próbę identyfikacji sposobów budowania kompetencji zdrowotnych i krytycznego myślenia o zdrowiu w szkołach podstawowych. W związku z tym postawiliśmy następujące pytanie badawcze: „W jaki sposób budowana jest świadomość zdrowotna i krytyczne myślenie o zdrowiu w szkołach podstawowych w Polsce?”. Badanie pozwalające odpowiedzieć na to pytanie zostało podzielone na dwa etapy: analizę treści podręczników szkolnych pod kątem kształtowania kompetencji zdrowotnych i umiejętności krytycznego myślenia, której wyniki zostały opublikowane (Piłat-Kobla i in., 2024), oraz wywiady z ekspertami odpowiedzialnymi za tworzenie podstaw programowych i podręczników szkolnych. Badanie otrzymało zgodę Komisji Bioetycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (numer zgody 1072.6120.23.2023 z 15 marca 2023 roku).

Celem badania opisanego w niniejszym artykule jest rozpoznanie mechanizmów budowania programów nauczania dotyczących zdrowia oraz identyfikacja szkolnych praktyk zdrowotnych w polskich szkołach podstawowych. W związku z tym przeprowadziliśmy szczegółową analizę wywiadów eksperckich, skupiając się na praktykach pedagogicznych. Badanie miało charakter eksploracyjny, co oznacza, że skoncentrowaliśmy się na identyfikacji i zrozumieniu kluczowych procesów, mechanizmów oraz wyzwań związanych z edukacją zdrowotną w szkołach. Eksploracyjny charakter wynikał z ograniczonej liczby wcześniejszych badań dotyczących tego zagadnienia w polskim kontekście oraz potrzeby sformułowania wstępnych hipotez i wskazówek dla dalszych badań w tym obszarze.

Zastosowaliśmy podejście jakościowe, które pozwala na analizę złożonych procesów kształtowania kompetencji zdrowotnych w szkołach oraz uwzględnienie perspektyw osób zaangażowanych w edukację zdrowotną i kontekstów społeczno-kulturowych ich działań (Denzin, Lincoln, 2009). W artykule analizujemy dziesięć wywiadów eksperckich z osobami posiadającymi wiedzę i doświadczenie w tej dziedzinie. Decyzja o przeprowadzeniu wywiadów eksperckich niesie pewne ograniczenia metodologiczne, ponieważ wypowiedzi badanych mogą być kształtowane przez ich doświadczenia zawodowe i dominujące narracje instytucjonalne. Aby zminimalizować to ryzyko, w doborze próby uwzględniono ekspertów z różnych instytucji i poziomów decyzyjnych. Ponadto wywiady prowadzono w sposób eksploracyjny, zachęcając respondentów do refleksji nad wyzwaniami, a nie jedynie do przedstawiania oficjalnych stanowisk. Mimo tych ograniczeń wywiady eksperckie dostarczyły wartościowego wglądu w procesy decyzyjne i praktyki pedagogiczne nieuwzględnione w oficjalnych dokumentach oraz ukazały perspektywy twórców i realizatorów programów nauczania (Bogner, Littig, Menz, 2009).

Badanie prowadziłyśmy od lipca do listopada 2022 roku, opierając się na scenariuszu wywiadu obejmującym kwestie konstruowania programów nauczania, priorytetowych treści zdrowotnych, kształtowania kompetencji zdrowotnych uczniów, wpływu pandemii COVID-19 oraz wykorzystania myślenia krytycznego w podręcznikach i praktykach szkolnych. Zastosowaliśmy celowy dobór próby, koncentrując się na osobach z odpowiednimi kompetencjami i doświadczeniem (Patton, 2002), a dodatkowo posłużyłyśmy się techniką kuli śnieżnej, co pozwoliło dotrzeć do kluczowych ekspertów zaangażowanych w tworzenie programów edukacyjnych (Meuser, Nagel, 2009). Wszystkie wywiady przeprowadzono zdalnie, a badani łączyli się zarówno z domów, jak i miejsc pracy, co zapewniło komfortowe warunki rozmowy. Badani byli wcześniej informowani o czasie trwania wywiadu i proszeni o jego przeprowadzenie w osobnym pomieszczeniu. Wszystkie rozmowy zostały nagrane za zgodą osób badanych, a ich udział został udokumentowany na początku każdej rozmowy. Nie odnotowano przypadków wycofania się z badania po wcześniejszym wyrażeniu zgody, choć część osób nie odpowiedziała na zaproszenie do udziału.

Osoby zaproszone do badania musiały spełniać przynajmniej jedno z kryteriów włączenia: były to osoby pełniące funkcję rzeczoznawców lub autorów/współautorów podstaw programowych z takich przedmiotów, jak wychowanie fizyczne, przyroda, biologia, chemia, edukacja wczesnoszkolna, edukacja dla bezpieczeństwa, język angielski, technika, wychowanie do życia w rodzinie oraz wiedza o społeczeństwie.

Ostatecznie do badania włączyłyśmy siedem kobiet i trzech mężczyzn. Większość badanych (dziewięć osób) była zatrudniona w dużych miastach, w tym ośmioro w miastach wojewódzkich. Charakterystyka osób badanych przedstawiona jest w tabeli 1. Dane z wywiadów przeanalizowano z wykorzystaniem założeń teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss, 1967).

Tabela 1. Charakterystyka osób badanych

Oznaczenie rozmówcy/ rozmówczyni	Charakterystyka osoby badanej
B1	Rzecznik(-czyni) w zakresie tworzenia podręczników do nauki przyrody i biologii, nauczyciel(-ka) biologii i przyrody, doradca(-czyni) metodyczny(-a)
B2	Autor(-ka) lub współautor(-ka) podstawy programowej z wychowania fizycznego, nauczyciel(-ka) wychowania fizycznego i języka obcego
B3	Rzecznik(-czyni) w zakresie tworzenia podręczników do nauki biologii, nauczyciel(-ka), doradca(-czyni) metodyczny(-a)
B4	Rzecznik(-czyni) w zakresie tworzenia podręczników do nauki informatyki, autor(-ka) podstawy programowej z informatyki, nauczyciel(-ka) nauczania wczesnoszkolnego
B5	Autor(-ka) lub współautor(-ka) podstawy programowej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami
B6	Rzecznik(-czyni) w zakresie tworzenia podręczników do nauki chemii i fizyki, nauczyciel(-ka)
B7	Autor(-ka) lub współautor(-ka) podstawy programowej z biologii, dyrektor(-ka) szkoły podstawowej, nauczyciel(-ka) biologii
B8	Autor(-ka) lub współautor(-ka) podstawy programowej z edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel(-ka), doradca(-czyni) metodyczny(-a)
B9	Autor(-ka) lub współautor(-ka) podstawy programowej z edukacji dla bezpieczeństwa
B10	Ekspert(-ka) programu „Szkoła promująca zdrowie”

Źródło: opracowanie własne.

Proces analizy obejmował kodowanie selektywne oraz rozwijanie kluczowych kategorii, takich jak rola nauczycieli, praktyki pedagogiczne i myślenie krytyczne w edukacji zdrowotnej. Kodowanie analityczne pozwoliło na połączenie tych kategorii w bardziej złożone modele interpretacyjne. Cały proces analizy przeprowadziliśmy przy wykorzystaniu programu Maxqda 2022.

Omówienie i interpretacja wyników

Wyzwania w realizacji edukacji zdrowotnej w polskich szkołach: od założeń do praktyki

Badani eksperci wskazali na przepisy regulujące edukację zdrowotną, które są zapisane w ustawach i rozporządzeniach MEN, takich jak Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. dotyczące podstaw programowych wychowania przedszkolnego oraz ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Zgodnie z przepisami szkoły są zobowiązane do promowania higieny, zdrowego odżywiania, bezpieczeństwa oraz aktywności fizycznej. Mimo to realizacja tych założeń w praktyce napotyka liczne wyzwania.

Dane wskazują na rozbieżność między zapisami formalnymi a praktyką edukacyjną w zakresie zdrowia. Jak zauważył jeden z badanych: „Szkoły mają zawieszone na stronach programy profilaktyczne, obok podstaw programowych i innych dokumentów, ale to jest jedno, to teoria, a to, co się dzieje

w praktyce, to jest całkiem inaczej” (B5). Ta niespójność pomiędzy założeniami a praktyką wynika częściowo z niewystarczającej ewaluacji i braku odpowiedzialności poszczególnych instytucji za skuteczne wdrażanie założeń edukacji zdrowotnej. Eksperti podkreślali, że nadzór jest powierzchowny i sprowadza się do reaktywnych działań: „Ten nadzór nie dąży do monitorowania, jak to przebiega w szkołach, a tylko czeka na dyrektywę z Ministerstwa” (B9). Brak stałej kontroli i nadzoru prowadzi do rozmycia odpowiedzialności i skutkuje różnorodnością w sposobach realizacji edukacji zdrowotnej w różnych placówkach.

Analiza wypowiedzi badanych wskazuje również na niedobór zasobów organizacyjnych i finansowych, co ogranicza możliwości wdrażania spójnych i skutecznych programów profilaktycznych: „Nie widzę jakoś takich bardzo mocno wdrażanych projektów, programów profilaktyki prozdrowotnej. Niewidzę takich konkretnych działań” (B5). Nauczyciele zmagają się z brakiem wsparcia instytucjonalnego i często działają indywidualnie, bez koordynacji z innymi członkami zespołu pedagogicznego, co prowadzi do fragmentaryczności działań i pominięcia istotnych aspektów edukacji zdrowotnej. Przykładem jest „brak współpracy między przedmiotami, który mógłby pozwolić na integrację treści zdrowotnych z innymi dziedzinami wiedzy, jak matematyka czy biologia” (B7).

Na poziomie kompetencyjnym badanie ujawniło braki w przygotowaniu nauczycieli do prowadzenia edukacji zdrowotnej. Jak stwierdził jeden z badanych: „obecnie, gdy brakuje kadry nauczycielskiej, która jest po studiach, to dla samych nauczycieli może być to trudne, żeby znaleźć taki kontekst życiowy” (B6). Brak szkoleń z zakresu edukacji zdrowotnej prowadzi do sytuacji, w której nauczyciele czują się nieprzygotowani do prowadzenia zajęć rozwijających krytyczne myślenie o zdrowiu, co znacząco wpływa na efektywność przekazu. Zamiast prowadzić spójne zajęcia, nauczyciele często realizują treści zdrowotne w sposób fragmentaryczny, bez odpowiedniego kontekstu.

Mimo wielu wyzwań niektórzy z badanych ekspertów dostrzegają pozytywne zmiany, szczególnie w postawach i kompetencjach uczniów. Powołując się na wyniki badań, takich jak badanie PISA (<https://pisa.ibe.edu.pl/>), wskazują na wzrost umiejętności uczniów w zakresie nauk przyrodniczych i rozumienia tekstu. Takie programy jak Szkoła Promująca Zdrowie (ang. *Schools for Health in Europe* – SHE) stanowią przykład projektów, które skutecznie wspierają rozwój kompetencji zdrowotnych, zwłaszcza w zakresie zdrowego odżywiania, aktywności fizycznej oraz zdrowia psychicznego. To pokazuje, że mimo ograniczeń instytucjonalnych inicjatywy te mogą wpływać na zwiększenie świadomości zdrowotnej wśród uczniów.

Kompetencje zdrowotne w praktyce – realizacja treści zdrowotnych w podręcznikach i praktyce szkolnej

Analiza programu nauczania i podręczników w polskich szkołach podstawowych pozwoliła zidentyfikować mocne strony edukacji zdrowotnej oraz wskazać obszary wymagające udoskonalenia. Chociaż w podstawie programowej pojawiają się zapisy dotyczące zdrowia, eksperci zauważyli, że sposób ich realizacji bywa ograniczony i fragmentaryczny: „W podstawie programowej są zapisy, które jasno

stanowią o zdrowiu, jak je zachować, one pojawiają się w programie nauczania i muszą pojawić się w podręcznikach, te treści są obecne” (B4).

Ten komentarz wskazuje, że teoretyczna podstawa edukacji zdrowotnej jest solidna, ale jej wdrożenie pozostaje wyzwaniem. Wyniki analizy podręczników, które przedstawiliśmy w innym opracowaniu (Piłat-Kobla i in., 2024), pokazują, że o zdrowiu mówi się w szkole często – niemal na każdym przedmiocie podejmowany jest wątek związany ze zdrowiem. Jednak nasze analizy wskazują, że forma przekazu jest częściej podająca i nie pobudza krytycznego myślenia. Z tymi wnioskami zgodzili się również eksperci, którzy podkreślali, że choć edukacja zdrowotna jest obecna w programach nauczania, jej realizacja nie sprzyja aktywnej refleksji uczniów i rozwijaniu umiejętności analizy informacji zdrowotnych.

Jednak pomimo tych pozytywnych aspektów analiza danych ujawniła również luki w realizacji treści z zakresu edukacji zdrowotnej. Brak odpowiedniej organizacji treści zdrowotnych, szczególnie w klasach 4–8, prowadzi do ich rozproszenia na różnych przedmiotach, co skutkuje brakiem spójności i ciągłości w nauczaniu (B9). Brak współpracy między nauczycielami dodatkowo utrudnia realizację kompleksowej edukacji zdrowotnej: „W edukacji zdrowotnej nie chodzi tylko o zdrowie fizyczne, ale także o przygotowanie uczniów do radzenia sobie z wyzwaniami natury psychicznej” (B7).

Problem ten staje się szczególnie istotny w kontekście rosnących trudności związanych ze zdrowiem psychicznym wśród młodzieży. Dbanie o dobrostan psychiczny wymaga uwzględnienia zarówno w treściach programowych, jak i w codziennej praktyce szkolnej.

Ekspert wskazał, że podręczniki, choć zawierają podstawowe zagadnienia dotyczące zdrowia, prezentują je w sposób powierzchowny. Brak spójnej struktury oraz logicznego powiązania tematów zmusza nauczycieli do samodzielnego uzupełniania materiałów, co zwiększa ich obciążenie i prowadzi do różnic w podejściu do nauczania między poszczególnymi nauczycielami i szkołami. Jak zauważył jeden z badanych: „W podręcznikach nie ma wszystkiego, co powinno się znaleźć na lekcjach. Widzę ogromne pole do działania dla nauczycieli, zwłaszcza w zakresie form przekazywania wiedzy” (B2).

Wskazuje to na potrzebę stworzenia lepszej jakości materiałów dydaktycznych, które nie tylko ułatwiłyby pracę nauczycielom, ale również zwiększyłyby efektywność nauczania poprzez spójność i systematyczność przekazu.

Wyniki badania wskazują, że edukacja zdrowotna w polskich szkołach nie sprzyja rozwijaniu kapitału zdrowotnego, który – zgodnie z koncepcją Janet K. Shim (2010) – obejmuje zarówno wiedzę o zdrowiu, jak i umiejętność jej praktycznego zastosowania w codziennym życiu. Przekaz skoncentrowany na podających metodach nauczania nie daje uczniom narzędzi do skutecznego nawigowania w przestrzeni zdrowotnej, np. w zakresie oceny rzetelności informacji zdrowotnych w mediach.

Eksperci zwracali uwagę, że choć w teorii edukacja zdrowotna ma dostarczać narzędzi do podejmowania świadomych decyzji zdrowotnych, w praktyce dominuje nacisk na przekazywanie suchych faktów, co nie sprzyja nabywaniu kompetencji umożliwiających świadome zarządzanie własnym zdrowiem. Jeden z ekspertów podkreślał: „Dzieci uczą się o zdrowiu, ale nie uczą się, jak radzić sobie w realnych sytuacjach, gdzie pojawiają się sprzeczne informacje. Nie rozwijają umiejętności selekcji wiedzy ani oceny, co jest naukowe, a co jest jedynie popularnym mitem” (B6).

Brak systematycznej struktury edukacji zdrowotnej powoduje, że programy profilaktyczno-wychowawcze, choć cenne, nie są w pełni skuteczne bez odpowiedniej koordynacji działań między nauczycielami różnych przedmiotów. Taka integracja mogłaby znacząco przyczynić się do zwiększenia skuteczności edukacji zdrowotnej w polskich szkołach, szczególnie jeśli uwzględniałaby rozwijanie kapitału zdrowotnego uczniów, czyli nie tylko dostarczanie informacji, ale także rozwijanie zdolności do ich krytycznej analizy i praktycznego zastosowania.

Stosowanie metody dydaktyczne

Aby uzyskać bardziej szczegółowy obraz prowadzonych działań z zakresu edukacji zdrowotnej, badani zostali poproszeni o opisanie znanych im metod dydaktycznych, które są wykorzystywane w nauczaniu tego obszaru.

Badani opisali liczne metody dydaktyczne, podkreślając elastyczność podejścia nauczycieli do nauki o zdrowiu. Najczęściej wskazywano na metody aktywizujące, takie jak projekty, warsztaty, wycieczki, praca w grupach oraz zajęcia w terenie, które sprzyjają praktycznemu wykorzystaniu wiedzy (B2). Przykładowo, działania takie jak „tworzenie zdrowego talerzyka” wspierają uczniów w codziennym stosowaniu zasad zdrowego odżywiania, kształtując pozytywne nawyki (B7). Jak podkreślono: „projekty, prace w grupach oraz ćwiczenia relaksacyjne, które wspierają nabywanie umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami” (B10), stanowią wartościowy element edukacji zdrowotnej, zwłaszcza w kontekście zdrowia psychicznego.

Badani twierdzili, że często dostosowują metody do wieku i możliwości uczniów, oferując młodszym uczniom zabawy tematyczne, a starszym zadania problemowe. Eksperci podkreślali znaczenie różnorodności, aktywizacji uczniów oraz praktycznych doświadczeń, które angażują ich w naukę (B9).

Ważną rolę odgrywały również dyskusje i zadawanie pytań, co sprzyjało głębszemu zrozumieniu treści i aktywnemu uczestnictwu uczniów: „Kluczowe jest nie tylko podawanie treści, ale przede wszystkim prowadzenie rozmów, dyskusji, rozwiewanie wątpliwości, zadawanie pytań i wspólne poszukiwanie odpowiedzi” (B2). Taki styl nauczania, oparty na interakcji i aktywności uczniów, stymuluje krytyczne myślenie bardziej niż sama prezentacja wiedzy.

Praktyki rozwijające krytyczne myślenie w edukacji zdrowotnej

Krytyczne myślenie, kluczowe dla kształtowania kompetencji zdrowotnych, pozwala uczniom świadomie oceniać informacje i rozpoznawać manipulacje medialne, co jest szczególnie ważne w obliczu dezinformacji i nadmiaru treści zdrowotnych w mediach. Eksperci podkreślali, że rozwój tej umiejętności wspiera podejmowanie przemyślanych decyzji dotyczących zdrowia: „Trudno jest oddzielić prawdę od fałszu w internecie, dlatego ważne jest, żeby uczyć krytycznego myślenia, jak oddzielić prawdę od nieprawdy i rozpoznać fałszywe informacje” (B3). Przykładem mogą być powszechne mity zdrowotne, takie jak „spożywanie dużej ilości witaminy C zapobiega przeziębieniom” lub „szkodliwość szczepień”, które często pojawiają się w mediach społecznościowych i bywają rozpowszechniane przez influencerów. W takich sytuacjach uczniowie uczą się nie tylko weryfikowania źródeł informacji, ale również rozumienia, jak dane narracje mogą wpływać na ich decyzje dotyczące zdrowia.

Nauczyciele rozwijają krytyczne myślenie uczniów, stosując metody takie jak analiza przypadków, debaty czy projekty badawcze, które uczą oceny wiarygodności informacji i podejmowania przemyślanych decyzji. Jak podkreślał jeden z ekspertów: „W projekcie promujemy krytyczne myślenie, zachęcając uczniów do analizy i rozpoznawania fałszywych informacji w mediach oraz reklam” (B10). Inny badany wskazał: „Podczas zajęć staram się zachęcać uczniów do samodzielnego myślenia i zadawania pytań, które pozwolą im zrozumieć konsekwencje ich wyborów zdrowotnych” (B3). Te podejścia nie tylko rozwijają umiejętność krytycznego myślenia, ale także wspierają uczniów w świadomym podejmowaniu decyzji.

Eksperci podkreślali, że rozwój krytycznego myślenia wymaga większej integracji międzyprzedmiotowej. Jak zauważył jeden z badanych: „Krytyczne myślenie rozwijamy, współpracując między przedmiotami. Nauczyciele biologii, wychowania fizycznego i etyki mogą wspólnie tworzyć projekty, które uczą uczniów krytycznego podejścia do problemów zdrowotnych” (B9). Eksperci rekomendowali również wprowadzanie tych umiejętności już na etapie szkoły podstawowej, aby uczniowie wcześniej zrozumieli, że nie wszystko, co widzą w mediach, jest prawdą. Jak wskazał jeden z badanych: „Ważne jest, aby uczniowie już od najmłodszych lat byli uczulani na to, że nie wszystko, co słyszą lub widzą w mediach, jest prawdą” (B8). Taka edukacja pozwala uczniom nie tylko przyswajać wiedzę zdrowotną, ale także świadomie ją analizować i stosować.

Rozwijanie krytycznego myślenia poprzez analizę mediów i reklam przygotowuje uczniów do świadomego funkcjonowania w społeczeństwie, w którym zdrowie staje się coraz bardziej komercyjnym tematem. Kształtuje też umiejętności analityczne niezbędne w obliczu współczesnych wyzwań zdrowotnych. Interdyscyplinarne projekty, praktyczne ćwiczenia i analiza przypadków wspierają trwałe przyswajanie kompetencji zdrowotnych i ocenę przekazów medialnych.

Wpływ pandemii COVID-19 – zmiany w programach nauczania i materiałach edukacyjnych

Pandemia COVID-19 znacząco zmieniła edukację zdrowotną, ale odpowiedź instytucjonalna była ograniczona i skupiała się na instruktażowych zaleceniach, takich jak mycie rąk czy zachowanie dystansu społecznego, co niewiele wносиło do rozwijania kompetencji zdrowotnych uczniów (Świątkiewicz-Mośny i in., 2022). Eksperti wskazywali na brak materiałów dotyczących zdrowia psychicznego i kompetencji emocjonalnych. Jak zauważył jeden z badanych: „Na pewno w jakimś momencie zaczęło brakować tych materiałów dotyczących rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych, jak sobie radzić z tymi trudnościami, ze złością, z przygnębieniem, z depresjami” (B4). Inny ekspert dodał: „Pandemia bardzo, bardzo osłabiła więzi wewnątrzklasowe i dzieciakom jest trudno obecnie się zreintegrować” (B10). Lockdown pogłębił problemy psychiczne i osłabił relacje społeczne, co – zdaniem badanych – może mieć długotrwałe konsekwencje dla uczniów.

Ponadto eksperci zwrócili uwagę na pogorszenie zdrowia fizycznego uczniów, które przypisywali brakowi aktywności fizycznej i nowym nawykom żywieniowym. Sytuacja pandemiczna sprzyjała rozwojowi siedzącego trybu życia i problemom z masą ciała. Jak zauważył jeden z badanych: „Nadużywanie siedzenia przy komputerze, problemy ze snem, a podstawowy problem to brak ruchu” (B5). Z analizy wynika, że pandemia nie tylko wyeksponowała problemy zdrowotne, które istniały wcześniej, ale również nasiliła je, tworząc nową rzeczywistość edukacyjną, w której konieczne stało się dostosowanie programów nauczania do przeciwdziałania negatywnym skutkom zdrowotnym pandemii.

Jednym z niewielu pozytywnych aspektów pandemii było zwiększenie świadomości dotyczącej zdrowia somatycznego, zwłaszcza w kontekście chorób zakaźnych i higieny osobistej. Eksperti zauważyli poprawę nawyków higienicznych, takich jak częstsze mycie rąk i noszenie środków dezynfekujących przez uczniów: „Zauważyłam w szkole zmianę nawyków higienicznych, dzieci zdecydowanie częściej myją ręce” (B7). Pandemia uwypukliła wagę zdrowia publicznego i przyczyniła się do wdrożenia nawyków, które mogą przynieść długoterminowe korzyści w zakresie prewencji chorób.

Mimo że pandemia „zmusiła” nauczycieli do wprowadzenia nowych treści, podręczniki nie zostały bezpośrednio dostosowane do jej realiów z powodu ich długiego cyklu produkcji. W rezultacie wielu nauczycieli musiało samodzielnie opracowywać materiały na temat zdrowia psychicznego i radzenia sobie z emocjami, co często prowadziło do improwizacji. Jak zauważyła jedna z badanych: „Sama pisałam scenariusze, żeby to wiązało się z podstawą programową” (B4). Brak wsparcia instytucjonalnego i opóźnione działania organizacji publicznych sprawiły, że nauczyciele musieli działać „trochę po omacku” (B7), co wskazuje na braki w strukturze systemu edukacyjnego, które uniemożliwiały skuteczne i szybkie wdrażanie nowych treści edukacyjnych.

Pandemia COVID-19 uwidoczniła zarówno mocne strony, jak i słabości systemu edukacji zdrowotnej. Choć zwiększyła świadomość na temat zdrowia publicznego, ujawniła również systemowe

zaniedbania, takie jak brak narzędzi do skutecznego wdrażania treści dotyczących zdrowia psychicznego. Eksperci wskazywali, że obecne podejście do edukacji zdrowotnej jest niewystarczające i że konieczne są strukturalne zmiany, aby sprostać wyzwaniom wynikającym z nagłych kryzysów zdrowotnych.

Wnioski

Wyniki przedstawionego badania dostarczają nowych perspektyw do socjologicznej dyskusji na temat kształtowania kompetencji zdrowotnych w Polsce, szczególnie w kontekście ograniczeń strukturalnych i organizacyjnych, które wpływają na edukację zdrowotną w szkołach podstawowych. Wywiady z ekspertami uwypukliły fakt, że choć programy nauczania formalnie zawierają treści zdrowotne, ich realizacja w praktyce pozostaje niespójna i często fragmentaryczna. Rozbieżności między założeniami teoretycznymi a ich implementacją odzwierciedlają problemy opisane przez Stephena Kemmisaiwspółautorów(2014),wskazującychnatrudnościwrealizacjiprogramówedukacyjnych wynikające z braku wsparcia instytucjonalnego oraz niedoboru zasobów.

Badanie ujawniło, że brak systematycznego wdrażania codziennych praktyk zdrowotnych, które mogłyby wspierać rozwój długoterminowych nawyków uczniów, wynika nie tylko z niedostatecznego przygotowania nauczycieli, ale również z ograniczeń strukturalnych szkół. W świetle teorii Bourdieu (1986) można to interpretować jako konsekwencję niedostatecznego kapitału zdrowotnego w systemie edukacyjnym. Nauczyciele, mimo znajomości treści związanych ze zdrowiem, często ograniczają się do przekazu teoretycznego, co wynika zarówno z braku odpowiednich narzędzi dydaktycznych, jak i obciążenia innymi obowiązkami. Teoria habitusu pozwala zrozumieć, jak wcześniejsze doświadczenia edukacyjne oraz ograniczenia strukturalne wpływają na zdolność szkół do kształtowania trwałych postaw prozdrowotnych. Wyniki te wzbogacają dyskusję w ramach socjologii jakościowej o analizę mechanizmów systemowych, które mogą utrudniać skuteczną realizację edukacji zdrowotnej (Glaser, Strauss, 1967).

Jednym z kluczowych problemów ujawnionych w badaniu jest brak pełnego wykorzystania potencjału kapitału zdrowotnego jako narzędzia wspierającego edukację zdrowotną. Zgodnie z koncepcją *culturalhealthcapital* według Shim (2010) edukacja zdrowotna powinna nie tylko dostarczać informacji, ale także umożliwiać rozwijanie praktycznych umiejętności zdrowotnych i krytycznej analizy przekazów medialnych. Jednak analiza wywiadów eksperckich wskazuje, że w polskich szkołach edukacja zdrowotna częściej stosuje metody oparte na faktograficznym omówieniu czy ekspozycji treści, co oznacza, że uczniowie otrzymują gotowe informacje, niż na praktycznym czy krytycznym, w którym mieliby angażować się w rozwiązywanie problemów czy krytycznie analizować informacje o zdrowiu (Prokop-Dorner i in., 2024). Jak zauważają Kate Cairns i Josée Johnston (2015), takie podejście może wzmacniać neoliberalne narracje o zdrowiu jako wyłącznie o indywidualnej odpowiedzialności jednostki, ignorując szersze uwarunkowania społeczne i strukturalne wpływające na zdrowie. Eksperci wskazywali, że podręczniki oraz scenariusze lekcji rzadko uwzględniają aktywne metody

dydaktyczne, które umożliwiałyby uczniom rozwijanie umiejętności analizy informacji zdrowotnych i podejmowania świadomych decyzji. Brak interdyscyplinarnego podejścia powoduje, że treści zdrowotne są traktowane wybiórczo i nie są spójnie powiązane z innymi elementami kształcenia. W efekcie uczniowie nie mają przestrzeni do rozwijania nawyków i kompetencji, które mogłyby przyczynić się do zmniejszenia nierówności zdrowotnych. Ten problem został także odnotowany w innych badaniach nad edukacją zdrowotną w kontekście międzynarodowym (Langford i in., 2015), które wskazują, że skuteczna edukacja zdrowotna wymaga zarówno solidnego zaplecza teoretycznego, jak i możliwości praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy.

Analiza podręczników (Piłat-Kobla i in., 2024) oraz wywiady z ekspertami wykazały również, że rozwój krytycznego myślenia w edukacji zdrowotnej jest niedostatecznie uwzględniany. Jak wskazują Linda Bergsma i Mary Carney (2008), zdolność do oceny informacji zdrowotnych i podejmowania przemyślanych decyzji wymaga aktywnych metod dydaktycznych, takich jak analiza przypadków, debaty czy projekty badawcze. W badanych szkołach dominuje jednak model oparty na podawaniu faktów, co ogranicza możliwość kształtowania refleksyjnych postaw wobec zdrowia. Problem ten jest szczególnie istotny w kontekście obecnych wyzwań, takich jak dezinformacja zdrowotna w mediach czy rosnące nierówności w dostępie do zasobów zdrowotnych.

Dodatkowo wywiady z ekspertami ujawniły brak spójnych wytycznych i zasobów wspierających nauczycieli w realizacji edukacji zdrowotnej. Zgodnie z teorią Jamesa Colemana (1988) brak koordynacji w systemie edukacyjnym prowadzi do fragmentaryczności działań i osłabia ich skuteczność. Wyniki badania wskazują, że bez odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego nauczyciele często zmuszeni są do podejmowania działań na własną rękę, co prowadzi do nierówności w jakości edukacji zdrowotnej między różnymi placówkami.

W kontekście analizowanego materiału badawczego można także zauważyć, że edukacja zdrowotna w szkołach nie uwzględnia w wystarczającym stopniu podejścia holistycznego, jakie zostało zaproponowane już w konstytucji WHO (1948) i rozwijane w kolejnych dokumentach tej organizacji, m.in. w strategii Zdrowie 2020. Podejście to podkreśla konieczność integracji zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego, a także uwzględnienia kontekstu społeczno-ekonomicznego uczniów. Obecne praktyki edukacyjne, choć formalnie wpisują się w te założenia, w rzeczywistości często redukują zdrowie do wymiaru biologicznego, pomijając aspekty psychospołeczne.

W świetle powyższych wyników konieczne jest podjęcie działań w kilku kluczowych obszarach:

- 1) integracja kapitału zdrowotnego w programach nauczania – należy uwzględnić szeroką definicję kapitału zdrowotnego, łącząc zasoby kulturowe, społeczne i ekonomiczne w treści programów edukacyjnych;
- 2) rozwój krytycznego myślenia – metody dydaktyczne, takie jak analiza przypadków czy projekty badawcze powinny być włączone do programów nauczania, aby wspierać uczniów w podejmowaniu świadomych decyzji zdrowotnych;

- 3) wsparcie dla nauczycieli – konieczne jest zainwestowanie w szkolenia oraz stworzenie wysokiej jakości materiałów dydaktycznych, które umożliwią skuteczne realizowanie edukacji zdrowotnej, w tym rozwijanie krytycznego myślenia o zdrowiu;
- 4) dalsze badania – eksploracyjny charakter badania wskazuje na potrzebę pogłębionych analiz oraz badań porównawczych, które pozwolą zrozumieć różnice w implementacji edukacji zdrowotnej na poziomie krajowym i międzynarodowym.

Podsumowując, wyniki badania wskazują na konieczność przemyślenia i udoskonalenia podejścia do edukacji zdrowotnej w polskich szkołach podstawowych. Wykorzystanie zaproponowanych zmian w procesie rozwijania spójnego programu nauczania oraz wzmacniania kompetencji nauczania o zdrowiu mogłoby pozwolić przekuć bariery w sprzyjające zdrowiu młodzieży działania. Co więcej, wnioski te noszą wątki do socjologicznej refleksji nad mechanizmami kształtowania kompetencji zdrowotnych w kontekście strukturalnych ograniczeń oraz wyzwań związanych z rosnącą komercjalizacją zdrowia i nierównościami społecznymi.

Bibliografia

- Bergsma Linda J., Carney Mary E. (2008), *Effectiveness of health-promoting media literacy education: A systematic review*, „Health Education Research”, vol. 23(3), s. 522–542.
- Bogner Alexander, Littig Barbara, Menz Wolfgang (2009), *Interviewing Experts*, London: Palgrave Macmillan.
- Borowiec Anna, Lignowska Iwona (2012), *Zdrowie i jego konteksty*, [w:] Anna Borowiec, Iwona Lignowska (red.), *Zdrowie i styl życia. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, s. 9–30.
- Bourdieu Pierre (1986), *The Forms of Capital*, [w:] John Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press, s. 241–258.
- Cairns Kate, Johnston Josée (2015), *Choosing health: Embodied neoliberalism, postfeminism, and the “do-diet”*, „Theory and Society”, vol. 44, s. 153–175.
- Coleman James S. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology”, vol. 94(Supplement), s. S95–S120, <https://doi.org/10.1086/228943>
- Crawford Robert (1980), *Healthism and the Medicalization of Everyday Life*, „International Journal of Health Services”, vol. 10(3), s. 365–388, <https://doi.org/10.2190/3H2H-3XJN-3KAY-G9NY>
- Crawford Robert (2000), *The Ritual of Health Promotion*, [w:] Simon J. Williams, Jonathan Gabe, Michael Calnan (red.), *Health, Medicine and Society: Key Theories, Future Agendas*, London: Routledge, s. 219–235.
- Denzin Norman K., Lincoln Yvonna S. (2009), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Erikson Erik H. (1980), *Identity and the Life Cycle*, New York: W.W. Norton & Company.
- Fijałkowska Anna, Oblacińska Anna, Dzielska Anna, Nałęcz Hanna, Korzycka Magdalena, Okulicz-Kozaryn Katarzyna, Bójko Martyna, Radiukiewicz Katarzyna (2022), *Zdrowie dzieci w pandemii COVID-19*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company.

Gudelj Rakić Jelena, Hamrik Zdenek, Dzielska Anna, Felder-Puig Rosemarie, Oja Leila, Bakalár Peter (2024), *A focus on adolescent physical activity, eating behaviours, weight status and body image in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Hawe Penelope, Shiell Alan (2000), *Social capital and health promotion: A review*, „Social Science & Medicine”, vol. 51(6), s.871–885.

Kemmis Stephen, Wilkinson Jane, Edwards-Groves Christine, Hardy Ian, Grootenboer Peter, Bristol Laurette (2014), *Changing Practices, Changing Education*, Singapore: Springer.

Korporowicz-Żmichowska Violetta (2023), *Nierówności w health literacy – aspekty przestrzenne i edukacyjne*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 73, s. 75–91.

Korzeniowska Elżbieta, Puchalski Krzysztof (2015), *Nierówności edukacyjne a zachowania zdrowotne i zdrowie*, [w:] Włodzimierz Piątkowski (red.), *Socjologia medycyny w Polsce z perspektywy półwiecza*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s.269–282.

Langford Rebecca, Bonell Chris P., Jones Hayley E., Pouliou Theodora, Murphy Simon M., Waters Elizabeth, Campbell Rona (2015), *The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement*, „Cochrane Database of Systematic Reviews”, no. 4, <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>

Lupton Deborah (2014), *Critical Perspectives on Digital Health Technologies*, „Sociology Compass”, vol. 8(12), s. 1344–1359, <https://doi.org/10.1111/soc4.12226>

McGregor Sue (2001), *Neoliberalism and health care*, „International Journal of Consumer Studies”, vol. 25(2), s. 82–89.

Meuser Michael, Nagel Ulrike (2009), *The expert interview and changes in knowledge production*, [w:] Alexander Bogner, Beate Littig, Wolfgang Menz (red.), *Interviewing Experts*, London: Palgrave Macmillan, s. 17–42.

Nettleton Sarah (1997), *If health promotion is everybody's business what is the fate of the health promotion specialist?*, „Sociology of Health and Illness”, vol. 19(1), s. 23–47, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.1997.tb00014.x>

Nutbeam Don (2000), *Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*, „Health Promotion International”, vol. 15(3), s. 259–267, <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>

Patton Michael Quinn (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Piłat-Kobla Aleksandra, Świątkiewicz-Mośny Maria, Ślusarczyk Magdalena, Prokop-Dorner Anna, Ożegalska-Łukasik Natalia, Potysz-Rzyman Aleksandra, Zarychta Marianna, Bała Małgorzata M. (2024), *Krytyczne spojrzenie na treści zdrowotne: analiza podręczników szkolnych w Polsce z lat 2017–2022*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 68, nr 4, s. 205–230.

Popham Frank, Iannelli Cristina (2021), *Does comprehensive education reduce health inequalities?*, „SSM – Population Health”, vol. 15, 100834.

Prokop-Dorner Anna, Piłat-Kobla Aleksandra, Ślusarczyk Magdalena, Świątkiewicz-Mośny Maria, Ożegalska-Łukasik Natalia, Potysz-Rzyman Aleksandra, Bała Małgorzata M. (2024), *Teaching methods for critical thinking in health education of children up to high school: A scoping review*, „PLoS ONE”, vol. 19, e0307094, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307094>

Putland Christine, Baum Fran, Ziersch Anna, Arthurson Kathy, Pomagalska Dorota (2013), *Enabling pathways to health equity: developing a framework for implementing social capital in practice*, „BMC Public Health”, vol. 13, 517, <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-517>

Schneider-Kamp Andreas (2021), *Health capital: toward a conceptual framework for understanding the construction of individual health*, „Social Theory & Health”, vol. 19, s. 205–219, <https://doi.org/10.1057/s41285-020-00145-x>

Shim Janet K. (2010), *Cultural Health Capital and Health Inequality: A Theoretical Proposal*, „Journal of Health and Social Behavior”, vol. 51(1), s. 1–15.

Świątkiewicz-Mośny Maria, Ślusarczyk Magdalena, Prokop-Dorner Anna, Ożegalska-Lukasik Natalia, Potysz-Rzyman Aleksandra (2022), *Edukacja społeczna szczepionką na infodemię? Eksploracja kapitału zdrowotnego podczas pandemii COVID-19 w Polsce*, „Przegląd Socjologiczny”, vol. 71(2), s. 115–140.

Tones Keith, Tilford Sylvia (2001), *Health Promotion: Effectiveness, Efficiency and Equity*, Cheltenham: Nelson Thornes.

Tulchinsky Theodore (2018), *Marc Lalonde, the health field concept and health promotion*, „Case Studies in Public Health”, 523.

World Health Organization (1948), *Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia*, Dz.U. z 1948 r., Nr 61, poz. 477.

World Health Organization (2016), *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

World Health Organization, UNESCO (2021), *Making every school a health promoting school*, Geneva, <https://www.who.int/initiatives/making-every-school-a-health-promoting-school> [dostęp: 29.01.2025].

Cytowanie

Aleksandra Piłat-Kobla, Maria Świątkiewicz-Mośny, Magdalena Ślusarczyk, Anna Prokop-Dorner, Natalia Ożegalska-Łukasik, Aleksandra Potysz-Rzyman, Marianna Zarychta, Małgorzata M. Bała (2025), *Od założeń do praktyki: bariery i wyzwania w realizacji edukacji zdrowotnej w polskich szkołach podstawowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XXI, nr 3, s. 24–43, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.02>

From Theory to Practice: Challenges and Barriers in Implementing Health Education in Polish Schools

Abstract: This article analyzes the challenges related to developing health competencies in Polish primary schools based on interviews with ten experts from key areas of educational content development. The qualitative study enabled us to understand the praxeology of curriculum design and the practical aspects of health education at the primary school level. The results reveal significant gaps in the programs, particularly in the development of critical thinking and the integration of health content, which limits the effectiveness of teaching. Changes in the context of the COVID-19 pandemic and the need for dynamic program adjustments have highlighted additional difficulties in shaping primary school pupils' health competencies. The article provides recommendations for educational policy, focusing on the need for better teacher support, the integration of theoretical foundations with practice, and the systematic evaluation of the implementation of health content.

Keywords: health competencies, health education, primary schools, expert interviews, critical thinking

Trudności z prostymi pojęciami. Trzy przypadki ze słownika nauk społecznych, analizy dyskursu ipsychologii dyskursowej: *discursive, talk* oraz *handle i manage*

Jerzy Stachowiak 
Uniwersytet Łódzki

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.03>

Słowa kluczowe:

psychologia
dyskursowa,
przekład,
teoria społeczna,
analiza dyskursu,
badania jakościowe

Abstrakt: Artykuł przedstawia zestawienie trudności translatorskich związanych z tłumaczeniem ludzko prostych pojęć stosowanych w naukach społecznych, analizie dyskursu i psychologii dyskursowej. Przedłożone uwagi towarzyszą wydanym w 2023 roku w „Przeglądzie Socjologicznym” dwóm przekładom tekstów Dereka Edwardsa zatytułowanym *Psychologia dyskursowa* oraz *Dyskurs, poznanie i praktyki społeczne: bogactwo językowej i interakcyjnej powierzchni*. Celem artykułu jest zasilenie nauk społecznych i badań jakościowych pracą teoretyczną nad pojęciami stosowanymi w istotnym nurcie w analizie dyskursu, który ukształtował się pod znaczącym wpływem socjologii (etnometodologii, analizy konwersacyjnej i socjologii wiedzy naukowej). Omówione zostają trzy przypadki: *discursive, talk* oraz para pojęć ściśle powiązanych ze sobą *handle i manage*. Każdy z nich jest przedstawiony na tle kryteriów, które ich polskojęzyczne odpowiedniki powinny uwzględniać, aby oddawały powierzony im przez psychologię dyskursową sens teoretyczny i empiryczny. Zastosowane warianty tłumaczeniowe zostają objaśnione w porównaniu z ich najsilniejszymi, ale niewykorzystanymi konkurentami oraz w zestawieniu z pojmowaniem tych samych pojęć w wybranych podejściach w jakościowych badaniach społecznych.

Jerzy Stachowiak

Doktor, wiceprzewodniczący Sekcji Badań Komunikacji Społecznej Polskiego Towarzystwa Socjologicznego i przewodniczący Rady Konsorcjum Naukowego Analiza Dyskursu. Zajmuje się badaniami komunikowania publicznego, teoriami społecznymi i jakościową analizą dyskursu.

e-mail: jerzy.stachowiak@uni.lodz.pl



Received: 6.01.2025. Verified: 5.03.2025. Accepted: 5.04.2025.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Funding information: Not applicable. **Conflict of interests:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.

Wprowadzenie

W 2023 roku w „Przeglądzie Socjologicznym” ukazały się tłumaczenia dwóch tekstów Dereka Edwardsa: *Psychologiadyskursowa* (2023a) oraz *Dyskurs, poznanie i praktyki społeczne: bogactwo językowej i interakcyjnej powierzchni* (2023b). W ten sposób do polskiego obiegu naukowego trafiły pierwsze teksty źródłowe z zakresu tak zwanej psychologii dyskursowej (PD). Oba teksty w sposób wyczerpujący przedstawiają jej specyfikę. Wystarczy więc w skrócie zaznaczyć: „główną cechą PD jest systematyczne skoordynowane przepracowywanie sposobu, w jaki analitycznie postępuje się z poznaniem i rzeczywistością (lepiej: »poznaniem« i »rzeczywistością«)” (Edwards, Potter, 2001: 90). Owo przepracowanie polega na badaniu tematów psychologii społecznej i poznawczej (np. emocje, intencje, myślenie) oraz epistemologii (np. fakt, prawda, rzeczywistość) na podstawie danych dyskursowych, zwłaszcza rozmów potocznych, ale też wywiadów czy tekstów. Ten typ danych jest programowo empirycznym punktem wyjścia PD i jej środkiem do szukania alternatyw dla kognitywistycznych interpretacji życia społecznego w psychologii (por. problem uprzedniości intencji wobec czynu – Edwards, 2023b), ale i socjologii (Edwards, Potter, 2001). Zarazem jest też powodem, dla którego większość psychologii od początku nie znajdowała i zwykle nadal nie znajduje dla PD miejsca w swoich granicach dyscyplinowych.

Psychologia dyskursowa twierdzi, że zamiast usilnego nalegania na teoretyczne rozdzielanie świata wewnętrznego („poznanie”) i zewnętrznego („rzeczywistość”) w praktyce badawczej muszą być one ze sobą tak ściśle łączone, jak dzieje się to w dyskursie potocznym. Zajmuje się więc ona tym, jak fakty i rzeczywistość są opisywane, że dla uczestników dyskursu implikują określone stany i procesy poznawcze; i odwrotnie – jak opisy własnych lub cudzych stanów wewnętrznych pociągają za sobą określone rozumienie, co dzieje się w rzeczywistości zewnętrznej (por. Edwards, Potter, 1992: 10). Toteż PD bada właściwości dyskursu potocznego między innymi na podstawie rozmów prowadzonych podczas terapii par, kiedy to mówienie o emocjach nie tyle językowo wyraża niezależne od słów przeżycia, ile retorycznie opracowuje je jako faktycznie istniejące i właśnie dlatego odgrywające rolę w związku danej pary (Edwards, 1999: 276). Przedmiotem analizy jest tu korzystanie z relacji umysł–świat oraz język–rzeczywistość jako sytuacyjnie stosowanych środków interpretacji potocznej.

Psychologia dyskursowa zmierza do empirycznej rekonstrukcji i analitycznego przepracowania całego leksykonu psychologicznego, wyznaczonego nie tylko pojęciem emocji, ale też przypominania sobie, doświadczenia, postawy, intencji (Wiggins, 2017). Bada sposoby posługiwania się tym leksykonem zarówno w rozmowach potocznych, jak i w rozmowach z ekspertami w kontekstach instytucjonalnych, na przykład podczas sesji terapeutycznych, doradztwa rodzinnego czy przesłuchań policyjnych (Edwards, 2023b). Przy tym rzecz nie w analizie wyłącznie słów: podstawą PD, jak wielu innych typów analizy dyskursu, jest przyjęcie, że mogą istnieć problemy otwarcie niewyrażone w słowach, ale obecne w dyskursie, a ich społeczna istotność polega właśnie na ich obecności niejawnej. W związku z tym PD jest całkiem innym podejściem do dyskursu niż na przykład ilościowe analizy frekwencji czy kolokacji, bazujące na leksykalnej zawartości tekstu. Ponadto w praktyce badawczej potoczne ukierunkowanie dyskursu na problem związku umysł–świat (ang. *the mind–world relationship*)

(por. Edwards, Potter, 1992) nie jest traktowane jako niedoskonała namiastka beznamiętnej precyzji fachowego języka akademickiego, tylko jako potrzebny, przydatny i nieodrodny aspekt ukierunkowania dyskursu na działanie (czy też – w sformułowaniu zgrabniejszym i trafniejszym, ale opartym na słowie z dawnej polszczyzny – aspekt działającego¹ ukierunkowania dyskursu; ang. *action-orientation of discourse*) (Edwards, 1997). Tu w PD dają o sobie znać wpływy analizy konwersacyjnej (Sacks, 1992), a po trosze psychologii retorycznej (Billig, 1987) i socjologii wiedzy naukowej (Gilbert, Mulkay, 1984): mówienie służy publicznie rozpoznawalnemu robieniu czegoś z innymi i przed nimi, na przykład tłumaczeniu się, oskarżaniu, chwaleniu, żartowaniu, przypisywaniu winy, odpieraniu zarzutów.

Działania te są rozpatrywane albo – wzorem analizy konwersacyjnej (AK) – w ich umiejscowieniu sekwencyjnym, czyli według położenia w strukturalnym ciągu aktywności interakcyjnych, albo – wzorem socjologii wiedzy naukowej (Gilbert, Mulkay, 1984) – w ich przynależności do określonych repertuarów interpretacyjnych, czyli współwystępujących ze sobą i wzajemnie się zasilających zbiorów metafor, słów, argumentów i figur retorycznych, pozwalających działać, a w niektórych przypadkach również odtwarzać relacje władzy (Wetherell, Potter, 1992).

Wydane w języku polskim publikacje Edwardsa pochodzą z lat 2005–2006. Zostały napisane, gdy PD była już dobrze rozwinięta, jej podstawowe teoretyczne rysy były całkowicie wyraźne, a kierunek poszukiwań badawczych jednoznacznie wytyczony. Tym samym polski czytelnik musi nie tylko wykazać się otwartością na konstrukcjonistyczne „eksperymenty” PD, ale przygotować się na wejście niejako w sam środek niszowej, choć ugruntowanej, tradycji badawczej. W publikacjach, które otrzymuje, nie śledzi jej stadium początkowego, tylko dostaje ją w dojrzałym ukształtowaniu pojęciowym i stylistycznym. Po prawie dwudziestu latach rozwoju, które minęły od jej narodzin (połowy lat osiemdziesiątych XX wieku) do wydania tłumaczonych publikacji, psychologia dyskursowa nie osłania się już przed krytyką wyrazistymi zastrzeżeniami i objaśnieniami, ponieważ trwale osadziła się między uznanymi tradycjami badawczymi i w rezultatach wysiłku własnej pracy empirycznej.

1 To nietypowe dla współczesnej polszczyzny słowo może być przydatne dla objaśnienia jednej z podstawowych tez PD na temat roli opisów w dyskursie. Zgodnie z tą tezą, gdy w dyskursie pojawiają się opisy, cechuje je podwójne ukierunkowanie (Potter, 1996: 108–121). Pierwszym jest tzw. *epistemological orientation of descriptions*. Polega ono na tym, że opisy są zwykle formułowane w taki sposób, aby zostały potraktowane jak sprawozdania z obiektywnego faktu – raporty ze stanu rzeczy, które po prostu odzwierciedlają, „jak jest”. Drugim ukierunkowaniem opisów jest *action orientation of descriptions*. Polega ono na tym, że formułowanie opisów występuje zwykle w obrębie jakiegoś działania społecznego. Na przykład uczestnicy sporu mogą podejmować działania związane ze wzajemnym przypisywaniem sobie winy lub odpowiedzialności za to, co definiują jako problem. Każdy z aspektów tego podwójnego ukierunkowania opisów powinien uzyskać odpowiednią postać w przekładzie. Pojęcie *epistemological orientation of description* nie sprawia współczesnej polszczyźnie kłopotu i może stać się „epistemologicznym ukierunkowaniem opisu”. Jednak pojęcie *action orientation of description* wymaga większych starań. Przekład „akcyjne ukierunkowanie opisów” mógłby budzić niepotrzebne skojarzenia z akcjami i grą na giełdzie. Z kolei wariant „orientacja opisu na działanie” byłby merytorycznie odpowiedni, ale pomijałby formalne podobieństwo obu pojęć źródłowych i utrudniałby rozpoznanie zasadniczej figury myślowej PD. W nurcie tym twierdzi się bowiem, że w konkretnych przypadkach mówienia i w konkretnych tekstach *epistemological orientation* i *action orientation* ściśle ze sobą współwystępują, często współtworzą tę samą wypowiedź i wzajemnie się określają. Tę nierozłączność warto podkreślić i udostępnić w tłumaczeniu, a polszczyzna ma w swoim zasobie odpowiednie słowo. Jest ono stare, a więc przywrócenie go wymaga i merytorycznego uprawomocnienia, i oswojenia się z nim. Tym słowem, odnotowanym w słowniku języka polskiego pod redakcją Witolda Doroszewskiego, jest *działalny*, czyli „zdolny do działania, działający, czynny”. Dzięki niemu możliwe jest oddanie źródłowej pary pojęć jako „epistemologiczne ukierunkowanie opisów” i „działalne ukierunkowanie opisów”. Choć słowo *działalny* z pewnością zwraca na siebie uwagę nietypowością, to jest dostępne, poprawne i sprawdza się tam, gdzie tłumaczenie ma wspierać pracę teoretyczną rekonstrukcją granic pojęciowych obecnych woryginalie.

Jest to więc piśmiennictwo genealogicznie wyłaniające się z tematyki psychologicznej, ale opracowujące ją pod decydującym wpływem interpretatywnych wariantów socjologii, a także antropologii lingwistycznej, badań retorycznych i filozofii języka (Edwards, 1997; Hepburn, Wiggins, 2005; Potter, Hepburn, Edwards, 2020).

Stąd przed poniższymi uwagami stoją dwa cele. Pierwszym jest rozważenie konkretnych przypadków pojęć stosowanych w PD oraz objaśnienie dróg dochodzenia do ostatecznie podjętych w opublikowanych przekładach decyzji translatorskich. Ponieważ PD łączy tematy zwykle obecne w ramach psychologii (Edwards, 2012; Potter, 2019) i psychoanalizy (Billig, 2004) ze wzorcami pracy empirycznej zaczerpniętymi z badań socjologicznych, to docieranie do określonych rozstrzygnięć tłumaczeniowych musi uwzględniać swoistość tej teoretyczno-badawczej kombinacji. Polskie nauki społeczneprzyswoiły sobie dorobek tego nurtu tylko fragmentarycznie (por. Silverman, 2007), choć w sposobie pracy analitycznej, wyobraźni badawczej i pojęciowości jest on pod wieloma względami im bliski – zwłaszcza niektórym odmianom socjologii interakcji i społecznego konstrukcjonizmu. Dlatego artykuł podejmuje też drugi cel – pośredni: wykorzystanie rozpatrywanych pojęć obecnych w PD do objaśnienia wybranych cech tego nurtu na tle innych odmian jakościowych badań społecznych.

Do obu celów ma prowadzić omówienie trzech przypadków: pojęć *discursive* i *talk* oraz pary pojęć *handle* i *manage*. Przypadki drugi i trzeci dotyczą słów obecnych w życiu codziennym, przypadek pierwszy zaś – przez swoje rozpowszechnienie i inflacyjne użycie w komunikowaniu publicznym, akademickimiprywatnym–jestwpolszczyźniesłowemuczonym,aleznaczącoupotoczniwym.Przekłado - znawczemu objaśnieniu poddane zostają więc pojęcia będące w powszechnym użyciu, ale mające w psychologii dyskursowej konkretne i nieoczywiste zastosowania. Dlatego też rozważanie odnoszących się do nich wariantów tłumaczeniowych wymaga (1) przynajmniej tymczasowego odłożenia na bok związanych z nimi potocznych skojarzeń, a więc zejścia ze ścieżek myślowych wytyczonych przez konwencjonalną edukację uczelnianą. Dopóki się tego nie zrobi, PD będzie się jawić albo jako ulotna ciekawostka, albo przedsięwzięcie może i wyróżniające się, ale dość egzotyczne, by dać sobie z nim spokój. Wymaga także (2) poświęcenia uwagi możliwościom ostatecznie niewykorzystanym. Skoro krytyka przekładu jest rekonstrukcją pracy wykonanej przez tłumacza (Łukasiewicz, 2017: 129–130), to tłumaczenia nie sposób ocenić na podstawie gotowego tekstu: trzeba uwzględnić także to, czego w nim nie ma, choć mogło być się w nim znaleźć ze względu na określone racje merytoryczne.

A zatem uwagi dotyczące merytorycznych (teoretyczno-pojęciowych) aspektów psychologii dyskursowej łączą się z uwagami wynikającymi z nadania wysokiej rangi krytyce przekładu w naukach społecznych, która jest „tak cenna nie dlatego, że uwydatnia krew, pot i łzy tłumacza, ale dlatego, że umie odsłonić to, co najważniejsze w konkretnym dziele i literaturze jako takiej” (Łukasiewicz, 2017:130).Dlatego też w dalszych uwagach krytyka przekładu przyjmuje postać autokrytyki (por.tak - że Burdziej, 2011) – autokomentarza rekonstruującego drogi do powziętych decyzji, udostępnienia racji stojących za określonymi wyborami podjętymi na tle opcji alternatywnych oraz próby wyłożenia zainteresowanymwłasniatego,„conajważniejszewkonkretnymdziele”.Pojawienie sięautoko - mentarza nie jest jednak przypieczętowaniem ostatecznego sukcesu translatorskiego. O ostateczności

można w tym przypadku mówić tylko dlatego, że przekłady zostały finalnie ogłoszone drukiem, ale – jak wiadomo – nie jest to przesądający sygnał fachowej perfekcji. Autokomentatorstwo staje się dodatkowym zadaniem w i tak bogatym repertuarze ról tłumacza, który jest zarazem „czytelnikiem, znawcą, krytykiem, badaczem i »drugim autorem« tekstu” (Legeżyńska, 2013: 240). Podjęcie go maprzeciwdziałać ryzyku, że tłumaczenie pozostanie ledwie ekspozycją dialogu wewnętrznego autora przekładu. Zresztą jasne jest, że jeśli nawet ów dialog wprawia pracę nad tekstem w ruch, to na ogół jej nie kończy. Część problemów translatorskich jest zwykle nierozwiązywalna w pojedynkę, jakkolwiek udziałwprzekładzieinnychosóbjestmaskowanyjednymnazwiskiemoficjalnegotłumacza.

Dwie strategie tłumaczeniowe

Można wymienić przynajmniej dwie strategie tłumaczeniowe. Pierwszą z nich jest poszukiwanie jednego odpowiednika polskiego i próbowanie systematycznego stosowania go w całym tekście. Strategia ta nie musi poddawać się iluzji czystej synonimii (Eco, 2021: 33–39) – może dążyć do utrwalenia wprzekładzie sposobu organizacji tekstu wyjściowego. Druga strategia to posługiwanie się kilkoma odpowiednikami wariantowymi i każdorazowo dopasowywanie przekładu pojęcia do bieżącego kontekstu. Żadna z tych strategii nie podlega ani łatwej dyskwalifikacji, ani jednoznacznej nobilitacji. W rozpatrywanych przekładach preferowana była jednak pierwsza z nich: poszukiwanie odpowiednika dającego się zastosować z konsekwencją odpowiadającą oryginałowi. Takie dążenie jest gwarancją doskonałego tłumaczenia, skoro istnieje oczywiste ryzyko narażenia przekładu na zarzut bycia aktem ślepej wierności (Eco, 2021: 124), która może objawiać się nadmiernym faworyzowaniem dosłowności tekstu. Ponadto można znaleźć świetne tłumaczenia, którym bliższy jest drugi z wymienionych sposobów (por. Latour, Woolgar, 2020).

Jedna z podstawowych racji przemawiających za wyborem strategii pierwszej brzmi: skoro autor wybiera takie, a nie inne słowo i stosuje je tu, a nie gdzie indziej, to czyni tak nie bez powodu. W danym miejscu padło to, co miało paść. W związku z tym tłumaczenie powinno stawiać sobie pytanie: „czy wprowadzać różnicę tam, gdzie jej nie ma w oryginale?”. Skoro tłumaczy się nie język, ale szerszą od języka kulturę (Eco, 2021), a więc również opcje w danym tekście niezastosowane, choć kulturowo dostępne, to dla tłumaczenia literatury naukowej można oznaczać szczególne zobowiązanie. Polegałoby ono na podjęciu próby zawarcia w wersji innojęzycznej nie tylko autorskiej treści, ale też autora/autorki oryginału: preferowanych powiązań pojęciowych, śladów ulubionych koncepcji teoretyczno-metodologicznych, szerszych odniesień skojarzeniowych, a także konsekwencji i niekonsekwencji, jakie wprowadza do tekstu. To zobowiązanie byłoby zarazem szansą na wykorzystanie mocnej strony pierwszej z wymienionych strategii: domagania się od tłumaczenia spełnienia wymogów, które najwyraźniej zostały postawione przed oryginałem. Rzecz więc w kierowaniu się interpretacją rozszyfrowującą (Łukasiewicz, 2017: 73), która mierzy w owe wymogi i próbuje uczynić im zadość.

Discursive – „dyskursowy” a „dyskursywny”

W przekładach tekstów Edwardsa termin *discursive psychology* staje się „psychologią dyskursową”. Jest to wariant inny niż sugerowałby rozpowszechniony w polskiej literaturze akademickiej uzus oddawania *discursive* jako „dyskursywny”. W tekstach Michela Foucaulta, a więc w tłumaczeniach z języka francuskiego, pojawiają się „formacje dyskursywne” (Foucault, 1977). W przekładzie anglojęzycznym podręcznika Tima Rapleya *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (2010), skądinąd merytorycznie bliskiego PD, mówi się o badaniu materiałów o „charakterze dyskursywnym”. Z kolei w spolszczeniach tekstów krytycznej analizy dyskursu², wywodzących się z różnych kręgów językowych, mówi się o badaniu „elementów dyskursywnych i niedyskursywnych” (Fairclough, Duszak, 2008) oraz o „interdyskursywności” (Wodak, Krzyżanowski, 2011). W książce Davida Howartha *Dyskurs* (2008) mowa jest między innymi o zajmowaniu się „ograniczeniami dyskursywnymi”, a Marta Natalia Wróblewska w przekładzie swojego tekstu pisanego wraz z Johannesem Angermullerem (2017) pisze o „dyskursywnym punkcie widzenia”. Uzus ten obowiązuje też poza pracami dotyczącymi ściśle analizy dyskursu: w przekładzie socjologicznej książki Jeffreya Alexandra *Znaczenia społeczne* (2011) mówi się o „znaczeniach dyskursywnych”. Słowo *dyskursywny* jest też rozpowszechnione w polskich tekstach, które nie są przekładami: Waldemar Czachur (2011), germanista, używa formuły „dyskursywny obraz świata”, a językoznawca Stanisław Gajda (2001) pisze o „społecznościach dyskursywnych”.

Powszechność stosowania w przekładach formy „dyskursywny” zdaje się dowodzić jej wystarczalności. Nazwa „psychologia dyskursywna” byłaby wówczas określeniem nie tylko dopuszczalnym, ale też odpowiednim. Dlaczego więc występować przeciw temu uzusowi? Otóż język polski dysponuje dwoma słowami: „dyskursywny” i „dyskursowy” (por. Czyżewski, 2010: 95 i nast.; 2017: 101 i nast.; por. Stachowiak, 2019; 2023c). Pierwsze z nich wiąże się bezpośrednio z ideami rozumności, składowości, logiczności wypowiedzi i uporządkowania treściowego. Nie każda wypowiedź ujawnia te cechy i nie od każdej oczekuje się spełnienia rygorystycznych kryteriów dyskursywności. Ponadto różnorodność wewnętrzna badań nad dyskursem wskazuje, że bynajmniej nie wszystkie tradycje w humanistyce i naukach społecznych zainteresowane są problemem tak pojmowanej dyskursywności. Drugie zaś słowo – „dyskursowy” – ma inne możliwości zastosowania. Pozwala ono powiedzieć, że jakieś zjawisko przynależy do dziedziny dyskursu, a jednocześnie nie stwierdzać, czy ma ono charakter dyskursywny, czy nie.

Uzus korzystania tylko z jednego słowa nie pozwala także wyodrębnić tego, co mogłoby stać się zasadniczym problemem badawczym. Otóż w sformułowaniu syntetycznym i tylko pozornie tautologicznym takim problemem byłaby dyskursywność dyskursu, czyli spełnianie bądź niespełnianie przez uczestników życia społecznego normatywnych kryteriów uporządkowania wypowiedzi, logicznej koherencji prezentowanego stanowiska (por. trzy znaczenia pojęcia dyskursu w Czyżewski, 2005). Takie syntetyczne sformułowanie staje się jaśniejsze przy wyróżnieniu dwóch zagadnień

² Zapis tej nazwy małymi literami podąża za wariantem przyjętym w tomie *Lingwistyczne badania nad dyskursem* (por. Czachur, Rejter, Wójcicka, 2024: 9).

węższych: (1) dyskursywność dyskursu może być potencjalnym tematem badań. Można dociekać kryteriów, uwarunkowań i następstw dyskursywności bądź niedyskursywności danego dyskursu. Trzeba byłoby wówczas dysponować kryteriami dyskursywności i niedyskursywności, a następnie porównywać z nimi rozmowy i teksty; (2) dyskursywność lub niedyskursywność dyskursu może być też problemem samych uczestników życia społecznego. Przypisywanie komuś niedyskursywności, niekoniecznie z użyciem dokładnie tego słowa, może być zarzutem lub przytykiem, zachwalanie zaś dyskursywności czyjejś wypowiedzi może być sformułowane jako pochwała.

Podział między tak wyróżnionymi węższymi zagadnieniami przydaje się w interpretacji PD, która zwykle opiera się na wariancie drugim. Nie rozprawia ona o przystawalności zarejestrowanych rozmów i tekstów do normatywnych kryteriów dyskursu. Innymi słowy: dyskursywność dyskursu jest dla PD interesująca głównie jako coś, czym ewentualnie zajmują się uczestnicy, a nie jako jej własny postulat normatywny. Na gruncie PD opracowywanie wypowiedzi, tak aby miała ona postać dyskursywną, jest jedną spośród licznych możliwości uczestnictwa w życiu społecznym. W tym między innymi sensie PD jest właśnie psychologią dyskursową, a nie dyskursywną (por. Potter, Hepburn, 2007: 160).

Podążanie za uzusem akademickim przekłada się bezpośrednio na rozstrzygnięcia translatorskie, a pośrednio rzutuje też na recepcję przekładów. Problem polega na tym, że zrównanie tego, co dyskursowe, z tym, co dyskursywne pomniejsza różnice między odmiennymi tradycjami badawczymi, na przykład między badaniami nawiązującymi do koncepcji idealnej sytuacji komunikacyjnej (Jürgen Habermas) a badaniami nad dyskursem w rozumieniu psychologii retorycznej (Michael Billig). I na tym tle staje się jasne, że PD podejmuje zagadnienie dyskursowości – nie tylko dyskursywności, odróżniając się pod tym względem od jednych tradycji badawczych, a upodabniając do innych.

Talk – „mówienie” a „mowa”

Głównym materiałem badawczym tej odmiany analizy dyskursu, jaką jest PD, są nagrania i zapisy potocznych rozmów w sytuacjach codziennych (np. przy posiłkach), instytucjonalnych (np. przesłuchania policyjne) czy w toku prywatnych lub publicznych kontaktów zapośredniczonych przez media. Rzecz więc przede wszystkim w analizie żywego słowa, które w PD określa się wieloznacznie jako *talk*. Słowo to sprawia trudności także w literaturze ściśle socjologicznej, na co wskazuje Stanisław Burdziej (2011) w komentarzu do swojego tłumaczenia Ervinga Goffmana *Analizyramowej*. Goffman nieraz zajmuje się *talk* w szerokim znaczeniu słowa „mowa”, a innym razem analizuje *talk* w sensie „rozmowy”, czyli szczególnego przypadku zjawiska ogólniejszego (Burdziej, 2011: 50–51). W polskojęzycznych publikacjach nawiązujących do psychologii dyskursowej *talk* oddawane jest jednak na ogół jako „mowa”. Dzieje się tak w Tima Rapleya *Analizie konwersacji, dyskursu i dokumentów* (2010), ale i w Davida Silvermana *Interpretacji badań jakościowych* (2007). Jest to decyzja uzasadniona i pod wieloma względami się broni.

Jednak w przekładach tekstów Edwardsa w większości przypadków odpowiednikiem *talk* stał się „mówienie”, a nie „mowa”. Istnieją bowiem określone okoliczności wymagające uwzględnienia jako kryteria wyboru odpowiedniego wariantu:

1. *Talk* jest w PD pojęciem głównym i powtarzającym się we właściwie każdej publikacji. Wraz z pojęciem *text* wyznacza ono główny przedmiot analizy. Bezpośrednio nawiązuje ono do tego, czemu analiza konwersacyjna nadała miano *talk-in-interaction* (Schegloff, 2007). Zainteresowanie *talk* obowiązywało także we wczesnej fazie PD (Edwards, Potter, 1992), która nie była definiowana jeszcze w tak silnym związku z AK, jak stało się to w fazie rozwiniętej PD (z niej pochodzą oba wydane w „Przeglądzie Socjologicznym” teksty). *Talk* było również pojęciem centralnym w pracach Edwardsa i Pottera, jeszcze zanim PD wyodrębniła się jako nurt badawczy o osobnej nazwie (por. Edwards, Mercer, 1987; Potter, Wetherell, 1987).
2. *Talk* jest ściśle powiązane z dziedziną działania społecznego, wykonywania najróżniejszych czynności w ramach i za pośrednictwem bieżących interakcji społecznych. Przekład musi więc oddawać dynamiczny charakter *talk* oraz związanego z nim życia codziennego.
3. Istnieje podstawowa, otwarcie oznajmiana i niedająca się zignorować różnica między PD a typowymi badaniami psychologicznymi i socjologicznymi. Otóż dla PD *talk* stanowi względnie samodzielne dziedziny badań³. Psychologia dyskursowa zgłębia to, co dzieje się w *talk*, a nie to, co dzieje się w podmiotach uczestniczących w interakcji (w ich wnętrzach, umysłach lub sercach). Jakkolwiek wypowiedzi są formułowane czyimś głosem, ktoś dobiera słowa, ktoś z kimś rozmawia, to dla PD nie oznacza to, że podstawową rolą *talk* jest ujawnianie, upublicznianie lub ekspresja ludzkich subiektywnych myśli, emocji, zamiarów itd. Psychologia dyskursowa zajmuje się *talk* jako instancją praktyk rozgrywających się jawnie – w życiu społecznym, a nie w ukryciu – w sferze rzekomo przedślowego życia wewnętrznego uczestników.

Można wymienić przynajmniej trzy skojarzenia wywoływane przez słowo „mowa” jako odpowiednika *talk* w przekładach PD, które czynią to słowo odległym od kierunku pracy badawczej w psychologii dyskursowej.

Pierwszym jest sięgające teorii aktów mowy (Austin, 1993) i tytułowe dla kanonicznej książki Johna R. Searle’a (1987) pojęcie *czynności mowy*. Mimo inspiracji, jaką dla PD była filozofia języka (por. Potter, 1996), *talk* w PD nie jest tym samym co *speech act*. Otóż w psychologii dyskursowej *talk* to domena dynamiki konkretnej interakcji, a nie statyki wymyślanego na użytek filozoficznego wykładu abstrakcyjnego aktu mowy. To sprawia, że tłumaczenie *talk* jako „mowa” nie spełnia kryterium drugiego. Drugie skojarzenie budzone przez termin „mowa” łączyłoby psychologię dyskursową z problematyką ogólnoludzkiej (gatunkowej) zdolności wyrażania się za pomocą języka. Byłoby to połączenie dalece mylące. Tak pojmowany problem mowy zachowuje związek z procesami mentalnymi i pracy ludzkiego umysłu, przez co przynależy raczej do badań kognitywistycznych niż interakcyjnych.

3 Ta uwaga dotyczy sposobu pracy badawczej w wydaniu Dereka Edwardsa i Jonathana Pottera. Nieco inaczej jest w przypadku siostrzanej wobec psychologii dyskursowej tak zwanej krytycznej psychologii dyskursowej (ang. *critical discursive psychology*). Ta zajmuje się analizą *talk*, ale posiłkuje się także odwołaniami do wiedzy o makrospołecznych i historycznych aspektach życia społecznego i traktuje je jako zasoby interpretacyjne służące badaniu materiału (por. Wetherell, 1998).

Z tego względu „mowa” jako tłumaczenie *talk* w PD niespełnia kryterium trzeciego. Trzecim skojarzeniem z słowem „mowa” jest praktyka wygłaszania mów przed publicznością. W badaniach psychologicznych i dyskursowej *talk* nieraz ma postać przemówienia publicznego (Edwards, Potter, 1992) i o tyle też w określonych warunkach „mowa” może spełniać kryterium pierwsze (por. Locke, Edwards, 2003). Jednak w znaczeniu „przemawiania” albo w wariantie jeszcze dalej uszczegółowionym – „wystąpienia publicznego” (np. apel, orędzie) – jest tylko jednym ze szczególnych przypadków empirycznie analizowanych w PD. Mowy publiczne nie są odrzucane przez PD, ale nie są też dla niej materiałem pierwszego wyboru.

Ze względu na te kryteria w przekładach obu tekstów Edwardsa *talk* staje się „mówieniem”. W niektórych konkretnych miejscach tłumaczonych tekstów zastosowanie sformułowań pochodnych, takich jak „rozmowa” i „rozmawianie”, staje się niezbędne. W szczególnych przypadkach trzeba też osobno decydować, czy „mówienie” jest na pewno najdogodniejsze. Dotyczy to zwłaszcza często trudnych, ale wartych zachowania w tłumaczeniu złożeni takich jak *talk's everyday interactional business*. Występują one tam, gdzie Edwards twierdzi, że tematy psychologiczne odgrywają swoją rolę w rozmowie, mimo że nie padają w niej słowa odnoszące się wprost do emocji, stanów umysłowych czy procesów poznawczych (por. Edwards, 2023a: 32–36). Ich cechą swoistą jest umieszczanie „mówienia” w roli rzeczownika i to o istotności tak dla PD doniosłej, że nieraz przesłaniającej większość socjologicznych i psychologicznych rysów uczestników rozmów. Mimo wszystkich kontrowersji, jakie podobne urzeczowienie *talk* ze sobą niesie i jakie zarazem współtwórcy PD uwzględniają, właściwości *talk* i potocznej psychologii języka mają podlegać badaniu bez względu na to, czy *talk* ożywiane jest przez tak zwanych szarych obywateli (Edwards, Stokoe, 2007), czy prezydentów mocarstw światowych (Locke, Edwards, 2003).

Handle i manage – „rozgrywanie” i „kierowanie” a „radzenie sobie” i „zarządzanie”

W obu tłumaczeniach wielokrotnie powraca para pojęć, które w PD mają status pojęć półtechnicznych: *handle* i *manage*. Ich narzucającą się obserwacji cechą jest współwystępowanie. Na przykład w artykule *Dyskurs, poznanie i praktyki społeczne* słowo *handle* występuje bez towarzystwa *manage* wyłącznie w streszczeniu, a więc poza zasadniczym wywodem. Słowa te są ze sobą łączone również w szerszej literaturze PD i mają w niej zasadniczy sens. Pokrywa się on częściowo z ich znaczeniem w angielszczyźnie potocznej, ale w niej słowa te miewają zastosowania wykraczające poza ramy PD: nieraz *handle* oznacza „radzić sobie”, innym razem „prowadzić”, a czasem też „załatwiać”. *Manage* jest również wieloznaczne: niekiedy odpowiada polskiemu „zarządzać”, w innych przypadkach może znaczyć „organizować” lub „dawać radę” (por. Stachowiak, 2023b).

Handle i *manage* nie są pojęciami zapożyczonymi przez PD z innych dyscyplin badawczych. Zaczęły być stosowane przez Edwardsa i Pottera już we wczesnej fazie PD i nadal są w użyciu. W ogólnym ujęciu służą one wskazaniu, jak potoczne tematy psychologiczne (np. dlaczego ktoś zachował

się właśnie tak, a nie inaczej lub jakie miał zamiary) albo tematy dotyczące faktów (np. co naprawdę się stało) są zorganizowane retorycznie jako część interakcyjnych spraw, którymi uczestnicy na co dzień się zajmują (por. Edwards, 2023a: 44). Ludzie korzystają z tych retorycznych opcji do robienia tego, co robią: do zasugerowania odpowiedzialności, do pośredniego lub bezpośredniego obwinienia kogoś, do przypisania motywów działań, do uniknięcia odpowiedzialności za zarzucany czyn. Te wszystkie sprawy są na bieżąco *handled* i *managed* w toku mówienia (interakcja) i pisania (tekst).

Oba pojęcia znajdują w PD wszechstronne zastosowanie, dlatego ich przekład wymaga spełnienia seriikryteriów:

1. Oba pojęcia bardzo często występują razem, choć nie tworzą zwrotu idiomatycznego, frazeologizmu lub innego utartego wyrażenia. Trzeba je oddać w polszczyźnie takimi odpowiednikami, aby w możliwie najwyższym stopniu zachować źródłową powtarzalność ich współwystępowania.
2. Oba ekwiwalenty muszą w języku polskim łatwo tworzyć stronę bierną – w niej często pojawiają się bowiem pojęcia oryginalne. I nie jest to wyłącznie pochodna zakorzenionej w anglosaskim stylu piśmiennictwa naukowego preferencji wobec *passive voice* – istnieje dodatkowy powód, merytorycznie wynikający ze specyfiki PD. Otóż w PD to nie mówiący ludzie są analitycznie wyeksponowani, tylko działania w ich interakcyjno-retorycznym uformowaniu. Znajduje to odbicie w detalach tekstów Edwardsa, takich jak sformułowanie „praca policyjna” (ang. *police work*), zamiast na przykład „praca policji” (Edwards, 2023a: 49). Psychologia dyskursowa często czyni mówienie (*talk*) instancją czynną: ono coś robi, doprowadza do czegoś, czyni coś. Na pierwszym planie jest więc dostępność określonych środków dyskursowych oraz możliwy użytek z nich – działania, a nie, by tak rzec, działacze – możliwości wykonawcze, a nie wykonawcy, praktyki, a nie praktycy.
3. Oba polskie odpowiedniki muszą dawać się użyć w trybie niedokonanym.
4. Wybór nie może paść na czasowniki zwrotne. W poszczególnych zastosowaniach w przekładzie nie odpowiadałoby to rytmowi i konstrukcji zdania.

W opublikowanych przekładach *handle* występuje jako „rozgrywać”, a *manage* jako „kierować”. Jest jasne, że w różnych okolicznościach oba słowa mogą mieć różny wydźwięk. Równie jasne jest, że dobrane odpowiedniki są odleglejsze znaczeniowo od innych, niejako narzucających się, wariantów. Jednak ze względu na konieczność jednoczesnego spełnienia podanych kryteriów przekład powinien unikać wprowadzania mylących skojarzeń niesionych przez słowa pierwszego wyboru. Nie można więc zastosować pary „radzić sobie” (dla *handle*) i „zarządzać” (dla *manage*). Zwłaszcza wprowadzenie słowa „zarządzać” tworzyłoby zbędne skojarzenia z działalnością zarządczą lub menedżeryzmem. Byłoby fatalnie, gdyby przekład podpowiadał, że uczestnicy rozmów potocznych zachowują się jak menedżerowie albo zarządzają innymi w interakcji. Trzeba także zapobiec wprowadzeniu do przekładu słowa „załatwiać” – myliłoby ono daniem do zrozumienia, że określony sposób mówienia pozwala „załatwić” coś, czyli gwarantuje osiągnięcie określonego skutku, być może w sposób nieformalny, po znajomości, niezauważenie.

Oprócz niewprowadzania mylących sugestii przed „rozgrywać” i „kierować” stoją też cele pozytywne. Rozgrywanie i kierowanie pozwalają PD zająć się tym, że wykorzystane w mówieniu i pisaniu opisy oraz wytłumaczenia zawsze stanowią wybrane opcje interpretacyjne pośród opcji dostępnych, ale niewybranych. Są one dostępne publicznie (w życiu społecznym), a nie wyrażane subiektywnie (z życia psychologicznego) (por. Stachowiak, 2023a; 2023b). Między innymi na tej współobecności możliwych sposobów mówienia i pisania polega owa gra, którą ludzie podejmują i z którą sobie radzą (Edwards, 2023b).

Zakończenie

Tylko dla niektórych czytelników tłumaczenie zastępuje dzieło źródłowe, dla innych zaś sąsiaduje z oryginałem. Dlatego też powyższe uwagi nie są samochwalczym wykładem z nieosiągniętej przecież filologiczno-językowej doskonałości przekładów, tylko próbą wyodrębnienia tego, co w pojęciach psychologii dyskursowej jest pierwszorzędnej wagi naukowej i czego warto byłoby się w nich doczytać, aby tę pierwszorzędność zawrzeć w szerokich granicach polszczyzny akademickiej oraz w węższych granicach analizy dyskursu. Tym samym autokomentarz zaczyna od spraw treściowych, które muszą zostać oddane w przekładzie ze względu na merytoryczną wartość utworu źródłowego, a następnie rozlicza przekład ze sposobu ich opracowywania w tekście docelowym. Jego rola jest więc z jednej strony pomocnicza wobec lektury tekstów naukowych, o których udostępnienie przecież od początku chodziło, a z drugiej strony wypełnia on samodzielne zadanie ekspozycji granic pojęciowych, przez które trzeba przejść, gdy zmierza się od dobrze znanych form badań jakościowych do form mniej zaznajomionych.

A granice te niejednokrotnie wytyczone są przez niuanse znaczeniowe pojęć teoretycznych i pragmatyki badawczej, o czym świadczą zmiany teoretycznego charakteru jednego pojęcia w różnych tradycjach. W krytycznej analizie dyskursu, na przykład w ujęciu Normana Fairclougha, istotne jest pojmowanie *discourse* jako semiozy (ang. *semiosis*), czyli wytwarzania znaczeń za pomocą środków semiotycznych, które jest realizowane w konkretnych tekstach (Fairclough, Duszak, 2008: 8; por. Wodak, 2011: 17–18). U Michela Foucaulta i części jego kontynuatorów obecne są zaś dwa znaczenia tego pojęcia, sięgające kolejno do Foucaultowskiej archeologii wiedzy i do wykładu na temat porządku dyskursu: dyskurs jest pojmowany albo jako zbiór wypowiedzi tworzących formację dyskursywną (Foucault, 1977), albo jako zbiór reguł, na mocy których pewne wypowiedzi się pojawiają, a inne się nie pojawiają (Foucault, 2002). W wyobraźni i analityce psychologii dyskursowej *discourse* nie pokrywa się w pełni z żadnym z tych ujęć. Tłumaczenie może próbować te międzynurtowe różnice w jakiejś mierze uwidocznić.

To samo zróżnicowanie dotyczy *talk* oraz *handle* i *manage*. Na przykład Abigail Locke i Derek Edwards (2003) zajmowali się zeznaniami Billa Clintona w sprawie jego związków z Moniką Lewinsky i analizowali wypowiedzi, dzięki którym Clinton przedstawiał się jako postać zasadniczo opiekuńcza i odpowiedzialna, a nie drapieżna i wymuszająca przekraczanie reguł administracyjnego profesjonalizmu.

Locke i Edwards pracowali nad tym materiałem tak jak nad mówieniem potocznym, a więc mówieniem właściwie każdej innej osoby, która mierzyłaby się z trudnościami interakcyjnymi, stosowałaby metody praktycznego rozumowania i orientowałaby rozmowę na repertuar psychologicznych właściwości uczestników opowiadanych wydarzeń. Z tym że nawet dla szczególnie bliskiej PD krytycznej psychologii dyskursowej (Wetherell, 1998; Wetherell, Edley, 2014) badanie wypowiedzi prezydenta, oparte na tak dalece posuniętej pragmatycznej radykalizacji pojmowania *talk*, jest z analitycznych i moralnych względów nie do przyjęcia. Nakazuje ono bowiem skupiać się niemal wyłącznie na tym, jak sprawy winy czy wykorzystywania są rozgrywane (ang. *handled*) i kierowane (ang. *managed*) w danej chwili i odsuwać na bok to, że Clinton piastuje najwyższą polityczną funkcję w państwie, co czyni sprawę właśnie jego winy wyjątkową. Praktyka przekładu pojęć w naukach społecznych nie jest ani zdolna, ani zobligowana do wyeksponowania takich niuansów teoretycznych w każdym przypadku. To zaś może być zadaniem krytyki i autokrytyki.

Co jednak, jeśli ostateczny sens i praktyki, i krytyki przekładu w naukach społecznych wypełnia się tylko w podstawowych zadaniach pomocniczych? Co, jeśli obie są wyłącznie środkami posiłkowymi, a przez to pomijalnymi? Być może z każdą istotną tradycją teoretyczno-empiryczną jest jak z filozofią: rozumienie jej języka „jest zazwyczaj kwestią duchowego nawrócenia: akt zrozumienia jest nierozróżnialny od aktu wiary, a być może nawet przezeń poprzedzany” (Kołakowski, 1990: 121–122). Praca empiryczna zapewne nie wymaga wyłącznej wierności jednemu bogu któregoś z akademickich monoteizmów (Foucaultowi dla postfoucaultowców, Sacksovi dla analityków konwersacji, Latourowi dla ANT-owców itd.), ale być może dopiero akt wiary jest warunkiem pełnego przeniknięcia głębi ich nauczania. Konwersja nie jest przemianą dającą się sprowadzić do uzyskania biegłości w dyskursywnym [sic!] argumentowaniu na rzecz wyższości świeżo nabytego języka nad już znanymi. Może zatem zadanie praktyki i krytyki przekładu jest takie: wykładać, czego wiara wymaga od wiernych.

Podziękowania

Dziękuję profesorowi Markowi Czyżewskiemu za uwagi w trakcie prac tłumaczeniowych – znaczna część rozstrzygnięć ujętych w przekładach jest następstwem tych rozmów. Dziękuję także Markowi Muirheadowi z redakcji „Przeglądu Socjologicznego” za konsultacje filologiczne oraz Derekowi Edwardsowi za dyskusję nad tekstami anglojęzycznymi.

Bibliografia

Alexander Jeffrey C. (2011), *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej*, przełożyli Stanisław Burdziej, Jacek Gądecki, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Austin John Langshaw (1993), *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, przełożył Bohdan Chwedeńczuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Billig Michael (1987), *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.

Billig Michael (2004), *Freudian repression. Conversation creating the unconscious*, Cambridge: Cambridge University Press.

Burdziej Stanisław (2011), *Niektóre problemy z tłumaczeniem Frame Analysis Ervinga Goffmana*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. VII, nr 2, s. 46–53.

Czachur Waldemar (2011), *Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji*, „tekst i dyskurs – text und diskurs”, nr 4, s. 79–97.

Czachur Waldemar, Rejter Artur, Wójcicka Marta (red.) (2024), *Lingwistyczne badania nad dyskursem. Kompendium*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Czyżewski Marek (2005), *Dyskurs*, [w:] Hieronim Kubiak, Grzegorz Lissowski, Witold Morawski, Jerzy Szacki (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 50–58.

Czyżewski Marek (2010), *W stronę teorii dyskursu publicznego*, [w:] Marek Czyżewski, Sergiusz Kowalski, Andrzej Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 49–117.

Czyżewski Marek (2017), *Retoryka podmiotowej sprawczości. Uwarunkowania – reguły – skutki*, [w:] Katarzyna Kłosińska, Rafał Zimny (red.), *Przyszłość polszczyzny – polszczyzna przyszłości*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, s. 99–111.

Eco Umberto (2021), *Prawie to samo. O doświadczeniu przekładu*, przełożyły Jadwiga Miszańska, Monika Surma-Gawłowska, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Edwards Derek (1997), *Discourse and cognition*, London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage.

Edwards Derek (1999), *Emotion discourse*, „Culture Psychology”, vol. 5(3), s. 271–291.

Edwards Derek (2012), *Discursive and scientific psychology*, „British Journal of Social Psychology”, vol. 51, s. 425–435.

Edwards Derek (2023a), *Psychologia dyskursowa*, przełożył Jerzy Stachowiak, „Przegląd Socjologiczny”, vol. 72(2), s. 17–42.

Edwards Derek (2023b), *Dyskurs, poznanie i praktyki społeczne: bogactwo językowej i interakcyjnej powierzchni*, przełożył Jerzy Stachowiak, „Przegląd Socjologiczny”, vol. 72(2), s. 43–54.

Edwards Derek, Mercer Neil (1987), *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*, London–New York: Methuen.

Edwards Derek, Potter Jonathan (1992), *Discursive Psychology*, London: Sage.

Edwards Derek, Potter Jonathan (2001), *Sociolinguistics, cognitivism, and discursive psychology*, [w:] Nikolas Coupland, Srikant Sarangi, Christopher N. Candlin (red.), *Sociolinguistics and social theory*, Harlow: Pearson Education Limited, s. 88–103.

Edwards Derek, Stokoe Elizabeth (2007), *Self-help in calls for help with problem neighbors*, „Research on Language & Social Interaction”, vol. 40(1), s. 9–32.

Fairclough Norman, Duszak Anna (2008), *Wstęp: Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych*, [w:] Anna Duszak, Norman Fairclough, (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, przełożyła Danuta Przepiórkowska, Warszawa: Wydawnictwo Universitas, s. 7–29.

Foucault Michel (1977), *Archeologia wiedzy*, przełożył Andrzej Siemek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Foucault Michel (2002), *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*, przełożył Michał Kozłowski, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Gajda Stanisław (2001), *Nowe społeczności dyskursywne a edukacja komunikacyjna*, [w:] Jerzy Bralczyk, Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (red.), *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, Warszawa: Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, s. 7–14.

Gilbert Nigel, Mulkay Michael (1984), *Opening pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman Erving (2010), *Analiza ramowa*, przełożył Stanisław Burdziej, Kraków: Wydawnictwo Nomos.

Hepburn Alexa, Wiggins Sally (2005), *Developments in discursive psychology*, „Discourse & Society”, vol. 16(5), s. 595–601.

Howarth David (2008), *Dyskurs*, przełożyła Anna Gąsior-Niemiec, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Kołąkowski Leszek (1990), *Horror metaphysicus*, Warszawa: Wydawnictwo Res Publica.

Latour Bruno, Woolgar Steve (2020), *Życielaboratoryjne. Konstruowanie faktów naukowych*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Legeżyńska Anna (2013), *Tłumacz jak odurzyć autor*, [w:] Piotr de Bończa Bukowski, Magda Heydel (red.), *Polska myśl przekładowa. Antologia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 239–254.

Locke Abigail, Edwards Derek (2003), *Bill and Monica: Memory, emotion and normativity in Clinton's Grand Jury testimony*, „British Journal of Social Psychology”, vol. 42, s. 239–256.

Łukasiewicz Małgorzata (2017), *Pięć razy o przekładzie*, Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo Karakter, Instytut Kultury Miejskiej.

Potter Jonathan (1996), *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*, London: Sage Publications.

Potter Jonathan (2019), *Action and representation – A comment on Batel and Castro "Re-opening the dialogue between the theory of social representations and discursive psychology"*, „British Journal of Social Psychology”, vol. 58, s. 410–414.

Potter Jonathan, Hepburn Alexa (2007), *Discursive psychology: mind and reality in practice*, *Discursive psychology: Mind and reality in practice*, [w:] Ann Weatherall, Bernadette M. Watson, Cindy Gallois (red.), *Language, discourse and social psychology*, London: Palgrave, s. 160–181.

Potter Jonathan, Hepburn Alexa, Edwards Derek (2020), *Rethinking attitudes and social psychology – issues of function, order, and combination in subject-side and object-side assessments in natural settings*, „Qualitative Research in Psychology”, vol. 17(3), s. 336–356.

Potter Jonathan, Wetherell Margaret (1987), *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*, London: Sage.

Rapley Tim (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, przełożyła Anna Gąsior-Niemiec, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ruth Wodak, Krzyżanowski Michał (red.) (2011), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, przełożyła Danuta Przepiórkowska, Warszawa: Wydawnictwo Łośgraf.

Sacks Harvey (1992), *Lectures on conversation. Vol. 1 and 2*, Oxford: Blackwell Publishing.

Schegloff Emanuel A. (2007), *Sequence organization in interaction*, Cambridge: Cambridge University Press.

Searle John R. (1987), *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, przełożył Bohdan Chwedeńczuk, Warszawa: Wydawnictwo PAX.

Silverman David (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, przełożyły Małgorzata Głowacka-Grajper, Joanna Ostrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Stachowiak Jerzy (2019), *Zarządcy o dyskursie zarządczym. Badania nad regułami krytyki eksperckich wzorców komunikowania publicznego*, „Przegląd Socjologiczny”, vol. 68(3), s. 95–122.

Stachowiak Jerzy (2023a), *Psychologia dyskursowa. O czym mowa?*, „Przegląd Socjologiczny”, vol. 72(1), s. 55–82.

Stachowiak Jerzy (2023b), *Od tłumacza: psychologia dyskursowa i jej język*, „Przegląd Socjologiczny”, vol. 72(2), s. 9–15.

Stachowiak Jerzy (2023c), *Użytkowe własności wypowiedzi prawdziwościowej. Myślenie spiskowe i prawda w dyskursie publicznym*, „Przegląd Socjologiczny”, vol. 72(4), s. 57–82.

Wetherell Margaret (1998), *Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue*, „Discourse & Society”, vol. 9(3), s. 387–412.

Wetherell Margaret, Edley Nigel (2014), *A discursive psychological framework for analyzing men and masculinities*, „Psychology of Men & Masculinity”, vol. 15(4), s. 355–364.

Wetherell Margaret, Potter Jonathan (1992), *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimization of exploitation*, New York: Harvester Wheatsheaf.

Wiggins Sally (2017), *Discursive psychology. Theory, method and applications*, London: Sage.

Wodak Ruth (2011), *Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcie i terminy*, [w:] Ruth Wodak, Michał Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, przełożyła Danuta Przepiórkowska, Warszawa: Wydawnictwo Łośgraf, s. 48–11.

Wróblewska Marta Natalia, Angermüller Johannes (2017), *Dyskurs akademicki jako praktyka społeczna. Zwrot dyskursywny i Społeczne Badania Szkolnictwa Wyższego*, przełożyła Marta Natalia Wróblewska, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2(12), s. 105–128.

Cytowanie

Jerzy Stachowiak (2025), *Trudności z prostymi pojęciami. Trzy przypadki ze słownika nauk społecznych, analizy dyskursu i psychologii dyskursowej: discursive, talk oraz handle i manage*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XXI, nr 3, s. 44–59, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.03>

Difficulties with Simple Concepts: Three Cases from the Dictionary of Social Sciences, Discourse Analysis, and Discursive Psychology: *discursive*, *talk*, as well as *handle* and *manage*

Abstract: The paper presents a summary of translation difficulties related to deceptively simple concepts used in social sciences, discourse analysis, and discursive psychology. These comments accompany two translations of texts by Derek Edwards, published in 2023 in “Przegląd Socjologiczny”, entitled *Discursive Psychology* and *Discourse, Cognition and Social Practices: The Rich Surface of Language and Social Interaction*. The aim of this article is to support social sciences and qualitative research with theoretical work on the concepts of an important trend in discourse analysis, which was shaped under the significant influence of sociology (ethnomethodology, conversational analysis, and the sociology of scientific knowledge). Three cases are discussed: *discursive*, *talk*, and a pair of closely related concepts, namely *handle* and *manage*. Each of them is presented against the criteria that their Polish-language equivalents should take into account in order to convey the theoretical and empirical meaning entrusted to them by discursive psychology. The used translation variants are explained in comparison with their strongest but ultimately unused competitors as well as in comparison with the understanding of the same concepts in selected approaches in qualitative social research.

Keywords: discursive psychology, translation, social theory, discourse analysis, qualitative research

The Dynamics of Social Networks Among Muslim Students in Kraków: Experiences of Cultural Interaction and Integration

Maria Stojkow 

AGH University of Krakow, Poland

Ahmet Yasuntimur 

İnönü University, Turkey

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.04>

Keywords:

migration, social networks among foreigners, social integration, Muslim students

Abstract: Migration profoundly shapes the social, cultural, and psychological experiences of individuals. As a distinct migrant group, Muslim students face unique challenges and opportunities in forming social networks in host societies. This study examined how the social relationships developed by Muslim students in Kraków influence their adaptation and sense of belonging. Adopting a phenomenological approach, data was collected through semi-structured in-depth interviews and analyzed thematically. The participants included 14 Muslim students (10 male, 4 female). Findings revealed two interrelated themes: Social Environment and Isolation, reflecting limited interaction with the host society and reliance on culturally-similar networks; and Personal Resilience and Integration Efforts, highlighting the students' individual strategies to build belonging despite structural barriers. The study concludes that Muslim students experience partial integration, depending largely on familiar networks, while actively navigating social challenges. These insights point to the need for more inclusive practices to support integration in multicultural settings.



Received: 17.04.2025. Verified: 10.05.2025. Accepted: 6.06.2025.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Funding information: Not applicable. **Conflict of interests:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.

Maria Stojkow

Sociologist, PhD, Assistant Professor at the Faculty of Humanities, AGH University of Kraków. Corresponding author. Her research interests lie in the field of the Muslim community in Poland and the cultural determinants of disability, with a particular focus on Islamic societies.

e-mail: stojkow@agh.edu.pl

Ahmet Yasuntimur

PhD Candidate, İnönü University, Sociology Department. His research interests combine sociology and criminology, focusing on the study of the social determinants of crime and the operation of the justice system. His work often combines empirical analysis with reflection on criminal policy and its effectiveness in different social contexts.

e-mail: ahmetyasuntimur@gmail.com

Introduction

Although Poland has historically been perceived as ethnically and religiously homogeneous, recent migration patterns have significantly diversified the country's demographic landscape (Andrejuk, 2018). This diversification includes the presence of Muslims, whose roots in the region date back to the 14th century, revealing an often-overlooked component of the country's historical diversity. In addition to the Tatar communities who had lived within the country's borders for centuries (Szajkowski, 1999), waves of Muslim migrants and refugees since the second half of the 20th century have contributed to the growing diversity of Poland's Muslim population. Current estimates place the Muslim population in Poland between 25,000 and 40,000, accounting for approximately 0.1% of the total population (Pędziwiatr, 2015; 2020).

Although Muslims represent a small demographic minority, they have been central to various political and social debates in Poland (Ratajczak, Jędrzejczyk-Kuliniak, 2016; Goździak, Márton, 2018; Łaciak, Frealak, 2018; Troszyński, El-Ghamari, 2022). These debates often portray Muslim migration through the lens of security threats and social disruption (Bartoszewicz, Eibl, Ghamari, 2022; Kabata, Jacobs, 2023). According to Andrejuk (2019a), Poland's policy toward Muslim immigrants operates at two levels: admission and cultural recognition, each shaped by both discursive narratives (e.g., media, political statements) and legal regulations (e.g., migration and integration laws). Consequently, research on Muslims in Poland has intensified, especially in connection with rising Islamophobia across Europe (Górak-Sosnowska, 2016; Narkowicz, 2018).

The existing body of literature has predominantly focused on historical narratives, religious beliefs, and public perceptions (Włoch, 2009; Narkowicz, Pędziwiatr, 2016; Bobako, 2018; Stojkow, 2018; Groyecka et al., 2019). However, more recent work has expanded to include topics such as the experiences of Muslim women (Górak-Sosnowska, 2015; Stojkow, 2019; Krotofil et al., 2022), religious practices during the COVID-19 pandemic (Kostecki, Piwko, 2021), and orientalist stereotypes in legal discourse (Górska, Juzaszek, 2023). Other studies have addressed refugee migration, religious discrimination in schools, and the role of the Catholic Church in shaping social attitudes toward Islam (Anczyk,

Grzymała-Moszczyńska, 2016; Pędziwiatr, 2018; Cieślińska, Dziekońska, 2019; Sealy, 2021). In parallel, research in Western contexts has highlighted the complex interplay between religion, ethnicity, and structural constraints in shaping the social networks of young Muslims. For example, Ameera Karimshah, Melinda Chiment, and Zlatko Skrbisa (2014) emphasized the role of the mosque in Brisbane as both a spiritual and social space that fosters belonging and identity among diasporic Muslim youth. These networks often reflect homophily formed along shared sociodemographic lines which can result in social insularity and limited civic engagement. Similar patterns have been observed in the UK and the USA, where religion has emerged as a more salient marker of identity than ethnicity for young migrants (Naber, 2005; Modood, 2007). This trend aligns with findings that young Muslims in the West often adopt a universalist religious identity, enabling belonging beyond ethnic or national affiliations (Dialmy, 2007; Jacobson, 2010).

Since Poland's accession to the European Union in 2004, the country has witnessed increasing migration flows, driven by factors such as labor demand and flexible immigration policies (Łaciak, Frealak, 2018). In recent years, Poland has also become a growing hub for international students. In the 2022/2023 academic year, the number of foreign students surpassed 100,000 for the first time, with 105,404 students from 179 countries, accounting for 8.61% of the total student population (Polish Science, 2024). While the majority hail from Ukraine, Belarus, and Türkiye, a notable portion come from Muslim-majority countries such as Uzbekistan, Nigeria, Azerbaijan, and Saudi Arabia (Buczek, 2022).

This study aims to explore the cultural and social interactions, adaptation processes, and social networks of Muslim students living in Poland, with a particular focus on how these elements shape their sense of belonging and integration.

Methods

Research design

In this qualitative study, a case study design was utilized (Fossey et al., 2002). The case study design, often associated with the phenomenological approach, focuses on phenomena that require a deep and comprehensive understanding, which may not be immediately evident or fully grasped through surface-level analysis (Patton, 2002). Phenomenology, as a qualitative research method, allows individuals to articulate their perceptions, emotions, viewpoints, and experiences regarding a particular phenomenon or concept. Its primary aim is to gain profound insight into how individuals personally experience and interpret the phenomenon under investigation (Rose, Beeby, Parker, 1995). Phenomenology specifically examines phenomena that we are aware of but may not completely understand at a deeper level. These phenomena often manifest as events, experiences, perceptions, or situations encountered in daily life familiar yet inadequately comprehended. Therefore, phenomenology provides an effective research framework for exploring these everyday concepts that we encounter regularly but struggle to fully

comprehend or make sense of (Yıldırım, Şimşek, 2016). This approach enables the researcher to capture the richness and complexity of lived experiences, offering valuable insights into phenomena that might otherwise be overlooked in more conventional methods.

Study group

The study group was selected through purposive sampling, specifically utilizing the criterion sampling method (Patton, 2002). To be eligible for participation, individuals must be university students who self-identify as Muslims, reside in Kraków, and have a duration of stay longer than three months. Additionally, participants should be willing to voluntarily take part in the research and must be 18 years of age or older. All participants were thoroughly informed about the study's objectives, scope, and methodology. To ensure confidentiality, each participant was assigned an anonymized code – such as P1, P2, or P3 – to protect their identity. The study group consists of 10 male and 4 female participants, which is due to the fact that there are more male students arriving from Muslim countries than female students. The majority of the participants are aged ranging from 22 to 35. Most participants are single, and their duration of stay ranges from 9 months to 7 years, though the majority have stayed between 1 and 2 years. The participants come from various countries, including Indonesia, Pakistan, Iran, Jordan, Morocco, Egypt, and Türkiye. The students were affiliated with various academic institutions, including the AGH University of Science and Technology (AGH), the Jagiellonian University (UJ), the Kraków University of Economics (UEK), the School of Business (WSB), the Andrzej Frycz Modrzewski University (UAFM), and the Polish Academy of Sciences (PAN). Some respondents were undergraduate or graduate students, while others were preparing a doctoral dissertation. Although specific sectarian affiliations were not directly addressed during the interviews, it can be inferred from the participants' countries of origin that they most likely adhere to Sunni Islam. Exceptions include students from Iran, where Shia Islam is the dominant denomination.

Data collection tools and analysis

The research data was collected in two stages. In the first stage, the semi-structured interview form was utilized (Creswell, Creswell, 2018). The participants were engaged in comprehensive face-to-face interviews, which were conducted between January and March 2024. Thematic analysis in this study followed the six-phase approach proposed by Virginia Braun and Victoria Clarke (2006). These phases include: (1) getting familiarized with the data; (2) generating initial codes; (3) searching for themes; (4) reviewing themes; (5) defining and naming themes; and (6) producing the final report. This structured process ensured a rigorous interpretation of the participants' narratives, further strengthened by independent analyses conducted by two researchers to enhance reliability and credibility.

In the second phase of data collection, the participants were asked to complete a form prepared by the researchers to map their current social networks. The form consisted of four rows and five columns, with the columns labeled: Name (initials), Relationship Type, Country, Nationality, and Religion. These types of data allowed for a multidimensional understanding of each participant's

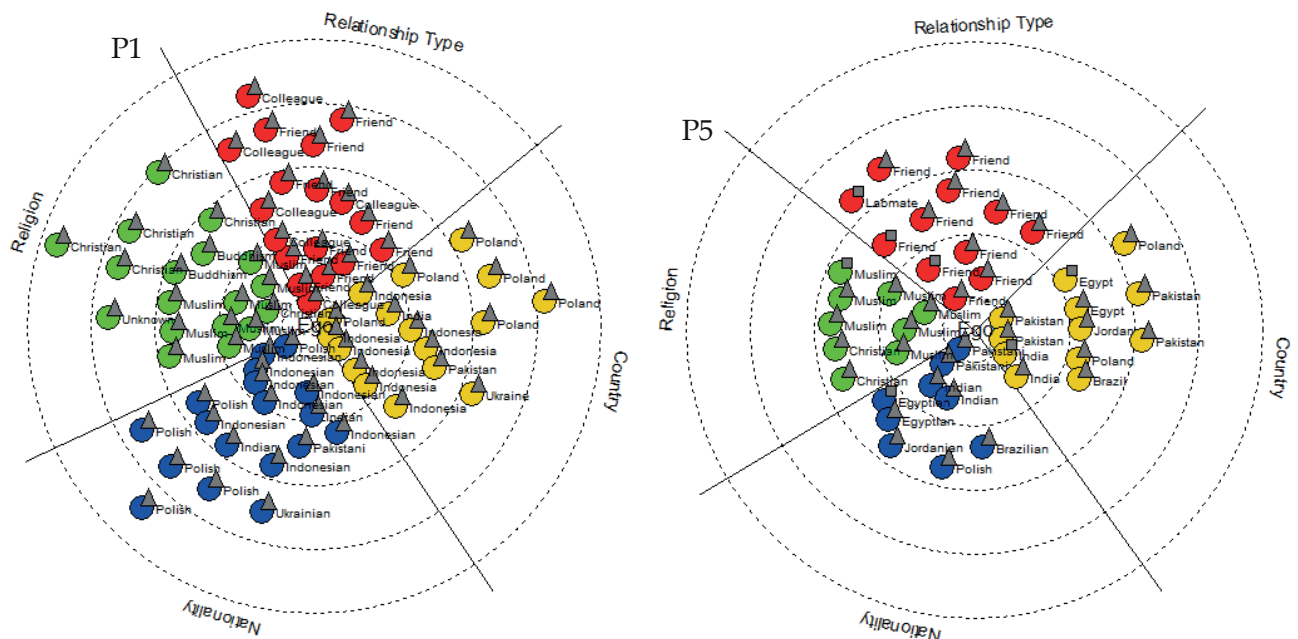
social network. Egocentric network data obtained through this form was subsequently analyzed using the EgoNet.QF software (version 3.00). The participants were presented with a diagram consisting of four concentric circles, with the center labeled “ego” to represent the self. They were instructed to enter the initials of individuals who were personally significant to them, placing these within the circles based on perceived relational closeness. The innermost circle indicated the closest relationships, followed by moderately close relationships, and, finally, more distant yet socially relevant connections (Straus, Pfeffer, Hollstein, n.d.; Djomba, Zaletel-Kragelj, 2016; Hollstein, Töpfer, Pfeffer, 2020). Within the software interface, sectors such as religion and relationship type were created, and participants organized individuals accordingly. Gender was visually indicated using shapes: a triangle  for males and a square  for females. Each network graph was color-coded for clarity. EgoNet.QF facilitated both the visualization of these networks through graphical maps and the extraction of data for descriptive statistical analysis. In this study, the software served as both a data collection instrument and the primary analytical tool for examining the participants’ social network structures.

Social environment and isolation

The participants generally came to Poland motivated by academic opportunities, economic reasons, or its proximity to other European countries. For some, Poland was less of a planned destination and more of an alternative option. Economic factors and low living costs played a significant role in this decision, while academic goals remained the primary source of motivation.

“My main motivation for coming to Kraków was to develop myself academically abroad” (P13). “I wanted to go to countries like Norway, Sweden, or Germany, but I couldn’t find a position there” (P6). “[...] a friend in Malaysia connected me with my current advisor, which ultimately led me to Kraków” (P2). “I chose Poland because it is cheap, it is in the European Union, and it is a central European country” (P11). “I was looking for a scholarship for my PhD studies. I interacted with professors from many countries, but Poland was the only option available” (P10).

Furthermore, they may not possess the requisite knowledge to formulate expectations of their future life in Poland. Regardless of the length of stay, Muslim students’ social networks tend to involve students from their own country and fellow Muslims. The students who participated in the interview emphasized that: “Most of my friends are from Indonesia. I couldn’t make many friendships with local people” (P1), or that: “Foreigners hang out with foreigners because we have common problems” (P13). “Before coming here, I was a very social person in Pakistan and thought I would have many friends, which turned out to be true, but mostly within my own cultural circle” (P8).

Figure 1. The social networks of the Participants P1 and P5

Source: own elaboration using EgoNet.QF.

As seen in Figure 1, most of P1's close friends are fellow Indonesians and Muslims, while P5's close friends come primarily from Pakistan and India, which means that they reproduce friendship patterns from their regions of origin. Although these social networks provided a sense of solidarity among migrants, they also limited opportunities for broader cultural integration. This restrictive effect may be attributed to the relatively closed social structures of the local community. A close examination of the participants' statements reveals that a number of factors influence the social integration processes of migrants in a new society. The majority of the participants have established their social circles primarily with individuals from their own cultural backgrounds, while a minority have also cultivated relationships with local individuals. The integration process of migrants into a new society is often accompanied by challenges, including language barriers, cultural differences, religious needs, and a sense of identity. However, an important factor in overcoming these barriers is the support that migrants receive from other migrant communities and their own cultural affiliations. The capacity to communicate in a common language, such as English, has been shown to facilitate interactions with the local population and thereby ease the integration process.

A close examination of the participants' statements reveals that migrants predominantly form social relationships with individuals from their own cultural background. This phenomenon is exemplified by the following statement: "My social network here is mostly made up of people from my own culture. I spend time with foreign friends, for example, playing football with people we don't know, organized through social media. My interactions with the local people are quite limited, as it is hard to form deeper connections due to language barriers and cultural differences. [...] Generally, I spend time with people from the Arab world or similar cultures" (P6). The following statements are illustrative

of the experiences of individuals in establishing social networks in Kraków: “I came to Poland for the first time as an Erasmus student, and I struggled to interact with locals, especially due to the language barrier. Before coming here, I didn’t know anyone, but now I spend my weekends participating in social activities and hanging out with my friends in the dorm. I usually choose my friends from my academic field, and I don’t enjoy discussing religion much because sometimes we get upset when we have different opinions. I regularly go to the Islamic Center, and my relationships there are more formal. My interactions with locals are limited because they usually speak Polish, and I always feel left out, which bothers me” (P9). “I usually spend time with foreign friends from Pakistan, India, and other countries. We go out together and organize dinners. My interactions with Polish people are limited to school, and we do not engage in other activities together. Due to the language barrier, we struggle to form strong friendships, as most Poles are hesitant to speak in English. I had difficulty adapting to the local culture, particularly with older people, as I had two negative experiences, such as a woman pushing me... These incidents were upsetting. If I had known the local language, I would have felt much more comfortable. Furthermore, I was unable to build strong relationships with most of my Polish friends because they tend to be wary of foreigners” (P10).

While some respondents indicated that their social interactions with the local community were satisfactory, such remarks were relatively infrequent.

It is noteworthy that several interviewees point to cultural differences regarding the way in which social networks are used, which manifests in social life and in cultural expectations. As one person articulated: “[...] my spouse and I are social people [...] But friendships here are different. In Türkiye, you meet people weekly or daily, but here, you meet maybe once every 3–4 months or once a year. If you live in a dormitory, your social environment is better, but if you live at home and you’re married, there aren’t many people in your social environment. When you meet someone here, it’s very planned and organized. If I say, ‘I’ll meet someone next week,’ people don’t really adapt to that. It’s like, ‘This week doesn’t work, let’s meet next week or next month, we’re not available,’ and so on. Generally, most of our friends are married, so I see them often at home, sometimes we go for breakfasts or dinners” (P14).

The experiences of the participants have been shown to reveal a common theme of social integration struggles and the challenges of establishing meaningful connections in a foreign society. Language barriers emerge as a significant obstacle to forming friendships with locals, as many of the participants express frustration with the difficulty of communicating in Polish or English. This linguistic divide often results in the formation of social networks primarily composed of fellow international students or foreigners, creating a sense of community among people from similar backgrounds. While the participants initially encounter challenges in adapting to the local culture, their social circles evolve over time. The pursuit of linguistic enhancement is a common motivation among the participants, leading them to seek connections with individuals who speak their language or are in similar academic disciplines. However, as their language skills improve and their focus shifts toward professional networking, the participants begin to form a broader and more diverse set of connections. Nevertheless, challenges such as cultural misunderstandings, negative interactions with

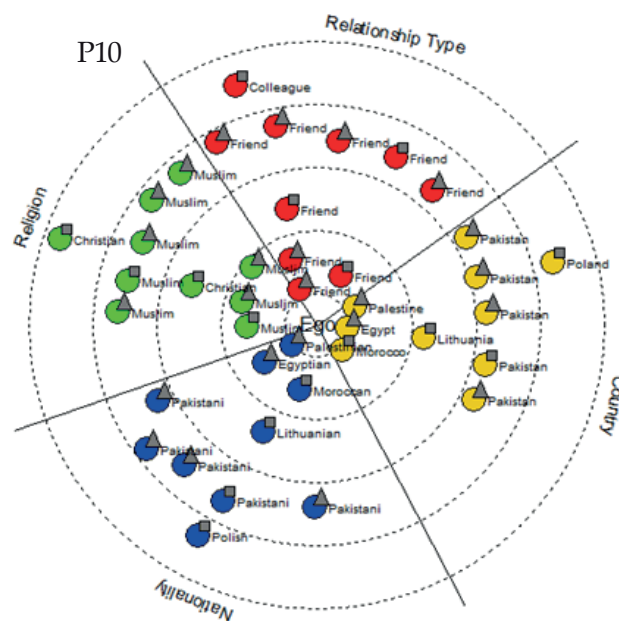
locals, and wariness toward foreigners persist, particularly in interactions with older generations or more conservative groups. Furthermore, some participants highlight the importance of formal spaces, such as religious centers, as an alternative for creating connections, but they still find these relationships to be somewhat more distant compared to those formed in informal social settings.

The participants also stated that they had encountered various prejudices related to their Muslim identity. Symbols such as headscarves or names have made these prejudices more visible.

"[...] I never thought before that a Christian country could be so religious. I thought that religious fanaticism was only in Muslims... When I say my name, Mehmet, their attitudes change immediately [...]" (P13). "Some of my friends who wear headscarves told me about various problems they experienced outside" (P6). "[...] When people see my headscarf, they behave differently. They hesitate to interact" (P7).

This can impact the social networks of Muslim-background female students (Figure 2).

Figure 2. The social network of the Participant P10



Source: own elaboration using EgoNet.QF.

As seen in Figure 2, the majority of the female participant's friends are Muslim students. Religious prejudices have made social acceptance more challenging and have led participants to feel excluded. Additionally, other challenges encountered in interactions with the local population have also affected the participants' ability to establish connections with the community.

“An old woman pushed me while getting on the bus and shouted something in Polish...” (P10). “During my first month, someone wearing a hoodie deliberately walked into me on the sidewalk, pushing me hard. My phone fell and broke. It was a huge shock and a disappointing experience...” (P5).

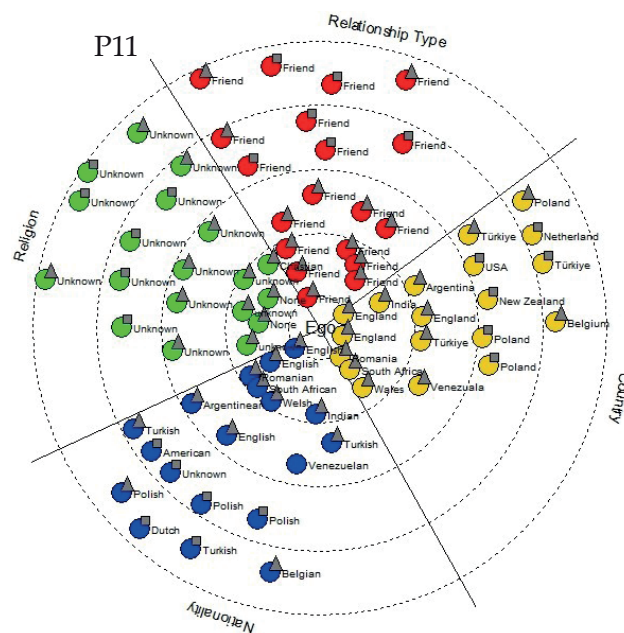
These experiences suggest that cultural differences and misunderstandings can create barriers to the participants’ social integration, leading to the feeling of isolation. Visible markers of identity, such as the headscarf, seem to make these challenges more noticeable.

Personal resilience and integration efforts

Despite the challenges they faced, the students have made efforts to adapt to life in Poland through their individual actions. These efforts have allowed them to demonstrate resilience despite cultural differences.

“I started looking for hobbies like dancing or going to the theater to socialize more” (P12). “I enjoy meeting and spending time with local people, but the relationship doesn’t progress further. (P6)Ijoined a group for cultural exchange activities like hiking or playing billiards” (P3).

Figure 3. The social network of the Participant P11



Source: own elaboration using EgoNet.QF.

As shown in Figure 3, Participant P11 has a more international social network. Individual efforts have played a key role in the integration process of the students. However, these efforts have not fully succeeded due to limited social acceptance. It is also expressed by some participants that the language acts as a barrier for Muslim students in establishing relationships with the local population.

In response to the question regarding their integration into the local culture, the respondents most frequently offer a negative response. For instance, one participant stated: "No, I don't think I have integrated. There is a distance between people. Even with your colleagues, you can only have simple formal interactions; it doesn't go further. I participated in various language exchange, dance activities, but my relationships with local people remained limited to the environment" (P6). Another one said that: "To be honest, no, I mostly socialize with people from my country and culture. Actually, I don't know how to socialize with other people, especially with Polish people" (P2).

Discussion

This study examined the migration experiences of Muslim students in Kraków by exploring their reasons for selecting this destination, the cultural and social interactions they engaged in, and the strategies they employed for integration. In particular, it explored how the social relationships they established after their arrival shaped their adaptation processes and sense of belonging within the local context. According to the research findings, the participants chose Poland due to academic opportunities, economic reasons, and its strategic location within Europe. For many students, Poland is not their first choice but, rather, an option shaped by the existing circumstances. Previous research findings also support this. For students from non-European countries, Poland offers the opportunity to obtain a diploma recognized by the European Union (Kubiciel-Lodzińska, Ruszczak, 2016). Another study identified that the most significant motivations include gaining international experience, enhancing career prospects, improving language skills, and being in a different cultural environment (Bryła, 2018). Paweł Przyłęcki's (2018) research concerning international medical students found that Poland's affordability compared to other European countries, while the presence of friends or relatives studying there were key factors influencing the researched students' choices. In another study, it was found that co-ethnic networks hold significant importance, particularly among Turkish migrants in Poland, whose mobility lacks institutional support from both the country of origin and the host state (Andrejuk, 2019b).

Another finding of the study highlights the complexity of social interactions between Muslim students and the local population due to closed social structures and language barriers. Some participants observed that the local people maintained a distant and cautious attitude. International student communities played a crucial role in overcoming these challenges. Previous studies had reported various adaptation difficulties among students in Poland (Przyłęcki, 2018; Safayi, Boulaghi, Maleki, 2023). An analysis of individual experiences suggests that many international students perceive disparities in their treatment within various social settings compared to local residents. They often feel that their cultural values are not fully understood or acknowledged, which leads to feelings of exclusion and emotional distress (Akhtar, Kröner-Herwig, 2015). These findings highlight the need for greater intercultural awareness and inclusive social environments to support the integration of international students. Strengthening local-international interactions could help reduce social distance and improve the students' sense of belonging.

The perceptions of immigrants have been shaped within a negative framework due to media discourses and government policies. The media's portrayal of immigrants as an economic burden appears to contribute to social exclusion. Many studies highlight that the initial perceptions of Muslims, in particular, are influenced by dominant narratives in the media, which often depict this religious group through a lens of cultural differences and social tension (Ratajczak, Jędrzejczyk-Kuliniak, 2016; Troszyński, El-Ghamari, 2022; Kabata, Jacobs, 2023). This also leads to the negative perception of students who are of Muslim origins (Przyłęcki, 2018; Safayi, Boulaghi, Maleki, 2023), limiting their interaction with the local people and culture as well as making their adaptation more difficult.

The students reported facing prejudices, particularly due to their Muslim identity. Religious symbols such as headscarves and names were identified as reinforcing these biases. Previous research (Przyłęcki, 2018; Stojkow, 2018; Safayi, Boulaghi, Maleki, 2023) suggests that names and headscarves, which directly represent Islam, negatively impact Muslim students' social integration and restrict their interactions with the local culture. The intersectional perspective (Crenshaw, 1989) was applied to better understand the compounded forms of marginalization reported by several of the participants. For instance, female students who wear the hijab often experience overlapping challenges rooted in gender norms, religious visibility, and their immigrant status. These intersecting identities influence their interactions in the university setting, public space, and peer relations. As previous study had shown (Andrejuk, 2018), such experiences are not the result of a single social category, but of the simultaneous effect of multiple identities.

The study conducted by Asiye Safayi, Mahdi Boulaghi, and Amir M. Maleki (2023) shows that Muslim students are unable to establish sufficient relationships with the local people. A study conducted by Stojkow (2018) states that Muslim communities in social-media groups are generally segregated by gender and remain closed. This indicates that only specific types of individuals are accepted as members of these groups. These findings also support our research results.

Conclusion

This study provides an in-depth examination of the adaptation processes of Muslim student immigrants in Kraków and the impact of their social relationships with the local community on their sense of belonging. The findings indicate that Muslim students who migrate to Poland primarily choose the country for academic opportunities, economic reasons, and its strategic location within Europe. However, these choices are often shaped not by an ideal option, but by the existing circumstances and external factors. This suggests that the decision to stay in Poland is influenced not only by academic or economic motivations, but also by external challenges and constraints.

In terms of social relationships with the local community, our findings reveal that language barriers and the reserved attitude of the local population significantly hinder the students' social integration. These obstacles make it difficult for the students to establish strong connections with the local

community, often resulting in only superficial relationships. The students typically form stronger bonds within their own cultural communities and have limited depth in their interactions with the local population. This has led to a weakened sense of belonging and increased social isolation. Many of the students felt that their cultural differences and religious identities were not fully accepted by the local society, leading to feelings of exclusion and loneliness. Based on the findings, three distinct forms of cultural interaction among Muslim students in Kraków can be identified. First, community-based interaction occurs primarily within shared religious or national groups, offering emotional and social support. Second, institutional integration takes place within academic environments, where the students engage with university structures and activities. Third, some participants experience limited local engagement, often constrained by language barriers and the lack of sustained interaction with the host society.

Another key finding of the study is that Muslim students face discrimination due to their religious symbols and cultural markers, particularly headscarves and names. These symbols have made the students' social integration more difficult and have limited their interactions with the local community. The students expressed that these identity markers further marginalized them and contributed to greater discrimination within the society.

This study demonstrates that the challenges faced by Muslim student immigrants in Kraków cannot be overcome solely through individual efforts. Although the students participate in various cultural activities to integrate socially, these efforts have often been insufficient to gain broader societal acceptance. The closed nature of the local community and limited forms of interaction have both prevented the development of a stronger sense of belonging among the students, leaving them in a more isolated social position. In this context, it is crucial to build stronger and more inclusive relationships between the local population and international students, reduce social distances, and embrace cultural diversity to improve the integration processes of Muslim students in Poland. These findings highlight the need for universities and policymakers to develop targeted support structures for international students. Institutions should consider implementing intercultural orientation programs, Polish language courses tailored for non-native speakers, and opportunities for structured social interaction between local and foreign students. Such initiatives may improve the quality of integration and foster a more inclusive academic environment.

However, it should also be noted that the number of interviews conducted in this research is limited, and this study represents only the initial stage of a broader investigation. Despite these limitations, the preliminary findings provide valuable insights that can guide further, more comprehensive research in the future.

References

- Akhtar Mubeen, Kröner-Herwig Birgit (2015), *Acculturative Stress Among International Students in Context of Socio-Demographic Variables and Coping Styles*, "Current Psychology", vol. 34, pp. 803–815, <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9303-4>
- Anczyk Adam, Grzymała-Moszczyńska Joanna (2016), *Religious discrimination discourse in the mono-cultural school: the case of Poland*, "British Journal of Religious Education", vol. 40(2), pp. 182–193, <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1209457>
- Andrejuk Katarzyna (2018), *Entrepreneurial strategies as a response to discrimination: Experience of Ukrainian women in Poland from the intersectional perspective*, "Anthropological Notebooks", vol. 24(2), pp. 25–40.
- Andrejuk Katarzyna (2019a), *Politicizing Muslim Immigration in Poland – Discursive and Regulatory Dimensions*, [in:] Katarzyna Górak-Sosnowska, Marta Pachocka, Jan Misiuna (eds.), *Muslim Minorities and the Refugee Crisis in Europe*, Warsaw: SGH Publishing House, pp. 205–222.
- Andrejuk Katarzyna (2019b), *Strategizing Integration in the Labor Market. Turkish Immigrants in Poland and the New Dimensions of South-to-North Migration*, "Polish Sociological Review", vol. 2(206), pp. 157–176, <https://doi.org/10.26412/psr206.03>
- Bartoszewicz Monika Gabriela, Eibl Otto, Ghamari Magdalena E. (2022), *Securitising the future: Dystopian migration discourses in Poland and the Czech Republic*, "Futures", vol. 141, 102972, <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.102972>
- Bobako Monika (2018), *Semi-peripheral Islamophobias: the political diversity of anti-Muslim discourses in Poland*, "Patterns of Prejudice", vol. 52(5), pp. 448–460, <https://doi.org/10.1080/0031322X.2018.1490112>
- Braun Virginia, Clarke Victoria (2006), *Using thematic analysis in psychology*, "Qualitative Research in Psychology", vol. 3(2), pp. 77–101.
- Bryła Paweł (2018), *International student mobility and subsequent migration: the case of Poland*, "Studies in Higher Education", vol. 44(8), pp. 1386–1399, <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1440383>
- Buczek J. (2022), *Raport: cudzoziemcy studenci i pracownicy polskich uczelni w roku akademickim 2021/2022*, https://nawa.gov.pl/images/Badania-i-analizy/CUDZOZIEMCY_STUDENCI_PRACOWNICY_2021-22.pdf [accessed: 16.02.2025].
- Cieślińska Barbara, Dziekońska Małgorzata (2019), *The Ideal and the Real Dimensions of the European Migration Crisis. The Polish Perspective*, "Social Sciences", vol. 8(11), 314, <https://doi.org/10.3390/socsci8110314>
- Crenshaw Kimberle (1989), *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*, "University of Chicago Legal Forum", vol. 1, pp. 139–167.
- Creswell John W., Creswell J. David (2018), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, London: Sage Publications.
- Dialmy Abdessamad (2007), *Belonging and Institution in Islam*, "Social Compass", vol. 54(1), pp. 63–75, <https://doi.org/10.1177/0037768607074153>
- Djomba Janet Klara, Zaletel-Kragelj Lijana (2016), *A methodological approach to the analysis of egocentric social networks in public health research: A practical example*, "Zdravstveno Varstvo", vol. 55(4), pp. 256–263, <https://doi.org/10.1515/sjph-2016-0035>
- Erudera (2024), *Poland International Student Statistics 2024*, <https://erudera.com/statistics/poland/poland-international-student-statistics/> [accessed: 16.02.2025].

- Fossey Ellie, Harvey Carol, McDermott Fiona, Davidson Larry (2002), *Understanding and Evaluating Qualitative Research*, "Australian & New Zealand Journal of Psychiatry", vol. 36(6), pp. 717–732, <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>
- Górak-SosnowskaKatarzyna(2015), *Between Fitna and the Idyll: Internet Forums of Polish Female Converts to Islam*, "Hawwa", vol. 13(3), pp. 344–362, <https://doi.org/10.1163/15692086-12341286>
- Górak-SosnowskaKatarzyna(2016), *Islamophobia without Muslims? The Case of Poland*, "Journal of Muslims in Europe", vol.5(2), pp. 190–204, <https://doi.org/10.1163/22117954-12341326>
- Górska Ewa, Juzaszek Anna (2023), *The "Other" in Court: Islam and Muslims in Polish Judicial Opinions Published Online*, "International Journal for the Semiotics of Law", vol. 36, pp. 1817–1842, <https://doi.org/10.1007/s11196-023-10008-z>
- Goździak Elżbieta M., Márton Péter (2018), *Where the wild things are: Fear of Islam and the anti-refugee rhetoric in Hungary and in Poland*, "Central and Eastern European Migration Review", vol. 7(2), pp. 125–151.
- Groycka Agata, Witkowska Marta, Wróbel Monika, Klamut Olga, Skrodzka Magdalena (2019), *Challenge your stereotypes! Human Library and its impact on prejudice in Poland*, "Journal of Community & Applied Social Psychology", vol. 29(4), pp.311–322, <https://doi.org/10.1002/casp.2402>
- Hollstein Betina, Töpfer Tom, Pfeffer Jürgen (2020), *Collecting egocentric network data with visual tools: A comparative study*, "Network Science", vol. 8(2), pp. 223–250, <https://doi.org/10.1017/nws.2020.4>
- Jacobson Jessica (2010), *Religion and ethnicity: Dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis*, "Ethnic and Racial Studies", vol. 20(2), pp. 238–256, <https://doi.org/10.1080/14782804.2022.2146072>
- Kabata Monika, Jacobs An (2022), *The 'migrant other' as a security threat: the 'migration crisis' and the securitising move of the Polish ruling party in response to the EU relocation scheme*, "Journal of Contemporary European Studies", vol. 31(4), pp. 1223–1239, <https://doi.org/10.1080/14782804.2022.2146072>
- Karimshah Ameera, Chiment Melinda, Skrbis Zlatko (2014), *The Mosque and Social Networks: The Case of Muslim Youth in Brisbane*, "Social Inclusion", vol. 2(2), pp. 38–46, <https://doi.org/10.17645/si.v2i2.165>
- Kostecki Wojciech, Piwko Aldona Maria (2021), *Legislative Actions of the Republic of Poland Government and Religious Attitudes of Muslims in Poland during the COVID-19 Pandemic*, "Religions", vol. 12(5), 335, <https://doi.org/10.3390/rel12050335>
- Krotofil Joanna, Górak-Sosnowska Katarzyna, Piel Anna, Abdallah-Krzepkowska Beata (2022), *Being Muslim, Polish, and at home: converts to Islam in Poland*, "Journal of Contemporary Religion", vol. 37(3), pp. 475–493, <https://doi.org/10.1080/13537903.2022.2101714>
- Kubiciel-Lodzińska Sabina, Ruszczak Bogdan (2016), *The Determinants of Student Migration to Poland Based on the Opolskie Voivodeship Study*, "International Migration", vol. 54(5), pp. 162–174, <https://doi.org/10.1111/imig.12257>
- Łaciak Beata, Frealak Segeš (2018), *The wages of fear. Attitudes towards refugees and migrants in Poland*, <https://www.isp.org.pl/en/publications/the-wages-of-fear-attitudes-towards-refugees-and-migrants-in-poland> [accessed: 25.02.2025].
- Modood Tariq (2007), *Multiculturalism*, Cambridge: Polity Press.
- Naber Nadide (2005), *Muslim First, Arab Second: A Strategic Politics of Race and Gender*, "TheMuslimWorld", vol.95(4), pp.479–495, <https://doi.org/10.1111/j.1478-1913.2005.00107.x>
- Narkowicz Kasia (2018), *'Refugees Not Welcome Here': State, Church and Civil Society Responses to the Refugee Crisis in Poland*, "International Journal of Political Culture and Society", vol. 31, pp. 357–373, <https://doi.org/10.1007/s10767-018-9287-9>

Narkowicz Kasia, Pędziwiatr Konrad (2016), *From unproblematic to contentious: mosques in Poland*, "Journal of Ethnic and Migration Studies", vol. 43(3), pp. 441–457, <https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1194744>

Patton Michael Quinn (2002), *Qualitative research & evaluation methods*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Pędziwiatr Konrad (2015), *Muslims in Poland and Eastern Europe: Widening the European Discourse on Islam*, [in:] A. van der Zee, A. Moors, T. Jahangir (eds.), *Muslim minorities: Lived realities and contributions to Europe*, Copenhagen: Centre for European Islamic Thought, University of Copenhagen, pp. 25–39.

Pędziwiatr Konrad (2018), *The Catholic Church in Poland on Muslims and Islam*, "Patterns of Prejudice", vol. 52(5), pp. 461–478, <https://doi.org/10.1080/0031322X.2018.1495376>

Pędziwiatr Konrad (2020), *Transformacje postaw wobec Arabów w społeczeństwie polskim z perspektywy członków społeczności arabskiej i muzułmańskiej*, "Studia Humanistyczne AGH", vol. 19(2), pp. 89–106.

Polish Science (2024), *Raport „Studenci zagraniczni w Polsce 2023”*, <https://polishscience.pl/en/report-foreign-students-in-poland-2023/#:~:text=In%20the%202022%2F23%20academic,on%20data%20from%20the%20Central> [accessed: 16.02.2025].

Przyłęcki Paweł (2018), *International Students at the Medical University of Łódź: Adaptation Challenges and Culture Shock Experienced in a Foreign Country*, "Central and Eastern European Migration Review", vol. 7(2), pp. 209–232, <https://doi.org/10.17467/ceemr.2018.13>

Ratajczak Magdalena, Jędrzejczyk-Kuliniak Katarzyna (2016), *Muslims and Refugees in the Media in Poland*, "Global Media Journal", vol. 6(1), <https://globalmediajournal.de/index.php/gmj/article/view/51> [accessed: 15.02.2025].

Rose Pat, Beeby Jayne, Parker David (1995), *Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing*, "Journal of Advanced Nursing", vol. 21(6), pp. 1123–1129, <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>

Safayi Asiye, Boulaghi Mahdi, Maleki Amir M. (2023), *Exploring the components of acculturative stress: A case study of Iranian students in Poland*, "Rocznik Lubuski", vol. 49(1), pp. 87–101, <https://doi.org/10.34768/rl.2023.v49i.05>

Sealy Thomas (2021), *Islamophobia: With or without Islam?*, "Religions", vol. 12(6), 369, <https://doi.org/10.3390/rel12060369>

Stojkow Maria (2018), *Polish Ummah? The Actions Taken by Muslim Migrants to Set up Their World in Poland*, "Central and Eastern European Migration Review", vol. 7(2), pp. 185–196, <https://doi.org/10.17467/ceemr.2018.17>

Stojkow Maria (2019), *Muslim women in the mirror – the stigma of Muslim women in Poland*, "Studia Humanistyczne AGH", vol. 18(1), pp. 81–93, <http://dx.doi.org/10.7494/human.2019.18.1.81>

Straus Florian, Pfeffer Jürgen, Hollstein Betina (n.d.), *EgoNet.QF: Software for data collecting, processing and analyzing ego-centric networks. User's Manual for EgoNet.QF Version 2.12*, <http://www.pfeffer.at/egonet/EgoNet.QF%20Manual.pdf> [accessed: 10.10.2024].

Szajkowski Bogdan (1999), *An old muslim community of Poland: The Tatars*, "ISIM Newsletter", vol. 4(1), 27.

Troszyński Marek, El-Ghamari Magdalena (2022), *A Great Divide: Polish media discourse on migration, 2015–2018*, "Humanities and Social Sciences Communications", vol. 9, 27, <https://doi.org/10.1057/s41599-021-01027-x>

Włoch Renata (2009), *Islam in Poland: Between ethnicity and universal umma*, "International Journal of Sociology", vol. 39(3), pp. 58–67, <https://doi.org/10.2753/IJS0020-7659390303>

Yıldırım Ali, Şimşek Hasan (2016), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Cytowanie

Maria Stojkow, Ahmet Yasuntimur (2025), *The Dynamics of Social Networks Among Muslim Students in Kraków: Experiences of Cultural Interaction and Integration*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XXI, nr 3, s. 60–75, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.04>

Dynamika sieci społecznych wśród studentów muzułmańskich w Krakowie – między interakcją a integracją kulturową

Abstrakt: Migracja głęboko kształtuje doświadczenia społeczne, kulturowe i psychologiczne jednostek. Studenci muzułmańscy, jako odrębna grupa migrantów, stają w obliczu wyjątkowych wyzwań i możliwości w procesie tworzenia sieci społecznych w społeczeństwach przyjmujących. Niniejsze badanie analizuje, w jaki sposób relacje społeczne nawiązane przez studentów muzułmańskich w Krakowie wpływają na proces adaptacji oraz ich poczucie przynależności. Przyjmując podejście fenomenologiczne, dane zebrano za pomocą częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych, które następnie poddano analizie tematycznej. W badaniu wzięło udział 14 studentów muzułmańskich (10 mężczyzn i 4 kobiety). Wyniki wskazują na dwie powiązane ze sobą kwestie: środowisko społeczne i izolację – odzwierciedlające ograniczoną interakcję z lokalnym społeczeństwem i poleganie na kulturowo podobnych sieciach – oraz wytrwałość i osobiste zaangażowanie w budowanie więzi, ukazujące indywidualne sposoby radzenia sobie z wyzwaniami społecznymi i poszukiwaniem własnego miejsca. Studenci z krajów muzułmańskich doświadczają częściowej integracji, w dużej mierze opartej na znanych im sieciach kontaktów, jednocześnie podejmując aktywne działania, by odnaleźć się w nowym środowisku. Wyniki te wskazują na potrzebę wprowadzania bardziej inkluzyjnych praktyk wspierających integrację w wielokulturowych przestrzeniach akademickich.

Słowa kluczowe: migracja, sieci społeczne migrantów, integracja społeczna, muzułmańscy studenci

Recenzja książki Krzysztofa Łęckiego (2024), *Wariant Gombrowicza* (*repetycje, marginesy, dygresje*), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Maria Banaś 
Politechnika Śląska

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.05>

Maria Banaś

Doktor, socjolożka i anglistka, adiunkt w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Politechnice Śląskiej. Ostatnio opublikowała: *Ewolucja dystopii. Kobieta i mężczyzna kilka dekad później* (Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2024), *Socjologia w powieściach Margaret Atwood* (Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2021). Współredaktorka *Language, technology, humanities in society 5.0* (Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, Göttingen 2025) oraz *Language, culture, identity: between ethnolinguistics and ethnomethodology* (Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, Göttingen 2023). Jej badawcze zainteresowania sytuują się w obrębie socjologii literatury oraz symbolicznego interakcjonizmu.

e-mail: Maria.Banas@polsl.pl



Received: 27.01.2025. Verified: 5.03.2025. Accepted: 10.03.2025.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Funding information: Not applicable. **Conflict of interests:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.

Najnowsza praca znanego socjologa literatury Krzysztofa Łęckiego *Wariant Gombrowicza (repetycje, marginesy, dygresje)* przybrała formę naukowego eseju. Można go potraktować jako podsumowanie trwających od ponad trzech dekad zainteresowań badawczych autora dziełem Witolda Gombrowicza. Jeśli chodzi o kwestie związane z twórczością autora *Pornografii*, Łęcki może pochwalić się renomą także w środowisku „gombrowiczologów”-literaturoznawców. Jest wszak nie tylko autorem wielu artykułów poświęconych twórczości autora *Kosmosu* oraz monografii *Św. Gombrowicz*, ale i znawcą jego twórczości i jej interpretacji. W pierwszym tomie publikowanych już w XXI wieku „dzieł zebranych” Witolda Gombrowicza tak o monografii Łęckiego *Św. Gombrowicz* pisał Zdzisław Łapiński: „Jest rzeczą znamieniącą, że najambitniejsze ujęcie dzieła i wytworów gombrowiczologii, ujęcie metodologicznie bardzo wyszukane, wyszło spod pióra socjologa” (Łapiński, 2002: 350).

Podtytuł *Wariantu Gombrowicza – repetycje, marginesy, dygresje* – wyrażnie ukierunkowuje dominujący w recenzowanej pracy charakter zainteresowań socjoliterackich autora. Warto zauważyć, że Łęcki nie idzie tu tym samym drogą zasygnalizowaną – zresztą przez siebie samego – w artykule – hasle *Literaturapiękną z Encyklopedii socjologii* (Łęcki, 1999). Sugerował tam możliwość zrekonstruowania „socjologicznych implikacji” pisarstwa Gombrowicza (przez analogię do klasycznego artykułu Herberta Blumera o socjologicznych implikacjach myśli George’a Herberta Meada). W *Wariacie Gombrowicza* zamiast mniej czy bardziej spójnej perspektywy socjologicznej wywiedzionej wprost z twórczości Gombrowicza mamy do czynienia z czymś w rodzaju tekstowego patchworku. To raczej inspirowany dziełem Gombrowicza, bardzo niekiedy osobisty przegląd problemów socjologii, przynajmniej tak jak rozumiał te ostatnie Erving Goffman.

Motywy przewodnim w książce Łęckiego jest szeroko rozumiana problematyka interpretacji. Nie trzeba podkreślać, jak ważna to kwestia w socjologicznych eksploracjach rzeczywistości – obojętnie, czy idzie o interpretację świata, czy o „świat tekstu”. I pozostaje ona taką w najróżniejszych nurtach nauki o społeczeństwie. Jak pisze Theodor W. Adorno: „Doniosłość interpretacji w socjologii wynika stąd, że bez odniesienia do totalności, do realnego, choć bezpośrednio nieuchwytnego systemu globalnego, nie można pomyśleć systemu społecznego, który wszakże poznawalny jest jedynie przez fakty i szczegóły. Interpretacja jest społeczną fizjognomiką zjawisk” (Adorno, 1984: 130). Łęcki nie odnosi się co prawda w swej pracy do cytowanego wyżej Adorna, główna nić metodologiczna łącząca składające się na *Wariant Gombrowicza* elementy nawiązuje przede wszystkim do pomysłów innego, mniej chyba wśród socjologów/socjolożek znanego niż Adorno, przedstawiciela szkoły frankfurckiej – Waltera Benjamina. Tak scharakteryzowała je Hannah Arendt:

Od czasu eseju o *Powinowactwach z wyboru* w centrum wszelkich prac Benjamina znajduje się cytat. Już choćby dlatego różnią się one od wszelkich uczonych rozpraw, gdzie cytaty mają podbudowywać opinie, a zatem można spokojnie wrzucić je do przypisów. [...] Praca główna polegała [dla Benjamina – przyp. M.B.] na wyjęciu fragmentów z kontekstu i ułożeniu ich na nowo, tak aby oświeślały się wzajemnie i mogły, niejako bujając w zawieszeniu, potwierdzić swoją rację bytu. Chodziło dokładnie o coś w rodzaju surrealistycznego montażu (Arendt, 2007: 72–73).

Łęcki co prawda zastrzega, że nie mógłby:

[...]przedstawićswojegodzielatak,jakrobitorogerScruton:„Taksiażkarozwijasiejakdzie -
ło symfoniczne, a przy tym toczy według zasady Arystotelesa – mówiącej o początku, środku
i końcu; nie mamy tu, co prawda, szansy na przeżycie perypetii, niemniej sytuacja jest drama-
tyczna i wiedzie do finału, wcale operowo nieprzeciągniętego – jest mocny, wyrazisty i zapa-
dający w pamięć” (s. 5).

Przyznaje jednak, że chciałby, „by w finale zdecydowanie przypominało bardziej czwartą część
V symfonii Beethovena niż którąkolwiek z zachwycających tylko muzycznych snobów symfonii
Mahlera” (s.36). Trudno zresztą oprzeć się wrażeniu, że *WariantGombrowicza* – kończący się podwój-
nym akordem związanym z *Ferdydurke* – nie ma, przynajmniej w finale, konstrukcji zbliżonej do
ostatnich akordów utworu muzycznego.

Jeśli idzie o charakter prezentowanego w pracy materiału, to Łęcki odwołuje się do eseju Ervinga
Goffmana *Analizaramowa*. Twórca perspektywy dramaturgicznej pisze tam:

Ogólnie rzecz biorąc, nie przedstawiam więc tych anegdot jako dowodów, lecz jako ilustracje
wyjaśniające, jako ramowe fantazje, które – dzięki szerokiemu zakresowi wolności, z jakiego ko-
rzystają ci, którzy je opowiadają – potrafią sławić nasze przekonania o mechanizmach działania
tego świata. To zatem, co zawarto w tych opowieściach, jest tym, co chciałbym z nich wydobyć.
Te materiały mają jeszcze jedną słabość. Wybierałem je na chybił trafił na przestrzeni lat, stosu-
jąc zasady selekcji, które dla mnie samego pozostają tajemnicą, a które, co więcej, zmieniały się
z roku na rok i których nie mógłbym odtworzyć, gdybym chciał. Tu także mamy do czynienia
z karykaturą systematycznego doboru próby (Goffman, 2010: 14–15).

Rozumienie hermeneutyki Łęcki zapożycza od Zygmunta Baumana:

„Hermeneutyka socjologiczna” nie oznacza [...] osobnej odmiany socjologii czy pewnego szcze-
gólnego stylu jej uprawiania ani wyodrębnionej szkoły socjologicznej. Hermeneutyka socjologiczna
głosi, że do zrozumienia świata ludzi powinniśmy posługiwać się narzędziami socjologicznymi
(Jacobsen, Bauman, Tester, 2014: 69),

a teorii – od Pierre’a Bourdieu:

[...] gdzie teoria, niczym powietrze, którym się oddycha, jest wszędzie i nigdzie, w nocy na mar-
ginesie, w komentarzu do tekstu wcześniejszego, w samej strukturze tekstu interpretacyjnego
(Bourdieu, 2001: 272).

Można odnieść wrażenie, iż w recenzowanej pracy króluje eklektyzm, ale nie jest to w przypadku
eseju – zwłaszcza z tak zasygnalizowanym podtytułem – wada. To raczej wynikająca z liczącego

kilka dekad socjologicznego stażu autora zaleta. Forma eseju nie jest zresztą w żadnym razie w tej sytuacji przypadkowa. Decyduje o tym także przyjęty w książce punkt widzenia narzucany przez samego Gombrowicza („nigdy nie pisz o autorze ani o dziele – tylko o sobie w konfrontacji dziełem albo z autorem. Ale, pisząc o sobie, pisz tak, aby osoba twoja nabrała wagi, znaczenia i życia – aby stała się decydującym twoim argumentem” – s. 104). Idąc za tą wskazówką, Łęcki odwołuje się do rozumienia eseju zaproponowanego przez Henryka Elzenberga:

„Esej” to nie to samo, rzecz prosta, co „impresja” albo „gawęda”, tylko studium skonstruowane; w prowadzeniu myśli jest jednak swobodniejsze od prawidłowej, precyzyjnie pisanej „rozprawy”; mniej argumentuje i mniej też stroni od akcentów uczuciowych i osobistych (Elzenberg, 1996: 5).

Wreszcie znaleźć można jeszcze inny przemawiający za wyborem takiej formy argument. W przedmowie do wznowionej książki Marcina Króla *Podróżromantyczna* jej autor – Jarosław Kuisz – przywołuje seminaryjną uwagę Króla o tym, że „nie można być młodym eseistą”, że „to byłby oksymoron”, bo do napisania eseju „niezbędna jest głęboka erudycja filozoficzno-literacka”, a także „bagaż doświadczeń życiowych autora” (Kuisz, 2024: V). Erudycję Łęckiego zaświadcza (nie tylko) licząca prawie 50 stron bibliografia, ale i to, że pierwsze teksty o Gombrowiczu publikował w Orwellowskim roku 1984, co wiele mówi o jego bagażu życiowym.

Krzysztof Łęcki, autor nie tylko hasła-artykułu *Literaturapiękna* w drugim tomie *Encyklopedii socjologii*, ale i hasła *Socjologia literatury* z tomu *Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*, niewiele miejsca poświęca w *Wariancie Gombrowicza* specyfice socjologii literatury. W tej kwestii odsyła czytelników do swych wcześniejszych prac. Jednak całkiem dużo miejsca poświęca samej konstrukcji studium z zakresu socjologii literatury, choć jego spostrzeżenia i sugestie zdają się tu wykraczać poza tę subdyscyplinę socjologiczną.

Zestaw tematów poruszanych przez autora w *Wariancie Gombrowicza* zdawać się musi niezwykle rozległy. I tak w dość szczególny sposób, odpowiadający specyfice przedmiotu zainteresowań autora, zajmuje go kwestia roli metodologii w badaniach z zakresu nauk społecznych i humanistycznych oraz stylu pisanie tekstów socjologicznych. Tu – czerpiąc inspirację z prac znanej socjolożki sztuki Nathalie Heinich – sporo miejsca poświęca metodzie konstruktywnej scharakteryzowanej przez Jana Szczepańskiego, w której:

[...] znaczącą rolę gra intuicja uczonego, jego wyczucie praktycznej doniosłości różnych czynników grających rolę w badanych zjawiskach, dlatego jeśli te indywidualne cechy badacza zawiodą, sporządzony przez niego opis może być daleki od wymagań naukowej poprawności (Szczepański, 1983: 287).

Wariant Gombrowicza to jednak – jak wspomniałam – przede wszystkim cała paleta tematów/probleatów socjologicznych. Autora interesują m.in. interakcyjne wymiary struktury społecznej, gdzie zderza analizy Alexisa de Tocqueville’a (z *Dawnego ustroju i rewolucji*) ze światem „polskiego dworku”,

w którym mieszkał (i który był sceną dla społecznych aktorów nie tylko ostatniej części *Ferdydurke*). Odwołując się do słynnego „pojedynku na miny” (pomiędzy Miętusem i Syfonem w *Ferdydurke*), atak – że do ilustracji zapożyczonych z literatury popularnej, zajmuje się autor problematyką dynamiki konfliktu społecznego.

Łęcki mierzy się w recenzowanym eseju także z problemem *stricte* socjologicznej biografii artysty – tu odwołuje się m.in. do eseju Norberta Eliasa *Mozart. Zur Soziologie eines Genies*. Duża część książki to próba rekonstrukcji przynajmniej części obrazu/portretu socjologii/socjologów/socjolożek (a także Uniwersytetu), dającego się wyczytać z kart literatury pięknej, przy czym większą część przytoczonych przykładów znajduje autor w tzw. powieściach uniwersyteckich. Powieści często w tonie dzieła Davida Lodge’a *Mały świat* autor czyta przez pryzmat rozproszonych nastronach Gombrowiczowego *Dziennika* (1971) uwag o uniwersytecie i socjologii, a także wątków akademickich i socjologicznych obecnych w publicystyce i wywiadach autora *Trans-Atlantyku*.

Klasyczne dla socjologii literatury kwestie recepcji literatury rozpatruje Łęcki, kładąc nacisk na wersję odbioru niezinstytucjonalizowanego (zinstytucjonalizowanym formom komunikowania o literaturze poświęcił wszak monografię *Św. Gombrowicz*). W *Wariancie Gombrowicza* zajmuje się jednak nie tylko istotnymi opiniami odwołującymi się do twórczości Gombrowicza, powstałymi poza środowiskiem „gombrowiczologów”, ale na przykład zderza popularne w socjologii literatury koncepcje, takie jak „podatność na zdradę” Roberta Escarpita, z opinią, jaką o francuskim socjologu zanotował w *Dzienniku* bohater jednego z wcześniejszych studiów Łęckiego – Stefan Kisielewski:

Przed kilkunastu laty poznałem w Warszawie felietonistę „Monde’u” profesora (tak głosił bilet wizytowy) Roberta Escarpita. Po niedługiej rozmowie stwierdziłem, że ma on jeden, niewątpliwie profesorski walor: lubi uczyć. Bardzo energicznie uczył mnie o Polsce, w której był po raz pierwszy i to całe trzy dni (Kisielewski, 1989: 544).

Przedstawia także Łęcki w sposób skondensowany etapy obecności dzieła Gombrowicza w polskim życiu literackim – i nie tylko.

Łęckiemu bliska jest formuła czytania Gombrowicza poprzez przedstawioną w *Wariancie...* figurę Błazna. W rozumieniu Leszka Kołakowskiego:

Błazen jest tym, który wprawdzie obraca się w dobrym towarzystwie, ale nie należy do niego i mówi mu impertynencji; tym, który podaje w wątpliwość wszystko to, co uchodzi za oczywiste; nie mógłby tego uczynić, gdyby sam do dobrego towarzystwa należał – wtedy najwyżej mógłby być gorszy ciemnym salonowym; błazen musi być na zewnątrz dobrego towarzystwa, oglądać je z boku, aby wykryć nie-oczywistość jego oczywistości i nie-ostateczność jego ostateczności; zarazem musi się w dobrym towarzystwie obracać, aby znać jego świętości i mieć okazję do mówienia mu impertynencji (Kołakowski, 1989: 178).

Tu – kontekstowo, w aspekcie wielopoziomowości i wieloaspektowości *Wariantu*... – w grę wchodzi również kwestie postmodernizmu, a także dające się przeczytać przez pryzmat eksperymentów etnometodologicznych strategii interakcji społecznych autora *Kosmosu*.

Na koniec wspomnę o stylu, którym pisana jest ta praca. Łęcki oczywiście nie próbuje podrabiać pisarskiego stylu Witolda Gombrowicza, byłaby to zresztą, o czym wie on doskonale, strategia z góry skazana na klęskę. Niemniej trudno byłoby mi nie zgodzić się z zamieszczonymi na ostatniej stronie okładki opiniami recenzentów wydawniczych książki – profesora Przemysława Kisiela z Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie („Styl pisarski pracy jest na bardzo wysokim poziomie literackim”) i profesora Piotra Kulasa z Uniwersytetu Warszawskiego („Język pracy czytelny, wyszukany, akademicki”). No cóż – przed laty w recenzji *Św. Gombrowicza* Lucyna Stetkiewicz pisała, że:

[...] owoce studiów przedstawiono w ciekawy i klarowny sposób, fachowym, lecz nie zeszpeconym „naukowymi makaronizmami” językiem, to możemy stwierdzić, że otrzymaliśmy pracę o dużej wartości poznawczej, a przyjemności lektury nie jest w stanie popsuć nawet niechlujstwo wydawcy (Stetkiewicz, 1998: 161–162).

Nie wchodząc w jakość kwestii redakcyjnych, o *Wariacie Gombrowicza* mogłabym właściwie – i to z pełnym przekonaniem – napisać to samo.

Bibliografia

- Adorno Theodor W. (1984), *Socjologia i dialektyka*, przełożył Dariusz Niklas, [w:] Edmund Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Warszawa: PIW, s. 5–46.
- Arendt Hannah (2007), *Walter Benjamin 1892–1940*, przełożył Andrzej Kopacki, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Bourdieu Pierre (2001), *Reguły sztuki*, przełożył Andrzej Zawadzki, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Elzenberg Henryk (1996), *Próby kontaktu. Eseje i studia krytyczne*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Goffman Erving (2010), *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, przełożył Stanisław Burdziej, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Gombrowicz Witold (1971), *Dziennik 1953–1956*, Paryż: Instytut Literacki.
- Jacobsen Michael-Hviid, Bauman Zygmunt, Tester Keith (2014), *Rozmowy o socjologii*, przełożył Paweł Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kisielewski Stefan (1989), *Lata poślucane, lata szare*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kołąkowski Leszek (1989), *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)*, [w:] Leszek Kołąkowski, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, Londyn: Wydawnictwo Puls, s. 161–180.

Kuisz Jarosław (2024), *Kiedy wypada myśleć? Uwagi o filozofii politycznej Marcina Króla*, [w:] Marcin Król, *Podróż romantyczna*, Warszawa: Wydawnictwo Iskry, s. III–LXII.

Łapiński Zdzisław (2002), *Postowie wydawcy – Gombrowicz wobec formy (krótkiej)*, [w:] Witold Gombrowicz, *Pismazebrane*, t. 1: „Bakakaj” i inne opowiadania, wydanie krytyczne Włodzimierz Bolecki, Jerzy Jarzębski, Zdzisław Łapiński (red.), Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 341–366.

Łęcki Krzysztof (1999), *Literaturapiękna*, [w:] Andrzej Kojder, Krzysztof Kosęła, Władysław Kwaśniewicz, Hieronim Kubiak, Janusz Mucha, Jerzy Szacki, Marek Ziółkowski (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 128–133.

Scruton Roger (2020), *Muzyka jest ważna*, przełożyła Katarzyna Marczak, Kraków: Fundacja in Canto.

Stetkiewicz Lucyna (1998), *Drzwi uchylone do gombrowiczologii*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 42, nr 4, s. 161–162.

Szczepański Jan (1983), *Techniki interpretacji i wykorzystania dokumentów osobistych*, [w:] Antoni Sułek (1983), *Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 283–291.

Cytowanie

Maria Banaś (2025), *Recenzja książki Krzysztofa Łęckiego (2024), Wariant Gombrowicza (repetycje, marginesy, dygresje)*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XXI, nr 3, s. 76–83, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.05>

Od teatru moralności doteatralności nauki. Recenzja książki Waldemara Rapiora (2024), *Moralność milcząca. Odstanianie interakcyjnych mechanizmów moralności poprzez post-teatr*, Kraków: Wydawnictwo Universitas

Katarzyna Niziołek 
Uniwersytet w Białymstoku

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.06>

Katarzyna Niziołek

Doktor nauk społecznych, adiunkt w Zakładzie Socjologii Kultury na Wydziale Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku. Specjalizuje się w metodologii jakościowej i opartej na sztuce. Prowadzi badania poświęcone między innymi sztuce społecznej, partycypacji w sztuce, kulturze ludowej i pamięci zbiorowej. Autorka licznych publikacji i wystąpień na te tematy. Inicjatorka i koordynatorka Pracowni Sztuki Społecznej. Kuratorka uczestniczących projektów teatralnych. Aktualnie realizuje projekt badawczy „Socjologia tekstylna”.

e-mail: k.niziolek@uwb.edu.pl



Received: 18.05.2025. Verified: 23.05.2025. Accepted: 7.06.2025.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Funding information: Not applicable. **Conflict of interests:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.

Po torze pędzi wagonik. Za chwilę wpadnie w grupę ludzi. Możesz skierować go na inny tor. Wtedy wjedzie w jedną osobę. Co zrobisz? To „dylemat wagonika”, znany między innymi filozofom i kognitywistom. Wielu ludzi wybiera to drugie, „mniejsze zło”. Myślę, że też skierowałabym wagonik na drugi tor. Tak, żeby zamiast pięciu osób zginęła jedna. Prawdopodobnie zrobiłabym tak w eksperymencie zlokalizowanym w rzeczywistości wirtualnej. Prawdopodobnie postąpiłabym tak w innej, wykreowanej, czyli sztucznej, sytuacji eksperymentalnej, na przykład teatralnej. Myślę, to znaczy przypuszczam i wyobrażam sobie. Robię to jednak niechętnie, bo nigdy nie chciałabym znaleźć się w sytuacji przypominającej „dylemat wagonika”. I tak naprawdę nie wiem, co bym zrobiła, gdybym rzeczywiście stanęła wobec takiego czy podobnego wyzwania moralnego. A gdybym nie podejmowała tej decyzji sama, ale w grupie? Czy mogłaby być ona inna?

Czy może to wiedzieć (przewidzieć) socjolog? Czy są metody badawcze, które pozwalają nam zbliżyć się do tego rodzaju wiedzy o sobie lub innych? Czy interdyscyplinarność podejścia, na przykład połączenie badania socjologicznego z działaniem teatralnym, może nam w tym pomóc?

Waldemar Rapior, socjolog z Uniwersytetu Warszawskiego, podjął taką próbę. Wspólnie z grupą artystów (Wojtek Ziemilski, Wojtek Pustoła, Sean Palmer, Ula Hajdukiewicz¹) zaprojektowali interaktywne przedstawienie teatralne, będące jednocześnie sytuacją badawczą. Osoby zaproszone do udziału w tym eksperymencie postawiły wobec różnych dylematów moralnych, by móc zaobserwować moralność *insitu* – to, jak jednostki w konkretnej sytuacji zbiorowo i dynamicznie definiują określone działania jako moralne. Projekt badawczy sfinansowany został przez Narodowe Centrum Nauki. Spektakl wyprodukował Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego w Warszawie. Proces i wnioski płynące z tego doświadczenia Rapior opisał w książce *Moralność milcząca. Odślanianie interakcyjnych mechanizmów moralności poprzez post-teatr*, wydanej przez krakowskie Wydawnictwo Universitas w 2024 roku. Książka stanowi podsumowanie prawie dziesięcioletniej pracy nad projektem. Liczy blisko 250 stron (z bibliografią i indeksem osobowym). Podzielona jest na cztery części, poświęcone kolejno: tworzeniu sytuacji badawczej we współpracy z artystami, fabrykowaniu rzeczywistości moralnej w laboratorium i teatrze, interakcyjnemu podejściu do moralności oraz koncepcji moralności milczącej. Opatrzona została też wstępem i zakończeniem. Przywołany wyżej „dylemat wagonika” jest w niej punktem wyjścia; pojęcie moralności milczącej, czyli ustanawianej przez grupę w toku interakcji – punktem dojścia. Między tymi dwoma punktami rozciąga się spektakl naukowegodowodzenia i dyskusji. Słowa *spektakl* nie używam tu bynajmniej w znaczeniu pejoratywnym ani nawet krytycznym. Mam na myśli kolektywny i także interakcyjny proces konstruowania wiedzy naukowej, któremu możemy przyjrzeć się dzięki książce².

Warto odnotować, że nie było to pierwsze podejście autora do kwestii moralności w teatrze. Wcześniej zajął się tym tematem, przeglądając się naruszeniom i wyzwaniom etycznym w pracy teatralnej, czego

1 Imiona podaje w wersji zdrobniałej za Rapiorem.

2 Projekt „Moralność milcząca” pojawił się już na łamach „Przeglądu Socjologii Jakościowej” pod postacią zapisu dyskusji *O czym mówi Sean? Zapis panelu dyskusyjnego o sztuce, nauce i etyce* (Dobrowolski i in., 2019). Postaram się nie powtarzać tu obserwacji i argumentów wypowiedzianych przez jego uczestników.

efektem był zbiór tekstów i wywiadów z reżyserami oraz aktorami *Bezkarnie. Etyka w teatrze*, przygotowany pod jego redakcją (Rapior, 2019). Wśród nich znalazła się między innymi rozmowa przeprowadzona przez Zofię Małkowicz-Daszkowską z zespołem Rapiora. W publikacji podjęte zostały także wątki dotyczące uczestnictwa w teatrze (i sztuce w ogóle) nieprofesjonalistów, naturszczyków, „ekspertów codzienności”³. To ostatnie określenie, choć Rapior sam się nim nie posługuje, jest o tyle istotne, że „Moralność milcząca” powstała na podstawie udziału właśnie takich osób – aktorów społecznych niemających doświadczenia teatralnego, nieprzygotowanych do zadania, przez cały czas pozostających sobą. Jak pisał Jürgen Habermas (1996: 59), „eksperci codzienności”, z powodu braku specjalistycznej wiedzy i kompetencji, mogą wykorzystać doświadczenie sztuki „eksploracyjne do wyjaśnienia sytuacji życiowej i odnieść do problemów życia”. Tym samym doświadczenie to przesuwają się jednak ze sfery estetyki „w sferę kognitywnych znaczeń i normatywnych oczekiwań”.

Z socjologicznego punktu widzenia teatr jest konwencją, umową i instytucją społeczną. Oglądając przedstawienie teatralne lub uczestnicząc w wydarzeniu teatralnym – *nomen omen* i jedną, i drugą sytuację można śmiało nazwać spektaklem⁴ – umawiamy się na to, że to, czego doświadczamy, nie dziejesię naprawdę. Weźmy przykład skrajny: aktor czy uczestnik zastrzelony na scenie tak naprawdę żyje. To odróżnia teatr jako sztukę od Goffmanowskiego „teatru życia codziennego” (Goffman, 2000). Życie społeczne przypomina teatr, bo konstruujemy w nim nasze tożsamości i sytuacje, w których prezentujemy je sobie nawzajem⁵. Nie jest jednak tym samym co sztuka teatralna. Podobnie jak inne obszary życia społecznego teatr może być badany i opisywany przez pryzmat teorii dramaturgicznej Ervinga Goffmana. W świetle tej teorii aktorem społecznym jestem również jako widz teatralny lub uczestniczka partycypacyjnego spektaklu. Nie czyni mnie to oczywiście aktorem teatralnym. Aktorem społecznym jestem także jako badaczka, naukowiec, autorka recenzji książki. W „teatrze życia codziennego” wszyscy gramy jakieś role.

Współcześnie granica między teatrem jako instytucją społeczną a „teatrem życia codziennego” wydaje się jednak zacierać, a to w dużej mierze za sprawą rozwoju sztuki performans i takich nurtów w teatrze, jak teatr postdramatyczny, dokumentalny (verbatim) czy partycypacyjny. To zacieranie się granicy oznacza przede wszystkim zmianę form teatralnych i pojawienie się w obrębie teatru innych aktorów społecznych niż zawodowi twórcy teatralni, szczególnie wspomnianych już „ekspertów codzienności”. Wraz z nimi w przestrzeń społeczną teatru wkracza kategoria autentyczności, rozumiana jako możliwość bezpośredniego przeżycia, spotkania czy działania, a zaraz za nią możliwość połączenia działania teatralnego z działaniem badawczym. Skoro teatr przestaje być grą i przedstawianiem, a staje się życiem i przeżywaniem, to może stanowić pole „badań terenowych”. W ten kierunek przemian obejmujących pola nauki i sztuki wpisuje się też projekt Rapiora. Autor „Moralności

3 Habermas (1996) użył tego terminu w eseju *Moderna – niedokończony projekt* z 1980 roku. W przywołanym tytule mowa o „eksperci dnia codziennego”. Terminem tym posługuje się także grupa teatralna Rimini Protokoll, tworząca spektakle partycypacyjne i dokumentalne.

4 Rapior (2024: 43) odcina się od tego pojęcia; pisze raczej o sytuacji badawczej, przedstawieniu, eksperymencie.

5 Oryginalny tytuł książki Ervinga Goffmana *The Presentation of Self in Everyday Life* przetłumaczony dosłownie na język polski brzmiałby *Prezentacja „ja” w życiu codziennym*.

milczącej” stawia znak równości między doświadczeniem teatralnym i badawczym, a także między doświadczeniem teatralnym i codziennym.

„Moralność milcząca” jest projektem socjologicznym. W odróżnieniu od psychologów czy kognitywistów Rapiora nie interesują jednostkowe reakcje, ale konstruowane w toku interakcji, wspólnie przez uczestników sytuacji społecznej, moralne znaczenia ich wzajemnych działań. Sytuacja ta ma charakter teatralny czy – trzymając się nazewnictwa autora i jego zespołu – post-teatralny. Została celowo wykreowana jako quasi-eksperyment, teatr moralności, pozwalający na obserwację reguł interakcyjnych w toku działania społecznego. Działanie to odbywa się w ramach teatru, ale ma nas informować także o prawidłowościach życia społecznego poza nim. W ten sposób skonstruowany projekt nosi niewątpliwie znamiona innowacyjności – tego rodzaju badania nie były wcześniej realizowane w Polsce. Nie jest jednak pełnym novum. Etnografia performatywna (Denzin, 2003), etno-dramat i etno-teatr (Saldaña, 2005; 2011) czy – bodaj najbliższa metodzie Rapiora praktyka – *play-building* (Norris, 2010) to znane na świecie przykłady mariażu metodologicznego nauk społecznych i teatru. W nurt ten wpisują się także moje działania w obszarze teatru partycypacyjnego (Niziołek, 2018; 2020; 2021; 2022; por. Rapior, 2024: 37–38⁶).

Pomimo innowacyjnej metody badawczej Rapior stara się trzymać utartych reguł naukowej analizy i interpretacji. Jego wybór pada na etnografię. Obudowuje projekt szerokim aparatem pojęciowym i teoretycznym, sięgając zarówno po instrumentarium socjologiczne (m.in. interakcjonizm symboliczny i etnometodologię), jak i teatralne (przede wszystkim koncepcję post-teatru). Podpowiada szukać w badaniach psychologicznych (Stanleya Milgrama, Philipa Zimbardo i innych). Prowadzi szczegółową dokumentację (notatki, zapisy audio i wideo z trzech kamer) oraz gęstą autorefleksję metodologiczną. Koduje i kwantyfikuje obserwowane cechy interakcji. To ma odróżniać „Moralność milcząca” jako projekt naukowy od projektu artystycznego. Tym samym jako naukowiec-badacz podejmuje grę w spektaklu naukowości, który służy uwiarygodnieniu jego obserwacji. Używając formy typowej dla badań jakościowych, robi to na przykład poprzez dobór ilustratywnych cytatów z wypowiedzi uczestników, współtwórców czy dyskutantów. Możliwość prześledzenia tego, w jaki sposób – jako socjolog posługujący się teatrem – konstruuje swój oparty na sztuce projekt (spektakl) naukowy, to, moim zdaniem, najbardziej interesujący aspekt książki. Znajdziemy w niej zarówno informacje o praktycznych problemach związanych z powstawaniem scenariusza sytuacji badawczej – przedstawienia *Sean powie parę słów o sobie*, jak i o budowaniu szerokiej sieci relacji i wymiany, a wraz z nimi prestiżu projektu w świecie nauki i sztuki.

Połączenie teatru moralności, który Rapior tworzy ze swoim zespołem, z „zabezpieczeniem metodologicznym i etyką naukową” socjologii ma być, w jego zamyśle, gwarancją etycznej jakości projektu

6 Sprostowanie: kuratorką projektu „Metoda Ustawień Narodowych” (w skrócie MUN, reż. Michał Stankiewicz), który przywołuje Rapior, byłam w latach 2014–2016. Pracowałam przy prezentacjach w Białymstoku (gościnnie w Galerii Arsenał w 2014 roku i w ramach Dni Sztuki Współczesnej w 2015 roku) oraz w Łodzi (festiwal „Dotknij Teatru”, w Teatrze Nowym im. Kazimierza Dejmka w 2016 roku). Nie współpracowałam przy wydarzeniu, w którym wziął udział autor – w Scenie Roboczej w Poznaniu pod koniec 2016 roku ani przy żadnych późniejszych, w tym zagranicznych, realizacjach MUN.

(Rapior, 2024: 31). W badaniu przygląda się procesom społecznego wytwarzania moralności, a jednocześnie – wraz z zaangażowanymi artystami, uczestnikami przedstawienia oraz licznymi zewnętrznymi konsultantami i dyskutantami, a więc także społecznie i interakcyjnie – wytwarza etyczność „Moralności milczącej” jako projektu naukowego. Poza udziałem „ekspertów codzienności”, do czego jeszcze wrócę, praca zespołowa wyłania się z lektury jako jedna z kluczowych etycznych charakterystyk tego projektu. Te części książki, które Rapior poświęca współpracy w zespole, z pewnością przyciągną uwagę praktyków badań opartych na sztuce, dla własnych potrzeb rozpoznających możliwości interdyscyplinarnej współpracy z artystami. Rapior podkreśla przede wszystkim jej dynamiczny i rozumiejący charakter:

Wartość współpracy z artystami nie wynika ze zlecenia im wykonania dzieła, np. udramatyzowania dylematu moralnego, lecz ze „stawania się” – proces współpracy pozwolił mi zrozumieć nie tylko mechanizmy medium post-teatru, ale także społeczne mechanizmy istotne dla moralności (Rapior, 2024: 47–48).

Przedmiotem badania i działania teatralnego są w „Moralności milczącej”, o czym już wspomniałam, „procesy interakcyjne, w których sytuacja artystyczna nabiera moralnego charakteru dla jej uczestniczek” (Rapior, 2024: 51). Scenariusz wydarzenia zaprojektowany dla sześciu osób składa się z czternastu sytuacji wyboru, w których muszą one podjąć grupową decyzję. Wybory dotyczą zadań, które ma wykonać performer (w tej roli Sean Palmer), cała grupa lub jedna osoba z grupy. Zadania – jedne trywialne, inne poważniejsze, niekiedy fizycznie lub psychicznie przemocowe – sformułowane są tak, by decyzja miała potencjalnie sens moralny. Sytuacją badawczą (przedstawieniem) rządzi logika prowokacji, zapożyczona z pola sztuki, ale wykorzystywana też w badaniach opartych na sztuce (Leavy, 2017). Chodzi o sprowokowanie uczestników do działania (decyzji), a później, w toku dyskusji, do eksplikacji powodów dokonanego wyboru. Mamy więc do czynienia z eksperymentem artystycznym, który analizowany jest w sposób naukowy.

W toku działania współpraca uczestników i performerera zasadniczo odbywa się w obrębie umowy teatralnej. Uczestnicy zakładają, że aktor zgodził się na wykonanie wszystkich czynności przewidzianych w scenariuszu. Oni sami oczywiście też zgodzili się na udział w przedstawieniu. Nie znali jednak scenariusza, reguł gry ani prawdziwego celu badania (sic!). To powoduje, że decyzje dotyczące aktora (np. „Sean zje czekoladki”, „Sean pokaże nam tyłek”) lub uczestników – czasem wikłające ich w działanie („Ktoś z grupy solidnie spoliczkuje Seana”), czasem dotyczące ich dobrostanu („Sean obrazi kogoś z grupy”) – muszą zostać wynegocjowane. I zdarza się, że zostają zdefiniowane jako realne, a nie teatralne. Cały projekt opierał się zresztą na założeniu, że teatr wytwarza sytuacje zawieszone pomiędzy prawdą i fikcją. Zadania w większości zostały sformułowane tak, że nawet w ramie teatru polegały na realnym działaniu. Aktor zostawał naprawdę spoliczkowany, czekoladki były prawdziwe, a tyłek goły (to oczywiście figura retoryczna, bo jako czytelniczka książki nie wiem, które opcje zostały wybrane przez uczestników). Takie sytuacje, „gdy jedna osoba miała poczucie, że może zdarzyć się krzywda, a inna, że całe zdarzenie jest grą i zabawą” (Rapior, 2024: 62), jako niejednoznaczne, zawieszone między realnością i teatralnością doświadczenia uczestników, były najbardziej

interesujące dla badacza (Rapior, 2024: 53). Ambiwalentność sytuacji i doświadczenia uczestników jest podstawową kategorią analizy Rapiora. Jednocześnie z punktu widzenia etyki badania zaaranżowane w przedstawieniu sytuacji ujawniają wpisane w tego rodzaju procedurę badawczą przemocowość.

Pisząc o przemocowości, nie mam tu jednak na myśli spoliczkowania aktora czy obrażenia uczestnika. Tym sytuacjom, podążając za negocjacjami w grupach uczestników, Rapior poświęca wiele uwagi, także w swoich wcześniejszych publikacjach (np. Rapior, 2023). Chodzi mi o wpisane w strukturę przedstawienia podporządkowanie uczestników logice scenariusza i ograniczenie ich sprawczości do zamkniętych „epizodów” decyzyjnych. Nie jest to bynajmniej cecha wyłącznie „Moralności milczącej”, ale wielu współczesnych projektów artystycznych opartych na partycypacji (Bishop, 2012). Uczestnicy stają się w nich materiały sztuki – tu jednocześnie przedmiotem badania. Ich autonomia jest pozorna. W przedstawieniu wybór dokonywany jest spośród z góry narzuconych możliwości. Uczestnicy negocjują między opcją 1, 2 lub 3. Zgodnie z regułami gry mogą pominąć jeden wybór. Mogą też oczywiście zrezygnować w ogóle. Nie mogą jednak zaproponować własnego rozwiązania sytuacji – opcji 4. Wynagrodzenie uczestników (120 zł brutto) dodatkowo wzmacnia w nich poczucie zobowiązania do wytrwania w sytuacji badawczej pomimo ewentualnego dyskomfortu.

„Moralność milcząca” / *Sean powie parę słów o sobie* to typowy przykład projektu opartego na uczestnictwie heteronomicznym (reaktywnym), odbywającym się na etapie prezentacji czy ekspozycji sztuki (Kaitavuori, 2018). Uczestnicy stają wobec zaprojektowanych dla nich zadań dopiero w trakcie przedstawienia. Nie mieli wcześniej żadnego wpływu na jego kształt. Zostało ono zaplanowane z myślą o ich udziale, ale nie z nimi. W terminologii zaproponowanej przez badaczkę sztuki publicznej Kaiję Kaitavuori (2018) uczestnik tak skonstruowanej sytuacji artystycznej (tu jednocześnie badawczej) jest **celem** sztuki, a cała sytuacja nosi znamiona **interwencji**. Tego rodzaju sztuka ingeruje w codzienne życie uczestników, zmieniając je w niekoniecznie znanym kierunku. W tej nieokreśloności kryje się otwartość czy eksperymentalność dzieła lub działania artystycznego. Czy można tę logikę przenieść wprost z pola sztuki na pole nauki? Czy jako badacze możemy sobie pozwolić na podobną otwartość?

Interwencyjny charakter „Moralności milczącej” wybrzmiewa między innymi w słowach Palmera:

Według mnie spektakl się zaczyna, gdy schodzę ze sceny – to [co ważne] jest między wami, między widzami. To, co się dzieje z wami. To, co dzieje się na scenie, jest po to, aby budować relacje między wami, i badać, kim wy jesteście w tej sytuacji (Rapior, 2024: 51).

W odróżnieniu od eksperymentów psychologicznych czy kognitywistycznych socjologiczny quasi-eksperyment Rapiora nie pozwala na przewidywanie działań społecznych w codziennych, publicznych czy politycznych kontekstach. Innymi słowy, za jego pomocą nie dowiemy się, jak uczestnicy rozwiązałyby „dylemat wagonika” lub inny podobny. Pozwolił jednak zaobserwować, że niekiedy spotkanie kilku osób w sytuacji teatralnej może niepostrzeżenie, „milcząco” zamienić się w sytuację moralną. Habermas wiązał to z doświadczeniem sztuki przez „eksperta codzienności”; Rapior wyjaśnia za pomocą cech konkretnych sytuacji: „Czy zostaną odczytane jako moralne, zależy od ich

treści, wiedzy i umiejętności jednostek oraz dynamiki interakcyjnej i afektywnej” (Rapior, 2024: 206). To ważna lekcja dla tych, którzy posługują się teatrem w swoich badaniach naukowych i/lub działaniach artystycznych.

Rapior wprowadza problemy etyczne, z jakimi mierzy się od dawna świat sztuki, w pole badań społecznych. Na tym polega, moim zdaniem, jego zasługa i użyteczność jego projektu. Jeśli jako badacze chcemy posługiwać się sztuką, musimy rozumieć, jakie konsekwencje to za sobą pociąga. „Moralność milcząca” pokazuje przede wszystkim, że wykreowanie za pomocą teatru „bezpiecznej przestrzeni dylematu moralnego” (Rapior, 2024: 55) jest zadaniem bardzo trudnym, o ile w ogóle możliwym. Zestawiając doświadczenie opisane w książce z moim własnym, związanym z wieloletnią pracą metodą teatru partycypacyjnego, myślę, że jest to zadanie tym trudniejsze, im bardziej uczestnicy projektu są kontrolowani i kierowani przez artystów i badaczy. I odwrotnie, im więcej autonomii i kreatywności po stronie uczestników, tym większa ich odpowiedzialność za to, co się w sytuacji teatralnej czy badawczej dzieje. Sytuacja ta nie stanie się przez to bezpieczniejsza w sensie psychologicznym, ale mniej przemocowa w sensie strukturalnym. Nigdy jednak, jak się wydaje, nie będzie całkowicie bezprzemocowa. Wiele uwagi poświęca się zresztą w ostatnich latach dyskusji nad społecznym znaczeniem i funkcją obu tych pojęć: bezpieczeństwa i przemocy (np. Lukianoff, Haidt, 2018).

Połączenie nauki i sztuki z pewnością otwiera przed nami nowe możliwości, ale też generuje nowe problemy i wyzwania. „Lekkość”, „miętkość” i „niewinność” sytuacji zaprojektowanej przez badacza i artystów okazała się złudna (por. Rapior, 2024: 59 i nast.). Pomimo rezygnacji z „silnych bodźców” i zastąpienia ich złożoną i dynamiczną sytuacją udział w przedstawieniu wywoływał silne doznania. Mógł mieć też dla uczestników realne i nieprzewidziane konsekwencje wykraczające poza granice teatru czy badania (bez względu na to, jak definiowali sytuację w trakcie przedstawienia). Wspomniana wyżej interwencyjność projektu dotyczyła przecież tożsamości uczestników – jak powiedział Palmer: tego, „kim wy jesteście w tej sytuacji”. Projekt uruchamiał też procesy wytwarzania tożsamości zbiorowych: „my” – uczestnicy, „oni” – zespół badawczo-artystyczny i odwrotnie. Zaktywizował związane z tym społeczne nierówności. Badacz i artyści pozostali tymi, którzy mają władzę tworzenia „laboratorium artystycznego”. W końcu udział w badaniu (podobnie zresztą jak w sztuce) zawsze jest dla uczestnika realnym doświadczeniem biograficznym, nawet jeśli sama sytuacja postrzegana jest jako gra czy zabawa.

Moim zdaniem książka Rapiora więcej niż o uczestnikach mówi o badaczach i artystach. O tym, jak oni rozumieli wykreowaną przez siebie sytuację teatralną i jej uczestników. O tym, jak konstruowana jest sztuka i jak konstruowana jest nauka. Wreszcie o tym, jak wytwarzana jest etyczność projektu badawczego. W zakończeniu Rapior pisze:

Moralność milcząca jest także milcząca w sensie praktycznym: może służyć za usprawiedliwienie nierówności społecznych. Dlatego uczynienie milczącej moralności słyszalną jest tak ważne (Rapior, 2024: 210).

Poniekąd zgodnie z tym postulatem jego książka pozwala zajrzeć za kulisy etyczne projektu badawczo-teatralnego. Zobaczyć nie tylko reakcje uczestników na „sfabrykowane” dylematy i napięcia, co jest jej głównym tematem, ale też władzę ukrytą w relacji badacza i artystów z uczestnikami, wpisana w zaprojektowaną przez nich sytuację teatralną i... moralną. W tym drugim aspekcie pozostawiła we mnie pewien niedosyt. Pytania i wątpliwości otwierają jednak przestrzeń dla refleksji i dyskusji. *Moralność milcząca* z pewnością zainteresuje nie tylko socjologów moralności, co sugerować może tytuł książki, ale także – a może nawet bardziej – socjologów poznawczych, krytycznych, jakościowych, postjakościowych, badaczy kreatywnych (tzn. korzystających z kreatywnych, opartych na sztuce metod badawczych), badaczy sztuki i praktyków teatru.

Bibliografia

- Bishop Claire (2012), *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, London–New York: Verso.
- Denzin Norman K. (2003), *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dobrowolski Piotr, Drozdowski Rafał, Jacyno Małgorzata, Jelewska Agnieszka, Molenda Adriana, Niedziejko Julia, Pańczak Joanna, Rapior Waldemar, Wasilewski Marek, Wiener Dawid (2019), *O czym mówi Sean? Zapis panelu dyskusyjnego o sztuce, nauce i etyce*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XV, nr 2, s. 246–263.
- Goffman Erving (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przełożyli Helena Datner-Śpiewak, Paweł Śpiewak, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Habermas Jürgen (1996), *Moderna – nie dokończony projekt*, przełożyli Dorota Domagała, Stanisław Czerniak, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 5(1), s. 47–61.
- Kaitavuori Kaija (2018), *The Participator in Contemporary Art. Art and Social Relationships*, London–New York: I.B. Tauris.
- Leavy Patricia (2017), *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*, New York–London: Guilford Press.
- Lukianoff Greg, Haidt Jonathan (2018), *The Coddling of the American Mind. How Good Intentions and Bad Ideas are Setting Up a Generation for Failure*, New York: Penguin Books.
- Niziołek Katarzyna (2018), *Performing Memory. Between Document and Participation*, „Sztuka i Dokumentacja”, nr 18, s. 207–215.
- Niziołek Katarzyna (2020), *Przestrzeń możliwości. Teatr partycypacyjny jako środek budowania kapitału społecznego*, „Civitas. Studia z Filozofii Polityki”, nr 27, s. 217–249.
- Niziołek Katarzyna (2021), *Assemblage of Memory: On the Structure, Process and Creativity in Collective Memory*, „Creativity Studies”, vol. 14(1), s. 271–294.
- Niziołek Katarzyna (2022), *„I Remember Little. Almost Nothing”. Participatory Theatre as a Means to Access Subjugated Memories*, „Memory Studies”, vol. 15(2), s. 355–375.

Norris Joe (2010), *Playbuilding as Qualitative Research: A Participatory Arts-Based Approach*, Abingdon–New York: Routledge.

Rapior Waldemar (2023), *Mobilizowanie i relatywizowanie przemocy. Interakcyjny wymiar przemocy w stojącej przed dylematem moralnym grupie, w której pozycja żadnej osoby nie jest uprzywilejowana*, „Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej”, nr 36, <https://www.pismowidok.org/pl/archiwum/2023/36-widzialnosc-i-niewidzialnosc-przemocy/mobilizowanie-i-relatywizowanie-przemocy> [dostęp: 5.05.2025].

Rapior Waldemar (2024), *Moralność milcząca. Odsłanianie interakcyjnych mechanizmów moralności poprzez post-teatr*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Rapior Waldemar (red.) (2019), *Bezkarne. Etyka w teatrze*, Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.

Saldaña Johnny (2011), *Ethnotheatre: Research from Page to Stage*, Walnut Creek: Left Coast Press.

Saldaña Johnny (red.) (2005), *Ethnodrama: An Anthology of Reality Theatre*, Walnut Creek: AltaMira Press.

Cytowanie

Katarzyna Niziołek (2025), *Od teatru moralności do teatralności nauki. Recenzja książki Waldemara Rapiora (2024), Moralność milcząca. Odsłanianie interakcyjnych mechanizmów moralności poprzez post-teatr*, Kraków, Wydawnictwo Universitas, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XXI, nr 3, s. 84–93, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.06>

Wyniki XV edycji konkursu fotograficznego „Przeglądu Socjologii Jakościowej”

Waldemar Dymarczyk

Tomasz Marcysiak

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.21.3.07>

Drogie Czytelniczki i Drodzy Czytelnicy PSJ,

dawno nie było takiego konkursu. Wiele prac, wiele dobrych i bardzo dobrych prac. Trudno było rozstrzygnąć i to stanowiło wyzwanie dla członków jury. Co nas przekonało? Dwie konsekwentnie zaznaczone perspektywy.

Po pierwsze, bardzo indywidualistyczna i emocjonalnie wiarygodna relacja. Świetnie przy tym sfotografowana i skomentowana praca „przybyszki z innego świata” – June Yeung pod tytułem *Fluid Identity: A Selection of an Expat's Self-Portraits in Łódź*. Byliśmy pod wrażeniem. Osobista i świadoma refleksja o swojej tymczasowej Obecności w równie nieoczywistym i podlegającym transformacji Miejscu zaowocowała niebanalną relacją. Autorka eseju nie jest socjolożką, jednak forma i treść komentarzy do zdjęć idealnie wpisują się w nurt interpretacyjny i symboliczny interakcjonizm, i tym bardziej uzasadniają przyznanie Pani June Yeung pierwszego miejsca w naszym konkursie.



Received: 10.05.2025. Verified: 20.05.2025. Accepted: 20.05.2025.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Funding information: Not applicable. **Conflict of interests:** None. **Ethical considerations:** The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.

Drugą perspektywę możemy określić jako społecznie zaangażowaną. Pan Kamil Gralak w swoim eseju pt. *Airbnb to bezdomni lokalsi. Exarchia 2023–24* przeniósł nas w rzeczywistość ateńskiej dzielnicy, gdzie jak w soczewce skupiają się niepokoje i reakcje na kryzysy globalnego świata, splecione z lokalnymi kontekstami. Ta praca uzyskała wyróżnienie.

Gratulujemy nagrodzonym oraz pozostałym uczestnikom konkursu.

WaldemarDymarczyk
TomaszMarcysiak

Fluid identity: A selection of an expat's self-portraits in Łódź

Self-portraiture is a unique form of photography where the photographer and the subject are one. This dual role establishes an intimate connection between composition, emotional expression, and conceptual intent, making it a compelling medium for exploring the self and identity. In this series, I use self-portrait photography to engage with the fluidity of identity as it shifts within an unfamiliar environment, shaped by encounters with space, movement, and memory.

Identity is not a fixed essence but a continuous process of negotiation – an interplay between visibility and obscurity, presence and absence. In some images, I deliberately blur or obscure parts of my face, not to erase identity, but to emphasize transition and multiplicity. These self-portraits explore the ambiguous space between detachment and belonging, where the self is shaped through momentary interactions with the surrounding environment.

Globalization has heightened human mobility, making identity an ongoing negotiation between culture, geography, and time. In Łódź – a city both marked by its industrial past and undergoing continuous transformation – abandoned factories, repurposed spaces, and urban voids create an environment where histories overlap with uncertainty. These self-portraits move beyond personal reflection to engage with the evolving cityscape, tracing how identity is negotiated through shifting spaces – ones shaped by the tensions of estrangement and integration.

Situated in central Poland, Łódź had once been a thriving textile hub that attracted workers, entrepreneurs, and migrants, shaping an urban identity that was inherently transient. The collapse of industry in the late 20th century left behind vast architectural remnants of past ambitions, now coexisting with spaces of reinvention. The city's shifting landscape becomes a metaphor for the self in motion, where identity is neither singular nor static, but layered and reconfigured over time. These self-portraits do not simply capture moments; they articulate my own attempts at engaging with unfamiliar surroundings. As the observer, director, and subject of these portraits, I compose a visual dialog between the self and space. Each setting in this series – whether an abandoned textile factory, a bustling train station, or a narrow street – serves as a metaphor for the transient nature of identity.

Photo 1. A miscalculated leap at the Łódź Kaliska platform



Photo 2. Some lights at OFF Piotrkowska



Photo 3. Some invisibles at the Tobacco Park



Photo 4. A Tarnished loom at “Nowa Tkalnia”



Photo 5. A wild animal at the Henryk Grohman Factory



Photo 6. Anonymity in motion and emotion at the Łódź Kaliska underground



Airbnb to bezdomni lokalsi. Exarchia 2023–24

Exarchia (gr. Εξάρχεια, ang. Exarcheia; w wersji spolszczonej także jako Eksarchia) to jedna z centralnych dzielnic Aten. Łatwo trafić do niej przypadkiem, choćby w drodze do Narodowego Muzeum Archeologicznego. Polityczne zaangażowanie jej mieszkańców oraz oznaki ich sprzeciwu wobec rozwoju masowej turystyki widać tu dosłownie na każdym murze.

Exarchia zyskała miano anarchistycznej dzielnicy oraz centrum ateńskich artystów i intelektualistów zaangażowanych w radykalne formy aktywizmu. To tutaj w listopadzie 1973 roku zaczęły się krwawe demonstracje studentów przeciwko juncie wojskowej rządzącej krajem w latach 1967–1974. W grudniu 2008 roku funkcjonariusz policji zastrzelił 15-letniego Alexisa Grigoropoulou w pobliżu Politechniki Ateńskiej, co doprowadziło do największych protestów od zakończenia dyktatury. Demonstracje, które rozpoczęły się na Exarchii, rozprzestrzeniły się po całej stolicy. Po kryzysie finansowym 2008 i 2009 roku oraz postpandemicznej recesji emocje nie stygną. Posterunki policji, banki, urzędy, luksusowe wille, mieszkania wynajmowane turystom oraz inne symbole państwa i kapitalizmu są celami ataków grup anarchistycznych. W pobliżu gwarnych kawiarni nadal można spotkać uzbrojone patrole policji (fot. 1).

Mimo globalizacji i rozwoju turystyki Exarchia próbuje zachować swój artystyczny, służący lokalnej społeczności charakter. Głównym celem aktywistów jest powstrzymanie budowy stacji czwartej linii metra, która ma powstać przy placu Exarchion, dawnym miejscu spotkań, otoczonym przez kameralne kawiarnie. Dla wielu Europejczyków budowa stacji metra w ich dzielnicy byłaby udogodnieniem, ale mieszkańcy tej części Aten mają świadomość, że dogodne połączenie tylko podniosłoby wartość mieszkań wynajmowanych turystom przez portal Airbnb. To z kolei oznacza wyższe czynsze, stopniową gentryfikację i wypieranie obecnych lokatorów do innych dzielnic (fot. 2–4).

Aktywiści z Exarchii organizują wydarzenia o politycznym, antykapitalistycznym, a nawet kulturalnym charakterze. W dzielnicy działało darmowe kino plenerowe, a do dziś popularne są praktyki oparte na ekonomii współdzielenia w duchu ograniczenia konsumpcji. Ściany budynków gęsto pokrywają plakaty informujące o nadchodzących wydarzeniach. Na niektórych z nich można znaleźć zdjęcia nawiązujące do zamieszek z 2008 roku (fot. 5–6).

Obok plakatów głównym środkiem przekazu, z którego korzystają aktywiści, jest graffiti. Na murach pojawiają się: symbol ruchu anarchistycznego, antynazistowskie hasła, pięcioramienne gwiazdy symbolizujące ruch komunistyczny, a nawet sierp z młotem z flagi ZSRR. Lokalną identyfikację podkreślają widoczne w centrum dzielnicy barwy klubu piłkarskiego AEK Ateny (fot. 7–8).

Na plakatach i graffiti nadal widnieją motywy związane z krytyką działań policji. W sierpniu 2019 roku w dzielnicy przeprowadzono serię eksmisji imigrantów zamieszkujących prowadzone przez aktywistów skłoty. Na plakatach przeciwko przejmowaniu mieszkań przez fundusze inwestycyjne można zobaczyć zdjęcie przedstawiające policjantów stojących naprzeciw demonstrantów (fot. 9).

Sprzeciw wobec globalnej turystyki i kapitalizmu nie oznacza, że Exarchia pozostaje zamknięta na problemy światowe, skupiając się na ochronie własnej społeczności. Opuszczone nieruchomości w tej części Aten są domem dla uchodźców z krajów bliskowschodnich, a lokalne organizacje angażują się w niesienie im pomocy. Krytyka polityki Izraela wobec Palestyny była tu słyszalna jeszcze przed wydarzeniami z 7 października 2023 roku (fot. 10).

Pamięć o lokalnych wydarzeniach przeplata się z wyrazami solidarności wobec mieszkańców innych krajów. Tablica upamiętniająca Berkina Elvana, czternastoletniego mieszkańca Stambułu, który w 2013 roku został poważnie ranny podczas demonstracji, znajduje się tuż obok miejsca pamięci postrzelonego w 2008 roku Alexisa Grigoropoulou, 15-letniego atenczyka. Obaj zmarli w wyniku obrażeń doznanych podczas policyjnych interwencji (fot. 11).

Obok politycznych, często skrajnie antysystemowych haseł, Exarchia słynie z niespotykanych w innych częściach Aten instalacji artystycznych (fot. 12–14).

Ateńska Exarchia to wyjątkowy przykład miejsca, gdzie ślady regionalizmu manifestują się poprzez sztukę uliczną, aktywizm społeczny i polityczny oraz działania wspierające lokalną społeczność. Mieszkańcy dzielnicy aktywnie przeciwdziałają gentryfikacji oraz negatywnym skutkom masowej turystyki, adaptując jednocześnie elementy globalnych ruchów społecznych, takich jak solidarność z uchodźcami czy krytyka kapitalizmu. Wizualne ślady tych działań, takie jak graffiti, plakaty czy instalacje artystyczne, są nośnikami lokalnej tożsamości oraz świadectwem jej interakcji z wyzwaniami współczesności.

Zdjęcia wykonano w lutym 2023 oraz w lutym i grudniu 2024 roku.

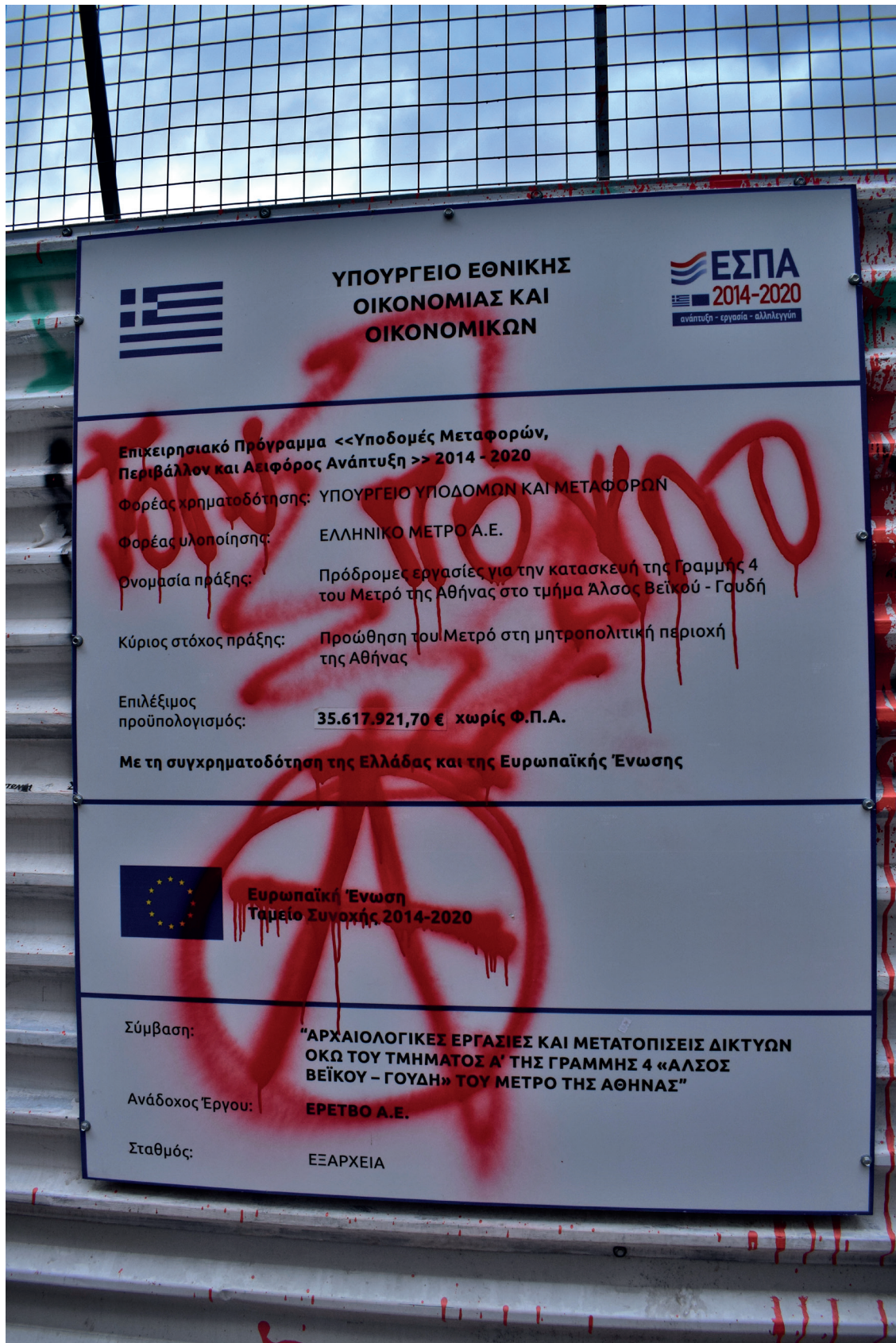
Fot. 1



Fot. 2



Fot. 3



Fot. 4



Fot. 5



Fot. 6



Fot. 7



Fot. 8



Fot. 9



Fot. 10



Fot. 11



Fot. 12



Fot. 13



Fot. 14



PSJ

Dostępny online

www.przegladsocjologiijakosciowej.org

„PSJ” stworzyliśmy, aby umożliwić swobodny przepływ informacji w społecznym świecie socjologii jakościowej.

Adresujemy go do wszystkich socjologów, dla których paradygmat interpretacyjny i badania jakościowe stanowią podstawową perspektywę studiowania rzeczywistości społecznej.

Tom XXI ~ Numer 3

31 sierpnia 2025

REDAKTOR NACZELNY: Krzysztof T. Konecki

REDAKCJA: Waldemar Dymarczyk, Marek Gorzko, Anna Kacperczyk,
Łukasz T. Marciniak, Jakub Niedbalski, Robert Prus, Izabela Ślęzak

REDAKTOR PROWADZĄCY UŁ: Sylwia Mosińska

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA: Monika Poradecka (j. pol.),
Marta Olasik (j. ang.)

PROJEKT OKŁADKI: Anna Kacperczyk

ISSN: 1733-8069

