

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Marta Kosińska

ORCID: 0000-0002-4823-2893

RUCHY SPOŁECZNE JAKO PRZESTRZEŃ EDUKACJI DOROSŁYCH: RUCH KOBIEC W POLSCE

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, ruchy społeczne, ogólnopolski ruch kobiet, edukacja krytyczna, feministyczne epistemologie.

Streszczenie: Ruchy społeczne mają szczególną wartość dla nieformalnej edukacji dorosłych. Można je postrzegać jako organizacje uczące zarówno swoich członków, jak i opinię publiczną, a główne cele tej edukacji są z jednej strony krytyczne, z drugiej uspołeczniające. W Polsce po 2015 roku wraz z rozwojem Czarnych Protestów oraz Ogólnopolskiego Strajku Kobiet nastąpiło uspołecznienie feminizmu. Walka kobiet w Polsce o prawa reprodukcyjne i utrzymanie kompromisu aborcyjnego zdemokratyzowała społeczny ruch feministyczny i zdynamizowała obecne w nim procesy edukacyjne. Niniejszy artykuł analizuje nieformalną edukację dorosłych we współczesnym ruchu kobiecym jako sytuującą się pomiędzy reprodukcją porządku społecznego a jego kontestacją i bada ją jako przestrzeń kontrhegemonii: rozpoznawaną za pedagogiką Paulo Freirego, filozofią praktyczną Antonia Gramsciego, krytyczną pedagogiką, założeniami i praktyką Nowej Lewicy, studiów kulturowych oraz feminizmu.

W badaniach nad nieformalną edukacją dorosłych w ruchach społecznych istotnym zapleczem teoretycznym jest myśl Paulo Freirego (Leher i Vittoria, 2015). W latach 70. do Europy i Stanów Zjednoczonych docierają tłumaczenia książek Freirego i tym samym wędruje tam wiedza dotycząca ruchów społecznych i edukacji z obszaru Ameryki Łacińskiej. Krytyczna edukacja Paulo Freirego już sama w sobie była formą ruchu społecznego wyzwolenia rolników w Ameryce Południowej: głównie poprzez swoją moc empowermentu grup uciśnionych, ich alfabetyzacji, rekonfiguracji ich wiedzy i założeń o rzeczywistości oraz przemyslenia

na nowo relacji władzy w społeczeństwie. Ważny był podkreślany przez Freirego wymiar antyhegemonicznego działania oraz formy politycznego oporu zawarte w edukacji krytycznej, pomyślanej nie jako edukacja do społeczeństwa w jego aktualnym kształcie, ale rekonfiguracja społeczeństwa i jego politycznych relacji (Gkiolmas i Skordoulis, 2018).

Uczestnictwo w ruchach społecznych sprzężone z praktyką edukacyjną było w rozumieniu Freirego działaniem wbrew „romantyzacji edukacji” (Mayo, 1994). Sam Freire był zaangażowany w *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (*Movement of Rural Workers without Land/Landless Workers Movement*) (Freire, 1993). Idea ruchów społecznych pojawiała się w pedagogice Freirego choćby w jego wezwaniu, żeby jako edukatorzy sytuować się jednocześnie wewnątrz, jak i na zewnątrz „systemu”. Uważał, że to właśnie ruchy społeczne odgrywają ogromną rolę w wytwarzaniu nowej zmiany społecznej (z tego względu, że porządek hegemoniczny nigdy nie jest monolityczny, i w tych jego szczelinach można zmieniać społeczeństwo) (Mayo, 1994). Przekonanie to wzmocnione było na gruncie krytycznej pedagogiki uznaniem Antonia Gramsciego, że każda hegemonia jest w istocie relacją edukacyjną (Kosińska, 2012; Wester i Loyo, 2013).

Edukacja nieformalna, krytyczna pedagogika i feministyczne epistemologie

Krytyczna pedagogika, która w praktyce Freirego była obszarem łączenia myślenia w kategoriach zmiany społecznej i zaangażowania społecznego, może służyć jako rodzaj teoretycznego „softwaru” dla edukacji nieformalnej w ruchach społecznych. Z jednej strony jest to podejście krytyczne, którego ostrze jest wymierzone w projekt neoliberalizmu i charakterystycznej dla niego urynkowanej, konserwatywnej edukacji. Z drugiej strony, krytyczna pedagogika jest edukacją włączającą, skupioną na procesach uwłasnowolnienia podmiotu edukacji, wypracowującą krytyczną, polityczną świadomość oraz sprawczość podmiotów i grup w przestrzeni publicznej. Warto podkreślić związki krytycznej pedagogiki i jej uwikłania w polityczny ruch Nowej Lewicy oraz politycznie zaangażowanych studiów kulturowych (Kosińska, 2012). Oba te źródła uzasadniają rozumienie krytycznej pedagogiki jako politycznej praktyki transformatywnej, przyjmującej postać ruchu społecznego bądź zasilającej się dynamiką ruchów społecznych.

Krytyczną pedagogikę łączy z ruchami społecznymi kilka podstawowych strukturalnych założeń:

- (1) Krytyczna pedagogika nie jest pedagogiką reprodukcją zastany porządek społeczny, ale poszukującą alternatywy względem niego. Dlatego jej cele są zbieżne z celami wielu ruchów społecznych.
- (2) Krytyczną pedagogikę z ruchami społecznymi łączy także zawarty w niej postulat demokratyzacji edukacji (Cho, 2010). Edukacja ma być emancypacyjna i szeroko dostępna dla każdego, kto chce z niej korzystać. Dostępność i demokratyczne uczestnictwo to „kreowanie emancypacyjnej kultury uczenia się” (Cho, 2010).

- (3) Zarówno ruchy społeczne, jak i krytyczna pedagogika oferują uczenie się poprzez doświadczenie. Kategoria doświadczenia jest szczególnie bliska krytycznej pedagogice rozumianej jako projekt indywidualistycznego empowermentu jednostki, z kolei w ruchach społecznych doświadczenie ma często charakter kolektywny.

Opisane powyżej założenia krytycznej pedagogiki zostały poważnie przeformułowane pod wpływem feministycznych kontrybucji do modelu badań nieformalnej edukacji dorosłych w ruchach społecznych i w praktykach codziennej kontestacji. Owe teoretyczne korekty były tak naprawdą pochodną feministycznej krytyki marksizmu. Feministyczne przeformułowania i nowe odczytania marksizmu przypadają na przełom lat 70. i 80. oraz w dużej mierze sprzęgają się z rozwojem studiów postkolonialnych. Chandra Mohanty w *Feminism Without Borders* próbuje rekonstruować ruch intelektualny zasilający neomarksistowską krytykę kapitalizmu nowymi ramami epistemologicznymi, przeformułującymi kategorie produkcji, reprodukcji, rodziny, domostwa, kapitalizmu, rasy, klasy i płci (Mohanty, 2003)¹. Wśród dokonanych wówczas przeformułowań najważniejsze będą:

1. Odejście od perspektywy *pedagogies of accomodation* do *pedagogies of dissent* (Gouin, 2009; Mohanty, 2003) stawiających szerokie otwarte pytanie o edukację jako praktykę budowania niezgody nie tylko na logikę kapitalizmu, ale także na wspomagające go rasizm, białą dominację i patriariat (Martinot, 2003; Razack, 2008).
2. Przyjęcie perspektywy krzyżujących się systemów dominacji (*interdependence of systems of domination*): sytuację osób uczących się powinno się rozważać jako praktykę emancypacyjną nie tylko w odniesieniu do systemu kapitalistycznego, co dzieje się w biało- i męskocentrycznych analizach edukacji dorosłych i ruchów społecznych opartych na ekonomii politycznej Marksa, ale jako przecinające się i łączące ze sobą systemy dominacji i opresji: klasowej, rasowej, genderowej, ekonomicznej, itd. (hooks, 2013; Kaletzky i McGlaze, 2018).
3. Ujęcie historycznego materializmu jako świadomego kategorii rasy i kategorii gender. W tym zakresie Chandra Mohanty inkorporuje w ramy historycznego materializmu propozycję Dorothy Smith i jej mikrosocjologii z *The everyday world as problematic* (Mohanty, 2003; Smith, 1987). Ta perspektywa pozwoliła tematyzować kwestie społecznego usytuowania kobiet w odniesieniu do

¹ Chandra T. Mohanty wymienia przy tej okazji następujące badaczki, których analizy przyczyniły się do rewizji zachodniego marksizmu: Michelle Barrett, Mary Mcintosh, Zillah Eisenstein, Dorothy Smith, Maria Mies, Gloria Joseph and Jill Lewis, Kumkum Bhavnani, Margaret Coulson, Valerie Amos, Pratibha Parmar, Audre Lorde, Barbara Smith, Cherrie Moraga, Merle Woo, Paula Gunn Allen, Gloria Anzaldúa, Nancy Hartsock, Dorothy Smith, Sandra Harding, Kumari Jayawardena, Nawal el Saadawi, Fatima Mernissi, Isabel Letelier, Achola Pala, Ella Shohat, Angela Davis, Jacqui Alexander, Linda Alcoff, Lisa Lowe, Avtar Brah, bell hooks, Zillah Eisenstein, Himani Bannerji, Patricia Bell Scott, Vandana Shiva, Kumkum Sangari, Ruth Frankenberg, Inderpal Grewal, Caren Kaplan, Kimberle Crenshaw, Elizabeth Minnich, Leslie Roman, Lata Mani, Uma Narayan, Minnie Bruce Pratt, Leila Ahmed.

ich indywidualnego doświadczenia oraz włączać w perspektywę edukacyjną codzienne doświadczenia i praktyki.

4. Historyczno-materialistyczne przeformułowanie kategorii doświadczenia: Rachel Gouin za Himani Bannerji i jej *Thinking through: Essays of feminism, Marxism, and anti-racism* przyjmuje rekonfigurację kategorii doświadczenia odczytywanego przez jego polityczyzację. Perspektywa, jaką na początku lat 90. zaproponowała Bannerji, pokazała, że nie można przyjmować kategorii doświadczenia kobiet bezkrytycznie, ale raczej odczytywać je za Marksem jako pojęcie dialektyczne (Bannerji, 1995). Dobrze ujęła to Maria Janion wykładając marksistowską antropologię jako dialektyczną grę pomiędzy *człowiekiem z krwi i kości* a *człowiekiem jako podmiotem historii* (Janion, 1972, s. 96). Ludzka świadomość poznająca i działająca jest jednocześnie agentem historii w sensie obiektywnym – nigdzie lepiej ta dialektyczność nie jest widoczna, aniżeli w kobiecych ruchach społecznych. Owa problematyzacja nakazuje przyjrzeć się dokładniej kategoriom tożsamości (kobiecej) oraz *agency* należącym do podstawowego słownika studiów kulturowych oraz krytycznej pedagogiki.

Warto przy tej okazji przywołać także propozycję Teresy L. Ebert i jej krytykę tekstologicznych, pantekstualnych feministycznych studiów kulturowych pomijających perspektywę materializmu historycznego uwzględniającego kategorie klasy oraz pracy (Ebert, 1996). Zarówno perspektywa Ebert, jak i Bannerji problematyzują w analizie kulturowej relację między sferami dyskursywnymi a niedyskursywnymi, zapytując o przestrzeń formowania się ideologii, wobec których występują praktyka feministyczna i ruchy społeczne.

Zarówno dialektyczność zawarta w pojęciu doświadczenia (podmiot działający, czujący i poznający/podmiot twórcy historii), jak i relacja pomiędzy poznaniem a działaniem (widoczna w opozycjonowaniu ideologicznych dyskursów i sfery politycznego działania) otwierają kolejną parę dialektyczną: pomiędzy feministyczną (i pedagogiczną) teorią a codzienną praktyką. Zwraca uwagę na ten problem Chandra T. Mohanty, kiedy pokazuje feminizm jako ścieżkę intelektualnej zawodowej kariery dla kobiet na uniwersytetach (wysoka teoria) osobny względem feminizmu jako praktyki politycznego przekształcania rzeczywistości (ruchy społeczne i praktyki codzienne) (Mohanty, 2003). Ruchy społeczne kobiet rozważane w aspekcie poznawczym zdają się potencjalnie zasypywać tę przepaść pomiędzy myśleniem a działaniem, otwierając na nowo ścieżki analiz i doświadczenia kobiecej praktycznej świadomości.

Stare i nowe ruchy społeczne

Europejskie i amerykańskie badania nad edukacją nieformalną dorosłych w ruchach społecznych bazują już od kilku dekad na rozróżnieniu na tak zwane stare i nowe ruchy społeczne. *Stare ruchy społeczne* miałyby być oparte przede wszystkim na strukturze klasowej, na politycznych organizacjach lewicowych, na

modelu uzwiązkowienia i historycznie sytuować się w formacji lewicujących ruchów zachodnich do lat 60. Z kolei tak zwane *nowe ruchy społeczne* po dekadzie lat 60. miałyby być szeroką manifestacją późnokapitalistycznej kolonizacji świata życia i wyrażać się już nie w terminach klasowych, ale w języku kultury i indywidualnych tożsamości (Holst, 2011; Finger, 1981; Welton, 1993; Choudry, 2007).

Podział ten przez różnych autorów uznawany jest już za nieadekwatny, zwłaszcza w odniesieniu do nowych zjawisk i podmiotów społecznych pojawiających się od lat 2000., takich jak: *prekariusze, ludzie poza systemem*. W rekonstrukcji Johna Holsta grupy te zaczęły być najbardziej widoczne podczas protestów w Atlancie w 2007 roku oraz w Detroit w 2010 (*informal sector, planet of slums, informal proletariat, global precariat, dispossessed*) (Davis, 2007; Munck, 2011; Harvey, 2010). Ruchy społeczne po roku 2000, których nie można już badać poprzez strukturę klasową, interesy związkowe, ani też poprzez miejsce zajmowane w porządku ekonomicznym, tworzone są przez jednostki funkcjonujące poza systemem (służby zdrowia, systemu podatkowego, związków zawodowych, miejsc pracy, rynku nieruchomości, systemu edukacji) i działają nie tyle na rzecz reformy kapitalizmu, ile w imię jego zakwestionowania.

Nie tylko nowe zjawiska społeczne w XXI wieku zamazują dawną dychotomię stare/nowe ruchy społeczne. Innym powodem nieadekwatności tego rozróżnienia jest fakt, że współczesne formy ruchów społecznych przyjmują często formę hybrydową: na poły przypominającą stare ruchy społeczne, a na poły nowe. Trudno znaleźć *czyste, niez mieszane* formy działań społecznych. Stare i nowe ruchy społeczne nie są więc dwiema różnymi formami rzeczywistości, ale raczej pojęciami typowo-idealnymi, pozwalającymi porządkować analitycznie pole współczesnych form społecznego zaangażowania. Na przykład współczesny masowy ruch kobiet w Polsce po 2015 roku nie stroni od organizacji związkowych, jak choćby Inicjatywa Pracownicza, czy partii politycznych – jak partia Razem czy Zieloni, a z drugiej strony jest antysystemowy, oparty o hasła wolności indywidualnej charakterystyczne dla ruchów społecznych po dekadzie lat 60. XX wieku, głęboko heterogeniczny i nie oparty o strukturę ani pokoleniową, ani klasową, ani ekonomiczną. Widoczne są w nim także intensywne działania zmierzające do uspołecznienia ruchu feministycznego w Polsce, na przykład poprzez organizację Społecznego Kongresu Kobiet. Nie jest więc to ruch tylko kulturowy, ale kulturowo-społeczny.

Kolejna wątpliwość dotycząca traktowania dychotomii stare/nowe ruchy społeczne jako opisowej, a nie typowo-idealnej pojawia się w odniesieniu do oglądu historycznego. Seehwa Cho zwraca uwagę, że istotną zmianą w *rationale* zachodniej, zwłaszcza amerykańskiej Nowej Lewicy od lat 60. w porównaniu z ruchami lewicowymi z lat 30., było odejście od oporu względem struktur kapitalistycznego świata formułowanego w terminach klasowych na rzecz krytyki kolonizacji sfer codziennego życia oraz podmiotowych osobowości poprzez logikę późnego kapitalizmu (Cho, 2010). Cho przywołuje także argument Massimo Theodoriego,

według którego Nowa Lewica w dekadzie lat 60. skupiła się przede wszystkim na idei podmiotowego rozwoju i samorealizacji (Teodori, 1969). Choć wzmacnia argument na rzecz tej historycznej zmiany konstatacją, w której socjalistyczna teoria klas przestała być atrakcyjna dla zachodniej lewicy obserwującej porażkę projektu komunistycznego państwa za żelazną kurtyną, co miało spowodować wyraźne przejście do formowania celów społecznego zaangażowania już w terminach problemów podmiotowych.

Myślę, że argument ten nie jest możliwy do utrzymania w odniesieniu do ruchów kobiecych w Europie środkowo-wschodniej. Dla wielu z nich marksizm w swych różnych odmianach posiadał w latach 60. zupełnie inną rangę niż dla zachodnich socjalistów. Oczywiście, obraz ten wcale nie jest klarowny, niekiedy zachodnia komunizująca New Left była bardziej radykalna niż ta środkowoeuropejska – wystarczy przypomnieć wieloletnią dyskusję, jaka toczyła się między Edwardem P. Thompsonem a Leszkiem Kołakowskim. Jest ona dobrym przykładem różnic i niezgodności między brytyjską Nową Lewicą a polską wersją antykomunistycznego marksizmu (Kosińska, 2017). Z drugiej strony, w optyce polskiej opozycyjnej lewicy, marksistowskie, przed-Althuserskie koncepcje nie były tak bardzo zdyskredytowane jak na Zachodzie i współcześnie powrót do nich wydaje się zauważalny, żywy – poprzez ideę klas społecznych, ideę uzwiązkowienia w miejscach pracy, ideę dochodu podstawowego, itd. Widać tę tendencję wyraźnie we współczesnym ruchu kobiecym w Polsce. Powrót do tych idei widoczny jest choćby już w słowniku dyskursu, którym ten ruch posługuje się. Julia Kubisa i Katarzyna Rakowska zwracają uwagę na nazewnictwo towarzyszące pro testom kobiet w Polsce w 2016, 2017 i 2018 roku oraz rodziców i opiekunów osób niepełnosprawnych w Sejmie (2018). Obie te formy oporu określone zostały jako *strajk*, przywołując tym samym konotacje związane ze sferą pracy. W odniesieniu do prawa antyaborcyjnego znaczenia związane z pojęciem strajku odnosiły się nie tyle do odmowy pracy, ale do odmowy pracy reprodukcyjnej kobiet (Kubisa i Rakowska, 2018).

W końcu także i historyczna kartografia peryferii i krajów półperyferyjnych każe przyjrzeć się ostrożniej kategorii kobiecych ruchów społecznych w Europie środkowo-wschodniej. Zabieg taki zastosowała Ewa Majewska w odniesieniu do wczesnej „Solidarności” (1980–1981) i Czarnych Protestów (2016–2018). Przykładając ramę studiów postkolonialnych do analizy tych ruchów, wskazywała na konieczność różnicowania form społecznego oporu w różnych geografiach politycznych, *wskazania różnic stopnia i typu opresji, wymazywania, podporządkowania*, choć nieodzownie projekt taki wymaga uzupełnienia o optykę uwzględniającą kwestie rasy i płci. Jak pisała Majewska, *bez takiego zniuansowania relacji między Polską i Zachodem naprawdę trudno będzie przeprowadzić analizę powstania „Solidarności”, jako przykładu strukturalnego przeobrażenia sfery publicznej: pozostanie ona przeobrażeniem fantasmagorycznym, a nie materialno-historycznym, formą projekcji raczej, niż refleksyjnym momentem społecznej rzeczywistości* (Majewska, 2018, s. 27). Ten historyczny obraz wymaga więc bardziej szczegółowej

empirycznej rekonstrukcji odtwarzającej podobieństwa, ale też przede wszystkim różnice pomiędzy zachodnimi a środkowoeuropejskimi ruchami społecznymi kobiet, jak również badań nad uczestnictwem kobiet w środkowoeuropejskich ruchach społecznych (Kubisa i Wojnicka, 2018).

Ruch kobiet w Polsce po 2016 roku

Jak pisała Ewa Majewska: *21 września 2016 roku rozpoczął się w Polsce feminizm. Nie ekskluzywny ruch kobiet z klasy średniej, z wielkomiejskich elit, ale ogólnokrajowa, a następnie również międzynarodowa, mobilizacja kobiet w kilku krajach świata, na rzecz naszych praw* (Majewska, 2016). Masowość tego ruchu oraz jego egalitarny charakter umożliwiły wybrzmienie i artykulację bardzo wielu różnych kobiecych doświadczeń (Nawojski, Pluta i Zielińska, 2018; Muszel i Piotrowski, 2018; Gober i Struzik, 2018), jak również transfer niektórych tematów uznawanych do tej pory w Polsce za prywatne do sfery publicznej (Korolczuk, 2016). Jedną z ram interpretacyjnych dla treści aktywowanych wokół Czarnego Protestu był dyskurs intymnego obywatelstwa (Nawojski, Pluta i Zielińska, 2018) włączający w obszar uczestnictwa w politycznej wspólnotce kwestie związane z płcią, orientacją seksualną, życiem domowym, wychowywaniem dzieci, edukacją, itd. – funkcjonujący w polskiej debacie jeszcze w sposób głęboko wewnętrznie zróżnicowany i skrzyżowany z innymi dyskursami.

Ruch społeczny kobiet w Polsce funkcjonuje więc także jako przestrzeń artykulacji, uruchamiając mechanizm odzyskiwania języka o kobietach. Ruch kobiet przyjmuje formę demokratycznego oporu prowadzącą do przededefiniowania i restrukturyzacji przestrzeni publicznej. Według Elżbiety Korolczuk punktem zapalnym dla masowego ruchu kobiet w Polsce po 2015 roku było polityczne zagrożenie ich podstawowych praw. Poczucie politycznego obłączenia spraw kobiet doprowadziło do znormalizowania ulicznych protestów wśród klasy średniej i wprowadzenia postulatów dotyczących praw reprodukcyjnych do szerokiej debaty publicznej w szczególności w liberalnych mediach (Korolczuk, 2016). Już samo wprowadzenie tych tematów do debaty medialnej pełni funkcję edukacyjną dla ruchu kobiet. Ron Eyerma i Andrew Jamison pokazują, w jakim zakresie ruchy społeczne mają szczególną wartość dla edukacji dorosłych – dokonuje się w ramach ich dyskursywnych artykulacji kolektywna kreacja nowych idei (Eyerma i Jamison, 1991). Tricia Niesz twierdzi, że ruchy społeczne są edukatorami także wobec opinii publicznej czy osób i instytucji odpowiedzialnych za polityki publiczne (Niesz, 2018). Ruchy społeczne edukują społeczeństwo. Szczególną formą tej edukacji jest edukacja obywatelska dorosłych. Radosław Nawojski, Magdalena Pluta, Katarzyna Zielińska pokazują, że w ramach reartykulacji pojęć związanych z kobiecością podczas Czarnych Protestów doszło także do wielu przewartościowań związanych z pojęciem obywatelstwa kobiet (Nawojski, Pluta i Zielińska, 2018).

Czarne Protesty i rozwinęta wokół nich sfera dyskursywna pełnią więc funkcję edukacyjną dla samego ruchu feministycznego w Polsce. Szczególną rolę w tym zakresie odgrywają kobiece grupy społecznościowe: Dziewuchy Dziewuchom, Ogólnopolski Strajk Kobiet Grupa Główna oraz lokalne oddziały Ogólnopolskiego Strajku Kobiet. Podejmowane przez nie na bieżąco tematy związane z sytuacją kobiet znamionują wyjście poza perspektywę indywidualistyczną w stronę tego, co łączy bardzo różnorodne kobiece podmioty. Według niektórych badaczy ruch kobiecy otworzył przestrzeń artykulacji dla alternatywnych wobec dominujących sposobów definiowania podstawowych kategorii związanych z kobiecością (Nawojski, Pluta i Zielińska, 2018). Z pewnością jednym z tematów zbiorowej edukacji kobiet były problemy związane z nieodpłatną pracą kobiet. Nierówność pomiędzy kobietami i mężczyznami znacząco wpływająca także na różnice w prawach reprodukcyjnych zasada się bowiem na nierównych prawach funkcjonowania w ramach kapitalistycznego systemu pracy, w którym kobiety wykonują pracę podwójną: w miejscu zatrudnienia oraz w domu (Kubisa i Rakowska, 2018). Uświadamianie tych nierówności jest istotne dla sposobów definiowania własnego położenia kobiet w systemie społeczno-ekonomicznym, ale także dla sposobów definiowania własnego doświadczenia prywatnego jako kobiety. W tym kontekście reprodukcja biologiczna w ramach Ogólnopolskiego Strajku Kobiet była definiowana w terminach „pracy”, której organizatorem jest państwo jako adresat strajku i której odmawiają kobiety na zasadach odgórnie im narzucanych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że liczne medialno-społecznościowe grupy kobiece wspierające ruch kobiecy w Polsce podejmują temat relacji pomiędzy nieodpłatną pracą kobiet a ich prawami reprodukcyjnymi szczególnie podczas trwania pandemii związanej z Covid-19. Okres pandemii stał się momentem wzmożonej refleksyjności dotyczącej sytuacji i praw kobiet, co z pewnością przełoży się na rodzaj i moc argumentów, jakie będą używane w kolejnych wystąpieniach kobiet w przestrzeni publicznej. Można tak przypuszczać na podstawie dotychczasowych badań, które pokazują już zaistniały wpływ Czarnego Protestu i Strajku Kobiet na kształt opinii publicznej w sprawie liberalizacji prawa aborcyjnego w Polsce (Chmielewska, Druciarek i Przybysz, 2017).

Jednocześnie działanie ruchu społecznego kobiet w Polsce odbywa się zgodnie z nową logiką synergii. W trakcie trwania Czarnego Protestu oraz Strajku Kobiet nastąpiło wzmożone, rozproszone, ale jednocześnie usieciowione wzajemne wspieranie się różnorodnych organizacyjnych i instytucjonalnych kobiecych podmiotów, partii politycznych, związków zawodowych, organizacji kobiecych. Owa zsynergizowana pozioma organizacja masowego ruchu kobiet widoczna była także podczas protestu rodziców osób z niepełnosprawnościami w polskim Sejmie w 2018. Okupujące budynek parlamentu osoby wspierane były przez liczne organizacje kobiece (Kubisa i Rakowska, 2018)².

² Julia Kubisa i Katarzyna Rakowska wskazują tutaj na Porozumienie Kobiet 8 Marca, Warszawski Strajk Kobiet, Obywatele Solidarni w Akcji OSA, Inicjatywa Pracownicza.

Struktura ruchu opierała się na relacjach konektywistycznych i zmediatyzowanych (*connectivism*): związana jest z wykorzystaniem mediów społecznościowych. Dynamika masowego ruchu kobiet tworzy struktury zdecentralizowane, poziome, zsieciovane. Elżbieta Korolczuk opisuje ten proces jako budujący poczucie wspólnoty na wymianie spersonalizowanych, nasyconych emocjami treści (Korolczuk, 2016, 2019), wprowadzając za Lance Bennett i Alexandrą Segerberg pojęcie *connective action* (Bennett i Segerberg, 2014). Praktyka komunikacyjna ruchu społecznego oparta na logice mediów społecznościowych konstruuje jego strukturę organizacyjną. Podobnie edukacja w ruchu społecznym nie jest wyizolowaną działalnością, ale wtapia się w codzienny habitus komunikacyjny oraz organizacyjny ruchu kobiet.

Edukacja nieformalna dorosłych i ruch społeczny kobiet

Rozważanie ruchów kobiecych w perspektywie edukacyjnej pociąga za sobą konieczność szerokiej operacjonalizacji kategorii działania społecznego. Proponuję przyjąć w tym zakresie perspektywę Rachel Gouin i jej szeroką definicję działania społecznego. Zawiera ono w sobie sprzeciw wobec istniejących porządków i relacji władzy, które mogą być usytuowane w domenie *codziennych feministycznych, antyrasistowskich, antykapitalistycznych praktyk* (Gouin, 2009, s. 158; Faver, 2001). Gouin przyjmuje w tym względzie perspektywę Chandry Mohanty, według której te codzienne feministyczne antyrasistowskie praktyki są tak samo ważne jak uczestnictwo w klasycznych ruchach politycznych i społecznych (Mohanty, 2003). Konektywistyczny charakter kobiecego ruchu kobiet w Polsce pozwala patrzeć na jego strukturę jako zbudowaną właśnie z takich wielu rozproszonych codziennych praktyk.

Podobny kierunek analizy jest widoczny także w zaproponowanej przez Ewę Majewską w odniesieniu do Czarnego Protestu kategorii słabego oporu (Majewska, 2017, 2018). Kategoria ta inspirowana jest pojęciem Nancy Fraser kontrpubliczności feministycznych (Fraser, 1990), oporu słabych Jamesa Scotta (Scott, 1985), niehegemonicznych form oporu Judith Butler (Butler, 2010) i kontrpubliczności Aleksandra Kluge i Oskara Negta (Kluge i Negt, 2016). Zawiera w sobie zarówno heterogeniczny podmiot klas ludowych, jak i podmiot kobiecy. Słaby opór zawiera się w powszedniości, zwyczajności, prozaiczności praktyk kulturowych i *umożliwia analizę i ocenę sprawczości politycznej „słabych” – wykluczonych i opresjonowanych, tu szczególnie kobiet i robotników* (Majewska, 2018, s. 24).

Zarówno Rachel Gouin, jak i Chandra Mohanty pokazują, że w codziennych praktykach antyrasistowskich i antyseksistowskich dochodzi do nieformalnego uczenia się. Gouin w rozumieniu tego sposobu uczenia się podąża za Griffem Foleyem i jego *Learning in Social Action: To uczenie się, które pozwala ludziom wytwarzać sens, działać w ich otoczeniu i postrzegać siebie jako wytwarzające wiedzę, działające podmioty* (Foley, 1999, s. 64). Edukacja nieformalna jest

bowiem u Foleya formą oporu przeciw kapitalizmowi: (1) Foley stosuje perspektywę marksistowskiej ekonomii społecznej do analizy praktyk edukacyjnych. (2) Edukacja nieformalna usytuowana jest w obszarze zwyczajnego, codziennego doświadczenia. (3) Edukacja nieformalna jest praktyką codziennego oporu analizowaną w terminach praktyk kontr-hegemonicznych.

Sytuowanie edukacji w ruchach społecznych w obszarze codziennych praktyk kulturowych pozwala także kierować badawcze zainteresowanie na sferę praktyk komunikacyjnych: edukacja ma w istocie komunikacyjny charakter (Wester i Loyo, 2013). Także w podejściu Paulo Freirego edukacja włączająca i uwłasniająca ma nieodzownie dialogiczną modalność. Można spojrzeć na to z drugiej strony: wiele codziennych praktyk edukacyjnych w ruchach społecznych będzie miało właśnie edukacyjny wymiar. Z tego względu warto przyglądać się codziennym praktykom wymiany informacji, sposobów używania mediów społecznościowych, organizowania się, *skrzykiwania się*, informowania o bieżących wydarzeniach jako praktykom codziennej nieformalnej edukacji dorosłych.

Edukacja nieformalna w ruchach społecznych posiada także relacyjny charakter. Można powiedzieć, że budowanie i podtrzymywanie relacji międzyosobowych stanowi medium procesu edukacyjnego. Amy E. Ritterbusch pokazuje różne wymiary relacyjności pedagogicznej, które występują także w formach uczestnictwa w ruchach społecznych: wspólne zaangażowanie, dbanie o siebie, empatia, wspieranie się, udzielanie pomocy, podtrzymywanie kontaktu poprzez rozmowę, a nade wszystko wspólne spędzanie, czy wręcz trwonienie czasu – to przestrzenie uczenia się rzadko obecne oraz nie waloryzowane pozytywnie w neoliberalnym, szkolnym systemie edukacji nastawionym na efektywność i mierzalność (Ritterbusch, 2019). Owa relacyjność wspólnego bycia razem zanurzonego w czasie jest jednocześnie obszarem ćwiczenia umiejętności miękkich – z perspektywy zaangażowanych podmiotów odczuwanego raczej jako budowanie wspólnoty i społecznego zaangażowania aniżeli jako *soft skills education*.

Edukacja nieformalna dorosłych we współczesnych ruchach społecznych jest także formą współdziałania, sytuacją komunikacyjną, w której uczący się i nauczyciele przyjmują role współuczących się i współpedagogów. Jest to relacja demokratyczna, którą można transponować na model partycypacyjnych współbadań (*Emancipatory Action Research*) rozumianych w sposób zaproponowany przez Margaret Ledwith. Praktyka ruchów społecznych jest bowiem praktyką wspólnotowego przesuwania się po polu wiedzy, jest współwytworzeniem wiedzy i w tym wymiarze łączy ją z EAR kilka podstawowych cech strukturalnych:

- *zrównywanie relacji władzy poprzez działanie z ludźmi, a nie na ich rzecz;*
- *współkreowanie wiedzy z żywego doświadczenia;*
- *współtworzenie wiedzy rezydującej poza światem pisanim z praktyk opowiadania historii, dialogowania, robienia zdjęć, muzyki, poezji, dramatu, rysunków;*
- *kontekstualizowanie ludzkiego życia w ramach politycznych, społecznych i ekonomicznych struktur dyskryminacji;*

- *kreowanie społecznej/środowiskowej sprawiedliwości poprzez kolektywne działanie na rzecz zmiany opartej na nowym sposobie rozumienia świata* (Ledwith, 2017, s. 56).

Podsumowanie

Praktyki edukacyjne w sferze relacyjnego, wspólnotowego, codziennego oporu w formach obywatelskiego słabego zaangażowania sytuują się więc nie tylko w samym centrum praktyk produkcji i reprodukcji społeczno-kulturowych światów i stanowią warunek społecznych zmian, ale są również zaangażowane w kognitywne procesy konstruowania rzeczywistości społecznej, jej dyskursywnych artykulacji, konwersacyjnych skryptów oraz towarzyszącego im normatywnego pejzażu wartości kulturowych. Współczesny ruch kobiecy w Polsce rozważany jako konfiguracja zróżnicowanych praktyk edukacji nieformalnej pozwala więc przyglądać się praktykom kobiecym z wielu nowych ciekawych kulturowych perspektyw:

1. Z perspektywy nieformalnej edukacji równościowej, antydyskryminacyjnej, feministycznej.
2. Z perspektywy form codziennego *słabego oporu* zanurzonego w praktyki życia potocznego.
3. Z perspektywy kulturowych praktyk kontrhegemonicznych, dzięki czemu możemy analizować działania w obszarze edukacji nieformalnej w kontekście władzy i podporządkowania.
4. Z perspektywy konektywizmu współczesnych mediów społecznościowych i strukturyzowanych w ich obrębie praktyk komunikacyjnych.
5. Z perspektywy praktyk poznawczych, ukazując oporowe praktyki edukacji nieformalnej w ruchu kobiecym jako formy działania-badania, wzbogacające kognitywne sposoby poszerzania feministycznych potocznych epistemologii.

Bibliografia

- Bannerji, H. (1995). *Thinking through: Essays of feminism, Marxism, and anti-racism*. Toronto, Ontario, Canada: Women's Press.
- Bennett, L., A. Segerberg, A. (2014). *The Logic of Connective Action: Digital Media and the Personalization of Contentious Politics*. New York: Cambridge University Press.
- Bunt kobiet. Czarne protesty i strajki kobiet* (2019). Red. E. Korolczuk, B. Kowalska, J. Ramme, C. Snochowska-Gonzalez. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Butler, J. (2010). *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, tłum. A. Ostolski. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Chmielewska, M., Druciarek, M., Przybysz, I. (2017). *Czarny protest w stronę nowego „kompromisu aborcyjnego”?*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Cho, S. (2010). Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educational Philosophy and Theory*, nr 3, vol. 42.

- Choudry, A. (2007). Transnational Activist Coalition Policies and the De/Colonization of Pedagogies of Mobilization: Learning from Anti-Neoliberal Indigenous Movement Articulations. *International Education*, nr 1(37).
- Davis, M. (2007). *Planet of Slums*. London: Verso.
- Ebert, T.L. (1996). *Ludic Feminism and After: Postmodernism, Desire and Labor in Late Capitalism*. Michigan: University of Michigan Press.
- Eyerman, R., Jamison, A. (1991). *Social Movements: A cognitive approach*. PA: The Pennsylvania State University Press.
- Faver, C.A. (2001). Rights, responsibility and relationship: Motivations for women's social activism. *Affilia*, nr 16.
- Finger, M. (1989). New Social Movements and their Implications for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, nr 1(40).
- Foley, G. (1999). *Learning as Social Action: A Contribution to Understanding informal education*. New York: Zed Books.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, nr 25/26.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York: Continuum.
- Gkiolmas, T., Skordoulis, K. (2018). The Mutual Links Between Critical Pedagogy and the Social and Popular Movements: An Investigation of the Theoretical Foundations of the Current Perspectives. Wystąpienie na VIII International Conference on Critical Education. *Critical Education and Activism Against Neoliberalism/Authoritarian Neoconservatism in Education, State and Society*. London UK 25th–28th July 2018.
- Gober, G., Struzik, J. (2018). Feminist Transnational Diaspora in the Making. The Case of the #Black Protest. *Praktyka Teoretyczna*, nr 4(30).
- Gouin, R. (2009). An Antiracist Feminist Analysis for the Study of Learning in Social Struggle. *Adult Education Quarterly*, nr 2(59).
- Harvey, D. (2010). Organising for the Anti-Capitalist Transition. *Interface*, nr 1/2.
- Holst, J.D. (2011). Frameworks for Understanding the politics of social movements. *Studies in the Education of Adults*, nr 2(43).
- Hooks, B. (2013). *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Janion, M. (1972). *Romantyzm, rewolucja, marksizm. Colloquia gdańskie*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Kaletzky, M., McGlazer, R. (2018). Migrating Tactics: An Interview with Ewa Majewska and Katarzyna Rakowska. *Critical Times*, nr 1.
- Kluge, A., Negt, O. (2016). *Public Sphere and Experience. Analysis of the Bourgeois and Proletarian Public Sphere*, tłum. P. Labanyi i in. Londyn-Nowy Jork: Verso.
- Korolczuk, E. (2016). Bunt kobiet AD 2016: skąd się wziął i czego nas uczy? W: A. Czarnecka (red.), *Przebudzona rewolucja: Prawa reprodukcyjne kobiet w Polsce. Raport 2016*. Warszawa: Fundacja im. Izabeli Jarugi-Nowackiej.
- Korolczuk, E. (2016). Explaining mass protests against abortion ban in Poland: the power of connective action. *Zoon Politikon Journal*, nr 7.
- Kosińska, M. (2012). Polityka edukacji – krytyka kultury. W stronę performatywnej pedagogii krytycznej. W: M. Kosińska, A. Skórzyńska, K. Sikorska (red.), *Edukacja jako projekt publiczny*. Poznań: Wydawnictwo Galerii Miejskiej Arsenał.
- Kosińska, M. (2017). *Problemy analizy kulturowej*. Poznań: Wydawnictwo Wydziału Nauk Społecznych.

- Kubisa, J., Rakowska, K. (2018). Was It A Strike? Notes on the Polish Women's Strike and the Strike of Parents of Persons with Disabilities. *Praktyka Teoretyczna*, nr 4(30).
- Kubisa, J., Wojnicka, K. (2018). Feminist Movements in Central and Eastern Europe. *Praktyka Teoretyczna*, nr 4(30).
- Ledwith, M. (2017). Emancipatory Action Research as a Critical Living Praxis: From Dominant Narratives to Counternarratives. W: L.L. Rowell, C.D. Bruce, J.M. Shosh, & M.M. Riel (red.), *The Palgrave International Handbook of Action Research*. Los Angeles, California: Palgrave Macmillan.
- Leher, R., Vittoria, P. (2015). Social movements and critical pedagogy in Brazil: From the origins of popular education to the proposal of a Permanent Forum. *Journal for Critical Education Policy Studies*, nr 3, vol. 13.
- Majewska, E. (2016). Słaby opór i siła bezsilnych. #CzarnyProtest w Posce 2016. *Praktyka Teoretyczna*, nr 10. Pobrane z: <http://www.praktykateoretyczna.pl/tag/czarny-protest/>.
- Majewska, E. (2017). *Tramwaj zwany uznaniem. Feminizm i Solidarność po neoliberalizmie*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Majewska, E. (2018). *Kontrpubliczności ludowe i feministyczne. Wczesna „Solidarność” i Czarne Protesty*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Prasa.
- Martinot, S. (2003). *The rule of racialization: Class, identity governance*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mayo, P. (1994). Synthesizing Gramsci and Freire: Possibilities for the theory of radical adult education. *International Journal of Lifelong Education*, nr 13(2).
- Mohanty, Ch.T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham, NC: Duke University Press.
- Munck, R. (2011). Beyond North and South: Migration, Informalization, and Trade Union devitalization. *Working USA*, nr 1(14).
- Muszel, M., Piotrowski, G. (2018). Rocking the Small-Town Boat: Black Protest Activists in Small and Provincial Polish Cities. *Praktyka Teoretyczna*, nr 4(30).
- Nawojski, R., Pluta, M., Zielińska, K. (2018). The Black Protests: A Struggle for (Re) Definition of Intimate Citizenship. *Praktyka Teoretyczna*, nr 4(30).
- Niesz, T. (2018). Social Movements and Educational Research: Toward a United Field of Scholarchip. *Teachers College Record*, nr 120.
- Razack, S.H. (2008). *Casting out: The eviction of Muslims from Western law & politics*. Ontario, Canada: University of Toronto Press Toronto.
- Ritterbusch, A.E. (2019). Empath at Knifepoint: The Dangers of Research and Lite Pedagogies for Social Justice Movements. *Antipode. The Radical Journal of Geography*, nr 4(51).
- Scott, J. (1985). *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. Yale: Yale University Press.
- Smith, D.E. (1987). *The everyday world as problematic*. Boston: Northeastern University Press.
- Teodori, M. (red.). (1969). *The New Left: A documentary history*. Indianapolis, IA: Bobbs-Merrill Company.
- Welton, M. (1993). Social Revolutionary Learning: The New Social Movements as Learning Sites. *Adult Education Quarterly*, nr 3(43).

Wester, J.H., Loyo, A.C. (2013). Dobro wspólne i edukacja włączająca. przyczynek do dyskusji o rozwoju kompetencji społecznych, kulturowych i międzykulturowych. *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, nr 1(II).

**SOCIAL MOVEMENTS AS A SPACE FOR ADULT EDUCATION:
THE MOVEMENT OF WOMEN IN POLAND**

Keywords: adult education, social movements, the Polish national women's movement, critical education, feminist epistemologies.

Summary: Social movements have a special value for informal adult education. They can be seen as organisations that teach both their members and the public opinion: its main goals are critical as well as socialising. In Poland, after 2015, with the development of black protests and the National Women's Strike, feminism became socialised. The struggle of women in Poland for reproductive rights and the maintenance of the abortion compromise has democratised the social feminist movement and intensified its educational processes. This article analyses the informal education of adults in the contemporary women's movement in Poland as situated between the reproduction of the social order and its contestation and examines it as a space of counter-hegemony: recognised after Paulo Freire's pedagogy, Antonio Gramsci's practical philosophy, the critical pedagogy, assumptions and practice of the New Left, cultural studies and feminism.

Dane do korespondencji:

dr hab. Marta Kosińska, prof. UAM

Instytut Kulturoznawstwa

Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań

ul. Szamarzewskiego 89A

60-568 Poznań

email: kosinska@amu.edu.pl