

mgr Przemysław Szczygieł

Uczący potencjał buntu jako kwestia andragogiczna.
Od analizy biografii do opisu zjawiska
(Streszczenie)

Bunt to zjawisko rozumiane na wiele sposobów. Ma ono cały szereg wymiarów: społeczny, polityczny, psychologiczny, kulturowy, edukacyjny. Dla autora niniejszej rozprawy jednym z najważniejszych wymiarów buntu jest kwestia odnosząca się do procesów uczenia się. Uczenie się w kontekście uczestnictwa w buntach – które w niniejszej pracy mają charakter społeczno-polityczny (publiczny) – jest uczeniem się sytuacyjnym. Związane jest ono z życiem codziennym ludzi (uczestników buntów) i ma charakter nieformalny.

Autor rozprawy rozpoczyna swoją analizę od rekonstrukcji języków opisu buntu w naukowej refleksji andragogicznej i w wybranych badaniach społecznych. Jego zdaniem znaczącymi kategoriami opisu są m.in. nabywanie świadomości krytycznej, dialog, działanie oporowe i odporowe a także upełnomocnienie jednostek i grup społecznych.

Nabywanie świadomości krytycznej jest punktem wyjścia do działań i zmiany społecznej. Nieświadomość jest bowiem warunkiem utrzymywania się relacji władzy i podporządkowania. Uczenie się osób dorosłych w ujęciu krytycznym oznacza uświadomienie sobie przez nich przyczyn ich niekorzystnej pozycji społecznej, demaskowanie świata opresji i – w konsekwencji – refleksyjne działania mające na celu zmianę własnego położenia, co akcentują m.in. P. Freire, S. Brookfield, A. Gramsci.

Ujęcie **dialogowe** z kolei pozwala nam postrzegać bunt z perspektywy zderzenia różnych punktów widzenia. Świat, w którym żyjemy zasadza się na różnych wizjach, co determinuje działanie aktorów społecznych, w tym buntowników. W tej perspektywie ważna jest kwestia komunikacji między buntownikami jako podmiotami zmiany i uczenia się. Prawdziwy dialog powinien leżeć u podstaw wszelkiej współpracy międzyludzkiej. Bunt w ujęciu dialogowym rozumiany za L. Koczanowiczem w sposób relacyjny jest okazją do zderzania ze sobą sprzecznych interesów, które z kolei stają się elementami demokracji niekonsensualnej. Funkcją takiego dialogu staje się nie tyle porozumienie, co wzajemne zrozumienie podmiotów.

Teorie oporu i odporu – rozwijane m.in. przez J. Rutkowiak, T. Szkudlarka, H. Giroux – w odniesieniu do buntu zwracają się ku podmiotowej sprawczości i możliwości zmiany koncentrując się na takich kategoriach analitycznych, jak konflikt, walka i opór. Opór

może przybierać postać buntu i kłaść nacisk na negację systemu / struktur społecznych / kultury. Może także być oporem emancypacyjnym i wychodzić poza zwykły sprzeciw a także zawierać w sobie komponent pozytywny, konstruktywny, związany z działaniem transformatywnym. Opór jest praktyką, której celem jest próba odpowiedzi na szeroko rozumiane relacje władzy. Jest okazją do konstruowania tożsamości i odzyskanie sprawstwa przez działające (samo-kreujące się) podmioty. W przypadku “pozytywnego” oporu mamy do czynienia z mechanizmem odwrócenia znaczeń, którego celem jest skonstruowanie tożsamości innej niż ta narzucana przez władzę. Nie oznacza to jednak, że tożsamość powstaje poza relacjami władzy. Wręcz przeciwnie – konstruowana jest ona w relacjach do władzy. Odpór z kolei jest niejako kolejnym etapem (ale nie koniecznym) po oporze w kierunku pozytywnej zmiany sytuacji. Stanowi jej realizacyjny krok naprzód.

Bunt rozumiany jako **możliwość upelnomocnienia jednostek i grup**, kolejne ważne ujęcie z perspektywy języków opisu buntu, traktowany jest jako przekroczenie negatywnego czy demaskatorskiego ujmowania buntu w kierunku myślenia i praktyk budowania / kreowania nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Pomocnymi pojęciami stają się tutaj analizowane m.in. przez H. Giroux, P. McLarena czy T. Szudlarkę upelnomocnienie (ang. *empowerment*) i rozwijana m.in. przez P. Zamojskiego po-krytyczność. Ta pierwsza odnosi się do bezpośredniej, sprawiedliwej formy demokracji, która może doprowadzić do poszerzenia pól wolności jednostek i grup społecznych. Dotyczy zatem zarówno poziomu jednostkowego, jak i społecznego. Formą działań buntowniczych będzie tutaj budowanie określonych sfer publicznych umożliwiających artykulację krytyki i dążeń buntowników. Warunkiem tego jest otwarcie na etyczność, odpowiedzialność i solidarność z innymi. Po-krytyczność w przypadku buntu oznacza przyjmowanie postawy troski i odpowiedzialności za wspólny świat. Zakłada się w tej koncepcji równość wszystkich aktorów uczestniczących w działaniach. Następuje tutaj przejście od demistyfikacji opresji do projektów angażujących w sprawy rozpoznawane jako ważne. Chodzi zatem nie o tylko o krytykę, lecz budowanie nowego wspólnego świata.

W badaniach społecznych z kolei bunt pojawia się w kontekstach: oporu wobec instytucji szkoły, problematyki uczenia się (m.in. opisywane przez P. Rudnickiego uczenie się wyzwajające), działalności ruchów społecznych czy pedagogii małych działań. Znaczące dla badania buntu i jego potencjału uczącego okazują się projekty badawcze realizowane w paradygmacie interpretatywnym, szczególnie te z zastosowaniem metody biograficznej.

Prezentowany w niniejszej rozprawie projekt ma charakter empiryczny. Towarzyszyły mu następujące cele badawcze: rekonstrukcja treści i sposobów uczenia się osób dorosłych w

warunkach uczestnictwa w buntach; zrozumienie i opis mechanizmów uczenia się buntowników. W tym celu autor rekonstruuje koncepcje znaczeń nadawanych buntowaniu się oraz sposoby myślenia i mówienia, które mogły te znaczenia wytworzyć. Autor przyjmuje koncepcję rozumienia wypracowaną na gruncie socjologii humanistycznej. Rozumienie działań ludzkich jest rodzajem kulturowej identyfikacji i uchwyceniem kulturowo określonego sensu działania. Taka identyfikacja odbywa się przy użyciu społecznie skonstruowanych typologii. W projekcie autor próbuje odpowiedzieć na następujące pytania: Czego i jak uczą się badani w kontekście buntu? Jakie mechanizmy uczenia się w kontekście buntu można zrekonstruować? Autor sytuuje swoje badanie w obrębie paradygmatu interpretatywnego, w którym to paradygmacie uznaje się fakt tworzenia się, istnienia i zmiany świata w procesach interakcji międzyludzkich; świat społeczny jest wówczas obdarzony sensem i znaczeniami; człowiek jest istotą działającą i interpretującą sytuacje i zachowania innych ludzi; rzeczywistość społeczna jest traktowana jako konstrukt społeczno-kulturowy. Poznawanie tego świata nie ma charakteru uniwersalnego; jest ono perspektywiczne, mechanizmem poznania jest zaś rozumienie. Badacz (podobnie jak badany) jest zakorzeniony w pewnej historyczności myślenia.

W badaniu zastosowano **metodę biograficzną**. W projektowanej metodzie (perspektywie) badawczej biografia rozumiana jest w sposób konstruktywistyczny (podobnie o tym fenomenie myślą m.in. D. Urbaniak-Zajac, P. Alheit, A. Jurgiel-Aleksander czy M. Malewski). Jest procesem konstruowania tożsamości człowieka poprzez jego uczestnictwo i refleksję nad buntami. Biografia jest uwarunkowana społecznie, politycznie, ekonomicznie etc. Jest zatem tworem problematycznym i zależnym od kontekstu. Powstaje na przecięciu tego, co indywidualne i społeczne. Autor podchodzi do badania w sposób dyskursywny, to znaczy uznaje lokalny, historyczny i wielowarstwowy charakter wytwarzanej wiedzy. Wiedza w tym ujęciu ma przede wszystkim charakter językowy (dyskursywny). Metoda biograficzna uprawiana w sposób dyskursywny problematyzuje wytwarzaną wiedzę. Pozwala na uchwycenie zmian i rozwoju tożsamości jednostek w czasie, a także na zgłębianie tych procesów i badanie znaczenia uczenia się w toku całego życia (M. Malewski).

Materiał badawczy stanowiły 22 wywiady biograficzne (narracyjne) przeprowadzone z osobami określającymi się jako buntownicy / buntowniczkami, uczestniczący (aktualnie lub w przeszłości) w praktykach buntu i uznający te doświadczenia za znaczące. W celu obróbki materiału empirycznego w projekcie zastosowano analizę typu fenomenograficznego wrażliwą na konteksty. W toku postępowania najpierw poddano analizie pojedyncze biografie. Następnie zestawiono ze sobą wszystkie transkrypcje wywiadów w celu

identyfikacji tego, co w badanych wypowiedziach jest wspólne i różnicujące pod kątem uczenia się.

Jednym z wyników badania była rekonstrukcja znaczeń nadawanych buntom. Następnie znaczenia nadawane buntom przez poszczególne osoby zostały ze sobą zestawione i porównane. W rezultacie autor zrekonstruował 5 koncepcji znaczeń nadawanych buntowaniu się: bunt jako odruch etyczny, bunt jako forma emancypacji, bunt jako narzędzie (środek) do osiągnięcia celu, bunt jako budowanie czegoś nowego i bunt jako doświadczenie emocjonalne. Za każdym sposobem rozumienia buntu mamy do czynienia z określoną tożsamością aktorów społecznych. Wątek tożsamościowy był obecny we wszystkich badanych przypadkach.

Etyczność pojawiła się w wypowiedziach przede wszystkim w kontekście wartości wyznawanych przez badanych i aksjonormatywnego osadzenia działań buntowniczych. Badani buntownicy myślą o buntach między innymi w kategoriach obowiązku, reakcji na zło, walki, wagi (ważność czegoś) i użyteczności społecznej. Zdaniem niektórych bunt jest czymś co po prostu „trzeba robić”. Bunt jako forma emancypacji ma znaczenie dla osiągania wolności (ale nie tylko) przez jednostki i grupy społeczne. Jest rodzajem sprzeciwu, walki i uaktywnienia się podmiotów. Emancypacja (wyzwolenie) wiąże się w narracjach także z głosem (słyszalnością, możliwością komunikowania), widocznością i solidarnością. Bunt jako narzędzie do osiągnięcia celu ujawnił się w kontekście presji wywieranej na polityków, wpływu, konfrontacji oraz narzędzi: gry politycznej, komunikacji i edukacji. Z kolei rozumienie buntu jako doświadczenia emocjonalnego odnosiło się do odczuwanej przez badanych ekscytacji a także autoterapii, walki wewnętrznej, samorealizacji, poczucia izolacji, poczucia własnej wartości, przynależności do wspólnoty czy zaspokajania określonych potrzeb. Bunt jako budowanie czegoś nowego w wypowiedziach badanych to przede wszystkim wspieranie kogoś, popieranie czegoś, konstruowanie wspólnotowości, współtworzenie obywatelskości / społeczności obywatelskiej, działanie oddolne / lokalność, aktywizm i praca „u podstaw”.

W projekcie badawczym możliwe było też uchwycenie **istoty uczenia się**. Autor zrekonstruował istotę („efekty”) uczenia się na poziomie pojedynczych biografii, tym samym ukazał zróżnicowanie w obrębie analizowanych wypowiedzi biograficznych. Rekonstrukcja istoty uczenia się została dokonana w języku osób badanych. W badaniu interesujące poznawczo było to, że uczenie się odbywa się nie tylko na poziomie jednostkowym, lecz także zbiorowym i instytucjonalnym. Konsekwencje uczenia się jednostkowego odnoszą się

do jednostki i jej relacji z innymi, natomiast uczenie się zbiorowe odnosi się do wspólnego celu, świadomości odrębności grupy i jej wewnętrznej struktury.

W toku analizy autor zrekonstruował i opisał wymiary i mechanizmy uczenia się buntowników. Zostały wyodrębnione następujące kategorie: motywy buntu, wartości uznawane przez buntowników, socjalizacja do buntu, metody buntu, oceny buntu oraz wspólnota buntu.

Motywy ujawniły się w dwóch aspektach inspirowanych myślą A. Schütza: motywów typu „z jakiego powodu”, które dotyczyły przeszłych doświadczeń skłaniających buntownika do czynu (działania buntowniczego), oraz motywów typu „ażeby”, to znaczy klasy motywów odnoszących się do przyszłości, inaczej celów działania buntowniczego. Motywami pierwszego typu są motywy psychologiczne, polityczne, przynależnościowe i etyczne. Motywami drugiego typu są cele oporowe, cele dotyczące zmiany, cele wspierające / wspólnotowe i cele prywatne.

Motywy (cele) działania łączą się z kolei z **wartościami uznawanymi przez buntowników**. Uznawane wartości motywują buntowników do działania, są ich działaniowym „drogowskazem” czy „kręgosłupem” moralnym. Wartości pojawiają się w wypowiedziach badanych na co najmniej dwa sposoby: gdy rozmówczynie i rozmówcy wprost wypowiadają się na temat tego, co jest dla nich ważne; oraz w kontekście wypowiedzi dotyczących celów buntu (deklarowane wartości można wówczas traktować jako uzasadnienia buntu). Były to takie wartości jak wolność, równość, solidarność, wspólnotowość, obywatelskie zaangażowanie i wiele innych.

Wątek **socjalizacji do buntu**, kolejna istotna kategoria analityczna, denotuje procesy, poprzez które jednostki przyswajają struktury i normy będące częścią grup i wspólnot buntu. Jest to społeczny punkt widzenia postrzegania rozwoju i uczenia się ludzi. W badaniu wyraźnie ujawniły się aspekty socjalizacji pierwotnej i socjalizacji wtórnej do buntu. Wątek socjalizacji pierwotnej w badanych biografii dotyczy przekazywanych przez rodziców wartości, wspólnego uczestnictwa w różnego rodzaju buntach z rodzicami od najmłodszych lat a także zasłyszanych historii rodzinnych z buntami i zaangażowaniem społecznym w tle. Środowisko rodzinne zdaje się mieć znaczenie z punktu widzenia późniejszych zachowań związanych z praktykami buntu społeczno-politycznego osób badanych. Socjalizacja wtórna odnosi się do oddziaływań różnych osób, grup i instytucji. Badani i badane wymieniali w tym kontekście rówieśników, przyjaciół, aktywistów, działaczy, subkultury, środowisko uniwersyteckie a także organizacje społeczne i polityczne, które niejako zainicjowały i wzmocniły ich praktyki buntu. Ci znaczący inni motywują badanych, pokazują im inny niż

dominujący w społeczeństwie sposób postrzegania rzeczywistości społecznej a także uświadamiają możliwość tworzenia alternatywnych rzeczywistości. Badani nauczyli się działać, czemu sprzyjała postawa pomocniczości ze strony doświadczonych osób, które w bunt i aktywizm były zaangażowane wcześniej.

Buntownicy opowiadali o rozmaitych **metodach działań buntowniczych**. Bunt przyjmuje różne formy w zależności od tego, czy jest on praktykowany z perspektywy uczestników czy organizatorów wydarzeń. Ma to znacznie z punktu widzenia nie tylko stosowanych metod działań buntowniczych lecz uczenia się. Inny rodzaj refleksji nad działaniem uruchamiany jest przez organizatorów, którzy poprzez określone metody chcą osiągnąć zamierzone cele, inny natomiast w przypadku „zwykłych” uczestników wydarzeń. Poprzez stosowanie określonych metod działania buntownicy wytwarzają tzw. wiedzę oporową. Związana jest ona z kategorią refleksyjności, istotną w kontekście badań biograficznych, a zatem zdolnością do krytycznej oceny zastanych tradycji, systemu normatywnego, polityki i swojego w nich usytuowania.

Inną ważną kategorią analityczną były **oceny buntu**. Badani oceniali zarówno bunty, jak i elementy szeroko pojmowanego kontekstu wokół buntów. Ocena jest jedną z form uczenia się. Wiąże się z refleksyjnym podejściem do buntu i jest źródłem wiedzy. Oceny buntu w biografjach buntowników okazały się punktem wyjścia do określonych zmian w ich życiu. Ponadto, bunt był oceniany ambiwalentnie. Badani mówili o wątpliwościach i rozczarowaniu buntem, a także o towarzyszącej im nadziei na sprawczość i możliwość pozytywnej zmiany.

Bunt rozumiany był przez wielu rozmówczyń i rozmówców jako wydarzenie o charakterze wspólnotowym. Bunty są dzielone z innymi osobami, wytwarzają się w interakcjach międzyludzkich. **Wspólnota buntu** w wypowiedziach badanych konstruowana jest w sposób oddolny, wokół określonej sprawy i celu. Jest wytwarzana przez wspólne działania. Tworzona jest na zasadzie podobieństwa i poprzez przeciwstawienie jej innym (najczęściej wrogim) grupom, władzy instytucjonalnej i własnej wspólnoty narodowej. Pomimo podobieństwa członków wspólnota jest widziana jako różnorodna. Kojarzona jest z dobrymi relacjami międzyludzkimi. W obrębie wspólnoty buntownicy czują się bezpieczni, doświadczają wsparcia ze strony innych i solidarności. Pomimo tego, we wspólnotie buntu dostrzegano sporą konfliktowość, co ukazuje złożoność zidentyfikowanego fenomenu wspólnotowości. Wspólnota buntu jest znacząca z punktu widzenia uczenia się. Stanowi ona społeczność uczącą się (zbiorowy podmiot uczący się) a także ramę uczenia się jednostek zaangażowanych w bunt, co podkreślali badani i badane.

Materiał empiryczny został poddany interpretacji. Autor dokonał interpretacji na kilku płaszczyznach: identyfikacji kompetencji obywatelskich osób badanych, potencjalnego sprawstwa buntowników w ich prywatno-publicznym światach życia, tożsamości i znaczenia buntu dla konstrukcji świata społecznego.

Kompetencje obywatelskie buntowników są rozumiane m.in. za A. Męczkowską i B. Bernsteinem jako dyspozycje do działania (uczenia się), emancypacji i konstruowania tożsamości aktorów społecznych. Bunty opisywane w rozprawie mają charakter adaptacyjny, emancypacyjny, upelnomocniający i budujący. Usytuowane są w określonych wspólnotach, co ukazuje relacyjny, interakcyjny aspekt badanego fenomenu. Kompetencje badanych przybierają zróżnicowane formy. Można je postrzegać jako podstawę sprawności działania (znaczenie instrumentalne buntu), podstawę działania refleksyjnego (tkwi w tym sposobie rozumienia kompetencji pragmatyczne założenie o nierozzerwalności myślenia i działania), warunek dystansującego rozumienia (umiejętność nabrania dystansu wobec świata kultury oraz własnego myślenia i działania), potencjał działania emancypacyjnego (krytyczne spojrzenie na rzeczywistość, dostrzeganie ograniczeń, wyrażanie niezgody na niesprawiedliwość) oraz potencjał zmiany i budowania nowego porządku społecznego (wsparcie, wspólne oddolne działanie, troska o innych i o świat). Nabywanie kompetencji w przypadku badanych wskazuje na społeczno-kulturowe zapośredniczenie rozumienia swojego bycia w świecie w kontekście znaczeń nadawanych własnej aktywności buntowniczej, z orientacją na wspólnotowość i samodzielność podejmowania działań.

Z punktu widzenia **podmiotowej sprawczości** materiał empiryczny dowodzi, że uczenie się osób zaangażowanych w bunt miało silnie indywidualny charakter. Następowало w toku refleksji, samodzielnego myślenia, analizowania i oceny przeżytych doświadczeń biograficznych danej osoby. Zbiorowa siła uczenia się zaś odnosiła się do wspólnie podzielanych wartości, motywów i kolektywnych doświadczeń buntujących się kolektywów i grup społecznych. Buntownicy przez swoje aktywne działania niejednokrotnie próbują burzyć zastany porządek społeczny, aby następnie wprowadzać nową jakość i budować alternatywą wersję świata społeczno-politycznego. Ten i wiele innych transgresyjnych aspektów działania i uczenia się świadczy o mocy sprawczej tkwiącej w badanych osobach a także ich zdolności do konstruowania własnych biografii.

W toku działania i uczenia się następuje **proces konstruowania tożsamości** badanych. Jest to proces jednostkowy i zbiorowy równocześnie. Procesy konstruowania tożsamości jednostkowej i zbiorowej dopełniają się i krzyżują. Na płaszczyźnie jednostkowej konstruowania tożsamości buntowników zaobserwować można mechanizm identyfikacyjny,

który oznacza interioryzację określonych dyspozycji, skłonności, ideologii, postaw wobec buntu oraz swojej w nim roli etc. Biorąc pod uwagę różne konceptualizacje buntów ujawnione podczas analizy materiału empirycznego, możliwe było rozpoznanie różnych formacji tożsamościowych buntowników: sprawni działacze, refleksyjni praktycy, buntownik dystansujący się, emancypujący się, konstruktorzy nowego porządku społeczno-politycznego. Te formacje tożsamościowe są równocześnie typami obywatelki i obywatela. Towarzyszą im specyficzne wartości, motywy i wiara w słuszność działań. Formacje tożsamościowe buntowników są wzmacniane przez efekt identyfikacji ze wspólnotą buntu, która z kolei daje badanym poczucie bycia pośród innych i bycia częścią szerszej zbiorowości, co w literaturze przedmiotu jest akcentowane m.in. przez E. Kurantowicz.

W analizowanym materiale ważną kwestią okazała się rola buntów w **konstruowaniu świata społecznego**. Wizerunki świata obecne w wypowiedziach badanych są elementem świadomości badanych podmiotów, a zatem również ich konstrukcją z „materiału” społeczno-kulturowego w życiu codziennym. W wypowiedziach osób badanych pojawiły się wątki będące diagnozą współczesnego świata. Świat ten jawi się jako zagrażający, pełen nierówności społecznych, a ludzie dookoła postrzegani się jako bierni, rasistowscy, nietolerancyjni, homofobiczni i nonkonformistyczni. Na ludzi działa system represyjny państwa. Pośród pozytywnych wizji świata wspomniano o powstawaniu nowej fali aktywizmu i nowych podmiotów politycznych, które dają nadzieję na zmianę zastanego porządku społecznego i politycznego. Wizja świata o charakterze prospektywnym odnosi się do oddolnego budowania świata społeczno-politycznego niejako w opozycji do świata „zdiagnozowanego”. Buntownicy pragną między innymi świata, w którym na co dzień tworzone są więzi społeczne, likwidowany jest podział ludzi i grup na dominujących i podporządkowanych. Taka postawa wpisuje się w m.in. w opisywane przez G. Biestę i S. Brookfielda procesy uczenia się i budowania demokracji.

Learning potential of rebellion as an andragogical issue. From biography analysis to description of the phenomenon (Summary)

Rebellion is a phenomenon which is understood in many ways. It has a number of dimensions: social, political, psychological, cultural and educational. For the author of this dissertation, learning is one of the most important dimensions of rebellion. Learning in the context of participation in rebellions is a kind of situated learning. It is a part of everyday life of people (participants of rebellions) and has informal character.

The author of the dissertation begins his analysis with the reconstruction of the languages of description of rebellion in a scientific andragogical reflection and in selected social research. The most significant categories of description are: acquiring critical awareness, dialogue, resistance as well as empowerment of individuals and social groups.

Acquiring critical awareness is the starting point for action and social change. Unconsciousness is a condition for the preserving of power and submission relations. Adults' learning means becoming aware of the causes of their disadvantaged social position, exposing the world of oppression and - as a consequence - reflective actions aimed at changing one's own situation, which is emphasized by e.g. P. Freire, S. Brookfield, A. Gramsci.

The **dialogical perspective**, in turn, allows us to perceive rebellion from the perspective of a clash of different points of view. The world we live in is based on various visions, which determines the actions of social actors, including rebels. In this perspective, the issue of communication between rebels as subjects of change and learning is important. True dialogue should be the basis for any cooperation. Rebellion in terms of dialogue is understood in a relational way which is in line with the concept of L. Koczanowicz. It is an opportunity for conflicting interests to clash, which, in turn, become elements of non-consensual democracy. The function of such a dialogue is not so much agreement as mutual understanding of the subjects.

Theories of resistance and deflection – developed among others by J. Rutkowiak, T. Szkudlarek, H. Giroux – in relation to rebellion turn to subjective agency and the possibility of socio-political change, focusing on such analytical categories as conflict, struggle and resistance. Resistance may take the form of rebellion and emphasizes the negation of the system / social structures / culture. It can also be an emancipatory resistance and go beyond a simple opposition, containing a positive and constructive component related to transformative action. Resistance is a practice aimed at trying to respond to widely understood power relations. It is an opportunity to construct an identity and regain agency by acting (and self-creating) subjects. In the case of “positive” resistance, we are dealing with a mechanism of inversion of meanings aimed at constructing identity other than that imposed by power. This does not mean, however, that identity arises outside of power relations. On the contrary, it is constructed in relation to power. The deflection is, in a way, the next (but not necessary) stage after resistance into a positive change in the situation. It is a step towards its implementation.

Rebellion understood as the **possibility of empowering individuals and groups**, another important approach from the perspective of the language of description of rebellion, is treated as the transgression of the negative or unmasking perception of rebellion towards thinking and practices of building / creating a new socio-political reality. Empowerment (analysed, inter alia, by H. Giroux, P. McLaren or T. Szkudlarek) and post-criticality (developed by P. Zamojski) become helpful terms here. The former refers to a direct, just form of democracy that can expand the fields of freedom of individuals and social groups. Thus, it concerns both the individual and the social level. The form of rebel actions here will construct specific public spheres enabling the articulation of criticism and the rebels' aspirations. The condition for this is sensitivity to ethics, responsibility and solidarity with others. Post-criticality in the case of rebellion means taking an attitude of care and responsibility for the common world. This concept assumes equality of all actors participating in activities. This is a transition from demystifying oppression to projects involving people in matters recognized as important. It is therefore not only about criticizing, but building a new common world.

In social research, in turn, rebellion appears in the following contexts: resistance to school institutions, learning (e.g., liberating learning described by P. Rudnicki), activities of social movements or pedagogies of small activities. Research projects carried out in the interpretative paradigm, especially those using the biographical method, turn out to be significant for the study of rebellion and its learning potential.

The project presented in this dissertation is empirical. Its research goals were the following: reconstruction of the content and forms of learning of adults in conditions of participation in rebellions; understanding and description of the learning mechanisms. The author reconstructs the concepts of meanings given to rebellion and the ways of thinking and speaking that could have produced these meanings. The author adopts the concept of understanding developed on the basis of humanistic sociology. Understanding human activities is a kind of cultural identification and grasping a culturally defined sense of action. Such identification takes place using socially constructed typologies. In the project, the author tries to answer the following questions: What and how do the respondents learn in the context of rebellion? What learning mechanisms in the context of rebellion can be reconstructed? The author places his research within the interpretative paradigm. The following assumptions are present within it: creation, existence and change-making of the world take place in the processes of interpersonal interactions; the social world is endowed with sense and meaning; a human is an acting creature who interprets other people's situations and behaviours; social reality is treated as a socio-cultural construct. Exploring this world does not have a universal character; it is perspective, and the mechanism of cognition is understanding. The researcher (just like the respondent) is rooted in a certain historicity of thinking.

The **biographical method** was used in the study. In the proposed research method (perspective), biography is understood in a constructivist manner (this phenomenon is thought similarly by D. Urbaniak-Zajac, P. Alheit, A. Jurgiel-Aleksander and M. Malewski). It is a process of constructing human identity through their participation and reflection on rebellions. Biography is socially, politically, economically conditioned. It is therefore a problematic and context-dependent creation. It is formed at the intersection of what is individual and social. The author conducts the research in a discursive way, that is, recognizes the local, historical and a multi-layer nature of the knowledge generated. In this approach, knowledge is primarily linguistic (discursive). The biographical method practiced in a discursive way problematizes the knowledge generated. It allows us to capture changes and development of the human's identity over time, as well as to explore these processes and examining the importance of learning throughout life (M. Malewski).

The research material consisted of 22 biographical (narrative) interviews conducted with persons describing themselves as rebels, participating (now or in the past) in the practices of rebellion and considering these experiences as significant to them. In the research project a context-sensitive phenomenographic type of analysis was used. In the course of the proceedings, individual biographies were analysed first. Then, all interview transcripts were

juxtaposed in order to identify what is common and differentiating in terms of learning in the analysed statements.

A reconstruction of the meanings given to rebellions was one of the results of the study. Then the meanings given to the rebellions by individuals were put together and compared. As a result, the author reconstructed 5 concepts of meanings attached to rebellion: rebellion as an ethical reflex, rebellion as a form of emancipation, rebellion as a tool (means) to achieve a goal, rebellion as building something new and rebellion as an emotional experience. Each way of understanding rebellion entails a specific identity of social actors. The thread of identity was present in all studied cases.

Ethicality appeared in the statements primarily in the context of the values professed by the respondents and the axionormative setting of rebel actions. The rebels think about rebellions in terms of, among other things, the duty, fending off the evil, the struggle, the importance of something and social utility. For some of them, rebellion is something that simply “must be done”. Rebellion as a form of emancipation is important for the achievement of freedom (but not only freedom) by individuals and social groups. It is a kind of opposition, struggle and activation of subjects. Emancipation (liberation) in narratives is also connected with voice (audibility, possibility of communication), visibility and solidarity. Rebellion as a tool to achieve a goal was revealed in the context of pressure on politicians, influence, confrontation and tools of: political game, communication and education. In turn, the rebellion as an emotional experience referred to the excitement felt by the respondents, as well as self-therapy, internal struggle, self-fulfilment, a sense of isolation, self-esteem, belonging to a community or meeting the specific needs of individuals. Rebellion as building something new is supporting someone, supporting something, building a community, co-creating civic society, grassroots / local activities, activism and work at the grass roots.

In the research project it was also possible to capture the **essence of learning**. The author reconstructed the essence (“effects”) of learning at the level of individual biographies, thus showing the diversity within the analysed biographical statements. The reconstruction of the essence of learning was made in the language of the interviewees. It was interesting cognitively in the study that learning takes place not only at the individual level, but also at the collective and institutional level. The impact of the individual learning relate to the individual and his / her relationship with others, while the collective learning refers to common goal, awareness of the group’s distinctness and its internal structure.

In the course of the analysis, the author reconstructed and described the dimensions and mechanisms of rebels’ learning. The following categories have been distinguished:

motives of rebellion, values recognized by rebels, socialization to rebellion, methods of rebellion, evaluation of rebellion and community of rebels.

The **motives** were revealed in two aspects inspired by A. Schütz's thought: "because motives" which were related to past experiences that prompted a rebel to act (rebellious action); "in-order-to motives", that is, classes of motives pertaining to the future, or goals of rebellious action. The first type of motives are psychological, political, motives of belonging and ethical motives. The second type of motives are resistance goals, change goals, supportive / community goals and private goals.

The motives (goals) of action are in turn related to the **values recognized by rebels**. Values motivate rebels to act and they are rebels' "signpost" or sense of morality. The values appear in the statements of the respondents in at least two ways: when the interviewees express their views on what is important to them; and in the context of statements about the goals of the rebellion (the declared values can then be treated as justifications for the rebellion). These were the values such as freedom, equality, solidarity, community, civic commitment and many others.

The theme of **socialization to rebellion**, another important analytical category, denotes the processes by which individuals assimilate the structures and norms that are part of the groups and communities of rebellion. It is the social point of view for perceiving people's development and learning. The study clearly revealed aspects of primary socialization and secondary socialization to rebellion. The theme of primary socialization in the studied biographies concerns the values passed on by parents, joint participation in various types of rebellions with parents from an early age, as well as overheard family stories about family's rebellions and social engagement. The family environment seems to be important from the point of view of the respondents' later behaviours related to the practices of socio-political rebellion. Secondary socialization refers to the interaction of different people, groups and institutions. In this context, the respondents mentioned their peers, friends, activists, subcultures, academia, as well as social and political organizations that somehow initiated and strengthened their practices of rebellion. The significant others motivate the respondents, show them a way of perceiving social reality, other than dominant in society, and also make the rebels aware of the possibility of creating alternative realities. The respondents learned to act, which was fostered by the attitude of subsidiarity of experienced people who had been engaged in rebellion and activism earlier.

The rebels talked about various **methods of rebellion**. Rebellion takes different forms, depending on whether it is practiced from the perspective of the participants or the organizers.

This is important from the point of view of not only the methods of rebellious action but also learning. A different type of reflection on the action is triggered by the organizers who want to achieve the intended goals through specific methods, and another in the case of “ordinary” participants of events. By using certain methods of action, rebels produce the resistance knowledge. It is related to the category of reflectivity, which is important in the context of biographical research and the ability to evaluate existing traditions, the normative system, politics and one’s position in them.

Another important analytical category was **evaluation of rebellion**. The respondents assessed both the rebellions and the elements of the broadly understood context of rebellions. Evaluation is one form of learning. It is associated with a reflective approach to rebellion and it is a source of knowledge. Evaluation of rebellion in the rebels’ biographies turned out to be the starting point for specific changes in their lives. Moreover, the rebellion was evaluated ambivalently. The respondents spoke about their doubts and some disappointment with the rebellion, as well as the hope for agency and the possibility of the positive change.

The rebellion was understood by many interlocutors as an event of a communal “nature”. Rebellions are shared with other people and arise in interpersonal interactions. The **community of rebellion** in the statements of the respondents is constructed in a bottom-up way, around a specific issue and goal. It is produced by collective actions. It is created on the basis of similarity and by contrasting it with other (usually hostile) groups, institutional authority and one’s own national community. Despite the similarity of its members, the community is seen as diverse. It is associated with good interpersonal relations. Within the community, rebels feel safe and experience the support from others and solidarity. Despite this, conflicts in the community of rebellion were noticed. The conflict shows the complexity of the identified phenomenon of community. The community of rebellion is significant in terms of learning. It is a learning community (collective learning entity) as well as a learning framework for individuals engaged in rebellion.

The empirical material has been interpreted. The author made an interpretation on several levels: identification of the civic competences of the respondents, the potential agency of rebels in their private-public world of lives, identity and the importance of rebellion for the construction of the social world.

The **civic competences** of rebels are understood, among others after A. Męczkowska and B. Bernstein as dispositions to act (learn), emancipate and construct the identity of social actors. The rebellions described in the dissertation are adaptive, emancipatory, empowering and building. They are situated in specific communities, which shows the relational,

interactive aspect of the phenomenon under study. The competences of the respondents take various forms. They can be seen as the basis of efficiency of action (instrumental meaning of rebellion), the basis of reflective action (pragmatic assumption about the indissolubility of thinking and acting), the condition of distancing understanding (the ability to distance yourself from the world of culture and one's own thinking and acting), the potential of emancipatory action (critical looking at reality, noticing limitations, expressing disagreement with injustice) and the potential to change and build a new social order (support, bottom-up action, care for others and for the world). In the case of the respondents, acquiring competences indicates the socio-cultural mediation of understanding one's existence in the world in the context of the meanings given to one's own rebellious activity, with an orientation towards communality and independence of taking actions.

From the point of view of **subjective agency**, the empirical material proves that the learning of people involved in the rebellion was highly individual. It took place in the course of reflection, independent thinking, analysing and evaluating the biographical experiences of a given person. The force of collective learning referred to the shared values, motives and collective experiences of rebellious social groups and collectives. By their active actions, rebels often try to destroy the existing social order, in order to introduce a new quality and build an alternative version of the socio-political world. This and many other transgressive aspects of acting and learning testify to the causative power inherent in people as well as their ability to construct their own biographies.

In the course of action and learning, the **identity** of the respondents is constructed. It is an individual and collective process at the same time. The processes of constructing individual and collective identities complement and intersect. At the level of the individual construction of identity, a mechanism of identification can be observed. In other words, a rebel interiorizes specific dispositions, inclinations, ideologies, attitudes towards rebellion and one's role in it etc. Taking into account the various conceptualizations of rebellions revealed during the analysis of the empirical material, it was possible to identify various identity formations of rebels: efficient activists, reflective practitioners, distancing rebels, emancipating rebels, constructors of new socio-political order. These identity formations are types of citizens. They are accompanied by specific values, motives and the assumption that the actions are right. The identity formations of rebels are strengthened by the effect of identification with the community of rebellion, which in turn gives the respondents a sense of being among others and being part of a wider community (this kind of mechanism is emphasized in the literature by E. Kurantowicz).

In the analysed material, the role of rebellions in **constructing the social world** turned out to be an important issue. The images of the world present in the statements of the respondents are an element of the awareness of the entities, and also their construction from socio-cultural “material” in everyday life. In the statements of the respondents, the threads that constitute a diagnosis of the contemporary world were present. The world is seen as threatening, full of social inequalities, people are perceived as passive, racist, intolerant, homophobic and non-conformists. People are influenced by the state’s repressive system. Among the positive visions of the world, the emergence of a new wave of activism and new political entities that offer hope for a change in the existing social and political order were mentioned. The vision of the prospective world refers to the bottom-up building of the socio-political world, in opposition to the “diagnosed” bad world. The rebels want to construct a world in which social bonds are created on a daily basis and the division of people and social groups into dominant and subordinate is eliminated. This attitude refers to the processes of learning and building democracy described by G. Biesta and S. Brookfield.