

Przemysław Szczygieł\*

## PROTEST, UCZENIE SIĘ I KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI FEMINISTYCZNEJ

W tekście podejmuję refleksję na temat kwestii uczenia się i konstruowania tożsamości feministycznej w kontekście uczestnictwa w buntach. To fragment szerszych badań nad uczącym<sup>1</sup> potencjałem buntu i niezadowolenia społecznego<sup>2</sup>. Badania nad buntem nie są nowe w pedagogice (Kowzan, Prusinowska 2009; Rudnicki 2009; Szwabowski 2015). Co więcej, są one uprawiane na różne sposoby. W moim projekcie chcę zbadać mechanizmy społeczno-kulturowego uczenia się i konstruowania tożsamości buntowników oraz poruszyć kwestię ich podmiotowego sprawstwa.

Uważam, że ważne i interesujące poznawczo jest spojrzenie na konstruowanie tożsamości feministycznej (przedmiot niniejszego tekstu) z andragogicznego punktu widzenia. Kładzie się w nim nacisk na wielokontekstowe podejście do konstruowania tożsamości<sup>3</sup> i uwzględnienie doświadczenia życiowego dorosłych pojmowanego jako zasób aktywności edukacyjnej (uczącej) i tożsamościotwórczej. Uczenie się i tożsamość są kluczowymi kategoriami w tym tekście nie bez powodu. Tworzą one dialektyczną relację (Georg Hegel), to znaczy jedno nie może istnieć bez drugiego. Kwestia tej relacji jest szeroko poruszana na gruncie andragogicznych badań biograficznych (Alheit 2011;

---

\* **Przemysław Szczygieł**, mgr – Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych, Katedra Pedagogiki; e-mail: [przemyslaw.szczygiel88@gmail.com](mailto:przemyslaw.szczygiel88@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5353-7870>.

<sup>1</sup> W niniejszym tekście używam określeń „uczący potencjał buntu”, „efekty uczące buntu”, mając świadomość tego, że w języku polskim mogą one brzmieć nieswojo. Poprzez te celowe zabiegi językowe chcę nawiązać do angielskiego terminu *learning experience*, który kładzie nacisk na wielowymiarowe konteksty uczenia się. Sformułowania „potencjał uczący” będę używać konsekwentnie w mojej dalszej pracy badawczej. Kwestię tę uzasadniam bardziej szczegółowo w innym miejscu (Szczygieł 2017).

<sup>2</sup> Mowa o projekcie doktorskim realizowanym w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. UG.

<sup>3</sup> Tożsamość jest złożoną kategorią. W moim projekcie rozumiem ją m.in. w sposób, jaki reprezentują autorzy i autorki projektu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (Cackowska, Kopciewicz, Patalon, Stańczyk, Starego, Szkudlarek 2012). Tożsamość jest traktowana jako hybrydyczna, wielowymiarowa, zmienna (zadana, a nie dana raz na zawsze) i uwikłana w wielość tworzących ją dyskursów. Mogą to być dyskursy dotyczące pracy, religii, płci kulturowej, medialne i wiele innych. Tożsamości są skutkiem relacji społecznych i kulturowych, które je konstytuują. Niewątpliwie ogromną rolę w procesie konstruowania tożsamości w kontekście uczenia się odgrywają znaczący Inni (Mead 1975). Uważam również, że ważnym wątkiem w moim rozumieniu tożsamości jest kwestia autokreacji podmiotu zaangażowanego w różnego rodzaju działania (działający podmiot sprawczy).

Dubas 2015; Jurgiel-Aleksander 2013 i in.), w które wpisuję swój projekt badawczy. Chcę w nim sprobować uczenie się w warunkach uczestnictwa w buntach i ukazać problematyczność wytwarzania wiedzy o tym fenomenie. Rozwinę to w części poświęconej uzasadnieniom metodologicznym. Zaczę od krótkiego przybliżenia relacji między uczeniem się a tożsamością.

### **Relacje między uczeniem się a tożsamością**

Koncepcji dotyczących związków między uczeniem się i konstruowaniem tożsamości jest wiele. W niniejszym tekście odniosę się tylko do niektórych z nich, aby sprobować badać kwestię.

W podejściu opisującym biograficzne uczenie się kładzie się nacisk na refleksyjność i doświadczenia osób uczących się (Dubas 2017). Uczenie się jest tutaj silnie powiązane z instytucjami edukacyjnymi, które stanowią przykład „światów uczenia się” (Alheit 2011). Osoba ucząca się nie jest zatem całkowicie autonomiczna, ponieważ działa i myśli w kategoriach społecznie i instytucjonalnie wytworzonych znaczeń. Można do nich zaliczyć zaprogramowany charakter uczenia się w obrębie instytucji, które niejako nadają kierunek życia jednostce. Peter Alheit pisze, że „biograficzne procesy uczenia się i plany życiowe zależą od struktur instytucjonalnych oraz kontekstów świata życia, które mogą zarówno stymulować, jak i hamować procesy edukacyjne oraz kształcenio-we jednostek i zbiorowości” (Alheit 2011, s. 16). Tym samym wpływają na tożsamość człowieka, która ma wyraźnie społeczną genezę. Daje się ona „obiektywnie określić jako umiejscowienie w pewnym świecie i jedynie wraz z tym światem może zostać subiektywnie przyswojona. Mówiąc inaczej, do identyfikacji dochodzi zawsze w obrębie określonego świata społecznego” (Berger, Luckmann 2010, s. 194).

Innym podejściem ukazującym relacje między uczeniem się i formowaniem tożsamości jest teoria społeczno-kulturowego uczenia się. Mieczysław Malewski (2006) pisze, że ten sposób spojrzenia na uczenie się i jego uwikłanie jest próbą wyjścia poza dominujący w nauce oświeceniowy model „rozum-świat”. Współcześnie rozum jest traktowany raczej jako wytwór społeczny i kulturowy. Mamy tutaj zatem do czynienia z układem „część/całość”, w którym relacje między nimi są interaktywistyczne lub dialektyczne. Oznacza to, że jednostka i rzeczywistość społeczna, w której ta funkcjonuje, nie są odrębnymi elementami, lecz komplementarnymi składowymi „bytu społecznego”. Uczenie się jest w tym ujęciu postrzegane jako naturalny i nieuchronny komponent uczestnictwa jednostek w światach praktyki. W obrębie praktyk społecznych jednostki nierzadko stykają się ze sprzecznościami i zmuszone są do negocjowania i renegocjowania znaczeń. Tym samym „rozumienie i doświadczenie konstytuują się nawzajem,

formując rozwijającą się tożsamość” (Malewski 2006, s. 45). Wytwarzana wiedza staje się składową tożsamości usytuowanej w świecie życia.

Ogromną rolę w procesie uczenia się i konstruowaniu tożsamości odgrywa również proces socjalizacyjny. Interesujące mnie uczestnictwo w protestach może więc wynikać z doświadczeń socjalizacji pierwotnej i/lub wtórnej. Jest zatem związane z określonymi środowiskami społecznymi, w których dochodzi do naszego uspołecznienia. Wielu badaczy i badaczek wskazuje na szczególnie duży potencjał uczący (*learning potential*) socjalizacji pierwotnej, czyli tej związanej z pierwszym (najczęściej rodzinnym) środowiskiem wychowawczym (Marody 1987). Peter Berger i Thomas Luckmann twierdzą, że w środowisku tym mamy do czynienia z wysokim stopniem identyfikacji wynikającym niejako z konieczności. Jeśli natomiast jakiś rodzaj zachowania nie występował bądź nie był silnie wpisany w proces socjalizacji pierwotnej, wymaga on wypracowania przez podmioty określonych technik identyfikacyjnych. Potrzeba takich technik czy strategii „może wypływać z wymogów, jakie nakłada uczenie i stosowanie internalizowanych treści, czyli może mieć charakter wewnętrzny, albo może powstać w związku z grupowymi interesami osób kierujących danym procesem socjalizacji” (Berger, Luckmann 2010, s. 211). W kontekście buntowników potrzeba identyfikacji z ruchem społecznym (np. feministycznym) musi być szczególnie silna. Berger i Luckmann powiedzieliby, że „potrzeba ta nie pochodzi z wewnętrznych cech samej wiedzy, ale z osobistego zaangażowania, jakiego wymaga się od rewolucjonisty ze względu na grupowe interesy rewolucyjnego ruchu” (s. 211). W dużej mierze efekt procesu socjalizacyjnego zależy od emocjonalnego kolorytu działań społecznych, czyli również motywacji aktorów społecznych do działania.

Kwestia uczenia się i konstruowania tożsamości była poruszana wielokrotnie na gruncie badań *genderowych* (Kopciewicz 2011; Merrill 2011; Olesen 2005). Wydają się one kluczowe z punktu widzenia tego tekstu. Ciekawą propozycją są te przedsięwzięcia, które do badanych problemów podchodzą w sposób intersekcjonalny. Intersekcjonalność rozumiem jako krzyżowanie się ze sobą wielu kategorii społecznych, na przykład *gender*, klasy społecznej, rasy, orientacji psychoseksualnej i innych. Barbara Merrill badała związki między uczeniem się a płcią kulturową i klasą społeczną, ukazując problematyczność konstruktów, jakim jest biografia. Biografia jest bowiem ściśle związana z kategorią tożsamości, która jest ważna, „ponieważ wprowadza zagadnienie świadomości i pytanie, »gdzie jest moje miejsce?« w odniesieniu do klasy, *gender* i pochodzenia etnicznego. Pojęcie tożsamości podnosi kwestię pozycji społecznej oraz usytuowania siebie i innych w systemie społecznym, zarówno w przeszłości, jak i w danym momencie, co znajduje wyraz w opowiadanych historiach życia” (Merrill 2011, s. 14).

Ostatnio w teorii uczenia się dorosłych coraz częściej eksplorowane są stanowiska performatywne (Fenwick, Edwards 2013). Opierają się one na ontologii performatyw-

nej, to znaczy ukazują związki między materialnością i życiem społecznym. To, co traktujemy jako „społeczne”, jest wynikiem socjomaterialnych praktyk. Owe praktyki, czyli najprościej mówiąc, robienie (*doing*) czegoś, nieustannie towarzyszą procesom uczenia się i konstruowania tożsamości. Zatem to, co materialne, stanowi swoisty instrument edukacyjnego performansu (Fenwick, Edwards 2013). Judith Butler kładzie nacisk na performatywność w kontekście protestowania i wytwarzania określonych tożsamości politycznych. Zdaniem badaczki, gdy ciała ludzkie „gromadzą się, by wyrazić swoje oburzenie i ukazać swoje mnogie istnienie w przestrzeni publicznej, wysuwają również ogólniejsze postulaty: domagają się uznania, chcą być docenione, korzystają z prawa do pojawiania się, ze swojej wolności, a także dopominają się lepszego życia” (Butler 2016, s. 26). Uznanie natomiast jest jednym z najważniejszych warunków wytworzenia się tożsamości (Nowak-Dziemianowicz 2016).

Związki między szeroko pojmowanym uczeniem się a tożsamością okazują się niezmiernie problematyczne. Postaram się te kwestie rozwinąć w części poświęconej analizie materiału empirycznego.

### **Założenia metodologiczne i ich uzasadnienia**

Badanie sytuuję w nurcie badań biograficznych uprawianych w sposób dyskursywny (Jurgiel 2011). Bardzo ważne jest dla mnie sprobematyzowanie badanego zjawiska i transparentność prowadzonych badań, to znaczy wyraźne wskazanie powziętych kroków badawczych, co postuluje między innymi Danuta Urbaniak-Zajac (2017). W przypadku moich badań zastosowałem analizę typu fenomenograficznego, nawiązującą do metody fenomenograficznej Ferenca Martona. W analizie tej chodziło mi o wyodrębnienie w każdej biografii z osobna kategorii analitycznych na podstawie wielokrotnego czytania wywiadu i próby uchwycenia intencji osoby badanej. Na początku wypowiedzi badanych osób były tematyzowane. Następnie wyodrębniałem konteksty ich wypowiedzi<sup>4</sup>, które wielokrotnie ze sobą porównywałem w celu wytworzenia kategorii analitycznych (nazwanych językiem teorii). Kolejną czynnością było zestawienie ze sobą wszystkich wywiadów i odszukanie w nich elementów różnicujących i kwestii wspólnych. Kategorie analityczne zostały skonstruowane w sposób indukcyjny. W projekcie tym nie wychodziłem od konkretnej teorii, nie ma on zatem charakteru weryfikacyjnego (materiał badawczy nie służy tutaj „sprawdzeniu” teorii). Szerzej piszę o tym w innym miejscu (Szczygieł 2017).

W analizowanych w tym tekście pięciu wywiadach narracyjnych z osobami określającymi się jako buntowniczką i feministką pojawiły się wątki dotyczące mechanizmów

<sup>4</sup> Kontekst rozumiem tutaj w sposób subiektywistyczny, podobnie jak to uczynił w swoim badaniu dyskursu T. van Dijk (2008).

konstruowania tożsamości feministycznej (ale nie tylko). Chcę zaprezentować tę kwestię na kilku płaszczyznach:

- zrekonstruować najważniejsze znaczenia nadawane uczestnictwu w buntach (są to głównie protesty i wydarzenia „feministyczne” oraz poświęcone społeczności nieheteronormatywnej<sup>5</sup>), co jest ważne, ponieważ ukazuje szerszy kontekst wytwarzania tożsamości; w badaniu tym nie pojawiły się definicje feminizmu, dlatego aspekt treściowy tożsamości feministycznej został tutaj w dużej mierze pominięty;
- opisać mechanizmy konstruowania tożsamości (poziom organizacji znaczeń i poziom działaniowy), biorąc pod uwagę te fragmenty wypowiedzi, które wyraźnie odnosiły się do wydarzeń kobiecych i feministycznych;
- sproblematyzować kwestię polityki tożsamości ważnej z punktu widzenia buntów i tożsamości zbiorowej.

Rozpocznę od rekonstrukcji znaczeń nadawanych uczestnictwu w buntach.

Znaczenia nadawane uczestnictwu w buntach – elementy tożsamościowe

Uczestnictwo w buntach jest rozumiane na wiele sposobów. Znaczenia nadawane tego typu działaniom traktuję jako jeden z efektów uczenia się społeczno-kulturowego. Pojawiają się one na przecięciu tego, co jednostkowe i społeczne w doświadczeniu jednostek. W analizowanych wywiadach wyodrębniłem następujące sposoby rozumienia uczestnictwa w buntach: *wyraz sprzeciwu, wyrażenie swoich poglądów, doświadczenie transgresyjne, doświadczenie konstruowania wspólnoty, problem etyczny, reakcja społeczna na zło, okazja do uJAwnienia się, przymus wewnętrzny, wsparcie marginalizowanych grup społecznych, bezpieczna przestrzeń, przedłużenie działalności w organizacjach studenckich, realizacja obowiązku moralnego, przestrzeń wykrzyczenia swoich poglądów.*

Szczególnie ważne z punktu widzenia konstruowania tożsamości feministycznej są następujące sposoby definiowania uczestnictwa w buntach:

### ***Uczestnictwo w buntach jako doświadczenie transgresyjne***

W tym przypadku chodzi o uczestnictwo w Czarnym Wtorku. Jest on określany przez jedną z badanych jako wydarzenie transgresyjne, przełomowe, w tym sensie, że jej dotychczas niezaangażowana społecznie i politycznie matka decyduje się wyjść na ulicę, aby zaważczyć o prawa kobiet. Decyzja ta wywołuje pozytywne emocje u obu uczestniczek protestu:

[...] *to było w ogóle najbardziej niesamowite doświadczenie, jakie miałam, jeżeli chodzi w ogóle o obecność, bo to była pierwsza demonstracja, na którą poszłam z mamą. A moja mama yyy moja mama się bardzo boi szerokich, otwartych przestrzeni i boi się ludzi, tłumów. I dla niej to, żeby*

<sup>5</sup> Postanowiłem potraktować je jako wydarzenia, które są ze sobą ściśle powiązane m.in. w kontekście walki z „heteroseksualnym patriachatem” (por. Auchmuty, Jeffreys, Miller 1992).

ona wyjechała z domu i pojechała na demonstrację, to było coś, co yyyy ona była z tego dumna, ona była szczęśliwa i ona wiedziała, że to jest potrzebne, żeby tam być ze mną (w 14)<sup>6</sup>.

### **Uczestnictwo w buntach jako okazja do uJawnienia się**

Okazja do uJawnienia się daje szansę na publiczne pokazanie swojej twarzy i wystawienie się na spojrzenia innych. Uczestnictwo jest więc sposobem na oswojenie ludzi z kategorią osób stygmatyzowanych (feministek) i odczarowanie negatywnych stereotypów:

*Ale też myślę sobie, że w takich marszach feministycznych, no to też pokazujemy swoje twarze, że nie jesteśmy jakimiś wariatkami, jakie obrazy gdzieś tam w mediach są malowane, tylko jesteśmy waszymi sąsiadkami, koleżankami z pracy i tak dalej, i tak dalej. Wyglądamy całkiem normalnie, yyy eee nie mamy jakichś po prostu, nie wiadomo jak bardzo agresywnych haseł, które świadczyłyby o nienawiści do mężczyzn (w 18).*

### **Uczestnictwo w buntach jako wsparcie marginalizowanych grup społecznych**

Ważnym wątkiem jest wsparcie jednej z najbardziej marginalizowanych grup w Polsce, czyli społeczności osób LGBT. Badane biorą udział w eventach organizowanych przez organizacje LGBT, tym samym wspierają je (swoich przyjaciół) i solidaryzują się z nimi:

*Yyy no a później później udział w manifestacjach, na przykład w tych związanych, Tęczowych Rodzin czy czy innych LGBT, to też tak jakby ważne jest gdzieś tam to, że wspieram w ten sposób swoich przyjaciół, dla których, którzy którzy należą do tego środowiska i którzy yyy no jakoś też, no gdzieś tam pokazują mi, że to jest dla nich istotne i ważne i, że to, i że takie i zarówno wsparcie, jakby ze strony tych takich rozszerzonych rodzin czy grup przyjaciół, jest dla nich ważne, to żeby się pokazali, ale jakby sam, jakby sam dla mnie fakt też tych postulatów jest jakby istotny i jakby, że się z nimi zgadzam i stąd na nie przychodzę (w 18).*

### **Uczestnictwo w buntach jako realizacja obowiązku moralnego**

Uczestnictwo w buntach ma charakter moralny. Wiąże się z przyjmowaniem określonych wartości, celów i norm społeczno-kulturowych. Stanowi coś w rodzaju obowiązku. Jest więc powinnością wobec społeczności kobiet i ważnym zagadnieniem feministycznym:

*A w pewnym momencie, właśnie na studiach, było to dla mnie oczywiste, że że się idzie na Manifę. Bo jak jest źle z prawami kobiet, a to jest jedna z najprostszych możliwości, yyy którą można zrobić, żeby w jakiś sposób wyrazić swoje zdanie, no to trzeba to robić. Wydaje mi się, że to oczywiste, że trzeba iść [...]. To gdzieś tak wynika ze mnie, to jest takie moralne po prostu (w 20).*

<sup>6</sup> Obecne w tekście skróty w nawiasie (np. w 14) oznaczają numer wywiadu w kolejności jego przeprowadzenia. Oznaczenie to najczęściej umieszczone jest za dosłownymi wypowiedziami badanych (zaznaczonymi kursywą). Rekonstrukcje wypowiedzi osób badanych dokonane przez badacza zostały natomiast oznaczone kursywą i pogrubieniem.

Przywołane sposoby rozumienia stanowią niejako budulec tożsamości buntowniczej i feministki. W dalszej części tekstu postaram się ukazać mechanizmy ich konstruowania. Będę się starał uwzględnić kategorie znaczące, wspólne wszystkim analizowanym narracjom.

### **Mechanizmy konstruowania tożsamości feministycznej w warunkach protestu**

Postanowiłem przyjrzeć się mechanizmom konstruowania tożsamości feministycznej z perspektywy procesu uczenia się społeczno-kulturowego. Perspektywa ta kładzie nacisk na znaczenie interakcji społecznych i kontekstu społecznego, kulturowego czy politycznego oraz na aktywny udział (m.in. poprzez refleksyjność) jednostek w procesie uczenia się i konstruowania ich tożsamości. Chcę również przyjrzeć się aspektowi działaniowemu konstruowania tożsamości. Wytwarzanie i podtrzymywanie tożsamości feministycznej może być ujmowane z punktu widzenia:

a) wartości stojących za buntem (protestami, happeningami, wydarzeniami powiązаныmi z walką o prawa kobiet etc.)

Badane wskazują tutaj na takie wartości, jak autonomia, pokazanie się w przestrzeni publicznej, rozbijanie (demontaż) stereotypów kobiecości, męskości, feminizmu, solidarność, feminizm jako wartość samą w sobie, wolność i równość. Wartości te są budulcem tożsamości (Castells 2009). Oto przykładowe wypowiedzi:

*No i tak pamiętam, że to też, że to właśnie przy okazji tych, tych Manif jakby po raz pierwszy gdzieś tam zaczęłam się określać jako feministka. Chyba przy okazji yy którejs tam Manify pamiętam, że rozmawiałam z moją ciotką, to właśnie mnie zapytała: „czy jesteś feministką?”, a ja wtedy powiedziałam: „no, tak”, że jestem (w 18).*

*Znaczy yyy na Manifie manifestują się podstawowe yy prawa kobiet do bycia po prostu wolnymi ludźmi. I tak jak yyy byś zapytał, czy kobieta ma yy prawo zarabiać tyle samo, co mężczyzna, no to naturalnym jest, że tak (w 20).*

Wydarzenie, jakim jest Manifa, pozwala na określenie siebie jako feministki, które skutkuje dokonaniem feministycznego *coming outu*<sup>7</sup> w swoim najbliższym otoczeniu społecznym.

b) motywów uczestnictwa w wydarzeniach feministycznych i innych

Motywy podejmowania się działań na rzecz społeczności i w społeczności są ważne z punktu widzenia konstruowania tożsamości. Spajają bowiem zbiorowość, która zyskuje miano znaczącej. Jedna z badanych mówi wprost, że jej motywem jest

<sup>7</sup> Określenie to używane jest w kontekście ujawnienia swojej nienormatywnej tożsamości psychoseksualnej. Tutaj potraktowane metaforycznie.

konstruowanie tożsamości w relacji do osób sobie podobnych (tutaj reprezentantów społeczności LGBT):

*Na ten pierwszy marsz [równości – P.S.] w zeszłym roku poszłam dlatego, że już byłam po takim coming outcie przed sobą. [...] wiedziałam już o swojej orientacji, wtedy też poznałam dużo takich ludzi z tego środowiska i umówiliśmy się po prostu ze znajomymi, że sobie pójdziemy, będzie fajnie (w 20).*

Powody, dla których badane wychodzą manifestować, są liczne: poparcie czegoś (idei, projektu), niezgoda z czymś (ograniczaniem praw, narzucaniem określonej wizji świata płci), wkurzenie, frustracja i gniew:

*A Czarny Protest, jak sama nazwa mówi, to był już taki protest wkurzonych yy kobiet, ale nie tylko kobiet. Bo też głównie kobiet (w 20).*

Motywy te można postrzegać jako spoiwo tworzenia wspólnoty (feministek i buntowniczek).

c) celów uczestnictwa w buntach

Cele są mocno powiązane z kategorią wartości i motywów. Są nimi przede wszystkim chęć wyrażenia sprzeciwu, przewyciężenia stereotypów, pokazania (uwidocznienia) wspólnoty celów i wartości. Badane wychodzą protestować, ponieważ:

*[...] chcą mieć wybór i jeżeli byłaby taka sytuacja, to ja też chcę mieć wybór. Taki, że nie urodzę tego dziecka. Że nikt nie będzie mnie zmuszał do tego, żebym donosiła ciążę i żebym później je oddała do adopcji (w 9).*

*[...] żeby chyba ludzie wiedzieli, że, że, nie wiem, że chciałabym, żeby były rozbijane, yyy były rozbijane stereotypy feministki ooo dotyczące feminizmu, dotyczące osób transpłciowych, no w ogóle społeczności LGBT. Więc po to chyba wychodzę na manifestacje (w 16).*

Cele są rzecz jasna różnorodne. Widzę je zarówno jako przejaw interesów indywidualnych, jak i grupowych (wspólnotowych), co problematyzuje tezę, jakoby w ruchach społecznych motywy miały charakter przede wszystkim kolektywny.

d) efektów uczących sytuacji buntu

Kategoria ta jest bardzo rozbudowana (należą do niej m.in. znaczenia uczestnictwa buntów zaprezentowane wcześniej). Pośród wyników uczenia się wzmiankowanych przez badane odnalazłem: uczenie się tolerancji, różnorodności, szacunku, zmiany poglądów, umiejętności animowania ludzi, uczenie się o konieczności używania odpowiedniego języka podczas protestów. Inne ważne kwestie (zwłaszcza z punktu widzenia organizatorek wydarzeń) to nauka organizacji i planowania czasu, fakt, że protesty mogą być niebezpieczne oraz poszerzenie wiedzy o problemie i inne.

*Yy jak mówimy o prawach kobiet, to nie używamy seksistowskich określeń wobec mężczyzn na przykład (w 14).*



Co warte podkreślenia, jedna z badanych twierdzi, że niczego się nie uczy w kontekście uczestnictwa w manifestacjach. Osoby reprezentujące tego typu narracje zwykle odwołują się do tego, że zanim biorą udział w jakiejś akcji, są już na jej temat wyedukowane. W związku z tym samo uczestnictwo nic nie daje z punktu widzenia procesu uczenia się. Mówi to wiele o ich osobistych koncepcjach uczenia się. Wątek ten wart jest przeanalizowania w przyszłości.

e) ewaluacji, oceny

Kategoria ta jest bardzo ważna, gdyż odnosi się do krytycznego oglądu wydarzeń, które są ważne z punktu widzenia tożsamości. Badane zwracają uwagę zarówno na negatywne (mała liczebność wydarzeń), jak i pozytywne (poczucie podmiotowego sprawstwa) kwestie. Warto przytoczyć niektóre narracje:

*[...] są sprawy ważne i ważniejsze, że nagle się okazuje, że na KOD przychodzi tam powiedzmy 1500 osób, a na Manify przychodzi coraz mniej, bo przychodzi na przykład 200. I to nie jest, nie wiem, czy to jest taki kierunek, który chciałabym, żeby [śmiech] demonstracje brały. Że są na przykład yyy, że trochę się przejadły. Że trochę się zdziwiły (w 14).*

*Yyy no tak, że że że jakoś, że jakoś, że wspólnie mamy moc i sprawczość. Myślę, że szczególnie to Czarny Protest pokazał wielu osobom, że yyy takie masowe wyjście, takie naprawdę masowe wyjście po prostu ma jakąś tam moc. To jednak miało wpływ na to, że ten projekt konkretny został wycofany. I i że jakoś takie, przynajmniej krąży przekonanie, że w obawie przed kolejnym takim zrywem politycy na pewno na takie rzeczy się nie zdecydują (w 18).*

Szczególnie interesujący jest tutaj wątek poczucia sprawstwa, co jest ważne z punktu widzenia siły i sensu działania ruchu kobiecego bądź feministycznego (ang. *empowerment*).

f) wspólnoty, społeczności feministek-buntowniczek

Wspólnota jest tutaj rozumiana jako zbiorowość osób, grup, organizacji, partii politycznych, które spotykają się na wydarzeniach o charakterze kobiecym i feministycznym w określonych celach (cele wskazane przez badane zostały opisane powyżej). Wspomniane osoby i grupy wyznają podobne wartości i stanowią ramę konstruowania wielu tożsamości (nie tylko feministycznych). Paradoksalnie jednak dzisiejsze wspólnoty mogą mieć niewiele ze sobą wspólnego, nie muszą ich tworzyć osoby o takim samym położeniu (Kurantowicz, Wildemeersch 2011). W badanych narracjach istotnym wątkiem było poczucie więzi i bezpieczeństwa, jakie daje wspólnota buntu:

*Więc jakby wszyscy też. To taka taka bezpieczna przysta... przestrzeń się staje dla, mam wrażenie, dla wszystkich uczestników i uczestniczek, ale tak bardziej wewnątrz siebie, no, bo widzimy, że na zewnątrz są jakieś tam wrogie osoby albo grupy (w 18).*

„Bezpieczna przestrzeń” jest taką sytuacją interakcyjną, która mocno sprzyja zarówno uczeniu się od innych, jak i konstruowaniu wspólnoty. Powyższy cytat wskazuje, że zbiorowość jest tworzona na zasadzie ‘my’ (walczący o prawa kobiet) i ‘oni/e’ (wrogowie

równouprawnienia, osoby i grupy niechętne wprowadzaniu zmian równościowych, narodowcy, ruchy anti-choice<sup>8</sup> i inne). Grupy te tworzą niejako konstytutywne zewnętrzne w procesie tworzenia tożsamości. Są one oddzielone od siebie symbolicznie i/lub fizycznie, na przykład przez funkcjonariuszy policji w trakcie demonstracji (Laclau, Mouffe 2007).

Wspólnoty buntu tworzą także nieformalne organizacje feministyczne, w których dochodzi do zawierania relacji koleżeńskich i przyjacielskich. Można powiedzieć, że stanowią one instytucje socjalizacji wtórnej do feminizmu:

*I to było coś takiego. A jeszcze miałam takie, takie przemyślenie jakiś czas temu, że yyy właśnie był taki moment też właśnie wtedy, jak poszłam na pierwsze manifestacje, zaczęłam wkręcać się, powstała wtedy \_\_\_\_\_. To była taka... która do dziś funkcjonuje i która jest taką nieformalną grupą yyy koleżankową yyy i kole... kolegową yyy, która działa jakby na rzecz, na rzecz kobiet, jest też jakby no logo, w sensie jest sobie jakby akcją, a nie, a nie grupą formalną, nie stowarzyszeniem, fundacją ani niczym, to jest super (w 14).*

Widać zatem, że konstruowanie tożsamości dokonuje się w kontekście podejmowania refleksji, działania i uczenia się. Niezmiernie ważny jest tutaj kontekst społeczny, kulturowy, a także – co widać wyraźnie w analizowanych narracjach – kontekst polityczny. W tym sensie zasadne jest pytanie o tak zwaną politykę tożsamości. Towarzyszyło ono wielu ruchom kobiecym i feministycznym. Podejmuję się tej kwestii na zakończenie.

## **Polityka tożsamości jako kwestia andragogiczna**

Utożsamienie się jednostek i grup z ruchem feministycznym i/lub ruchami, które w historii feminizmu miały ogromne znaczenie ze względu na duży potencjał walki „prorównościowej” (np. ruch LGBT), zawiera w sobie silny aspekt polityczny. Widzę tę kwestię jako problem andragogiczny. Dzieje się tak z kilku powodów. Po pierwsze, korzeniami andragogiki są ruchy społeczne i działalność oddolna osób dorosłych (raczej tzw. uczenie się pozaformalne i nieformalne niż formalne, związane z instytucjami kształceniowymi). Po drugie, tożsamości jednostkowe i zbiorowe są płynne, zmieniające się w czasie i konstruowane w toku całonocnego uczenia się (uczenie się, jak i tożsamość są bytami niejednoznacznymi, niestałymi i wielowymiarowymi). Po trzecie, jednym z przedmiotów badań andragogiki jest kwestia obywatelskości i obywatelskiego zaangażowania (Jurgiel 2007), co nieuchronnie wiąże się z problematyką buntów i uczenia się w przestrzeni publicznej. W niniejszych analizach ważna staje się również kwestia polityki tożsamości.

---

<sup>8</sup> Są to grupy osób przeciwne liberalizacji ustawy aborcyjnej lub wręcz dążące do zakazania aborcji (por. Wieczorkiewicz 2018).

W ujęciu performatywnym, rozwijanym ostatnimi czasy na gruncie badań andragogicznych (por. Fenwick, Edwards 2013), ciało (działająca jednostka) jest traktowane jako miejsce uświadamiania, doświadczania, odczuwania i praktykowania władzy, od którego rozpoczyna się proces zmiany społecznej. W tym sensie owa zmiana będzie oznaczała cielesne nieposłuszeństwo, subwersję lub opór, czyli odmowę realizacji normatywnych scenariuszy dotyczących ciał (Kopciewicz 2015). Można powiedzieć, że ciała są sprawcze – uczą się nieustannie, wytwarzają określone znaczenia, działają w przestrzeni publicznej i „pragną” emancypacji. Ma to istotne znaczenie w kontekście analizowanych przeze mnie buntów (m.in. uczestnictwa w protestach).

Problemem staje się odpowiedź na pytanie: czy jednostki i grupy społeczne, które żyją w złych warunkach i buntują się przeciwko niesprawiedliwemu systemowi (patriarchalnemu, neoliberalnemu etc.), potrzebują polityki tożsamości, aby osiągnąć swoje cele? Sprawę tę podejmowała między innymi Judith Butler. Zdaniem badaczki:

*[...] polityka tożsamości jest niezdolna do dostarczenia nam ogólnej koncepcji wspólnego życia w sensie politycznym – życia razem pomimo różnic, czasem w bliskości nie pochodzącej z wyboru, a zwłaszcza wtedy, kiedy wspólne życie, niezależnie od tego, jak byłoby trudne, pozostaje nakazem etycznym i politycznym. Co więcej, swoją wolność realizujemy na ogół wspólnie z innymi i to wcale nie na sposób ujednoczony czy konformistyczny. Nie wytwarza ona ani nie zakłada jakiejś wspólnej tożsamości, ale raczej zespół produktywnych i dynamicznych relacji, obejmujących wsparcie, dyskusję, konflikty, radość i solidarność (Butler 2016, s. 28).*

Trudno zatem mówić o jednolitym podmiocie politycznym w sytuacji, gdy jest on wytwarzany relacyjnie. Idea jednolitego podmiotu czy tożsamości jest problematyzowana między innymi na gruncie nauk o polityce. Ernesto Laclau i Chantal Mouffe piszą wyraźnie, że odrzucenie „kategorii podmiotu pojmowanego jako jednolity, przejrzysty i zszyty byt otwiera drogę do rozpoznania specyfiki antagonizmów konstytuujących się w oparciu o różne pozycje podmiotowe, a co za tym idzie, daje możliwość pogłębienia koncepcji pluralizmu i demokracji” (Laclau, Mouffe 2007, s. 175). Niejednoznaczność i różnorodność są wręcz warunkiem istnienia radykalnej demokracji. Poza tym Butler stwierdza, że niemożliwe jest odrzucenie tak zwanej polityki reprezentacji. Badaczka postuluje, aby obecnie, w czasach postfeminizmu, podjąć refleksję nad koniecznością tworzenia podmiotu feminizmu:

*[...] niezbędne wydaje się nowe podejście do ontologicznych konstruktów tożsamości – znalezienie takiej formuły polityki reprezentacji, która ożywiłaby feminizm, opierając się na innych podstawach. Z drugiej strony może nadeszła już pora na dogłębną krytykę, która zwolniłaby teorię feministyczną z obowiązku tworzenia jednej albo stałej podstawy, nieodmiennie atakowanej z pozycji tożsamości czy antytożsamości, stale przez nią wykluczanych (Butler 2008, s. 48).*

Nie chcę tej kwestii rozstrzygać: kobiecość jest bowiem pojęciem kłopotliwym, źródłem obaw i punktem spornym. Zbiega się z klasowymi, rasowymi, seksualnymi, regionalnymi i etnicznymi aspektami dyskursywnie ustanawianej tożsamości (Butler 2008).

Podsumowując, w kontekście całościowego uczenia się, obywatelskości oraz interesów określonych grup społecznych, widzę politykę tożsamości jako bardzo problematyczną. Z jednej strony jej budowanie jest tworzeniem nowego dyskursu władzy wykluczającego inne podmioty. Z drugiej zaś jest ona niejako konieczna, jeśli dysponujemy wspólnymi celami i chcemy osiągnąć określone cele polityczne (np. walkę z męską dominacją). W tym sensie feminizm może potrzebować określonej polityki tożsamości. W przypadku analizowanych wypowiedzi jest ona tworzona przez samoorganizację osób badanych, ich aktywne uczestnictwo w wydarzeniach feministycznych, próbę odtworzenia historii lokalnego ruchu feministycznego i silne zaangażowanie w ruchy powiązane z feminizmem. Badane kobiety są jednak otwarte na dyskusje i renegocjacje znaczeń. Mam wrażenie, że tym samym uznają płynność tożsamości ruchu, w który są zaangażowane. Mam zatem głębokie przekonanie, że warto badać tę problematykę na gruncie badań andragogicznych.

## Bibliografia

- Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7-21.
- Auchmuty R., Jeffreys S., Miller E. (1992), *Lesbian History and Gay Studies: keeping a feminist perspective*, „Women’s History Review”, t. 1, nr 1, s. 89-108.
- Berger P., Luckmann T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Butler J. (2008), *Uwikłani w płęć*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Butler J. (2016), *Zapiski o performatywnej teorii zgromadzeń*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Cackowska M., Kopciwicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T. (2012), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Castells M. (2009), *Siła tożsamości*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Dubas E. (2015), *Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się*, w: *Biografie i uczenie się*, E. Dubas, J. Stelmaszczuk (red.), „Biografia i Badanie Biografii”, t. 4, Łódź, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11-29.
- Dubas E. (2017), *O podmiotowości w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(77), s. 21-36.
- Fenwick T., Edwards R. (2013), *Performative ontologies. Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, t. 4, nr 1, s. 49-63.
- Jurgiel A. (2007), *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Jurgiel A. (2011), *Praktyki badawcze obecne w badaniach nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(65), s. 93-98.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej: studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Kopciwicz L. (2011), *Nauczycielskie poniżanie: szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wyd. Difin, Warszawa.

- Kopciewicz L. (2015), *Wstęp*, w: *Codziennosc, performatywnosc, demokracja. Pedagogika wobec norm zyciowych i problematyki nie normatywnosci*, L. Kopciewicz, B. Simlat-Żuk (red.), Wyd. Naukowe Katedra, Gdańsk, s. 7-19.
- Kowzan P., Prusinowska M. (2009), *Uczenie się (w) ruchu: studenci przeciwko komercjalizacji edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 16, s. 208-234.
- Kurantowicz E., Wildemeersch D. (2011), *Adult education and the community*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, t. 2, nr 11, s. 129-133.
- Laclau E., Mouffe Ch. (2007), *Hegemonia i socjalistyczna strategia: przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wyd. DSW, Wrocław.
- Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(34), s. 23-50.
- Marody M. (1987), *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Mead G.H. (1975), *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Merrill B. (2011), „Gender”, *klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(54), s. 7-32.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2016), *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wyd. DSW, Wrocław.
- Olesen H.S. (2005), *Work related learning, identities, and culture. New work – new genders? New gender – new work?*, w: “Old” and “new” worlds of adult learning, A. Bron, E. Kurantowicz, S.H. Olesen, L. West (red.), Wyd. DSW, Wrocław, s. 27-41.
- Rudnicki P. (2009), *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwajające uczenie się – zmiana*, Wyd. DSW, Wrocław.
- Szczygieł P. (2017), *Uczenie się buntowniczkim na przykładzie narracji ...to jest jedyny sposób, kiedy lud ma możliwość bycia usłyszonym, to znaczy poprzez manifestacje*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(77), s. 183-195.
- Szwabowski O. (2015), *Ruch Occupy: inna demokracja, inna polityka*, w: *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (red.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Gorzów Wielkopolski, s. 75-90.
- Urbaniak-Zajac D. (2017), *Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna*, w: *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, D. Kubinowski, M. Chutorński (red.), Wyd. „Impuls”, Kraków, s. 181-195.
- Van Dijk T. (2008), *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym. Aznar, Irak i pragmatyka kłamania*, w: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, A. Duszak, N. Fairclough (red.), Universitas, Kraków, s. 215-244.
- Wieczorkiewicz P. (2018), *Aborcja kontra falanga. Co nas wkurza, co nas oburza?*, „Codziennik feministyczny”, <http://codziennikfeministyczny.pl/aborcja-kontra-falanga-nas-wkurza-nas-oburza/> [dostęp: 9.03.2018].

**PROTEST, UCZENIE SIĘ I KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI FEMINISTYCZNEJ**

STRESZCZENIE: W tekście została podjęta problematyka uczenia się oraz konstruowania tożsamości feministycznej w warunkach uczestnictwa w protestach. Autor analizuje w nim pięć wywiadów naracyjnych z uczestniczkami różnego rodzaju demonstracji (m.in. Manify, Czarny Protest) i innych działań o charakterze feministycznym. Badane poruszają wątki, które można ująć w perspektywie uczenia się społeczno-kulturowego w obrębie wspólnot buntu i niezadowolenia społecznego. Okazuje się, że uczestnictwo w działaniach buntowniczych przyczynia się do wytwarzania, a być może intensyfikowania tożsamości feministycznej. Autor opisuje te mechanizmy i problematyzuje kwestię polityki tożsamości zgodnie z pytaniem Judith Butler: czy feminizm potrzebuje polityki tożsamości?

SŁOWA KLUCZOWE: bunt, uczenie się, tożsamość feministyczna.

**PROTEST, LEARNING AND FEMINIST IDENTITY-BUILDING**

SUMMARY: The issues of learning and feminist identity-building in terms of participating in protests are addressed in this text. The author analyzes five narrative interviews with female participants of various types of demonstrations (including "Manifas", Black Protests) and other feminist mobilisations. The interviewees discuss topics that can be included in the perspective of socio-cultural learning within communities of rebellion and social dissatisfaction. It turns out that participation in rebel actions contributes to the production and perhaps intensification of feminist identity. The author describes these mechanisms and problematises the issue of identity politics according to the question of Judith Butler: Does feminism need identity politics?

KEYWORDS: rebellion, learning, feminist identity.