

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Piotr Kowzan
2. Stopnie naukowe i tytuły zawodowe:

2017

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie Pedagogika

Rada Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, 18 maja 2017 r.

Tytuł rozprawy doktorskiej: Monografia długu jako urządzenia wychowawczego.

Promotor w przewodzie doktorskim: prof. dr hab. Tomasz Grzegorz Szkudlarek

Recenzenci: prof. dr hab. Joanna Justyna Rutkowiak, dr hab. Helena Ostrowicka, prof. UKW

2008

Tytuł zawodowy: magister pedagogiki, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, Uniwersytet Gdański w Gdańsku.

2002

Tytuł zawodowy: magister zarządzania i marketingu, specjalność: ekonomika i zarządzanie w przedsiębiorstwie, Akademia Ekonomiczna im. Oskara Langego we Wrocławiu.

Wykształcenie:

Studia doktoranckie w Zakresie Pedagogiki i Nauk o Polityce na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, 2008-2015.

- Badania terenowe w Islandii, University of Iceland (23/08/2009 – 27/06/2010), opiekunka: prof. Steinunn Hrafnisdóttir. Pobyt w ramach stypendium indywidualnego Fundacji Rozwoju Systemów Edukacji (FSS/2009/II/D3/W/0068) na badania „Pomoc społeczna a ludzie w długach. Formy pomocy oraz znaczenia przypisywane problemowi zadłużenia na Islandii w kontekście kryzysu ekonomicznego”, zrealizowane przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię, poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru

Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego.

Studia magisterskie na kierunku pedagogika w zakresie pedagogika opiekuńczo wychowawcza, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański (01/11/2003-30/06/2008).
Badania terenowe przeprowadzone w Słowacji. Promotorka: dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander pracy magisterskiej pt. „Nomadyczny sposób bycia i uczenia się współczesnych młodych Europejczyków”.

- Student wizytujący (guest student) na University of Copenhagen (01/09/2007 – 30/06/2008) na wydziałach: Department of Media, Cognition and Communication oraz w Centrum Studiów Afrykańskich na Wydziale Teologicznym.
- Uczestnik kursu zimowego na duńskim uniwersytecie ludowym w Niemczech Jaruplund Højskole, Denmark/Germany (02.2005-05.2005)
- Erasmus w Linköping University, Sweden (01/08/2004-30/01/2005)

Studia magisterskie na kierunku zarządzanie i marketing w zakresie ekonomiki i zarządzania w przedsiębiorstwie, Wydział Gospodarki Narodowej w Akademii Ekonomicznej (obecnie Uniwersytet Ekonomiczny) im. Oskara Langego we Wrocławiu (01/11/1997-30/06/2002). Promotorem prof. Stanisław Nowosielski pracy magisterskiej pt. „Kultura organizacyjna w instytucjach pozarządowych”.

3. Zatrudniony na Uniwersytecie Gdańskim:

- adiunkt od 01.07.2018
 - urlop naukowy 01.10.2021-30.09.2022
- asystent od 01.10.2011 do 30.06.2018
 - urlop rodzicielski 03.10.2016-14.06.2017

4. OMÓWIENIE OSIĄGNIĘĆ

Jako główne osiągnięcie przedstawiam cykl publikacji pod tytułem

Uczenie się przez opór i nauczanie poprzez protest jako kwestia pedagogiczna.

Perspektywa andragogiczna

Jako główne osiągnięcie przedstawiam cykl powiązanych tematycznie artykułów poświęconych pedagogicznym wymiarom ruchów społecznych. Główna teza cyklu brzmi następująco: ruchy społeczne należy ujmować nie tylko jako zjawiska polityczne, lecz także jako środowiska uczenia się, nauczania i wytwarzania podmiotowości. Za najważniejszy wkład uznaję: przesunięcie ruchów społecznych do centrum refleksji pedagogicznej, pokazanie ambiwalencji uczenia się

w aktywizmie, rozwinięcie kategorii nauczania poprzez protest oraz włączenie dziecięcej partycypacji i dzikich kompetencji do tego pola badań.

Na cykl artykułów w rozumieniu zapisów ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” składa się cykl publikacji (chronologicznie):

1. Kowzan, P., & Prusinowska, M. (2009). Uczenie się (w) ruchu: studenci przeciwko komercjalizacji edukacji. *Rocznik Andragogiczny*, 2009, 208-234.
2. Kowzan, P., & Prusinowska, M. (2011). Polityka głosu, polityka wyjścia i pytanie o edukację autonomiczną z perspektywy współczesnych ruchów uniwersyteckich. *Ars Educandi*, 8, 93–121.
3. Zielińska, M., Kowzan, P., & Prusinowska, M. (2011). Social movement learning: From radical imagination to disempowerment?. *Studies in the Education of Adults*, 43(2), 251-267.
4. Prusinowska, M., Kowzan, P., & Zielińska, M. (2012). Struggling to unite: the rise and fall of one university movement in Poland. *Interface: a Journal for and about Social Movements*, 4, 327-359.
5. Kowzan, P., Zielińska, M., & Prusinowska, M. (2014). Intervention in lectures as a form of social movement pedagogy and a pedagogical method. *Interface*, 6(1), 297 – 326.
6. Kowzan, P. (2016). Światopogląd Grundtviga w świetle polskich tłumaczeń jego pism – implikacje dla ruchu uniwersytetów ludowych. W: *Uniwersytety ludowe – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami* (s.167–190).
7. Kowzan, P. (2018). Mali obywatele, orleńta czy marionetki?. *Czas Kultury*, 34(02), 140-147.
8. Kowzan, P., Krzymiński, D., Hurko, K., Życzyńska, J., Koenig, M., Bloch, P., Rainka, D., Mojzykiewicz, M., Bigus, W. (2018). Protestujące dzieci. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 1(81), 45-62.
9. Kowzan, P. (2022a). From Activism, through Academia into Deep Adaptation: An Autophenomenography of Water. *Australian Journal of Adult Learning*, 62(3), 404-413.
10. Kowzan, P. (2022b). Przyczynek do diagnozy potencjału edukacji dla pokoju w kraju przyfrontowym. Polemika z artykułem Konrada Rejmana "Pedagogika i (nie) istnienie-pokój jako wyzwanie dla edukacji". *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 24(2 (92)), 147-163.
11. Kowzan, P., & Świdlińska, I. (2022). Parental meanings attributed to children's participation in street protests. *Children & Society*, 36(4), 594-609.
12. Kowzan, P. (2023a). Dzieci podczas ulicznych protestów–szczęble i granice partycypacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 19(2 (57)), 194-207. <https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.14>
13. Kowzan, P. (2023b). The humiliated began to sing. How teachers on strike tried to teach society. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(1), 125-143.
14. Kowzan, P., & Szczygieł, P. (2023a). Social movement learning about violence. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(2), 229-244.
15. Kowzan, P., & Szczygieł, P. (2023b). Militant Research for Peace Education. The Case of Grupa Granica on the Polish-Belarusian Border. *Journal of Peace Education*, 20(3), 339-360.

16. Kowzan, P. (2024). Polaryzacja: polemika z artykułem „Fanatyzm jako problem wychowawczy”. *Edukacja Międzykulturowa*, 24(1), 175-187.
<https://doi.org/10.15804/em.2024.01.12>
17. Kowzan, P., Szczygieł, P., & Boryczko, M. (2024). We are not an army of orcs: rethinking youth activism through a critical pedagogy of place. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20.
18. Szczygieł, P., & Kowzan, P. (2025). Wild Competences: Challenging the neoliberal frame in adult education through collective actions. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 16(2), 197–212. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5671>
19. Kowzan, P. (nadchodzący w 2027). Hasło "Teaching through Protest" W: Bloomsbury Encyclopedia of Social Justice in Education.

Chociaż Ustawa nie nakłada rygoru czasowego powstania osiągnięć, to zaznaczam, że 6 pierwszych publikacji, składających się na cykl, powstało przed obroną doktoratu w maju 2017 roku, a pozostałe później. We wszystkich współautorskich publikacjach przyjmowaliśmy kolektywną formułę współpracy, polegającą na wspólnym opracowywaniu koncepcji, struktury i treści. Teksty te nie są kompilacją oddzielnych prac, lecz stanowią efekt dialogicznego procesu twórczego, w którym każda osoba współtworząca miała wpływ na całość. Mój wkład miał w nich charakter rozpoznawalny i powtarzalny. Obejmował przede wszystkim: formułowanie problematyki badawczej, wprowadzanie kategorii pedagogicznych do analizy ruchów społecznych, współprojektowanie badań jakościowych i współuczestniczących, opracowywanie interpretacji dotyczących uczenia się, nauczania i wychowania oraz współredakcję tekstów i syntetyzowanie ich wniosków. Mój wkład w te publikacje był nieodłączny i konstytutywny – żaden z tych tekstów nie powstałby w obecnym kształcie bez mnie. W rozumieniu ustawy o stopniach naukowych (art. 219 ust. 2 Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), stanowi on opracowanie wydzielonego zagadnienia, mimo że nie daje się formalnie wyodrębnić bez naruszenia integralności wspólnej pracy.

Wkład do dyscypliny pedagogika

Wkład tego cyklu do pedagogiki polega na czterech przesunięciach. Po pierwsze, pokazałem, że ruchy społeczne mogą być badane jako środowiska edukacyjne. Po drugie, rozszerzyłem andragogiczne rozumienie uczenia się przez uwzględnienie jego ambiwalencji, kosztów i skutków dezintegrujących, w tym rozczarowania, wypalenia i pozbawienia mocy (ang. disempowerment). Po trzecie, przywróciłem kategorię nauczania do analizy protestu, pokazując, że demonstracje, strajki, pieśni, interwencje i działania rodzinne mogą pełnić funkcje dydaktyczne. Moje badania pokazały, że w protestach i strajkach stale powracają intencje dydaktyczne: uczestnicy próbują objaśnić świat, porządkować doświadczenie, nadawać kierunek wspólnemu działaniu oraz uczyć społeczeństwo, polityków, media, a czasem własne dzieci. W tym sensie protest nie jest wyłącznie miejscem ekspresji lub sprzeciwu, lecz bywa także praktyką nauczania. Zwłaszcza analizując protesty nauczycielskie, pokazałem, że pieśń protestu nie jest wyłącznie formą ekspresji emocji, lecz narzędziem radykalnej edukacji popularnej: organizuje wspólny głos, przenosi treści polityczne w formy kulturowe, pozwala nauczać społeczeństwo poza instytucjami edukacyjnymi i ujawnia, że konflikt polityczny jest zarazem konfliktem o język, uwagę i możliwość przemawiania wspólnie.

Dzięki pieśniom protestu ruchy społeczne ukazały się nie tylko jako zjawiska polityczne, lecz także jako formy pracy kulturowej i dydaktycznej. Po czwarte, włączyłem do tego pola dziecięcą partycypację, relacje międzypokoleniowe oraz wspólny głos jako problem pedagogiczny, a nie jedynie symboliczny. Pokazywałem ten problem nie tylko jako zagadnienie praw dziecka lub granic partycypacji, lecz również jako problem andragogiczny i międzypokoleniowy. Protest z udziałem dzieci ujawnia bowiem sposoby przekazywania odpowiedzialności za świat, przygotowywania do działania publicznego, negocjowania bezpieczeństwa i pokojowości zgromadzenia, a także organizowania relacji między wychowaniem rodzinnym, obywatelskością i kulturą protestu. W tym ujęciu obecność dzieci nie jest jedynie dodatkiem symbolicznym, lecz elementem zmieniającym pedagogiczny sens samego wydarzenia.

W najnowszej fazie badań współtworzyłem pojęcie dzikich kompetencji, którym opisujemy wiedzę, umiejętności i dyspozycje nabywane w działaniach zbiorowych poza ramą edukacji formalnej i poza neoliberalnym wzorcem adaptacji. Pojęcie to pozwala uchwycić, że doświadczenie aktywizmu nie kończy się w momencie wycofania z ruchu, lecz może wracać do świata instytucji w postaci odmiennej sprawczości: bardziej refleksyjnej, bardziej konfliktowej, mniej podporządkowanej hierarchiom i bardziej zdolnej do inicjowania zmiany. Tym samym dołożyłem do dyskusji nad kompetencjami argument, że ich transfer nie musi oznaczać wyłącznie użyteczności rynkowej, lecz może oznaczać także zdolność do **demokratycznego zakłócania zastanych porządków**.

Cykl ten stanowi również wkład do badań nad edukacją obywatelską. Interesuje mnie jednak nie edukacja obywatelska rozumiana wyłącznie jako przygotowanie do uczestnictwa w już istniejących instytucjach i w procesie wyborczym, lecz edukacja obywatelska zorientowana na udział w ruchach społecznych oraz innych niekonwencjonalnych formach działania publicznego. W tym ujęciu obywatelskość oznacza zdolność zabierania głosu, organizowania sprzeciwu, podejmowania odpowiedzialności za dobro wspólne oraz działania w warunkach konfliktu, polaryzacji, nierówności i niepewności. Badane przeze mnie ruchy dotyczyły komercjalizacji edukacji, kryzysu klimatycznego, przemocy wobec uchodźców, praw osób LGBT+, pokojowości protestu i uczestnictwa dzieci. Dzięki temu mogłem pokazać, że edukacja obywatelska nie dokonuje się wyłącznie w szkole, lecz również w działaniach zbiorowych, które uczą solidarności, bronięcia innych, negocjowania granic przemocy i poszerzania wyobraźni demokratycznej. Zarazem badania te nie miały charakteru afirmatywnego w sposób prosty, ponieważ pokazywały także koszty, ambiwalencje i granice obywatelskiego zaangażowania.

Jak łatwo zauważyć chronologia podejmowanych przeze mnie badań i osiągnięcia w obszarze edukacyjnych badań nad ruchami społecznymi nie były skutkiem opisanego powyżej programu badawczego. Moje badania w obszarze ruchów społecznych doprowadziły zarówno do tego, co możemy nazwać odkryciem, ze względu na nowatorski charakter treści artykułu. Ale przydatne są także i te wymiary osiągnięć, których wkład polega na uporządkowaniu spojrzenia na dany fenomen, a tym samym rozpoznania wzorców tego fenomenu, co otwiera możliwość systematycznego oglądu rzeczywistości przy pomocy nowych narzędzi poznawczych.

Odkrycia	Uporządkowanie
Uczenie się może prowadzić do wycofania się z życia społecznego (Zielińska, Kowzan & Prusinowska 2011)	Jak może wyglądać edukacja dla pokoju w nieprzyjawnym otoczeniu (Kowzan & Szczygieł 2023b, Kowzan 2022b)
Szkoły/universytety ludowe wytraciły swój radykalizm w zakresie edukacji obywatelskiej (Kowzan 2016)	Zróżnicowanie przemocy w ruchach społecznych (Kowzan & Szczygieł 2023a)
Płacz jest istotnym elementem protestów (Kowzan et al. 2018)	Specyfika kompetencji wynoszonych z ruchów (Szczygieł & Kowzan 2025)
Znaczenie pieśni protestu (Kowzan 2023b)	Wielości obszarów zaangażowania rodziców (Kowzan & Świdlińska 2022)

Pozostałe prace składające się na osiągnięcia mają charakter interwencji koncepcyjnych. Są to teksty, które niekoniecznie mieszczą się w osi głównej osiągnięcia, ale rozszerzają jego pole przez eksplorację kontekstów: instytucjonalnych (Kowzan 2022b, 2023a), historycznych (Kowzan 2016, 2018), uniwersyteckich (Kowzan & Prusinowska 2009, Prusinowska, Kowzan & Zielińska 2012), badają granice conceptualne (Kowzan 2024, Kowzan & Prusinowska 2011) czy tworzą nowy język opisu (Kowzan 2022a, Kowzan, Szczygieł & Boryczko 2024).

Całość przedstawionego osiągnięcia stanowi próbę przesunięcia ruchów społecznych z pozycji marginalnego kontekstu pedagogiki do rangi pełnoprawnego środowiska edukacyjnego, w którym można badać uczenie się, nauczanie, wychowanie, wytwarzanie głosu, relacje międzypokoleniowe oraz alternatywne formy kompetencji obywatelskich.

Inspiracje teoretyczne

Inspiracje teoretyczne obecne w tym cyklu nie są jednorodne, lecz pracują jako narzędzia rozpoznania różnych warstw badanego zjawiska. Jacques Rancière pozwalał mi uchwycić protest jako moment zakłócenia porządku głosu i miejsca, a więc jako zdarzenie pedagogicznie istotne, ponieważ ujawniające domniemanie równości. Knud Illeris dostarczał aparatu do myślenia o uczeniu się jako procesie wielowymiarowym, ale moje badania prowadziły zarazem do korekty optymistycznych wyobrażeń o uczeniu się, ponieważ pokazywały także jego skutki dezintegrujące i demobilizujące. Z kolei w ostatnich tekstach szczególnie ważna stała się dla mnie perspektywa postkrytyczna duetu Piotr Zamojski i Joris Vlieghe, umożliwiająca opis protestu jako praktyki nauczania, troski o świat i organizowania wspólnej uwagi. Albert O. Hirschman dostarczył mi języka do analizy napięcia między „głosem” i „wyjściem”, a więc między demokratycznym oddziaływaniem na instytucje a rynkową logiką ich opuszczania. Dzięki tej perspektywie mogłem pokazać, że komercjalizacja edukacji osłabia praktyki wspólnego głosu, promując strategię wyjścia i prywatnego dostosowania. Z kolei N.F.S. Grundtvig pozwolił mi zrekonstruować polityczny sens edukacji dorosłych: szkoły ludowej jako przygotowania do uczestnictwa w zgromadzeniu ludowym,

do współsprawowania władzy oraz do mówienia we własnym języku o sprawach wspólnoty. Istotny był dla mnie także jego zwrot ku żywemu słowu, językowi własnemu i lokalnym zasobom doświadczenia, choć zarazem czytałem jego propozycje krytycznie, jako historycznie ograniczone. Obaj, Hirschman i Grundtvig, wzmacniali moje zainteresowanie ruchami społecznymi jako przestrzeniami wytwarzania głosu, podmiotowości i praktyk demokratycznych.

W sensie andragogicznym przedstawiony cykl przesuwając uwagę z uczenia się dorosłych rozumianego jako proces indywidualnej adaptacji ku uczeniu się jako praktyce publicznej, konfliktowej i współtworzącej podmiotowość zbiorową. Wpisuje się tym samym w rozpoznane przez Malewskiego (2010) przejście od nauczania do uczenia się, ale zarazem pokazuje jego dalszą konsekwencję, czyli kiedy uczenie się opuszcza dominującą ramę instytucjonalną, nie znika problem nauczania, lecz zmieniają się jego podmioty, miejsca i środki. Wobec ustaleń Solarczyk (2008) cykl ten pozwala również krytycznie spojrzeć na profesjonalizację edukacji dorosłych, bo ruchy społeczne nie stwarzają okazji do obserwowania uczestników w adaptowaniu się do rynku pracy, za to treścią wielu mobilizacji są pytania o demokratyczny, obywatelski i kulturowy sens wiedzy, doświadczenia oraz głosu krytyki.

Geneza powstania osiągnięć, czyli prowadzenie badawczych połowów w obszarze edukacyjnych badań nad ruchami społecznymi

Przedmiotem moich badań były pedagogiczne wymiary ruchów społecznych, rozumiane jako procesy uczenia się, nauczania, wychowania i wytwarzania podmiotowości w działaniach zbiorowych podejmowanych poza edukacją formalną. Interesowało mnie zwłaszcza to, w jaki sposób ruchy społeczne stają się środowiskami edukacyjnymi: jak organizują wspólny głos, jak uczą uczestnictwa publicznego, jak przekazują sens wspólnego działania, jak przygotowują do konfrontacji z przemocą i jak tworzą warunki dla międzypokoleniowego uczestnictwa.

Przedmiotem analiz były zróżnicowane formy i sytuacje, w których edukacyjny wymiar protestu stawał się uchwytne empirycznie i konceptualnie. Analizowałem między innymi mobilizacje studenckie przeciw komercjalizacji edukacji, interwencje w wykładach uniwersyteckich, historyczne i współczesne znaczenia edukacji ludowej inspirowanej Grundtvigiem, udział dzieci w protestach, znaczenia przypisywane temu udziałowi przez rodziców, pieśni protestu nauczycielek, dokumentację działań świadczących o uczeniu się o przemocy w ruchach społecznych, działania pokojowe i ratownicze na pograniczu polsko-białoruskim, a także formy sprawczości, które wraz z Przemysławem Szczygłem opisaliśmy jako „dzikie kompetencje”.

Choć kolejne teksty powstawały w odpowiedzi na odmienne wydarzenia i napięcia społeczne, łączył je wspólny problem badawczy: jak ruchy społeczne uczą, czego uczą, kogo uczą oraz jakie pedagogiczne konsekwencje przynoszą te procesy dla samej wiedzy o edukacji.

Na początku swojej drogi badawczej nie znałem tradycji badań ruchów społecznych i nie umiałem posługiwać się odpowiednim słownikiem. W mojej pracy magisterskiej (pisanej pod opieką Alicji Jurgiel-Aleksander) opisywałem doświadczenia ruchu jako przede wszystkim podróży uczącej młodych dorosłych z różnych krajów, zbierających się latem na odludnych obozach oraz ich sposoby rozumienia świata. Robiłem to jednak uwzględniając zaledwie indywidualny wymiar tych

doświadczeń, tak jak przywykłem robić to jako pedagog (Kowzan 2008). Nie miałem wówczas słownika do nazywania tego, w czym uczestniczyłem. To zmieniło się w czasie, dzięki temu, że przy okazji prowadzenia badań do doktoratu w Islandii (2009-2010), zapisałem się na kurs wprowadzający do tej tematyki prowadzony w Háskóli Íslands (University of Iceland) przez wizytującą academiczkę Helgę Kristín Hallgrímsdóttir (University of Victoria w Kanadzie). Rok akademicki spędzony na Uniwersytecie Islandzkim okazał się kluczowym etapem formowania się mojego języka badawczego. Pierwsze po tym kursie moje artykuły naukowe były odrzucane przez redaktorów czasopism, bo sztywno trzymałem się nowej wiedzy. Ale niezwykle szczodre i pomocne uwagi Laurence'a Coxa (Maynooth University), redaktora czasopisma *Interface: A Journal for and about Social Movements* pomogły mi zacząć korzystać z języka socjologicznego jako narzędzia do tego, żeby odśłaniać edukacyjny wymiar ruchów społecznych.

Wydarzeniem decydującym o moich zainteresowaniach procesami uczenia się i nauczania w ruchach społecznych zaczęło się od pytania, które jedna z aktywistek zadała grupie gruntownie wykształconej młodzieży podczas jednego z letnich zjazdów zwanych Ecotopią, gromadzących ludzi zainteresowanych sprawiedliwością społeczną. Zapytała czy któraś z osób nie zechciałaby poprowadzić warsztatu na dowolny temat, związany z własnymi zainteresowaniami. Pytanie wywołało popłoch wśród studentów, świeżych absolwentów i doktorantów. Ostatecznie nikt z tej grupy nie zaproponował żadnych warsztatów, ale sami uczestniczyli w tematycznie zróżnicowanych warsztatach przygotowanych przez entuzjastów. Entuzjastów, czyli nieprzygotowanych do nauczania amatorów, którzy nierzadko nie mieli pełnego formalnego wykształcenia, bo poodpadali z systemu edukacji w swoich krajach już na etapie szkół średnich i na studia uniwersyteckie nie docierali.

Byłem wśród tych osób, które wywołano do podzielenia się wiedzą, zainteresowaniami lub choćby nurtującymi nas pytaniami. Było mi wstyd, że po wielu latach edukacji, w której osiągałem sukcesy, nie byłem w stanie niczego spontanicznie zwrócić społeczeństwu. Tym bardziej, że studiowałem wówczas pedagogikę, której istotą jest ta „zwrotność”. W tym czasie ludzie bez podobnego zaplecza przeprowadzali spotkania, które miały sens dla uczestników i były wzbogacające na wielu, czasem nieznanym mi wówczas poziomach. To wydarzenie na lata pozostawiło we mnie poczucie duchowego okaleczenia spowodowanego, w moim rozumieniu, zbyt długą ekspozycją na edukację formalną lub wadliwym, choć powszechnym sposobem korzystania z niej.

Wydarzenie to miało dla mnie znaczenie nie tylko biograficzne, lecz także heurystyczne: pozwoliło sformułować trwałe pytanie badawcze o to, w jaki sposób ludzie spoza instytucjonalnie usankcjonowanych ról nauczycielskich wytwarzają sytuacje uczenia się i dzielenia się wiedzą, które okazują się społecznie skuteczne.

Sytuacja ta, która wydarzyła się około 2005 roku, stała się dla mnie początkiem systematycznego namysłu badawczego nad ruchami społecznymi jako środowiskami edukacyjnymi lub wręcz jako maszynami do emancypacji (por. Czerpaniak-Walczak 2006, Afeltowicz & Pietrowicz 2008, Szwabowski 2014). Od tego momentu coraz konsekwentniej interesowało mnie, jakie mechanizmy uczenia się pozaformalnego i nieformalnego pozwalają zwykłym ludziom nabywać sprawczość polityczną, podmiotowość w procesach uczenia się oraz gotowość do dzielenia się wiedzą w sferze publicznej.

Mój wieloletni projekt badawczy prowadziłem równolegle do badań do doktoratu. Doktorat w zakresie pedagogiki ze specjalnością w pedagogice społecznej obroniłem w 2017 roku na podstawie rozprawy pt. „Monografia długu jako urządzenia wychowawczego” pisanej pod opieką Tomasza Szkudlarka. Ta praca nie dotyczyła wprost ruchów społecznych, ale temat długu był tzw. kwestią pierwszą podnoszoną przez ruchy społeczne, w szczególności przez mobilizacje sprzeciwiające się cięciom budżetowym „austerity measures” nałożonym na społeczeństwa tzw. Zachodu po kryzysie finansowym z 2008 roku.

W świecie andragogów geneza tych badań ma znaczenie biograficzne i teoretyczne. Pokazuje bowiem paradoks edukacji formalnej, polegający na tym, że można długo i skutecznie kształcić się instytucjonalnie, a zarazem nie nabyć gotowości do spontanicznego dzielenia się wiedzą w sytuacji społecznej potrzeby. W tym sensie moje doświadczenie ruchów społecznych stało się punktem wyjścia do pytania o potencjał dorosłości jako bycia zdolnym do odpowiedzi na dar publicznej edukacji, czyli oddawania społeczeństwu wiedzy, uwagi, troski i sprawczości. W perspektywie andragogicznej można to rozumieć jako pytanie o warunki, w których edukacja dorosłych odzyskuje wymiar publiczny, a nie pozostaje uwięziona w pogonii za adaptacją.

Osadzenie teoretyczne badań nad ruchami społecznymi

Łowienie w cieniu Solidarności

Moje badania sytuują się na styku andragogiki, pedagogiki społecznej, pedagogiki krytycznej i badań nad ruchami społecznymi. Wychodzę z założenia, że ruchy społeczne nie są dla pedagogiki jedynie kontekstem zewnętrznym ani przedmiotem komentarza politycznego, lecz stanowią dogodne miejsce obserwacji procesów uczenia się, nauczania, wychowania i formowania podmiotowości zbiorowej. W polskim kontekście przyjęcie takiej perspektywy wymagało jednak zmierzenia się ze spuścizną Solidarności, która przez długi czas pozostawała głównym punktem odniesienia dla myślenia o mobilizacji społecznej i jej znaczeniu edukacyjnym.

Kluczową kwestią dla rozpoznania fenomenu uczenia się w ruchach społecznych był daleko idący idealizm nie samych uczestników, ale badaczy i obserwatorów życia społecznego. W polskim kontekście początków trudno było nawet mówić o ruchach społecznych na początku lat 2000-nych, bo wyobraźnia socjologiczna i co za tym idzie pedagogiczna ograniczała się do zwycięskiego ruchu Solidarność, które to wydarzenie – mniej lub bardziej świadomie – miało w oczach wielu kończyć historię mobilizacji społeczno-politycznych w Polsce (por. Krzemiński 2013). A przynajmniej wydawało się możliwe przejście od budowania na konflikcie do powszechnej współpracy (Kwieciński 2014). Nawet jeśli do niej nie doszło, to i tak na obecny stan edukacji w Polsce można spojrzeć nie tylko jak na kontekst i cel oddziaływania kolejnych ruchów społecznych lub jako na środek służący im do osiągnięcia celów politycznych, ale jako na skutek zwycięstwa ruchu Solidarność (por. Niesz 2022). Istniejące w czasach neoliberalnego kapitalizmu ruchy społeczne, często w nowych formatach (nowe, sieciowe, organizacje ruchów społecznych itp.) były ignorowane ze względu na mniejszą niż Solidarność skalę. O mobilizacjach społecznych wspomniano w dyskursie pedagogicznym głównie w kontekście zagrożeń dla liberalnego indywidualizmu ze strony ruchów antyimigranckich (Nikitorowicz 2015); zagrożeń populizmem i autorytaryzmem

świadczącymi o cofaniu się ludzkości na niższe poziomy świadomości (Kwieciński 2018). Ostrzegano, że faszystowska strategia niektórych mobilizacji niszczy pluralistyczny fundament demokracji oraz instytucje państwa (Pilch 2018). Dominuje więc w pedagogice ton przestrogi, gdy prawicowe mobilizacje sięgają po władzę i żalu za utraconym potencjałem ruchu Solidarność. Na tym tle wyróżniało się analityczne podejście Tomasza Szkudlarka (2008a) wobec populizmu, któremu jednak również nie towarzyszyły badania terenowe.

Z kolei w literaturze międzynarodowej te mniejsze mobilizacje i mniej ortodoksyjne, bo nie w oparciu o związki zawodowe, ale profesjonalizujące aktywizm NGOsy były widoczne (por. Fisher 2006), choć pedagodzy podchodzili do ruchów społecznych, jak gdyby nic się nie zmieniło w stosunku do XX wieku (Borg & Mayo 2007, English & Mayo 2012). Radykalną edukację prowadzoną w ruchach społecznych analizowano więc raczej z perspektywy czasu, czyli historycznie. Z jednej więc strony celebrowano historię dawnych dokonań, takich jak tzw. uniwersytety ludowe, które odegrały swoją rolę w przeprowadzaniu zmian społecznych, lecz współcześnie próbują tylko przetrwać jako instytucje-relikty (por. Solarczyk-Szwec 2007, Brzezicki & Maliszewski 2023), nie odnawiając się w swym radykalizmie (Kowzan 2016). Merytorycznie moim odkryciem było to, że Grundtvig pisał o edukacji dorosłych w uniwersytetach ludowych jako mające cel polityczny i było nim zdobycie udziału we władzy w rodzącej się wówczas demokracji. Tekst o Grundtvigu pełni w cyklu funkcję historyczno-koncepcyjną; pozwala mi uchwycić wcześniejszą, instytucjonalizującą się postać związku między edukacją dorosłych, wspólnym głosem, śpiewem, podmiotowością polityczną i przygotowaniem do uczestnictwa w życiu publicznym.

Poza rozpatrywaniem przeszłości, w krytycznym oglądzie ruchów społecznych koncentrowano się na wymiarze politycznym mobilizacji społecznych, a w kwestiach edukacyjnych dostrzegając jedynie potencjał emancypacyjny i dający nadzieję na sukces w kolejnym cyklu walk (por. Bendyk 2012, Długosz 2012). Punkt zwrotny analiz edukacyjnych stanowiła książka Griffina Foleya (1999), który opisał, jak w poszczególnych ruchach ich uczestnicy uczyli się zupełnie nie tego, czego można się było pierwotnie spodziewać.

W świecie andragogicznym jest to może oczywiste, że rozwój dyscypliny trzeba widzieć historycznie, jako odpowiedź na przemiany polityczne, instytucjonalne i społeczne, a nie jako przyrost ilości teorii (por. Solarczyk 2008, Malewski 2010). Wskazuję na potrzebę wyjścia poza nostalgiczny i wyjątkowy status Solidarności jako głównego punktu odniesienia dla myślenia o edukacyjnym znaczeniu mobilizacji społecznych, wiedząc że takich momentów powszechnej zgody i jedności przybywa (por. Rudnicki 2023). Moje badania pokazują, że współczesne, mniejsze, rozproszone i często nietrwałe ruchy również wytwarzają sytuacje uczenia się, nauczania i formowania obywatelskiej podmiotowości.

Podejście metodologiczne: badania jakościowe, współuczestniczące i interdyscyplinarne

Wędrowne ścieżki i edukacyjne potowy

Moje pierwsze publikacje na temat uczenia się w ruchach polegały na próbach uchwycenia odrębności tego fenomenu od typowych doświadczeń edukacji formalnej. Bazowały na doświadczeniach własnych w ruchu globalnej sprawiedliwości społecznej (zwanym także ruchem

alterglobalitycznym), będącym konglomeratem ruchów ekologicznych, anarchistycznych, feministycznych itp. A także na doświadczeniach wyniesionych z ruchów studenckich (Kowzan & Prusinowska 2009, 2011) uprawiających krytyczne studia nad uniwersytetem (ang. critical university studies), które skupione na tym, co wspólne, rozwijały się równolegle do ruchu oburzonych (hiszp. Indignados), Occupy Wall Street, zwieńczonych serią rewolucji w krajach arabskich, czyli tzw. Arabską Wiosną. Andragogiczne teorie społecznego uczenia się tamtego czasu wydawały nam się ślepe na doświadczenia tak dynamiczne, cielesne i to, że dorośli w ruchach uczą się, walcząc (por. Kurantowicz 2012). Wszystkie prace naukowe z tego zakresu programowo pisaliśmy grupowo ze względu na chęć pogodzenia formy ze specyfiką badanego pola, a także po prostu ze względu na ułatwioną walidację wniosków z analiz i obserwacji. Merytorycznie moim wkładem było pokazywanie złożoności danego ruchu społecznego wobec teorii opisujących poszczególne aspekty ruchów społecznych, w szczególności pokazanie przenikania się w ruchu różnych koncepcji władzy, postrzegania przez ich pryzmat efektywności edukacji oraz kłopotów ze standardową klasyfikacją takich mobilizacji (Kowzan & Prusinowska 2009). Natomiast w analizie relacji między ruchami studenckimi a instytucją uniwersytetu tym wkładem było wprowadzenie pojęcia „polityki wyjścia” do pedagogiki krytycznej (Kowzan & Prusinowska 2011).

Przyjmowane przeze mnie we wszystkich badaniach podejście jakościowe do badań miało na celu odstąpienie złożoności tematyki uczenia się w ruchach społecznych przed czytelnikami i badaczami z innych dyscyplin. Nawet w najbliższym otoczeniu tej samej uczelni konkurencyjny ogląd ruchów społecznych proponuje socjologia w pracowni ruchów społecznych (por. Piotrowski 2021), a także psychologia z grupy badawczej ProtestLAB (por. Besta 2019). Incydentalnie kwestie mobilizacji społecznych uczniów i studentów podejmuje filozofia edukacji (por. Masschelein & Simons 2013). Ale popularność temu polu badań zapewniły prace antropologa Davida Graebera (por. Graeber 2009). Wschodzące pedagogiczne badania ruchów społecznych stały się więc z konieczności interdyscyplinarne, czerpiąc wybiórczo od innych i konfrontując rezultaty w dyscyplinie pedagogiki. Dialektyczny charakter takich badań wymaga dłuższego zaanażowania, żeby ten ruch pomiędzy dyscyplinami zdążył się odbyć i znalazł odzwierciedlenie w artykułach. Pedagogiczne badania w obszarze aktywności wielu dyscyplin zwykle charakteryzuje swego rodzaju majsterkowanie (ang. bricolage), bo korzystamy z dostępnych teoretyzacji niezależnie od ich proveniencji dla zrozumienia zjawisk, do których sam pedagogiczny ogląd także i mi wydawał się niewystarczający. Orędownikiem takiego podejścia był pedagog krytyczny Joe Kincheloe (2001), a w Polsce uprawia je Paweł Rudnicki (2023).

Pokazywanie, że procesy uczenia się w ruchach społecznych są nie mniej złożone niż to, co daliśmy radę opisać na lokalnych przykładach z Polski dawało też efekt „odbrązowujący” ruchy społeczne, czyli ściąganie takich Wydarzeń z pomników, co było konieczne ze względu na kontekst ruchu Solidarność i celebrowaną w Gdańsku „wysoką kulturę protestu” (Prusinowska, Kowzan & Zielińska 2012), której wyrazem są także odniesienia do tego ruchu w nazwach wielu partii politycznych (Śliwerski 2014). Merytorycznie moim wkładem była analiza styku cyklu życia ruchu społecznego z dynamiką instytucji uniwersytetu, co odstaniało szereg paradoksów i nieadekwatnych oczekiwań względem naukowców zaangażowanych w ruch społeczny (ang. academic-activists).

Strategicznym celem mojej pracy jest wprowadzenie tematów, języka i kluczowych pojęć (uczenia się, nauczania, wychowania) charakterystycznych dla pedagogiki do naukowego oglądu fenomenu

ruchów społecznych. Jest więc to poniekąd misja kolonizacyjna, szczególnie wobec socjologii. Po drodze porównuję to, co dzieje się podczas mobilizacji społecznych, do sposobu, w jaki to samo dzieje się w szkołach. Drobne różnice powodują fundamentalne konsekwencje w obszarze zdobywanych kompetencji. Przykładowo, w ruchach społecznych ludzie uczą się o przemoc, zwłaszcza jak zachowywać się wobec policyjnej przemoc, a w szkołach dorośli starają się przemoc eliminować, delegitymizując ją (Kowzan & Szczygieł 2023a). Ruchy społeczne protestują, idąc ulicami, a jeśli protesty organizują szkoły, to dzieci nie powodują zakłóceń, bo idą chodnikami (Kowzan 2023a). Merytorycznie moim wkładem było przesunięcie analizy protestów z pola politologii i socjologii na teren pedagogiki – poprzez rekonstrukcję tego, jak dzieci uczą się i są uczone poprzez uliczne protesty. Umożliwiło to zastosowanie pojęć typowych dla edukacji (np. poziomów uczestnictwa, wychowania do pokoju, kompetencji obywatelskich) w analizie sytuacji społecznie i emocjonalnie złożonych.

Mój wieloletni projekt badawczy na temat uczenia się przez opór i nauczania poprzez protest w ruchach społecznych nie opiera się na hipotezie, lecz na łowieniu (ang. fishing), zbliżonym do (poprzedzającego charakterystykę pająka) tkaniu pajęczych sieci (ang. spidering) Fernanda Deligny'ego – to metodologia obserwacji czujnej, gdzie sieć badawcza zarzucana jest nie w kierunku potwierdzenia, lecz ujawnienia nieoczekiwanego (Chalmers 2024). Diagram Ishikawy, którym posługuję się przy opisie osiągnięć naukowych cyklu publikacji, pełni funkcję narzędzia wizualizacji splątanych okoliczności opisanych w poszczególnych artykułach, które układają się w charakterystyki zjawisk takich jak nauczanie przez protest oraz uczenie się przez opór. Pytania, które porządkują moje eksploracje empiryczne i teoretyczne, brzmią: Jak ruchy społeczne tworzą warunki dla powstawania podmiotowości (zbiorowej) i produkcji znaczeń poprzez praktyki nauczania i uczenia się? Jakie afektywne i społeczne czynniki wpływają na transformację protestu w doświadczenie edukacyjne?

Ruchy społeczne, w moim oglądzie, nie są żadnymi alternatywami edukacyjnymi ani wspólnotami, lecz strefami egzystencjalnego treningu, czasem wręcz akrobatyki, mówiąc słowami Petera Sloterdijka (2014), w którym podmiotowość (ta zbiorowa, w ruchu społecznym) nie jest interpelowana przez policyjne „Hej, ty!” Althussera, lecz powstaje w błakaniu się, zanikaniu, przejawianiu się – byciu z innymi i w byciu wrażliwym (ang. responsive) wobec świata. Edukacyjność badanych przeze mnie form życia i walki nie musi być dowiedziona przez formalne wskaźniki skuteczności, ale wynika z ich inności – pedagogicznej odmienności i oporu wobec zamykających człowieka form szkoły i pracy. Można tę odmienność próbować uchwycić na poziomie charakteru zdobywanych w ruchu kompetencji, wówczas zaskoczyć może deprecjacja wiedzy na rzecz wyobraźni wśród tego, co składa się na kompetencje (Szczygieł & Kowzan 2025). Analiza ruchów społecznych, prowadzona z pozycji pedagogicznych, z czasem przynosi zwrotne konsekwencje dla samej pedagogiki – umożliwia rewizję jej podstawowych pojęć. Takim właśnie przykładem przekształcenia pojęcia pedagogicznego w wyniku badania ruchów społecznych są „dzikie kompetencje” – kategoria, którą wraz z Przemysławem Szczygłem zaproponowaliśmy dla uchwycenia nieoswojonych, sytuacyjnych form sprawczości wyłaniających się w toku zbiorowych działań. Dzikie kompetencje nie poddają się standardyzacji, nie mieszczą się w siatkach efektów kształcenia, a zamiast mierzalnych wyników dostarczają improwizacyjnych odpowiedzi na kryzysy. Są spontaniczne, afektywne, kolektywne, rozwijają się na granicy chaosu i porządku. Odnoszą się

nie do tego, co ktoś wie, lecz do tego, co potrafi uczynić wspólnie z innymi, gdy zawodzi instytucjonalna pomoc lub zanikają struktury formalnej edukacji. Ich istotą jest wyobraźnia i wrażliwość – zdolność do generowania sensu tam, gdzie nie ma scenariusza.

W polu andragogiki część metodologiczna wnosi argument za badaniem uczenia się dorosłych tam, gdzie jest ono nieustabilizowane, nieprogramowe i trudne do przewidzenia. Stąd „łowienie” przypadków ruchów społecznych pozwala uchwycić procesy, które wymykają się klasycznym projektom badań nad edukacją formalną, a zarazem prowadzą do przekształcenia podstawowych pojęć pedagogicznych.

Półów

Odrębny głos w badaniach nad uczeniem się w ruchach społecznych zyskał, przyglądając się zanikowi mobilizacji, czego zwykle nie analizują badacze-entuzjaści ruchów społecznych. Wówczas opisaliśmy negatywne konsekwencje uczenia się (Zielińska, Prusinowska & Kowzan, 2011), które dzisiaj nazywa się wypaleniem aktywistycznym. Tłumaczą one niechęć wielu aktywistów do ponownego zaangażowania, którą udało nam się uchwycić w rozmowach z innymi, bo jako uczestnicy mieliśmy wgląd we własne emocje.

Ruchy społeczne, szczególnie te studenckie, korzystają z teorii wypracowanych na podstawie dawnych mobilizacji, żeby lepiej przeprowadzać kolejne. Taką szczególną dla mnie teorią była dyskursywna teoria podmiotowości (Szkudlarek 2008), wypracowana przez Ernesto Laclau w odniesieniu do masowej mobilizacji w Polsce pod hasłem solidarności. Teoria ta doskonale się skaluje nawet do niewielkich grup i pozwala dostrzec, gdy akademickie zwyczaje definiowania pojęć, szczególnie żądań, zakłócają rozrastanie się tego, co społeczne. Pozwoliła nam nawet wyprowadzić definicję uczenia się jako wypełnianie znaczeniami „pustych znaczących”, obnażając antyspołeczny charakter tego procesu (Zielińska, Prusinowska & Kowzan, 2011).

Dla andragogiki szczególne znaczenie ma tu odejście od romantycznego obrazu ruchów społecznych jako naturalnych wspólnot emancypacyjnego uczenia się (eg. English & Mayo 2012, Touraine et al. 2010). Moje badania pokazują, że uczenie się dorosłych w ruchach może prowadzić nie tylko do sprawczości, lecz także do rozczerwania, wyczerpania, utraty mocy i wycofania z życia publicznego. Tym samym uzupełniam andragogiczną refleksję nad uczeniem się pozaformalnym o jego skutki negatywne i demobilizujące. Dopowiadam więc, że przejście od nauczania do uczenia się nie jest wyłącznie ruchem ku autonomii (por. Małewski 2010), bo może być także wychyleniem ku niepewności, samotności i błędzeniu. Przy czym to, co dla uczestników będzie takim nawet błędzeniem, przy odpowiednio krytycznej ramie teoretycznej, może zostać spożytkowane w badaniach porównawczych (por. Solarczyk 2008).

Przemoc i demokratyzacja formy wykładu i formy zajęć

Uważnie śledziłem te ruchy społeczne, które w swoich działaniach wchodziły w interakcje z uniwersytetami. W ten sposób rozpocząłem analizowanie działań ruchów skrajnie prawicowych, które w 2013 roku rozpoczęły całoroczną kampanię zakłócania wykładów, ze szczególnym uwzględnieniem wykładów Zygmunta Baumana. W trakcie trwającego badania i analiz metod,

jakimi posługiwali się aktywiści na salach wykładowych, zorientowaliśmy się z wyprzedzeniem, że działania takie odbędą się także na naszym macierzystym uniwersytecie. Dzieląc się wiedzą podczas seminarium, wzięliśmy udział w przygotowaniu kontr-działania zakłócającego samo zakłócenie wykładu Baumana, a wyniki całego badania opublikowaliśmy w czasopiśmie *Interface* (Kowzan, Zielińska & Prusinowska 2014). Modyfikacja niezwykle istotnej dla uniwersytetu formy wykładu (Masschelein & Simons 2024) przez potraktowanie jej Rancierowskim skandalem demokracji związanym z mówieniem kogokolwiek z nieprzeznaczonego dla nich miejsca (Rancière 2008), wymagała pewnych kompetencji od profesorów, ale zasadniczo całość dawała wgląd w to jak mogły przebiegać wykłady u zarania uniwersytetu w rozszalałej heretyckimi ruchami średniowiecznej Europy. W artykule zaproponowałem ukazanie zakłóconych wykładów jako punktu przecięcia współczesnych konfliktów politycznych z pierwotną, heretycką i publiczną funkcją uniwersytetu. Zastosowanie kategorii Jacquesa Rancière'a pozwoliło zinterpretować uniwersytet jako miejsce walki o słyszalność i prawo do mówienia. W polskiej pedagogice podobnym problemem – budowania wspólnoty wokół konfliktowego, lecz łączącego tematu edukacji zajmował się Piotr Zamojski (2022)(por. Kowzan 2023).

To zainteresowanie ruchami instrumentalnie posługującymi się przemocą było inspirowane spotkaniem na XVII Światowym Zjeździe Socjologicznym w Szwecji w 2010 roku Michela Wieviorki (2022), prezydenta ISA w latach 2006–2010, który uprawiał ryzykowne badania ruchów skrajnie prawicowych we Francji, kontynuując dzieło Alaina Touraine'a, który wstawił się metodą badania ruchu Solidarność (Touraine et al. 2010). Wciąż toczy się dyskusja wśród badaczy, na ile traktować ruchy prawicowe jako społeczne (w domyśle: pro-społeczne), skoro rozmyślnie posługują się przemocą. To rozróżnienie politycznej afiliacji ruchów ze względu na środki, jakimi się posługują, nie było dla mnie ważne, bo jako pedagog z Polski dążyłem do poznania i zrozumienia aspektów edukacyjnych charakterystycznych dla wszelkich protestów występujących w społeczeństwie, do którego mam dostęp i wolę nie wybrzydząć. W polskiej pedagogice temat przemocy politycznej pojawiał się w kontekście edukacji obywatelskiej (Solarczyk-Szwec 2007), a prace Jacka Pyżalskiego pokazują, że przemoc rówieśnicza przenika różne sfery życia społecznego młodzieży – od klasy szkolnej, poprzez internet, po przestrzeń publiczną – i dlatego wymaga uwzględnienia w działaniach wychowawczych również poza szkołą (Pyżalski 2018). Zagadnienie przemocy jako treści uczenia się zidentyfikowałem dopiero prowadząc badania wśród osób studenckich okupujących w 2018 roku część wydziału historycznego na UG w ramach protestu przeciwko planowanej wówczas tzw. reformie Jarosława Gowina. Przypadek studentów muszących przygotować się na potencjalny atak fizyczny ze strony innych studentów z ruchów skrajnie prawicowych inspirował mnie do podjęcia szeregu analiz związanych z rolą przemocy w uczeniu się w ruchach społecznych i jej oddziaływanie na przebieg mobilizacji społecznych (Kowzan, Szczygieł 2023a) oraz związków radykalizmu z koncepcją krytycznej pedagogiki miejsca (Kowzan, Szczygieł & Boryczko 2024). W swoich analizach pokazałem, że pedagogika społeczna i krytyczna mogą (i powinny) uwzględniać przemoc nie tylko jako problem społeczny, ale jako składnik procesu formacyjnego, zwłaszcza w sytuacjach protestu. Wnosi to nową perspektywę do debaty nad edukacyjnym wymiarem działań zbiorowych – nie tylko emancypacyjnych, ale także obronnych i konfrontacyjnych.

W polu andragogiki badanie przemocy w ruchach społecznych przesuwają refleksję nad edukacją dorosłych poza bezpieczne obszary rozwoju, dialogu i współpracy. Pokazuje, że dorośli uczą się także w sytuacjach zakłócenia, zagrożenia, obrony i konfrontacji, a przemoc może stać się nie tylko problemem wychowawczym, lecz również treścią uczenia się. Analiza interwencji w wykład oraz przygotowań do możliwego ataku ujawnia, że formy akademickie i obywatelskie nie są neutralne i mogą być demokratyzowane, zakłócane, broniące albo zawłaszczane. Dla andragogów oznacza to konieczność badania uczenia się dorosłych w warunkach ryzyka, nie tylko w warunkach wsparcia. Jest to także korekta zbyt łagodnych ujęć edukacji pozaformalnej jako przestrzeni zasadniczo bezpiecznej i prospołecznej.

Krytyczna edukacja dla pokoju

To zainteresowanie doprowadziło mnie do badania, w którym chciałem rozpoznać potencjał ruchów społecznych w zapobieganiu przemocy o wielkiej skali. Badanie polegało na analizie dokumentacji związanej z ratowaniem życia ludzi na granicy polsko-białoruskiej i podejmowania edukacyjnego kontr-działania wobec państwowej propagandy i zastraszania wojną hybrydową, która nie ma początku ani końca (Kowzan & Szczygieł 2023b). Jednym z wniosków tego traumatycznego badania było spostrzeżenie, że nawet jeśli ruchy społeczne próbują oddziaływać tylko na osoby dorosłe, to edukacja dla pokoju nie ma szans bez utrzymywania związku między ruchami społecznymi a szkołami. A to z kolei staje się wybitnie trudne, gdy wychowanie dla pokoju nie jest polityką państwa. Ten problem nie był otwarcie artykułowany przez polskich pedagogów, którzy doświadczyli II Wojny Światowej (Suchodolski 1983, Wesółowska 1993), choć już od I Wojny Światowej pokój stał się zagadnieniem niemal obowiązkowym w myśli pedagogicznej (Montessori 2021). W polemice z Konradem Rejmanem (Kowzan 2022b) przedstawiłem zarys projektu krytycznej edukacji dla pokoju w Polsce, która uwzględniałaby współpracę z ruchami społecznymi, nie tylko zresztą antywojennymi. Konsekwencją badania dokumentacji tzw. push-backów i specyfiki czasu historycznego było to, że nie potrafiłem przejść obojętnie obok tekstów pedagogicznych, które w mojej optyce przygotowywały grunt pod legitymizację przemocy wobec aktywistów, odgrzebuując odczuwające pojęcie fanatyzmu do opisu rzekomo zbyt usztywnionych postaw dzieci i młodzieży. W kolejnej polemice (Kowzan 2024) zaprezentowałem więc przegląd badań diagnozujących usztywnienia poglądów oraz badań wyjaśniających genezę radykalizacji przechodzącej w terroryzm. Radykalizacja dorosłych i młodzieży i kształtowanie u nich gotowości do posługiwania się przemocą to obszar badań graniczący z badaniami nad uczeniem się w ruchach społecznych i mający punkty wspólne, z których mi udało się rozpoznać metody posługiwania się pieśniami (Kowzan 2023b) oraz posługiwanie się płaczem (Kowzan et al. 2018) charakterystyczne dla niektórych organizacji terrorystycznych (Hegghammer 2017). Pieśni protestu, tak charakterystyczne dla ruchów pokojowych, analizowałem metodą krytycznej analizy dyskursu na przykładzie nauczycielskiej mobilizacji (Kowzan 2023b). Pozwoliło mi to ukazać, jak pieśni protestu, choć powstające w cieniu postulatów płacowych, to odślaniały głębszy, strukturalny niepokój społeczny i działały jako narzędzie symbolicznej naprawy świata. W pieśniach tych nauczycielki artykułowały sprzeciw wobec marginalizacji swojej roli oraz wobec niesprawiedliwości systemowej. Wykazałem, że prowadząc działalność wychowawczą za pomocą pieśni protestu nie

tylko nie można pomijać emocji i estetyki oporu, ale należy wprost wypowiadać zarówno sens poszczególnych pieśni, jak i oczekiwania wobec słuchaczy.

W świecie andragogów wspólne śpiewanie przywołujemy w Polsce raczej jako archaiczną, ewentualnie, związaną z folklorem, formę edukacji dorosłych, na ogół w kontekście tradycji uniwersytetów ludowych. Moje badania pokazują jednak, że pieśń protestu może być i bywa współczesnym narzędziem dydaktycznym: organizuje wspólną uwagę, porządkuje emocje, wzmacnia głos zbiorowy i pozwala dorosłym nauczać społeczeństwo poza instytucjami edukacyjnymi. Doświadczenia takie jak strajk nauczycieli z 2019 roku domagają się ponownego przemyślenia nauczania po tym, jak nauczyciele użyli swoich kompetencji podczas strajku i przegrali. Chodzi o spojrzenie na nauczanie nie tylko jak zestaw technik instytucjonalnej transmisji wiedzy, lecz o nauczanie jako publiczną praktykę kulturową wobec ludzi o nieznanach kompetencjach i nieznanym czasie dotarcia przez nich do komunikatu. Ustalenia Solarczyk (2008) pozwalają dopowiedzieć, że sama wymiana doświadczeń i ekspresja wspólnotowości nie wystarczają do zbudowania trwałego systemu. Choćby dlatego, pieśń protestu staje się edukacyjnie skuteczna dopiero wtedy, gdy zostaje wsparta wyjaśnieniem, intencją dydaktyczną i świadomą pracą nad sensem przekazu.

Dylematy etyczne i granice użyteczności badań nad ruchami społecznymi

Niepewność co do pożyteczności i kierunku badań

Badanie ruchów społecznych związane jest ryzykiem. Badania partycypacyjne mogą doprowadzić badaczy do sytuacji zagrożenia zdrowia i życia, gdy badany ruch spotykają represje policyjne lub ze strony politycznych konkurentów lub kontr-demonstrantów. Zdarzyło się i tak, że badawcza wścibskość wyeksponowała mnie w grupie aktywistów i doprowadziła na pierwszą linię demonstracji, gdzie moim partnerem w niesieniu baneru okazał się inny, przypadkowy badacz ruchów społecznych. Ryzyko nie jest tylko po stronie badaczy. Najbardziej wnikliwym analizom konkretnych ruchów społecznych, takim jak „Direct action. An Ethnography” Davida Graebera (2009), towarzyszą kontrowersje, polegające na tym, że wydobywana z ruchów społecznych wiedza nie jest im samym potrzebna w akademickiej formie. Wiersz, piosenka lub rytuał są pod wieloma względami bardziej przydatne ludziom dążącym do zmian społecznych. Przede wszystkim jednak opracowania akademickie znajdują czytelników wśród funkcjonariuszy służb i innych organizacji usiłujących, jeśli nie zapobiec mobilizacjom, to przynajmniej zrozumieć szybką dyfuzję stosowanych praktyk protestu lub wykorzystać do swoich celów, identyfikując przy okazji kluczowych aktorów, procesy i sieci powiązań między ludźmi. Standardowa w pisarstwie naukowym anonimizacja rozmówców jest wystarczająca wobec pojedynczego czytelnika, ale nie wobec organizacji. Szczególnym sprawdzianem tej granicy użyteczności okazały się dla mnie analizy pieśni protestu. Okazały się one kulturowo i dydaktycznie nośną formą, a zarazem informacja zwrotna ze strony akademickiej może być bardziej przydatna uczestnikom mobilizacji niż na temat pozostałych ich działań.

Z powyższych względów z czasem badania zacząłem ograniczać do analizowania tego, co publiczne, czyli na ogół do protestów, a nie procesu przygotowań, efemerycznych struktur

i powiązań między nimi. Problem w tym, że bez osobistej partycypacji trudno dostrzec to, co nie udaje się w ruchach społecznych, czyli całe to eksperymentowanie i związane z tym porażki grup, które nie dorastają do ruchów społecznych lub przedwcześnie zanikają z powodu wyczerpania. „Łowienie” kolejnych przypadków mobilizacji społecznych ogranicza się do wydarzeń dużych, znaczących i dostępnych. Trudno jest zaplanować badanie na kolejny rok, gdy nie wiemy, co ważnego wydarzy się poza zdarzeniami cyklicznymi.

W sensie andragogicznym ta część wnosi problem etyki badań nad uczeniem się dorosłych w sytuacjach konfliktu społecznego. W ruchach społecznych wiedza nie jest neutralnym zasobem, bo może wspierać uczestników, ale może też służyć ich nadzorowaniu, osłabianiu lub represjonowaniu. Dlatego badanie edukacyjnych wymiarów protestu wymaga namysłu nad granicami użyteczności wiedzy akademickiej. Nie każda wiedza wydobyta z praktyki społecznej powinna zostać opisana w taki sam sposób. Nie każda forma uczestnictwa powinna zostać odwołana. Nie każda analiza służy tym, których dotyczy. Dla andragogiki oznacza to potrzebę rozwinięcia etyki badań nad uczeniem się dorosłych w warunkach ryzyka politycznego, a nie tylko w warunkach sprzyjających edukacji.

Udział dzieci w protestach jako problem wychowawczy, dydaktyczny i obywatelski

Wychowanie do nieposłuszeństwa

Dzieci w ruchach społecznych stały się tematem moich badań, co było efektem „łowienia” wśród wydarzeń cyklicznych (coroczne Manify z okazji ustanowionego w Kopenhadze Międzynarodowego Dnia Walki Kobiet [dk. Kvindernes internationale kampdag]), wykorzystywania nadarzających się okazji (tendencja do likwidacji placówek oświatowych przez władze samorządowe) oraz własnych ograniczeń (rodzicielstwo). Obecność dzieci w ruchach społecznych jest zazwyczaj marginalna ilościowo, ale w dokumentacjach wydarzeń są nadreprezentowane i ich zdjęcia zyskują status ikoniczny. Diane Rodgers, autorka książki „Children in Social Movements” (2020), pisała o strategicznym uczestnictwie dzieci w ruchach społecznych, gdy dzieci są specjalnie zapraszane, a ich obecność sygnalizuje wartości, jakim sprzyja dany ruch społeczny. W typowych ankietowych badaniach socjologicznych przeprowadzanych podczas dużych protestów osoby poniżej 14-tego roku życia są pomijane (por. de Moor 2020), więc badania uwarunkowań ich uczestnictwa to nisza bez konkurencji i temat w sam raz dla pedagogów. Podczas protestów w obronie likwidowanych placówek oświatowych dzieci jako osoby zainteresowane są z kolei nadreprezentowane. A jeżeli protesty odbywają się w godzinach pracy to protesty takie nabierają międzypokoleniowego charakteru ze względu na częstą obecność emerytowanych opiekunów tych dzieci, czyli babć i dziadków. W oglądzie zewnętrznym skoncentrowanym na identyfikacji zagrożeń oraz w ocenach osób bez własnego doświadczenia partycypacji w demonstracjach udział dzieci w ruchach społecznych jest na ogół zjawiskiem podejrzanym (Jarosz 2016). Dawniej, osamotnioną przeciwniczką zaangażowania dzieci – nawet w walkę tak ważną, jak segregacja rasowa – była Hannah Arendt (1959), ale uprzedzeń imigrantów ze straumatyzowanej Europy Środkowej nie traktowano w USA jako wglądu o dającym się uniwersalizować charakterze. Współcześnie jesteśmy bardziej pragmatyczni, ale i precyzyjni w kwestii niechcianych zachowań z udziałem dzieci podczas demonstracji, np. nieakceptowane jest traktowanie dzieci jako tzw. żywych tarcz, ale i strzelanie do

nich przez policję. Przyjęto się też w krajach o rozwiniętej demokracji czy też z punktu widzenia demografii – w krajach „starzejącej się” Europy, troszczyć się o dobrostan młodszych dzieci i zapobiegać przeciążeniom, wyposażając je w słuchawki tłumiące hałas na czas demonstracji. Zewnętrznym obserwatorom trudno jednak dostrzec wysiłek rodziców, stojący za obecnością dzieci na demonstracjach w celu „zaszczepienia” ich przed nadmiernym posłuszeństwem wpisanym w funkcję szkoły, jako że „Edukacja publiczna jest tak zaprojektowana i zorganizowana, aby wykształcić posłusznych obywateli.” (Czerepaniak-Walczak 2021: 39). Ten wychowawczy potencjał stresorów w dwudziestym wieku wyrażano, tłumacząc, że ekspozycja na trudne warunki protestów ulicznych zapewnia dzieciom ważne przeżycie duchowe (por. Kowzan 2018). Hałaśliwe spacerowanie z aktywistami, na które zabierałem własne dzieci, dały mi wgląd w opiekuńczy wymiar takich mobilizacji oraz w kolektywną dbałość o dobrostan dzieci podczas demonstracji, do czego nie umiałbym uzyskać dostępu, gdybym prowadził badania bez towarzystwa osób zależnych ode mnie.

Ze względu na sygnalizowane mi, głównie przez studentki pedagogiki, trudności w patrzeniu na udział dzieci w protestach przeciw autorytetom (choćby zaledwie formalnym) w kategoriach realizacji zapisów Konwencji o Prawach Dziecka, zebrałem kluczowe historyczne przypadki takiego zaangażowania (Kowzan 2018). Wydarzenia istotne dla ruchu narodowego, takie jak strajk dzieci we Wrześni (1901-1902) czy walka zbrojna „Orląt lwowskich” (1918-1920), stanowią punkty odniesienia pomocne w kształtowaniu i ocenie obecnych sposobów i skali zaangażowania dzieci w niekonwencjonalne formy udziału w polityce. Dzięki badaniu przebiegu protestu wobec likwidacji w Gdańsku jednej z placówek oświatowych udało mi się z kolei wyłowić ze studentami publiczny płacz jako niezwykle silny sygnał wywracający tryby racjonalnej, habermasowskiej komunikacji w sferze publicznej (Kowzan et al. 2018). Natomiast wywiady z rodzicami i opiekunami, którzy uczestniczyli w demonstracjach wraz z dziećmi (także niemowlętami) odśłoniły złożoność edukacyjnych i wychowawczych planów, w ramach których rodziny organizują tak logistycznie złożone przedsięwzięcie jakim jest udział w kilkugodzinnej demonstracji (Kowzan & Świdlińska 2022). Dydaktyczna pomysłowość dorosłych w wynajdywaniu języka adekwatnego do wieku dzieci, żeby poruszać złożone kwestie obrony i rozszerzania praw reprodukcyjnych kobiet, czas przygotowań (także warsztatów na temat, ot, choćby kaligrafii) zarezerwowany dla dzieci by indywidualnymi banerami wypowiedziały się na temat demonstracji, dbałość o przebieg trasy (z dala od policji i kontrademonstrantów) i o pamięć (selekcja zdjęć) oraz późniejsze rozmowy i nawiązania do wydarzenia, pokazywały dorosłych w rolach wręcz nauczycielskich, które swoją złożonością i horyzontem czasowym konkurować mogły z samymi organizatorami całej demonstracji. O znaczeniu udziału dzieci w demonstracjach oraz o wyzwaniach z tym związanych pisałem dla nauczycieli w Problemach Wczesnej Edukacji (Kowzan 2023a).

W sensie andragogicznym udział dzieci w protestach pozwala inaczej spojrzeć na dorosłość uczących się i działających obywateli. Partycypacja dzieci nie jest jedynie problemem pedagogicznym ani kwestią praw dziecka, lecz także problemem andragogicznym. Dorośli uczą się działać publicznie, jednocześnie opiekując się dziećmi, tłumacząc im sens wydarzeń, starając się zapewnić bezpieczeństwo, utrwalając pamięć wydarzeń i kształtując adekwatny język protestu. W ten sposób edukacja dorosłych odślania swój wymiar międzypokoleniowy. Nie chodzi tu wyłącznie o dialog pokoleń, lecz o sztafetę, czyli przekazywanie odpowiedzialności za świat, w której dzieci są zależne od dorosłych, ale zarazem zmieniają sposób, w jaki dorośli uczestniczą w polityce. Biografia

uczącego się nie jest więc samotnym projektem jednostki. Doświadczenie biograficzne wymaga odczytania w jego społecznych i rodzinnych uwikłaniach.

Dydaktyka protestów na czas polikryzysu

Między krytyką a afirmacją świata

Ruchy społeczne oraz edukacja instytucjonalna stoją przed potężnym wyzwaniem, polegającym na tym, żeby wynaleźć środki dydaktyczne do opisu świata w polikryzysie (Bendell 2018). Jednym z rozwiązań teoretycznych jest nauczanie w duchu pedagogiki pokrytycznej i stawianie tematów umożliwiających nauczycielom bezwarunkową afirmację – w przeciwieństwie do uruchamiania politycznego oburzenia w duchu pedagogiki krytycznej (Vlieghe & Zamojski 2019, 2022).

W tej fazie badań coraz wyraźniej interesowała mnie możliwość dydaktyki protestu, która nie wyczerpuje się w krytyce i demaskacji, lecz potrafi również organizować wspólną uwagę wokół świata wartego ocalenia, a więc przyjmować rys pokrytyczny i afirmujący. Próbowałem prześledzić taką zmianę nastawienia u samego siebie w artykule pt. „From Activism, through Academia into Deep Adaptation: An Autophenomenography of Water” (Kowzan 2022a) w odniesieniu do tematu katastrofy klimatycznej i nie jest to niemożliwe. Wnioski znalazły bezpośrednie zastosowanie w szkoleniu nauczycieli w Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli podczas „Spotkania przy parującej herbacie, czyli o edukacji klimatycznej” 20 lutego 2023 roku. Przyglądałem się też uważnie, jak o trudnych tematach wspólnym głosem mówili nauczyciele w 2019 roku podczas największego w historii Polski strajku. Komunikowali problemy wprost, krytycznie, ale śpiewając (Kowzan 2023b). Ich pieśniom protestu zabrakło prozaicznych wyjaśnień oraz instrukcji dla odbiorców, ale pozostają one przykładem bezpośredniego włączenia nauczania w konwencję protestu. Pozostałe zidentyfikowane przeze mnie formy takiego łączenia to: przeniesienie protestu ulicznego do instytucji edukacyjnych, przeniesienie formy nauczania (np. wykładu) poza instytucje edukacyjne, deklaracje protestujących, że nauczają (ew. dadzą nauczkę); zagnieżdżanie demonstracji w rodzaju tzw. climate action w podstawie programowej, choćby w ramach edukacji globalnej z racji 13. Celu Zrównoważonego Rozwoju i w ramach komponentu „creativity, activity, service” matury międzynarodowej; oraz organizowanie nauczania jedynie dla wybranych uczestników ruchu społecznego, na ogół dla dzieci (Kowzan nadchodzący w 2027).

Konsekwencje przedstawionego cyklu dla andragogiki

W sensie andragogicznym konsekwencją przedstawionego dorobku jest przesunięcie refleksji nad edukacją dorosłych ku ruchom społecznym jako środowiskom uczenia się, nauczania, wychowania obywatelskiego i wytwarzania podmiotowości. Najważniejszy wniosek nie polega na prostym stwierdzeniu, że dorośli uczą się także poza instytucjami. Ten wniosek został już mocno osadzony w paradygmacie całościowego uczenia się. Istotniejsze jest to, że w ruchach społecznych ujawnia się niewystarczalność samego języka uczenia się. Protesty, strajki, pieśni protestu, interwencje, działania ratownicze, praktyki rodzinne i przejawy tego, co z Przemkiem Szczygłem nazywamy „dzikimi kompetencjami” pokazują, że dorośli nie tylko uczą się w działaniu, lecz także nauczają innych, organizują uwagę społeczną, nadają i przekazują sens, kształtują gotowość do konfliktu i troski oraz wytwarzają nowe formy obywatelskiej sprawczości.

Dlatego moje osiągnięcia można czytać jako kontynuację i korektę rozpoznań Malewskiego (2010). Jeżeli jego formuła „od nauczania do uczenia się” trafnie opisywała paradygmatyczne przesunięcie andragogiki, to moje badania pokazują dalszy ruch: od uczenia się ku ponownemu odkryciu nauczania, ale już w warunkach rozproszonej, publicznej i często wszczynającej konflikty edukacji dorosłych. Nie jest to powrót do dawnej dydaktyki dorosłych, opartej na instytucjonalnej władzy przekazywania wiedzy. Jest to raczej rozpoznanie nauczania jako praktyki społecznej, która może przyjmować formę pieśni, gestu, demonstracji, baneru, wykładu przeniesionego poza uniwersytet, rodzinnego przygotowania dziecka do udziału w zgromadzeniu albo wspólnego objaśniania przemocy i niesprawiedliwości.

Podczas gdy Solarczyk (2008) analizuje profesjonalizację edukacji dorosłych w Niemczech przede wszystkim w kontekście instytucjonalnych form dydaktyki, moje badania wskazują, że analogiczne procesy zachodzą międzynarodowo także poza instytucjami. Profesjonalizują się również ruchy społeczne, aktywizm, edukacja obywatelska i nieformalne praktyki nauczania. Zarazem ustalenia Solarczyk (2008) chronią przed naiwnym zachwytem nad horyzontalną wymianą doświadczeń między uczestnikami. Samo umożliwienie wymiany doświadczeń uczestników nie gwarantuje rozwoju instytucji i dyscypliny, wspólnotowość nie zabezpiecza przed stagnacją. Tak jak i w ruchach społecznych nie chroni to przed wyczerpaniem, przemocą ani błędnym rozpoznaniem sytuacji. Dlatego andragogika potrzebuje dziś zarówno szacunku dla biografii i doświadczenia dorosłych, jak i odwagi wprowadzania wiedzy eksperckiej, krytycznej interpretacji oraz form dydaktycznych zdolnych zakłócać powstawanie zbyt trwałych przekonań.

Całość dorobku wnosi zatem do andragogiki pięć powiązanych konsekwencji. Po pierwsze, poszerza pole edukacji dorosłych o ruchy społeczne jako pełnoprawne środowiska uczenia się i nauczania. Po drugie, osłabia romantyczny obraz uczenia się nieformalnego, pokazując jego koszty, ambiwalencje i skutki demobilizujące. Po trzecie, przywraca pytanie o dydaktykę w świecie, w którym andragogika silnie skoncentrowała się na uczeniu się. Po czwarte, rozwija obywatelski wymiar edukacji dorosłych, uwzględniając konflikt, przemoc, troskę, pokój, głos i solidarność. Po piąte, włącza do andragogiki perspektywę międzypokoleniową, pokazując, że dorosły uczący się i działający publicznie rzadko występuje jako samotna jednostka; częściej działa w sieciach zależności, opieki, pamięci i odpowiedzialności.

W rezultacie w przedstawionym cyklu proponuję andragogikę mniej oswojoną, ale bardziej adekwatną do czasu polikryzysu: andragogikę zdolną badać dorosłych nie tylko jako uczestników kursów, pracowników, słuchaczy i biograficznych projektantów własnego rozwoju, lecz także jako protestujących, śpiewających, troszczących się, ryzykujących, uczących innych i uczonych przez wspólne działanie.

Literatura (poza pracami wskazanymi w osiągnięciu)

- Afeltowicz Ł., Pietrowicz K. (2008). Koniec socjologii, jaka znamy, czyli o maszynach społecznych i inżynierii socjologicznej, *Studia Socjologiczne*, 2008(3), 43-73.
- Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock, *Dissent*, 6(1), 46–56.
- Bendell, J. (2018). Deep adaptation: A map for navigating climate tragedy. W: *Occasional papers, edited by institute of leadership and sustainability (IFLAS)*. University of Cumbria, s. 1-36.
- Bendyk, E. (2012). *Bunt sieci*. Warszawa: Polityka.
- Besta, T., Jaśko, K., Grzymała-Moszczyńska, J., Górka, P. (2019). *Walcz, protestuj, zmieniaj świat! Psychologia aktywizmu*. Sopot: Smak Słowa.
- Borg, C. & Mayo, P. (2007), *Public intellectuals, radical democracy and social movements. A book of interviews*, Peter Lang, New York.
- Brzezicki, Ł., & Maliszewski, T. (2023). W kierunku odrodzenia grundtvigiańskiej szkoły dla życia w Polsce. Uniwersytety ludowe i program ich wsparcia w latach 2020–2023. *Edukacja dorosłych*, 89(2), 27-42.
- Chalmers, M. (2024). Unconjugating Community with Fernand Deligny and Jean-Luc Nancy. *Paragraph*, 47(2), 125-141.
- Czerpaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2021). Wychowanie do (nie) posłuszeństwa. *Rocznik Lubuski*, 47(1), 31-41.
- Długosz, P. (2012). Pokolenie nieobywatelskie? Analiza zaangażowania politycznego młodzieży z Polski, Rosji i Ukrainy. *Studia Orientalne*, (2 (2), 68-83.
- English, L., & Mayo, P. (2012). Adult education and social movements: Perspectives from Freire and beyond. *Educazione Democratica*, 3, 1–31.
- Fisher, D. R. (2006). *Activism, Inc. How the outsourcing of grassroots campaigns is strangling progressive politics in America*. Stanford University Press.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. Zed Books.
- Graeber, D. (2009). *Direct Action: An Ethnography*. AK Press.
- Hegghammer, T. (red.)(2017). *Jihadi Culture: The Art and Social Practices of Militant Islamists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika Społeczna*, 2016(2), 67-87.

- Joost de Moor, Katrin Uba, Mattias Wahlström, Magnus Wennerhag and Michiel De Vydt (Eds.) (2020). *Protest for a future II: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 20-27 September, 2019, in 19 cities around the world*.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 7(6), 679-692.
- Kowzan P. (2008), Jak uczą się nowocześni nomadzi edukacyjni w Europie? Ponadnarodowe i pozasystemowe przestrzenie edukacji dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 58–59(1-2), 39–58.
- Kowzan, P. (2023). Potencjały. Recenzja książki: Piotr Zamojski (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, ss. 426. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 25(1 (93), 129-139.
- Krzemiński, I. (2013). *Solidarność: niespełniony projekt polskiej demokracji*. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Kurantowicz, E. (2012). O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 13, 13-20.
- Kwieciński, Z. (2014). Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne. *Studia Edukacyjne*, 30, 7-37.
- Kwieciński, Z. (2018). Utrata złudzeń edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, eskapizm elit, iskry nadziei. *Studia Edukacyjne*, (49), 25-39.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Masschelein, J., Simons, M. (2013). The Politics of the University: Movements of (de-)Identification and the Invention of Public Pedagogic Forms. [w:] T. Szkudlarek (red.). *Education and the Political*. Leiden, The Netherlands: Brill.
- Masschelein, J., Simons, M. (2024). Rejuvenating 'on Campus' Education to Reinforce the Particular Response-Ability of the University. W: Elo, J., Uljens, M. (red.) *Multilevel Pedagogical Leadership in Higher Education . Educational Governance Research*, vol 25. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-55116-1_7
- Montessori, M. (2021). *Edukacja i pokój*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niesz, T. (2022). Education as social movement tactic, target, context, and outcome. W: R. Desjardins, S. Wiksten (red.), *Handbook of Civic Engagement and Education* (s. 68–82). Edward Elgar Publishing.
- Nikitorowicz, J. (2015). Edukacja międzykulturowa wobec mitotwórczej apologetyki w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. W: Komorowska-Zielony, A. i Szkudlarek, T. red. W: A. Komorowska-Zielony i T. Szkudlarek (red.), *Różnice, edukacja, inkluzja*, pp. 147-160.
- Pilch, (2018). Społeczeństwo obywatelskie wobec opresji i zniewolenia przez ideologie, politykę i władzę. *Pedagogika społeczna*, 70(4), 33-57.

- Piotrowski, G. (2021). 'Sometimes Anti-Social, Always Anti-Fascist'–Interplay Between Moderate and Radical Actors in the Polish Anti-Racist and Anti-Fascist Movements. *Studia Socjologiczne*, 242(3), 37-56.
- Pyżalski J. (2018). Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 17(1), s. 30–45
- Rancière, J. (2008) *Nienawiść do demokracji*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Rodgers, D. (2020). *Children in social movements: Rethinking agency, mobilization and rights*. Routledge.
- Rudnicki, P. (2023). *Kto jak nie my. Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec–kwiecień 2022)*. Wydawnictwo DSW.
- Sloterdijk, P. (2014). *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Warszawa: PWN.
- Solarczyk, H. (2008). *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Solarczyk-Szwec, H. (2007). Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej–działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej. *Rocznik Andragogiczny*, 2007, 174-187.
- Suchodolski, B. (red.). (1983). *Wychowanie dla pokoju*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szkudlarek, T. (2008a). Structure and Contents: Laclau, Populism and Cultural Pedagogy. Paper to the Symposium 'Facing Democratic Tensions in / through Education. New Educational Perspectives on Conflict and Culture. Sweden: Eskilstuna.
- Szkudlarek, T. (2008b). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury). *Forum oświatowe*, 20, 125-139.
- Szwabowski, O. (2014). *Uniwersytet-fabryka-maszyna: Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Śliwerski, B. (2014). Pedagogika na zakręcie. *Kultura i Edukacja*, 102(2), 181-203.
- Touraine, A., Strzelecki, J., Dubet, F., Wieviorka, M. (2010). *Solidarność. Analiza ruchu społecznego 1980–1981*. Tłum. A. Krasicki. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Wesołowska, E. A. (1993). *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wieviorka, M. (2022). *Demokracja jako sztuka walki*. Warszawa: Wydawnictwo Nieoczywiste.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9361-8_1

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2022). Teacherly gestures as an ontological dimension of politics: On the need of commonising in an age of pervasive privatization. *Revista de Educacion*, 2022(395), 109–128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-523>

Zamojski, P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna: raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce* (s. 428). Warszawa: Oficyna Naukowa.

INNE ZNACZĄCE PUBLIKACJE (PO 2017 ROKU) NIE WŁĄCZONE DO CYKLU

Trzy artykuły poświęcone międzypokoleniowemu przekazywaniu świata:

Kowzan, P. (2025). Mechanics of educational influence: The Recursive gDZIK Model. *Studia z Teorii Wychowania*, XVI(1 (50)), 89-102.

W artykule proponuję nowe podejście do definicji wychowania, które zbliża akademickie rozumienie tego pojęcia do społecznych praktyk składających się na jego istotę. Proponuję model, w którym wychowanie stanowi proces aktywnego, choć nie zawsze świadomego przekształcania społecznych interakcji. Zaprezentowane w artykule prototypy wychowania demonstrują, jak ożywić istniejące praktyki i uczynić narzędzia wychowawcze powszechnie dostępnymi wszystkim bez względu na wiek. Wychowanie, rozumiane jako proces rekurencyjny, oferuje nowe perspektywy dla edukacji przyszłych pokoleń w odpowiedzi na zmieniające się realia społeczne.

Kowzan, P. (2025). Wychowanie. Rewizja terminologii. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 28(2), 227-241. <https://doi.org/10.14746/kse.2025.28.2.13>

W artykule analizuję słabości tradycyjnych ujęć wychowania, zwłaszcza w kontekście ich autonomii wobec zewnętrznych sił politycznych, społecznych i ekonomicznych. Wykorzystując teorię kodu legitymizacji (LCT) Karla Matona, badam definicje wychowania przez pryzmat autonomii pozycyjnej i relacyjnej. Moje ustalenia wskazują, że większość istniejących definicji pozostaje pod silnym wpływem sił zewnętrznych, co ogranicza autonomię pedagogiki jako dyscypliny w kształtowaniu jej podstawowych pojęć. W konsekwencji proponuję krytyczną rewizję aktualnych koncepcji wychowania i otwieram dyskusję o przyszłości jego autonomii w warunkach współczesnych napięć społecznych.

Kowzan, P. (2023). The Pedagogy of Geese Sent into the Future: On the Theory of Value [Pedagogika wysyłanych w przyszłość gęsi, czyli o teorii wartości]. *Ars Educandi*, (20), 57-66. <https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.03>

Przyjrzałem się postawionemu przez Szkudlarka problemowi monopolu pieniądza, skupiając się na aspektach związanych z kultywowaniem wartości. Rozbijanie monopolu pieniądza może nie być konieczne do wywołania mobilizacji społecznej. Gdy przyjrzymy się czemu służy pieniądz, to pełni dwie funkcje: jest środkiem wymiany i narzędziem gromadzenia wartości. Szkudlarek pokazał, że istnieją procedury, które mogą zastąpić funkcję regulatora wymiany. W moich rozważaniach skierowałem uwagę na proceder, który mógłby pomóc w nadawaniu i dodawaniu wartości twórczym działaniom ludzi. Inspirowany lwowską szkołą

matematyczną turniej z ekscentrycznymi nagrodami może okazać się efektywnym sposobem nadawania i kultywowania wartości.

Dwa artykuły poświęcone maszynom (społecznym, logicznym i statystycznym) oraz praktykom syntetyzowania przedmiotu badań w pedagogice:

Kowzan, P. (2024). Sztuczna inteligencja w badaniach edukacyjnych. W J. Pyżalski & A. Łuczyńska (red.), *Sztuczna inteligencja: prawdziwe zmiany w edukacji?* (s. 39–48). Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.

W tym artykule dokonałem eksploracji możliwości, jakie sztuczna inteligencja oferuje w badaniach edukacyjnych. Skupiłem się na praktycznym wykorzystaniu modeli językowych, by pokazać, jak mogą one wspierać proces badawczy, od analizy danych po tworzenie symulacji grupowych dyskusji. Przykłady ilustrowałem możliwymi do zastosowania promptami, za pomocą których można poprosić o pomoc sztucznego asystenta.

Kowzan, P. (2021). Ku inżynierii społecznej. *Ars Educandi*, 18(18), 113-127.

W artykule zaproponowałem odejście od kultywowania wiedzy ogólnej w pedagogice na rzecz inżynierii społecznej. Rozważane są w nim transformacje wiedzy pedagogicznej, które mają uczynić ją komunikatywną poza obszarem humanistyki. Ich celem jest optymalizacja i uproszczenie wiedzy do poziomu umożliwiającego adeptom majsterkowanie.

Zaproponowałem rozwiązanie polegające na: 1) wyprowadzaniu naukowych uzasadnień z tego, co pedagogicznie niemożliwe; 2) matematyzacji języka opisu; 3) tworzeniu zestawów procedur wymagających minimalnej wiedzy i do minimum ograniczającej działania osób dorosłych.

Artykuł pedeutologiczny inspirowany zjawiskiem przewrotnej realizacji charakteryzującym współpracę tzw. sztucznej inteligencji z ludźmi:

Kowzan, P. (2023). Radości przewrotnej realizacji czyjegoś sylabusu i smutki realizacji własnego. *Horyzonty Edukacji Akademickiej*, (1), 49-57. <https://doi.org/10.26881/head.2023.1.04>

Ta relacja z praktyki nauczania akademickiego miała na celu pokazanie, jak w nauczaniu może wystąpić zjawisko przewrotnej realizacji powierzonego zadania. Analizowane zdarzenie krytyczne polegało na jednoczesnej realizacji dwóch przedmiotów o przeciwnych charakterystyce. Motywacją do celowego wywracania zadanego sylabusu są w tej historii specjalne potrzeby nauczyciela polegające na utrzymywaniu związku dydaktyki z badaniami. Nauczanie nie lubianego przedmiotu pozwoliło mi odkryć radość z transformacji treści zajęć w ramach ograniczeń narzuconych przez sylabus, co nazywam próbą złamania jego wewnętrznej symetrii. Transformacja polegająca na wskazywaniu komicznych aspektów wiedzy, może być pomocna w przypadku studentów nazbyt uległych wobec autorytetów lub w przypadku, gdy aktualny stan wiedzy odbiega od tego, czego nauczamy.

Artykuł profetyczny wobec zagrożeń i prekursywny wobec późniejszych teoretyzacji wychowania dla pokoju:

Kowzan, P. (2018). Edukacja wobec groźby wojny. *Parezja*, 1(9), 24-42.

W artykule przyglądałem się temu, jaką edukację polityczną warto rozwijać we współczesnej polskiej szkole i wszędzie tam, gdzie buduje się w ludziach zdolność do wspólnej i niewyalienowanej pracy. Kierunek rozważań wyznaczyła konieczność ustosunkowania się myśli pedagogicznej – i równoległego dostosowania praktyk wychowawczych – do zmian w sposobie koordynacji społeczeństwa, które dokonują się w atmosferze groźby wybuchu wojny. Rozważania te buduję na dotychczasowych badaniach własnych z obszaru uczenia się w ruchach społecznych, analizując trzy porządki zapewniające koordynację społeczeństw (neoliberalizm, nacjonalizm, militaryzm) w kontekście wykluczanych przez nie wartości: dobra wspólnego, samorządu i pokoju. Rezultatem pracy jest matryca przyporządkowująca te kontrwartości różnym typom współpracy (koordynacji, kooperacji i kolaboracji). Matryca pozwala identyfikować specyfikę konkretnych przykładów mobilizacji społecznej, jak i rozpoznawać luki w kształceniu kolektywnych umiejętności współdziałania. Rezultaty analizy pozwalają zoperacjonalizować praktyki oporu pod kątem celów wychowania i stawiają w nowym świetle problemy powiązań i nawarstwiania się wrogich szkole ideologii neoliberalizmu, nacjonalizmu i militaryzmu.

Redagowanie numeru 16/2019 czasopisma *Ars Educandi* poświęconego współpracy, z każdą publikacją w dwóch językach:

Kowzan, P. (2019). Od redakcji: współpraca nierównych [Editorial: The Cooperation of Unequals]. *Ars Educandi*, (16), 5-9.

W skład tego tomu wchodzi artykuły nadesłane w odpowiedzi na wywołany przez redakcję temat współpracy oraz autonomiczna dyskusja w formie wiodącego artykułu analitycznego poświęconego pracy ze studentami wraz z komentarzami do niego. Szeroki zakres zbiorowych wysiłków autorów zebranych tekstów pozwolił spojrzeć na pracę naukową w wymiarze komunikacji ustnej oraz pisemnej. Ten podział wyznaczył różnicę między dwiema sekcjami, w których prezentowane są artykuły: Współpraca nierównych w nauczaniu i Współpraca nierównych w pisaniu.

Kowzan, P. (2019). Współautorstwo: wyzysk i współpraca (ze studentami) [Co-authorship: exploitation and cooperation (with students)]. *Ars Educandi*, (16), 139-155.

Celem artykułu jest identyfikacja takich rozwiązań organizacyjnych w zakresie współpracy badawczej ze studentami, które byłyby etyczne z perspektywy późniejszego współautorstwa artykułów i korzystne – zarówno dla studentów, jak i dla pracowników naukowo-dydaktycznych. W tym celu rozpatrzymy trzy różne modele współpracy (koordynację, kooperację i kolaborację), które w określony sposób porządkują relacje w zespole. Rozpatrzymy możliwości i ograniczenia tych modeli na tle współczesnych wyzwań pracy akademickiej i formalnych wymagań dotyczących współautorstwa artykułów. Rezultatem

będzie zestawienie szans i zagrożeń poszczególnych rozwiązań, które wraz z modelami współpracy badawczej mogą stanowić podstawę schematu podejmowania decyzji o sposobie organizacji takiej współpracy ze studentami.

Artykuły recenzyjne dwóch książek:

Kowzan, P. (2023). Potencjały. Recenzja książki: Piotr Zamojski (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, ss. 426. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 25(1 (93), 129-139.

W recenzji podjąłem próbę umiejscowienia głównych tez książki w szerszym kontekście współczesnych sporów o edukację, demokrację i wspólnotowość. Z jednej strony docentem analityczną spójność projektu opartego na koncepcji deliberacji, z drugiej – kwestionuję zasadność odwoływania się do greckiego modelu demokracji jako uniwersalnego wzorca. Proponuję ujęcie, w którym kluczowe znaczenie zyskują solidarność i samorząd jako praktyki edukacyjne, wykraczające poza ramy formalnego systemu i wpisujące się w działania ruchów społecznych. Pokazuję, że fanatyzm, radykalizacja i uczenie się poprzez opór nie tylko nie mieszczą się w zaproponowanym modelu, ale rzucają wyzwanie jego domyślnym założeniom. Tym samym recenzja wpisuje się w mój długofalowy projekt badawczy poświęcony analizie edukacyjnego wymiaru oporu społecznego i kolektywnego działania na rzecz dobra wspólnego.

Kowzan, P. (2024). Schizmogeneza a autorytaryzm: Poszukiwania dźwigni zmian w książce „Narodzimy wszystkiego. Nowa historia ludzkości” Davida Graebera i Davida Wengrowa. *Ars Educandi*, 21: 81-95. <https://doi.org/10.26881/ae.2024.21.04>

W artykule skupiłem się na potencjalnym wpływie książki "Narodzimy wszystkiego. Nowa historia ludzkości," napisanej przez antropologa Davida Graebera i archeologa Davida Wengrowa, na myślenie pedagogów. Myślicielem, który spina naszą dyscyplinę z problemami analizowanymi w książce jest Jean-Jacques Rousseau. Książka kwestionuje istniejące mity dotyczące rozwoju społeczeństwa i nierówności społecznych, które zawdzięczamy m.in. Rousseau, oraz stanowi syntezę wyników badań naukowych. Autorzy przekształcili pierwotny plan napisania pamfletu na temat współczesnych nierówności w obszerną książkę. Książka analizuje, jak Europa zaczęła badać kwestie nierówności i ich genezy, i posługuje się przy tym pojęciami (schizmogenezy, sezonowości, heroicznej polityki), które można wykorzystać do opisu współczesnego dryfowania niektórych państw w kierunku autorytaryzmu.

5. Informacje o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

Staż naukowy

23.08.2009 – 27.06.2010, University of Iceland, opiekunka: prof. Steinunn Hrafnisdóttir. Pobyt w ramach stypendium indywidualnego Fundacji Rozwoju Systemów Edukacji (FSS/2009/II/D3/W/0068) na badania „Pomoc społeczna a ludzie w długach. Formy pomocy oraz znaczenia przypisywane problemowi zadłużenia na Islandii w kontekście kryzysu ekonomicznego”, zrealizowane przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię, poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego.

01.04.2025 – 30.06.2025 Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, opiekun: dr hab. Paweł Rudnicki, prof. Uniwersytetu DSW.

Recenzent w czasopismach:

- międzynarodowych: Adult Education Quarterly, International Review of Sociology, Journal of Economics and Management, Journal of Aesthetic Education, Discover Global Society.
- krajowych: Colloquium, INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society // Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja, Problemy Wczesnej Edukacji, Czas Kultury, Horyzonty Edukacji Akademickiej, Przegląd Socjologiczny, Nauka i Szkolnictwo Wyższe.

Wystąpienia konferencyjne

25 wystąpień krajowych oraz 2 plakatowe

11 wystąpień międzynarodowych oraz 1 plakatowe

Członkostwo w organizacjach

Członek zarządu oddziału w Gdańsku Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 2012-2020

Członek International Sociological Association – Research Committee 47: Social Movements and Social Classes, (2010-2014, 2014-2018).

6. Osiągnięcia dydaktyczne

Prowadzone kursy: Andragogika; Alternatywne praktyki edukacyjne; Alternatywne przestrzenie uczenia się; Diagnozowanie w pracy edukacyjnej; Economy & Society [anglojęzyczny]; Erasmus Children participation in protests [anglojęzyczny]; Global education – educators confronting multiple global crises [anglojęzyczny]; Metodologia badań społecznych; Pedagogiczne aspekty migracji grup i jednostek; Andragogika; Pedeutologia; Pedeutologia w pedagogice specjalnej; Podstawy pedeutologii i teorii szkoły; Teoretyczne podstawy diagnozowania; Trening umiejętności interpersonalnych; Wczesna edukacja matematyczna; Uczenie się i nauczanie w ruchach społecznych [wykład ogólnouczelniany dla Związku Uczelni Fahreheita]. W tym dla doktorantów: Dydaktyka akademicka/Doktoratorium nt. Wykorzystanie gier w pracy ze studentami.

Opiekun koła naukowego

Opiekun koła naukowego Na Styku, którego jako student byłem założycielem (ciągłość)

Promotor 18 prac licencjackich.

7. Inne

Działalność organizacyjna w nauce:

Academic Writing Circle – organizacja cotygodniowych spotkań wspierających pisanie (od października 2023 roku)

Seminaria

Organizacja cyklu otwartych seminariów poświęconych Teorii Kodów Legitymizacji (LCT) w latach 2023-2024.

Organizacja seminarium międzynarodowego w projekcie „Savings, Money, and Mobilities between Poland and Iceland” 19-21.11.2025

Nagrody

Nagroda Rektora UG indywidualna stopnia trzeciego w 2025 roku za popularyzowanie wiedzy naukowej wynikającej z badań własnych na temat znaczenia ruchów społecznych dla edukacji.

Diagram Ishikawy składowych wyników badań

Jak ruchy społeczne tworzą warunki dla powstawania podmiotowości i produkcji znaczeń poprzez praktyki nauczania i uczenia się? Jakie afektywne i społeczne czynniki wpływają na transformację protestu w doświadczenie edukacyjne?

