

Program badania splotu ruchów społecznych i edukacji

Piotr Kowzan¹ 
Przemysław Szczygieł² 



Abstrakt

W artykule proponujemy otwarty program badawczy analizujący splot ruchów społecznych i edukacji, osadzony w tradycji *social movement learning* oraz krytycznych badań edukacyjnych. Traktujemy edukację nie tylko jako obszar wpływu ruchów, ale też przestrzeń ich ciągłego re-kodowania. Program organizujemy wokół dwóch wektorów – „od ruchów” i „od szkoły” – oraz postulatu opisanego splotu powiązań: od mikropraktyk uczenia się i napięć emocjonalnych w klasach szkolnych po makroprzesunięcia w prawie oświatowym. Proponujemy narzędzie heurystyczne w postaci mapy Szlaków Społecznego Zaangażowania, które mogą się przecinać i pozwalają porządkować genealogie współczesnych rozwiązań edukacyjnych. Zachęcamy, aby w sporach o edukację pytać o to, jaki ruch mógłby „podpisać się” pod daną propozycją, a także o sposoby, z których pomocą legitymizuje się, neutralizuje lub rytualizuje te ostatnie. Program otwiera pole badań genealogicznych, porównawczych, biograficznych, etnograficznych oraz eksperymentów myślowych.

Słowa kluczowe

ruchy społeczne, edukacja, program badawczy, genealogie edukacji,
dziedzictwa ruchów

¹ Uniwersytet Gdański, Poland, piotr.kowzan@ug.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-6506-8327>

² Akademia Ateneum w Gdańsku, Poland, p.szczygiel@ateneum.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0001-5353-7870>

Research Programme on the Entanglement of Social Movements and Education

Abstract

In this article we propose an open research programme for studying the entanglement of social movements and education, grounded in social movement learning and critical educational research. We treat education not merely as a recipient of “movement influence” but as a site of ongoing re-coding. The programme is organized around two vectors (“from movements” and “from schooling”) and calls for mapping the entanglement of relations: from micro-practices of activist learning and emotional tensions in classrooms to macro-level shifts in educational law and policy. As a heuristic tool, we introduce a map of “paths of social engagement”, which can intersect and help systematize genealogies of contemporary educational arrangements. We invite researchers to ask, in any current educational controversy: which movement could plausibly “sign” a given proposal, and how such proposals are legitimized, neutralized, or ritualized through partial and tolerated solutions. The programme opens space for genealogical, comparative, biographical, and ethnographic projects, as well as thought experiments tracing how today’s activist micro-practices may become tomorrow’s “normal” education.

Keywords

social movements, education, research programme, genealogies of schooling, movement legacies

Wstęp

W tym roku mija dziesięć lat od mobilizacji, jaką były Czarne Protesty i Strajki Kobiet – przykłady masowego upodmiotowienia obywaterek i obywateli Polski (np. Kowalska & Nawojski, 2019). To jeden z wielu przykładów działań zbiorowych nastawionych na radzenie sobie ze współczesnymi problemami i szeroko rozumianymi kryzysami – demokracji przedstawicielskiej (Castells, 2017; Migalski, 2015), klimatycznym (Verlie, 2022), wojnami (Kowzan, 2018; Paluch, 2022), a także sytuacjami, które wymagają adekwatnych odpowiedzi między innymi pod postacią działań kolektywnych (Szczygieł & Kowzan, 2025). Badaną przez nas formą działania zbiorowego są między innymi ruchy społeczne (Besta i in., 2019; Czaplinski i in., 2019).

Zainteresowanie problematyką ruchów społecznych oraz ich związkiem z edukacją, a zwłaszcza z procesami uczenia się, można rozpatrywać w kontekście andragogicznego zwrotu ku społecznościom uczącym się (Kurantowicz, 2007). Kurantowicz nawiązywała do radykalnej tradycji edukowania dorosłych, w której ramach kluczowe znaczenie dla procesów uczenia się miały konteksty strukturalne i polityczne. W tej tradycji szczególną uwagę poświęca się ruchom społecznym dążącym do realizacji idei sprawiedliwości społecznej (por. Johnston, 2003). Nie dałoby się realizować tego celu bez przejścia od uczenia się indywidualnego ku uczeniu się kolektywnemu, co jest zmianą wręcz paradygmatyczną, jeśli chodzi o rozumienie procesów edukacyjnych w społecznościach (Dekeyser, 2001).

Uczenie się kolektywne, na które chcemy zwrócić uwagę w tym tekście, jest trudne do uchwycenia w społecznościach wychowanych do indywidualizmu. Knud Illeris (2006, s. 215) pisał, że „współczesne, zindywidualizowane społeczeństwo nie zapewnia możliwości uczenia się kolektywnego”. Doświadczenia różnych zachowań zbiorowych pokazują jednak coś innego. Zbiorowa odpowiedź społeczeństwa obywatelskiego w Polsce po wybuchu wojny w Ukrainie dowiodła potencjału walki z kryzysem. Oddolnie przeprowadzono działania wcześniej nie do pomyślenia, jak spontaniczne transporty milionów uciekinierów z zaatakowanej Ukrainy. W lokalnej perspektywie dowodzą tego badania Pawła Rudnickiego (2023) nad pomocą humanitarną wobec osób uchodzących przed wojną.

Tekst rozpoczniemy od zdefiniowania ruchów społecznych oraz uczenia się w ich ramach (ang. *social movement learning*). W dalszej części wskażemy koncepcje pedagogiczne, w których podejmowane są zagadnienia istotne dla analizy uczenia się zachodzącego w obrębie ruchów społecznych. Naszym głównym celem jest opracowanie propozycji programu badań splotu ruchów społecznych i edukacji osadzonego w perspektywie pedagogiki. Szkołę ujmujemy jako instytucję o podwójnej naturze: z jednej strony należy ona do najbardziej rozpowszechnionych i standaryzowanych form nowoczesności, z drugiej zaś jest zawsze praktykowana lokalnie, toteż zamiast wybierać między skalą lokalną a globalną, proponujemy badać ich wzajemne sprzężenie: to, jak ponadlokalne repertuary ruchów, obiegi idei i uniwersalistyczne formaty szkolne zostają zakotwiczone w porządkach edukacyjnych. Zależy nam nie tylko na odróżnieniu naszego podejścia od ujęć reprezentowanych przez inne dyscypliny (zwłaszcza socjologię), lecz także na ukazaniu, w jaki sposób pedagogika – jako nauka stosowana – może dostarczać specyficznych sposobów analizowania ruchów społecznych.

Czym są ruchy społeczne?

It goes on one at a time / It starts when you care / To act, it starts when you do it again after / They said no / It starts when you say we and know what / You mean, and each / Day you mean one more. – Marge Piercy, The Low Road

Ruch społeczny to pojęcie, które doczekało się wielu definicji i konceptualizacji. Dla potrzeb niniejszego tekstu przyjmujemy ogólną definicję, która podkreśla polityczny charakter zjawiska. W jej myśl ruch społeczny jest formą sporu politycznego, w którym zwykli ludzie podejmują zorganizowany wysiłek publiczny, formułując zbiorowe roszczenia wobec określonych adresatów (Tilly, 2004). Z punktu widzenia pedagogiki istotne jest to, że ludzie bez określonych kwalifikacji inicjują konflikt z uznanymi autorytetami, a asymetria w rozkładzie uznania i widoczności w sferze publicznej wymaga od nich długofalowej mobilizacji w celu emancypacji ze stanu „zwykłych ludzi” do godnych współdecydowania o sprawach istotnych.

Według Davida Snowa, Sarah Soule i Hanspetera Kriesi (2004, s. 11), ruchy społeczne to „kolektywy działające z pewnym stopniem organizacji i ciągłości, funkcjonujące poza instytucjonalnymi kanałami, w celu kwestionowania lub obrony istniejących form władzy – niezależnie od ich zakorzenienia w strukturach instytucjonalnych, kulturowych, grupowych, społecznych czy globalnych”. Donatella Della Porta i Mario Diani (2009) wskazują na kluczowe cechy ruchów społecznych: nieformalne sieci interakcji, wspólne przekonania i solidarność, działania ukierunkowane na konflikt społeczny oraz wykorzystywanie protestu jako narzędzia wpływu. Można to ująć następująco: ruch społeczny to trwała forma zbiorowego działania oparta na nieformalnych sieciach relacji między jednostkami i grupami, które podzielają wspólne wartości i angażują się w działania konfliktowe, często wykorzystując protest.

W kontekście aktorów ruchów społecznych Della Porta i Diani (2009) podkreślają, że uczestnicy tych ruchów funkcjonują w relacjach konfliktowych z określonym przeciwnikiem, dążąc do zmiany społecznej lub przeciwstawienia się jej. Konflikt definiowany jest jako relacja opozycyjna między aktorami, którzy rywalizują o kontrolę nad zasobami i formułują negatywne żądania wobec przeciwnika. Ponadto uczestnicy ruchów tworzą gęste, nieformalne sieci wymiany zasobów, zachowując jednocześnie autonomię, a także dzielą tożsamość zbiorową, która wykracza poza pojedyncze zdarzenia, obejmując poczucie wspólnoty i wspólny cel. Skala i trwałość tych mobilizacji odzwierciedlają siłę autorytetów i skostniałość instytucji,

które mogą ignorować to, że *jacyś* „zwykli ludzie” rzucili im wyzwanie, uważając za stronę w sporze. Ta bezwładność organizacyjna i piętrzenie formalnych trudności przed ruchami społecznymi są powszechne i retrospektywnie nazywamy je *willful blindness*, by oddać niedowierzanie, z jakim każdorazowo odkrywamy, ile zbiorowej determinacji wymaga wdrożenie zmiany społecznej.

Ważnym aspektem konfliktu społecznego jest również zmiana podmiotów. Według Della Porty i Dianiego (2009, s. 60) głównymi aktorami konfliktu nie są już klasy związane z przemysłowym procesem produkcji, lecz grupy reprezentujące odmienne stanowiska odnośnie do wykorzystania i podziału zasobów, w tym także symbolicznych. Trudność polega na tym, że zmiany proponowane przez ruchy społeczne zwykle dotyczą uznania czegoś za zasób podlegający podziałowi w procesie politycznym, nie zaś tylko tego, jak podzielone zostanie to, co już się za takowy uznaje.

Z kolei koncepcja Alaina Touraine’a wnosi do rozumienia ruchów społecznych perspektywę ich funkcji jako mechanizmu ochrony autonomii społeczeństwa obywatelskiego przed technokratycznymi próbami przejęcia kontroli nad różnymi sferami życia społecznego. Ruch społeczny postrzegany jest tu jako specyficzny rodzaj konfliktu społecznego, w którym wyraźnie wyodrębnieni są oponenti oraz przedmiot sporu (Touraine i in., 2010). Jego metoda interwencji socjologicznej ma potencjał przeciwdziałania eskalacji trwałego konfliktu politycznego w społeczeństwie na poziomie międzyludzkich interakcji na płaszczyźnie lokalnej, a więc tam, gdzie zagrożenie przemocą fizyczną wobec pojedynczych osób jest największe (por. Jurczyszyn, 2011)

Ze względu na to, że jako mieszkańcy i obywatele przyzwyczajamy się do niektórych konfliktów – dowiadujemy się czegoś od aktywistów jednej ze stron, a potem wręcz agitujemy za rozwiązaniami proponowanymi przez drugą – to brak formalnego członkostwa w organizacji utrudnia rozeznanie w temacie ruchów społecznych, a tym bardziej identyfikację z nimi. Proponujemy nowatorską metaforę mapy ruchów społecznych, która zawiera przykłady tychże. Składa się ona ze „Szlaków Społecznego Zaangażowania”, spośród których każdy stanowi spektrum – podążając nim, wędrowiec przechodzi płynnie od jednej formy zaangażowania do drugiej, dostrzegając przy tym ich wspólny mianownik. Szlaki te, tak jak w realnym świecie, mogą się przecinać. Odwołujemy się tu do logiki barw utrwalonej w polskim systemie znakowania pieszych szlaków turystycznych, w której to kolory nie oznaczają stopnia trudności, lecz funkcję i charakter trasy. Czerwony wyznacza zwykle szlak główny, niebieski – dalekobieżny, zielony – stosunkowo krótką drogę do ważnych

miejsc, a żółty i czarny – krótkie szlaki łącznikowe lub dojściowe. Dzięki temu nasza mapa może być czytana nie hierarchicznie, lecz relacyjnie – jako porządkująca nie tyle poziom trudności zaangażowania, ile różne kierunki, długości i tryby dochodzenia do spraw publicznych.

Szlak Czerwony – główny szlak strukturalny

W turystyce szlak czerwony to szlak główny, wiodący przez najbardziej spektakularne i kluczowe miejsca regionu. Na naszej mapie będzie to szlak zmiany politycznej i ekonomicznej, szlak walki o redystrybucję dóbr, władzę i prawa (np. prawo do miasta). Punktami na trasie są:

1. ruchy pracownicze i związkowe, np. globalne zrzeszenia pracowników Amazona (por. Rakowska, 2025);
2. ruchy miejskie, np. neoanarchistyczny, lokatorski czy mieszczański (por. Pluciński, 2014);
3. ruch na rzecz globalnej sprawiedliwości, tzw. alterglobalistyczny, np. Occupy Wall Street, Indignados w Hiszpanii (por. Szwabowski, 2015);
4. masowe ruchy na rzecz praw człowieka/kobiet, np. Ogólnopolski Strajk Kobiet (Korolczuk i in., 2019);
5. ruchy rewolucyjne/insurekcyjne, dążenie do całkowitej zmiany ustroju, np. Demokratyczna Federacja Rożawy w Północnej Syrii, Zapatyści w Meksyku (Prądyńska, 2014; Knapp i in., 2019).

Wkraczając na ów szlak, rozpoczynamy od fundamentów bytu – pracy i płacy. Konflikt może się przenieść na sferę reprodukcji życia, czyli do naszych domów. Z mieszkań wychodzimy na ulice, żądając wpływu na kształt naszego otoczenia, by w końcu dostrzec, że lokalne problemy mogą być wynikiem globalnych przepływów kapitału. Tu wkraczamy na odcinek krytyki systemowej. Szlak ten kończy się tam, gdzie system przestaje być reformowalny, a zaczyna być kontestowany w całości – w punktach zapalnych rewolucji i masowego buntu. To trasa dla tych, którzy chcą przebudować architekturę społeczeństwa.

Szlak Niebieski – tożsamości i stylu życia

Szlaki niebieskie są długie i wymagają wytrwałości, bo chodzi o przemianę osobistą. Symbolizują „długi marsz” przez szeroko rozumiane instytucje życia społecznego i kulturowego oraz codzienne nawyki. To szlak biopolityki i kultury. W tym wypadku zmiana nie zachodzi na barykadzie, ale „od kuchni” – w ciele, w języku i w sferze duchowej. Punktami na trasie mogą być:

1. ruchy żywieniowe, np. weganie, wegetarianie, freeganie (por. Lange, 2017);
2. ruchy „ucieleśnionego oporu”, np. *fat acceptance movement*, *body neutrality movement*, sztuki walki i samoobrony (por. Teutsch, 2016);
3. ruchy rozwoju świadomości i duchowości, np. joga, neotantra, kręgi kobiece/męskie, czy też tradycyjne ruchy odnowy religijnej jak neokatechumenat (por. Reed, 2019);
4. ruchy „rewitalizacji” etnicznej i językowej, np. ruch kaszubski, śląski, *movimiento chicano* w USA (por. Dołowy-Rybińska, 2016);
5. ruchy artystyczne i performatywne, np. dadaizm, streetart (por. Jarosz, 2021; Szreder, 2021);
6. ruchy tożsamości neotradycyjnej, np. ruch *pro-life*, nacjonalizm tożsamościowy jako styl życia, ruchy obrony „naturalnego porządku” (por. Żuk & Żuk, 2022).

Wędrowkę zaczynamy od refleksji nad naszym ciałem: w jaki sposób je postrzegamy i akceptujemy, a następnie dyscyplinujemy i doskonalimy. Od ciała fizycznego przechodzimy płynnie do poszukiwania poczucia sensu i zakorzenienia. To trasa, na której szukamy języka, by wyrazić swoją odrębność, a na końcu szlaku przekształcić ją w komunikat estetyczny lub wspólnotę wartości. Jest to szlak przemiany „Ja” (jednostkowego i zbiorowego) w kontekście kultury.

Szlak Zielony – przyrodniczy i planetarny

Prowadzi do miejsc znaczących przyrodniczo. Na naszej mapie to szlak relacji człowiek–natura. Nie chodzi tu tylko o „ochronę przyrody”, ale o redefinicję miejsca gatunku ludzkiego w całym ekosystemie. Punktami na tej trasie będą:

1. ruchy obrony ekosystemów, np. Amazonii, Puszczy Białowieskiej (por. Borodaj, 2024);
2. ruchy zwalczające zanieczyszczenie środowiska, np. Krakowski Alarm Smogowy (por. Mateja, 2023);
3. ruchy prozwierzęce, np. antyłowieckie, przeciwko fermom futrzarskim (por. Morska, 2021);
4. organizacje ruchów ekologicznych, np. Greenpeace, Pracownia na Rzecz Wszystkich Istot (por. Molek-Kozakowska, 2021);
5. ruchy klimatyczne, np. Extinction Rebellion, Młodzieżowy Strajk Klimatyczny (por. Kocyba i in., 2020).

Trasę zaczynamy lokalnie – od obrony drzewa za oknem lub rzeki w naszej gminie. Szybko orientujemy się, że powietrze nie ma granic, co prowadzi nas do

walki o to, czym oddychamy. Idąc dalej, dostrzegamy innych mieszkańców domu – zwierzęta. Na trasie możemy dojść do wniosku, że te jednostkowe walki wymagają dostrzeżenia pełnej panoramy katastrofy i konieczności szerszej zmiany politycznej. Szlak zielony to droga od „mojego podwórka” do „naszej planety”.

Szlak Żółty – łącznikowy, solidarności i troski

Szlaki żółte często łączą inne trasy lub prowadzą do punktów widokowych. Nasz to szlak radykalnej empatii. Łączy on tych, którzy są „wewnątrz” systemu, z tymi, którzy wypadli poza nawias lub potrzebują wsparcia. To ruchy, które zszywają pękniętą tkankę społeczną. Przykładowymi punktami na tej trasie będą:

1. ruchy rodziców i opiekunów osób z niepełnosprawnościami, np. protesty rodziców osób z niepełnosprawnościami w 2014 i 2018 w Polsce (por. Kubisa & Rakowska, 2018);
2. ruchy samopomocowe i pacjenckie, np. wspólnoty chorych, grupy wsparcia, ruchy abstynenckie (por. Chaudhary i in., 2013);
3. ruchy ratowniczo-humanitarne, np. Grupa Granica, ratownictwo na Morzu Śródziemnym (por. Kowzan & Szczygieł, 2023);
4. ruchy solidarnościowe, np. ruchy solidarności z uchodźcami i migrantami, z Palestyną, Marsz do Aleppo, demonstracje solidarnościowe z aktywistami (por. Rudnicki, 2023).

Ten szlak jest krótki, ale stromy emocjonalnie. Zaczyna się w domach, gdzie niewidoczna praca opiekuńcza domaga się uznania. Prowadzi przez sale szpitalne i grupy wsparcia, gdzie ludzie uczą się dzielić cierpieniem. Następnie wyprowadza nas na peryferie – na granice i do stref konfliktu, gdzie solidarność staje się kwestią życia i śmierci. To szlak, który uczy, że społeczeństwo jest tak silne, jak jego najsłabsze ogniwo, niezależnie od tego, czy znajduje się ono za ścianą sąsiada, czy za murem getta.

Szlak Czarny – infrastruktury wiedzy i innowacji

Ten szlak to krótka trasa dojściowa, często prowadząca do schroniska lub węzła szlaków. Wbrew stereotypom nie jest wcale najtrudniejszy – prowadzi nas do „schroniska wiedzy” i wyznacza nowe kierunki (przyszłość). Punktami na trasie są:

1. ruchy demokratyzujące edukację, np. edukacja domowa/*homeschooling*, *unschooling*, szkoły demokratyczne (por. Gawlicz, 2023);
2. ruchy akademickie i studenckie, np. walka z komercjalizacją wiedzy, obrona autonomii uniwersytetu, Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej (por. Kalbarczyk i in., 2024);

3. ruchy wolnej kultury i cyfrowych dóbr wspólnych, np. ruch wolnego oprogramowania, Wikipedia, Sci-Hub, aktywizm na rzecz neutralności sieci (por. Siuda, 2008);
4. ruchy historii żywej, np. archeologia eksperymentalna, bractwa rycerskie i grupy rekonstrukcyjne, oddolne ruchy upamiętniania historii lokalnej (por. Olechnicki & Szlendak, 2020).

To szlak, którym wchodzimy w dorosłość, cyfrowość i świadomość historyczną. Zaczyna się w szkole, gdzie pytamy o sens przymusu edukacyjnego i alternatywy wobec tradycyjnej edukacji, a prowadzi na uniwersytet, który staje się poligonem walki o wolność badań. Współczesna wiedza wykracza jednak poza mury akademii i szlak wiedzy nas w stronę wirtualnych bibliotek, by uwolnić wyniki badań, a czasem skręca w stronę „żywej historii”, gdzie przeszłość poznajemy przez dotyk i doświadczenie, nie zaś z podręcznika. Kończy się w serwerowniach, gdzie toczy się walka o to, kto kontroluje oprogramowanie, platformy i infrastrukturę cyfrową współkształtujące życie społeczne. To szlak hakerów, uczniów, studentów, badaczy i pasjonatów, którzy współdecydują o obiegu wiedzy i formach pamięci zbiorowej.

Mapa ruchów społecznych i szlaki w jej obrębie mogą zainteresować pedagogów, oprócz realizacji celów społecznych i politycznych, stanowią bowiem okazję do uczenia się, to ostatnie zaś w ramach ruchów społecznych odnosi się do: a) uczenia się przez osoby będące częścią dowolnego ruchu społecznego; b) uczenia się przez osoby spoza ruchu społecznego w wyniku podjętych działań lub po prostu istnienia ruchów społecznych (Hall & Clover, 2005, s. 584–589). Uczestnictwo w nich staje się sytuacją nabywania kompetencji ważnych nie tylko ze społecznego i politycznego punktu widzenia, lecz także z uwagi na możliwość ich przenoszenia na inne dziedziny życia.

Jaka pedagogika widzi ruchy społeczne?

Zanim przejdziemy do szczegółowej analizy splotu edukacji i ruchów społecznych, musimy określić, na ile współczesna myśl pedagogiczna jest w ogóle przygotowana na ich dostrzeżenie. Wbrew pozorom praktyka ta nie zaczęła się od transformacji ustrojowej, lecz czerpie z wieloletniej pracy pedagogicznej u podstaw samych ruchów (por. Kuroń, 1989). Jeśli zaś chodzi o podstawy teoretyczne, to również nie startujemy od zera – pedagogika dysponuje bogatym instrumentarium pojęciowym, które pozwala uchwycić dynamikę oporu, emancypacji czy troski o świat. Poniższy, selektywny przegląd nurtów – od pedagogiki krytycznej, przez pedagogikę miejsca,

aż po ujęcia po-krytyczne – ma na celu zmapowanie tych intuicji badawczych, które stanowią fundament dla proponowanego przez nas programu.

Pierwszą znaczącą inspiracją do myślenia o uczeniu się w ruchach społecznych jest pedagogika krytyczna. Jako jedna z jej przedstawicielek Maria Czerepaniak-Walczak rozumie ów nurt pedagogiki jako dyscyplinę naukową oraz koncepcję i praktykę działań edukacyjnych „(...) zorientowanych na odkrywanie, weryfikowanie i wdrażanie warunków racjonalnego, odważnego i odpowiedzialnego uwalniania się od doświadczanych osobowych i zbiorowych opresji i niesprawiedliwości w określonym kontekście historycznym i politycznym” (2021, s. 31). Pedagogika krytyczna inspirowana jest teorią krytyczną, której celem jest odkrywanie mechanizmów ucisku jednostek, grup społecznych i społeczeństwa w ogóle. Zrozumienie ucisku jest wstępem do wyzwolenia (emancypacji).

Pedagogika krytyczna inspirowana jest do demaskowania sił społecznych i mechanizmów systemowych, które prowadzą do ucisku, widząc w tym pierwszy krok do oswobodzenia. Jej ambicją jest bycie instrumentem transformacji społecznej, która nie ogranicza się wyłącznie do interpretacji świata, dążąc do jego zmiany. W tym ujęciu kluczowa staje się waga osobistej odpowiedzialności każdej jednostki za podjęcie wysiłku emancypacyjnego (Czerepaniak-Walczak, 2006). Tym samym pedagogika koncentruje się na tworzeniu warunków osobowej i społecznej emancypacji, stawiając w centrum uczenia się doświadczenia uczestników. Jest to szczególnie istotne w kontekście osób związanych z instytucjami, czego wyrazem są chociażby krytyczne studia nad uniwersytetem badające mechanizmy władzy wewnątrz akademii (por. Szadkowski, 2015).

W polskiej pedagogice krytycznej można wyróżnić co najmniej kilka obszarów inspirujących dla badaczy ruchów społecznych. Krytyczna pedagogika rodzaju koncentruje się na analizie i dekonstrukcji norm płciowych oraz praktykowaniu równości w edukacji. Badania w tym zakresie koncentrują się na analizie mechanizmów opresji ze względu na płć społeczno-kulturową (ang. *gender*; por. Chmura-Rutkowska & Ostrouch, 2007; Kopciwicz & Zierkiewicz, 2009; Ostrouch-Kamińska, 2019), łącząc założenia pedagogiki krytycznej i koncepcji feministycznych. Na przykład Lucyna Kopciwicz (2011) analizowała w tym kluczu przemoc symboliczną wobec dziewcząt w polskich szkołach – krytyczne spojrzenie na mechanizmy dyscyplinujące obecne w systemie edukacji można traktować jako część mechanizmów właściwych tzw. kulturze patriarchalnej. Diagnoza problemów społecznych pod kątem płci i walka o równość pod tym względem wpisuje się w działalność ruchów

kobiecych i feministycznych. Krytyczna pedagogika pracy bada związki między edukacją a światem pracy, demaskując nierówności społeczne i ekonomiczne, a także wskazując na obszary emancypacji pracowników (Stańczyk, 2013). Ten wątek koresponduje z problematyką pracowniczych ruchów społecznych. Przykładowo Tomasz Szkudlarek (2008) analizuje Ernesta Laclaua koncepcję pustych znaczących, które w kontekście ruchów społecznych są ważne, gdyż odnoszą się do „wypełniania” i konstruowania żądań różnych grup społecznych. Stanowią one podstawę tożsamości zbiorowych, dotyczą bowiem wartości i przyjmowanych wizji realiów społeczno-politycznych. Można je także rozumieć jako nieuchronne tematy uczenia się, w tym sensie, że w obrębie ruchów społecznych polega ono właśnie na wypełnianiu owych pustych znaczących, co prowadzi do nieporozumień i rozbicia mobilizacji (por. Zielińska i in., 2011). W obszarze pedagogiki krytycznej odnajdujemy także krytykę neoliberalizmu, badaną szczegółowo między innymi przez Małgorzatę Lewartowską-Zychowicz (2010), Eugenię Potulicką i Joannę Rutkowiak (2012), a także Maksa Chutorańskiego i Oskara Szwabowskiego (2016). Celem tych ostatnich jest między innymi chęć „rozwijania utopijnego, rewolucyjnego języka pedagogiki, który wyzwoli pokłady energii oraz wyobraźni zdolne stawić skuteczny odpór procesom korporacyjnego rozkładu demokracji i edukacji” (Chutorański & Szwabowski, 2016, s. 53).

Inną ważną koncepcją stanowiącą inspirację do myślenia o ruchach społecznych jest pedagogika miejsca (Mendel, 2017; Zielińska, 2016). Wskazuje ona na rolę miejsca nie tylko jako fizycznej lokalizacji, lecz przestrzeni nasyconej znaczeniami, emocjami, historiami i relacjami społecznymi o znaczeniu edukacyjnym. W nawiązaniu do pedagogiki społecznej miejsce jest tworzone przez ludzi i dla ludzi, a w związku z tym kształtuje tożsamości zarówno jednostkowe, jak i zbiorowe. W kontekście ruchów społecznych miejsce może być punktem wyjścia do tworzenia projektów zmiany społecznej – diagnozowania i naprawy tego, co nie działa zgodnie z oczekiwaniami – stanowiąc tym samym potencjalną przestrzeń walki i renegotiacji sensów. W odniesieniu do konkretnego miejsca możliwe jest bowiem budowanie poczucia przynależności, sprawstwa i odpowiedzialności. Edukacja wrażliwa na miejsce powinna odślaniać mechanizmy władzy obecne w przestrzeni i zachęcać ludzi do wzięcia spraw we własne ręce – nie porzucać swoich miejsc bez walki, ale też robić miejsce dla Innych. Ów aspekt akcentuje się zwłaszcza w rozwijanej ostatnio koncepcji krytycznej pedagogiki miejsca, która to kładzie nacisk na procesy dekolonizacji i reinhabitacji w związku z radykalizmem ruchów społecznych (Kowzan i in., 2025). W obrębie tej pedagogiki prezentuje się między innymi walki o dobro wspólne.

Pedagogika po-krytyczna z kolei opiera się na założeniu, że „krytyka nieuzupełniona o jakiś pozytywny projekt jest toksyczna” (Zamojski, 2014, s. 11). Wynika z koncepcji po-krytyczności, która nie odrzuca całkowicie perspektywy krytycznej, lecz wskazuje na jej ograniczenia i potrzebę przekroczenia jej negatywizmu. Podejście to czerpie z tzw. filozofii odpowiedzialności, w której świat postrzegany jest jako słaby, kruchy i wymagający troski. Podmiot ludzki jawi się w niej jako odpowiedzialny za świat i sprawy uznawane za ważne – nie tyle poprzez interwencję w szkodliwe *status quo*, ile poprzez afirmatywne zaangażowanie w tworzenie alternatyw. Po-krytyczność stanowi zatem zachętę do tego, by przejść od demistyfikowania opresyjnej rzeczywistości ku opartym na trosce, afirmacji i miłości praktykom zaangażowania. Istotnym elementem tego podejścia jest działanie na podstawie przyjętego aksjomatu – założenia, które z krytycznej perspektywy może być nieprawdziwe (np. że wszyscy ludzie są równi), ale którego uznanie umożliwia budowanie nowych początków. Edukacja w tym ujęciu jest przestrzenią otwartą na takie początki, aktem nieustannego ich podejmowania, ucieleśnieniem „nieustępliwego wysiłku działania według założenia fundamentalnej równości” (Zamojski, 2014, s. 18).

W kontekście uczenia się w ruchach społecznych podejście po-krytyczne jest z jednej strony radykalnie antypolityczne (w sensie odrzucenia logiki walki o władzę), z drugiej – głęboko zaangażowane w sprawy wspólne. Skupia się na trosce o świat rozumiany jako krucha forma współobecności, która wymaga odpowiedzialności, uwagi i zaangażowania. W kontekście naszych rozważań podejście to rodzi jednak interesujące napięcie, o ile bowiem pedagogika po-krytyczna stara się chronić autonomię szkoły jako czasu wolnego (scholé) od bezpośredniej presji politycznej, o tyle perspektywa badaczy ruchów społecznych brutalnie odsłania fakt, że ta autonomia rzadko jest dana raz na zawsze – najczęściej bywa wywalczona albo jest bezustannie negocjowana.

Do zrozumienia dialektyki, w której edukacja jest zarazem przestrzenią wzrastania i polem bitwy o kształt społeczeństwa, potrzebujemy ramy analitycznej wychodzącej poza samą filozofię wychowania. Narzędzi do uporządkowania tych wielokierunkowych relacji dostarcza propozycja Tricii Niesz (2022), która proponuje spojrzeć na edukację funkcjonalnie – jako na taktykę, cel, kontekst i rezultat działań zbiorowych.

Kierunki w badaniach edukacyjnych a ruchy społeczne

Edukacja jako taktyka ruchów społecznych

Edukacja rozumiana jako taktyka ruchu społecznego pełni wielowymiarową rolę w procesie osiągania celów i budowania kolektywnej sprawczości. Ruchy społeczne wykorzystują działania edukacyjne jako strategię służącą zarówno wewnętrznemu rozwojowi, jak i zewnętrznemu oddziaływaniu. Po pierwsze aktorzy ruchów społecznych uczą się, by lepiej rozumieć problemy społeczne oraz możliwe sposoby ich przewycięzania. Edukacja pełni tu funkcję narzędzia autorefleksji, analizy oraz wzmacniania kompetencji potrzebnych do działania. Po drugie edukacja służy jako sposób promocji i upowszechniania celów ruchu, wliczając w to zdobywanie wiedzy i umiejętności związanych z organizowaniem się, komunikacją, działaniami rzeczniczymi oraz strategiami medialnymi. Dzięki temu ruchy mogą skuteczniej funkcjonować w przestrzeni publicznej i zyskiwać poparcie. Po trzecie praktyki edukacyjne ruchów społecznych mogą przyjmować formę edukacji obywatelskiej lub popularnej (*popular education*), zwłaszcza kierowanej do grup marginalizowanych. Edukacja staje się wówczas narzędziem budowania władzy i wprowadzania zmiany poprzez produkcję i upowszechnianie określonego typu wiedzy.

Perspektywa ta obecna jest również w analizach polskich badaczy edukacji. Na przykład Szwabowski (2015) odnosi się do ruchu Occupy jako przestrzeni produkcji wiedzy, w której bezpośrednia akcja stanowiła formę edukacji, a kluczową metodą było przechwytywanie czasu i przestrzeni. Tego rodzaju edukacja taktyczna nie była li tylko zbiorem wyodrębnionych działań, wpisywała się raczej w samą logikę praktyk ruchu. Occupy tworzył tymczasowe przestrzenie autonomiczne, które same w sobie stawały się środowiskami uczenia się. Edukacja nie funkcjonowała w tym wypadku jako dodatek do aktywizmu, lecz realizowała się „tu i teraz” – w materialnej i temporalnej organizacji ruchu. Akcja bezpośrednia miała więc nie tylko wymiar polityczny, ale również pedagogiczny, terapeutyczny i emancypacyjny, umożliwiając uczestnikom wspólne diagnozowanie własnej sytuacji oraz ćwiczenie sprawczości. Ruchy społeczne, jak zauważa Szwabowski, nie tylko uczą się efektywnego działania, ale także tworzą alternatywne sposoby wytwarzania świata społecznego.

Podobny wymiar edukacyjny analizuje Marta Kosińska (2020) w odniesieniu do Czarnych Protestów. W jej ujęciu pełniły one funkcję edukacyjną zarówno wobec społeczeństwa, jak i wewnątrz samego ruchu feministycznego w Polsce. Istotnym elementem tego procesu było wprowadzenie do dyskursu publicznego tematów

takich jak obywatelstwo kobiet, ich nieodpłatna praca czy prawa reprodukcyjne. Edukacja wewnątrz ruchu realizowała się między innymi poprzez aktywność w mediach społecznościowych (grupy). Codzienne praktyki wymiany informacji, organizowanie się, mobilizacja uczestniczek oraz informowanie o bieżących wydarzeniach można traktować jako przejawy nieformalnej edukacji dorosłych. Kosińska podkreśla również relacyjny charakter tego procesu, zwracając uwagę na znaczenie wspólnego zaangażowania, wzajemnej troski, empatii i wsparcia, a także na rolę rozmowy i wspólnie spędzanego – niekiedy wręcz „trwonionego” – czasu jako kluczowych elementów praktyk edukacyjnych ruchu (Kosińska, 2020, s. 22).

Edukacja jako cel ruchów społecznych

Ruchy społeczne od dawna traktują edukację – zwłaszcza formalną – jako jeden ze swoich głównych celów działania. Edukacja staje się areną walki o społeczne uznanie, sprawiedliwość i równość. Ruchy społeczne wpływają na treści programów nauczania, podejmując działania mające na celu wprowadzenie alternatywnych perspektyw, takich jak edukacja międzykulturowa, studia nad kobietami (*women's studies*) czy edukacja globalna. Często postulują zmianę nie tylko tego, *czego* się naucza, ale również tego, *jak* się to robi – domagając się bardziej partycypacyjnych, krytycznych i sprawiedliwych metod dydaktycznych. Jak zauważa Niesz (2022), ruchy społeczne wywarły wpływ nie tylko na szkolnictwo podstawowe i średnie, ale także na wyższe, przyczyniając się do powstania nowych dyscyplin akademickich i kursów odpowiadających na potrzeby grup dotąd marginalizowanych. W odpowiedzi na te działania część środowisk akademickich zaczęła aktywnie angażować się w ruchy społeczne lub korzystać z ich taktyk w celu transformacji instytucji edukacyjnych. Coraz częściej pojawiają się apele o tworzenie koalicji i ruchów na rzecz szkoły i uniwersytetu jako miejsc realizacji idei równości.

Kowzan i Prusinowska (2011) analizują współczesne ruchy uniwersyteckie jako aktorów, którzy czynią z edukacji wyższej główny przedmiot sporu politycznego. Punktem wyjścia jest rozpoznanie kryzysu uniwersytetu, dotąd opisywanego „z lotu ptaka” – w kategoriach globalizacji, neoliberalnych reform i Procesu Bolońskiego. Kowzan i Prusinowska proponują inne słownictwo, pokazujące sprawczość uczestników, oparte na kategoriach „polityki głosu” i „polityki wyjścia”, aby uchwycić różne sposoby reagowania studentów i doktorantów na urynkowanie edukacji – od prób reformowania instytucji „od środka” po odchodzenie do alternatywnych form uczenia (się) poza nią. Na podstawie badań partycypacyjnych i *militant research*

związanych z samorządem doktoranckim oraz udziałem w międzynarodowych sieciach ruchów uniwersyteckich pokazują oni, że zajęcia budynków (*occupations*), tworzenie wolnych uniwersytetów czy akcje typu *teach-in* w bankach są próbą ucieleśnienia innego modelu edukacji – opartego na wspólnocie, równości i współodpowiedzialności za instytucję. Postulat „edukacji autonomicznej” oznacza tu nie tyle indywidualną samodzielność, ile kolektywne poszukiwanie takich form studiowania, organizacji i finansowania uniwersytetu, które pozwolą traktować go jako dobro wspólne, a nie zwykłą usługę rynkową.

Przykładem uczynienia systemu oświaty bezpośrednim celem działań aktywnych na poziomie programów nauczania szkolnego jest Młodzieżowy Strajk Klimatyczny (MSK), który sformułował postulat powszechnej i rzetelnej edukacji klimatycznej. Analizując te wyzwania na gruncie edukacji polonistycznej, Magdalena Ochwat (2020) dostrzega w działaniach młodzieży wezwanie do etycznej i merytorycznej „odpowiedzialności” nauczycieli. W postulatach MSK pojawia się żądanie wprowadzenia „kompleksowej i aktualnej wiedzy o mechanizmach kryzysu klimatycznego” do podstawy programowej wszystkich przedmiotów oraz obowiązkowych szkoleń dla nauczycieli. Ma ono wymiar paradoksalny i doniosły. Uczniowie, świadomi własnych deficytów poznawczych wobec skali kryzysu planetarnego, domagają się od instytucji szkoły nie tylko uwagi, ale przede wszystkim systematycznych narzędzi służących zrozumieniu rzeczywistości. Ochwat pokazuje jak w odpowiedzi na tę presję i inspirację nauczanie literatury i języka jest w stanie zrewidować kanon i metody, stając się przestrzenią, w której program nauczania ewoluuje pod wpływem troski uczniów o wspólną przyszłość.

Edukacja jako kontekst ruchów społecznych

Instytucje edukacyjne są domem dla aktorów ruchów społecznych, których uczniowie i studenci mogą stawać się uczestnikami w toku kształcenia. Uczenie się o społecznych i politycznych uwarunkowaniach świata staje się punktem wyjścia zaangażowania i weryfikacji zdobytej wiedzy. Instytucje są również miejscem tworzenia tożsamości w odniesieniu do rozmaitych ruchów. Niesz (2022, s. 75) analizuje jako przykład ruchy uczniowskie i studenckie, podkreślając przy tym, że „zarówno instytucje edukacji formalnej, jak i przestrzenie aktywności ruchów społecznych dostarczają przestrzeni, czasu, sieci społecznych oraz zasobów potrzebnych do pracy nad tożsamością”.

Dopełnieniem polskiego kontekstu tych rozważań są analizy poświęcone fali okupacji domów studenckich w latach 2023–2024 (Kalbarczyk i in., 2024;

Antonowicz i in., 2024). Protesty te przeniosły dynamikę sprzeciwu z sal wykładowych do akademików, czyniąc „edukację jako kontekst” dosłowną walką o prawo do zamieszkiwania w obrębie instytucji. W świetle tych wydarzeń uniwersytet jawi się jako soczewka skupiająca szersze napięcia społeczno-ekonomiczne, w której osoby studiujące w Polsce, balansujące na granicy statusu uczących się i pracowników, testują narzędzia oporu i syndykalistycznej samoorganizacji. Konflikt o domy studenckie „Jowita” i „Kamionka” stał się przestrzenią intensywnego „uczenia się w ruchu”, gdzie zaufanie i wspólnota budowane są nie poprzez względnie bezpieczną deliberację, lecz w ogniu konfrontacji z biurokracją i serwilizmem części kadry uniwersyteckiej. Okupowany akademik staje się laboratorium, w którym odzyskiwanie uniwersytetu jako dobra wspólnego splata się z praktycznym przygotowaniem do przyszłych ról i starć w świecie pracy.

Edukacja jako efekt działania ruchów społecznych

Ruchy społeczne nauczają. Uczą się zarówno uczestnicy ruchów, jak i osoby spoza nich (sympatycy i oponenci) – ci pierwsi poprzez bycie w dialogu, działania, zaangażowanie; drudzy dzięki komunikatom wysyłanym przez ruch. Uczenie się w ruchach społecznych (*social movement learning*) jest często incydentalne, usytuowane, głęboko społeczne i polityczne. Naszym zdaniem zbieranie tego, czego ludzie uczą się poprzez aktywizm, to najpowszechniejszy kierunek badań edukacyjnych realizowany w ramach podsumowań doświadczeń oddolnych organizacji (por. Praczyk, 2017).

Wspomniany już ruch Occupy był przestrzenią wychowującą i edukującą. Można powiedzieć, że edukacja zachodziła w nim incydentalnie, poprzez praktyki kolektywne, nie zaś zaplanowane działania. Skumulowany efekt tych wysiłków staje się widoczny dopiero z perspektywy czasu. Occupy realizował demokratyczną edukację poprzez horyzontalne struktury, współdzielone decyzje i brak reprezentacji. Szwabowski wskazuje, że dla uczestników ruchu Occupy efektem edukacyjnym było nie tylko rozwinięcie kompetencji, lecz rozpoznanie własnej sytuacji, mierzenie się z doświadczeniem wykluczenia i bardziej autonomiczne działanie (Szwabowski, 2015).

Z kolei Agnieszka Woynarowska (2019) zwraca uwagę na edukacyjny efekt protestu w postaci przemiany dyskursu publicznego, analizując okupację korytarzy Sejmu RP prowadzone przez osoby z niepełnosprawnościami oraz ich opiekunów w latach 2014 i 2018. Autorka wskazuje, że dyskurs aktywistów koncentrował się wokół doświadczeń wykluczenia i systemowego zaniedbania, a działania liderów zmierzały przede wszystkim do bycia usłyszanymi oraz unaocznienia swojej obecności w prze-

strzeni publicznej. Tematyka niepełnosprawności, wcześniej traktowana marginalnie w przekazach medialnych, została wówczas włączona do głównego nurtu debaty publicznej. Jak podkreśla Woynarowska, okupacja Sejmu przyniosła społeczeństwu polskiemu „wiedzę na temat realnego życia osób z niepełnosprawnością” (2019, s. 140). Działania aktywistów obnażyły paternalistyczny charakter systemu wsparcia, prowokując zmiany nie tylko na poziomie regulacji prawnych, lecz także języka, za pomocą którego pedagogika opisuje normę i pomoc.

Dorobek badań edukacyjnych ukierunkowanych na ruchy społeczne, choć znaczący, pozostaje często rozproszony. Brakuje mu spajającej ramy, która pozwoliłaby traktować te zjawiska jako centralny mechanizm napędzający zmianę edukacyjną. Analiza pionierskich szkół niepublicznych ujawnia, że ich masowy charakter wyrastał wprost z etosu „Solidarności” rozumianej jako wielki ruch społeczny oraz codzienna postawa obywatelska. To właśnie samorządny skrypt działania oraz zasada brania spraw w swoje ręce ukształtowały ten proces u progu transformacji (Rozmarynowski, 2026). Podobny mechanizm można dostrzec w obszarze edukacji klimatycznej i globalnej. Deklaracja Dublińska nie zaczyna się od ministerialnego projektu zmiany, lecz od uznania roli organizacji młodzieżowych, społeczeństwa obywatelskiego i ruchów społecznych oraz od zobowiązania do wspierania edukatorów i reform programowych (GENE, 2022). To ważny ślad genealogiczny: najpierw pojawia się mobilizacja społeczna i wywierana przez nią presja, a dopiero później polityka edukacyjna nadaje tym dążeniom uporządkowaną i prawomocną formę (por. Nowosad & Śliwerski, 2025).

Analiza funkcjonalna zaproponowana przez Niesz pozwala zrozumieć rolę edukacji w ruchach społecznych, jednak do pełnego uchwycenia jakości i charakteru tych procesów potrzebujemy narzędzia nawigacyjnego, które pozwoliłoby orientować się na mapie nakreślonych wcześniej Szlaków. Ruchy społeczne nie są wszak statycznymi punktami – to dynamiczne wektory rozpięte między sprzecznymi wartościami. Proponujemy zatem matrycę analityczną w formie „róży wiatrów”, która posłuży do namierzania napięć, w polu których poruszają się ruchy społeczne. Każdy ruch na naszej mapie – czy to ze Szlaku Czerwonego, czy Żółtego – musi nieustannie negocjować swoją pozycję na czterech osiach biegunowych, które obrazują napięcia (nie same cele polityczne) decydujące o specyfice klimatu edukacyjnego wewnątrz danej mobilizacji.

Pedagogiczna róża wiatrów – osie napięć w ruchach społecznych

Inspiracją dla naszej pedagogicznej róży wiatrów była Joanna Rutkowiak koncepcja „kategorii pulsujących” (1995). Podobnie jak autorka kreśliła mapę konturową odmian myślenia o edukacji, tak my rozpinamy przestrzeń analizy ruchów społecznych na osiach napięć, które nie znoszą się nawzajem, lecz współlistnieją w nieustanym ruchu. Proponowana róża jest pedagogiczna, ponieważ porządkuje ruchy społeczne według kategorii opisujących procesy uczenia się, wychowania, wiedzy i podmiotowości. Jej osie wyrastają z pytań centralnych dla pedagogiki – o źródła wiedzy, kierunki oddziaływania, relacje między transmisją i innowacją oraz o to, kto mówi i działa. W ramach róży wyodrębniamy cztery osie: epistemiczną, adresatów oddziaływań ruchu, innowacyjności oraz podmiotowości.

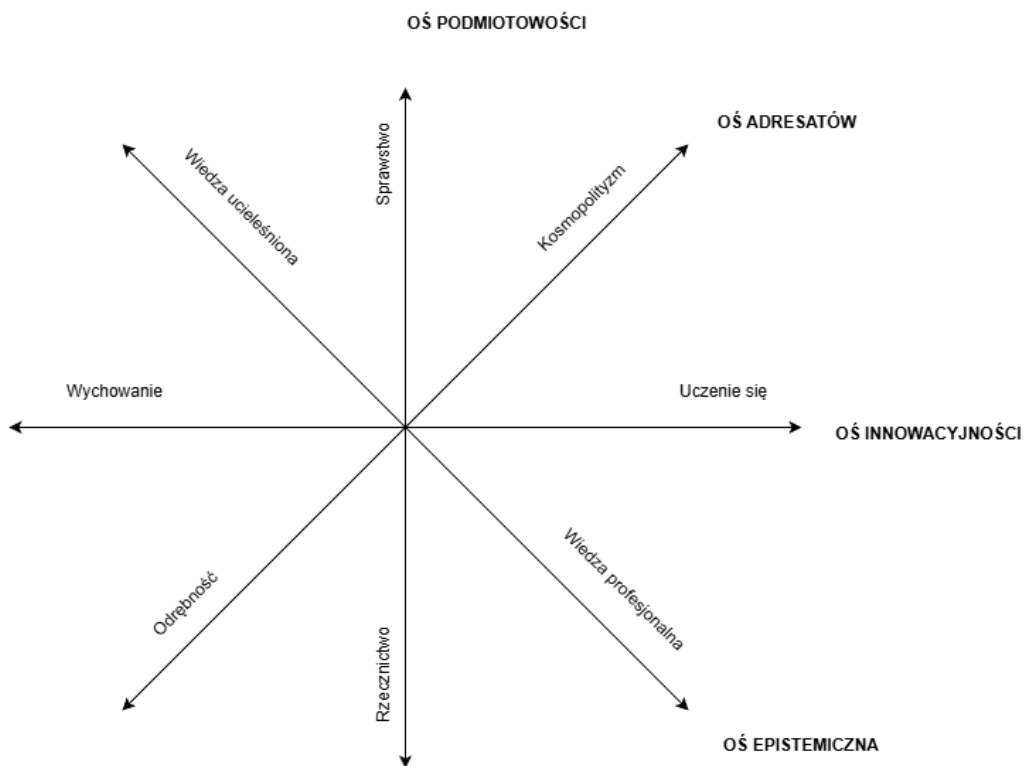


Diagram 1. Pedagogiczna róża wiatrów (opracowanie własne)

Oś epistemiczna

Oś epistemiczna jest rozpięta między wiedzą ucieleśnioną a wiedzą profesjonalną aktorów ruchów społecznych. Wiedza ucieleśniona to forma wiedzy, która nie ogranicza się do językowego opisu, lecz jest wyrażana i przekazywana poprzez bezpośrednie działanie, ciało i emocje. Powstaje w konkretnych kontekstach działania i ujawnia się w rytmie, performansie oraz materialnych aranżacjach. Jest dynamiczna, trudna do adekwatnej werbalizacji i obciążona ryzykiem, ponieważ jej ujawnienie może wiązać się z realnymi konsekwencjami dla osób, które ją przekazują. Na biegunie wiedzy ucieleśnionej autorytet wynika z bezpośredniego doświadczenia uczestników („Wiemy, bo to przeżyliśmy”). Na naszej mapie szlaków jest to domena między innymi Szlaków Niebieskiego (tożsamości) i Żółtego (troski), gdzie doświadczanie bólu, wykluczenia czy specyfiki ciała są trudne do wyartykułowania, a tym bardziej przekazania innym. Jak zauważają autorzy *Legitimation Code Theory*, jest to kod typu *knower*, polegający na zasadzie „*Who you are matters most*” (Maton, 2014). Na przeciwległym biegunie leży wiedza profesjonalna, oparta na abstrakcji, badaniach naukowych i eksponowaniu eksperckości. To naturalne środowisko dla Szlaków Czarnego (infrastruktura wiedzy) czy Zielonego (klimat), w obrębie których ruch posiłkuje się raportami naukowymi czy analizami prawnymi, by być skutecznym. Ruchy zwykle oscylują między tymi biegunami, np. ruchy pacjenckie zaczynają od wiedzy ciała, by z czasem wytwarzać „ekspertów przez doświadczenie” (*expert by experience*), niejako profesjonalizując swój przekaz.

Oś adresatów

Kolejny wymiar analizy dotyczy tego, *kogo i przez kogo* ruch społeczny mobilizuje, a także skali działań (od lokalnych po globalne) podejmowanych w dążeniu do pożądanej zmiany społecznej. Z odrębnością mamy do czynienia wówczas, gdy działania ruchu i związana z nimi edukacja służą wyodrębnieniu się zbiorowości z tła, budowaniu silnej, ekskluzywnej tożsamości. To domena ruchów rewitalizacji etnicznej, jak również osobistej zmiany (Szlak Niebieski), gdzie uczenie się polega na pogłębianiu różnicy, kultywowaniu „swojskości” i codziennym ćwiczeniu się w odmienionym życiu. Z kolei ruchy klimatyczne (Szlak Zielony) i globalnej sprawiedliwości (Szlak Czerwony) są kosmopolityczne, czyli zorientowane na ludzkość i planetę jako całość. Napięcie na tej osi widać w ruchach feministycznych (Szlak Czerwony), które balansują między podkreśleniem specyfiki kobiecego doświadczenia (odrębność) a walką o uniwersalne prawa człowieka (kosmopolityzm).

Oś innowacyjności

Kolejny wymiar dotyczy innowacyjności na tle różnych perspektyw czasowych i rozpina się między uczeniem się a wychowaniem, przy czym to ostatnie rozumiane jest w takim wypadku jako nawiązywanie do i czerpanie ze wskazówek, jakie otrzymaliśmy od poprzednich pokoleń. Ruch występuje tu w roli strażnika ciągłości i dziedzictwa, np. demokracji, a wychowując, selektywnie nawiązuje do przeszłości i angażuje do udziału w swoistej sztafecie pokoleń. Jest to widoczne na Szlaku Czarnym (rekonstrukcje historyczne) czy w ruchach neotradycyjnych (Szlak Niebieski), gdzie edukacja ma charakter formacyjny i konserwujący, zaś uczenie się rozumiane jest jako poszukiwanie poprzez ruch społeczny własnych odpowiedzi na aktualnie dokuczliwe problemy, kryzysy, wyzwania (Biesta, 2007). Może ono przybierać charakter uczenia się na błędach poprzednich pokoleń, eksperymentowania z nowymi rozwiązaniami – to domena ruchów na Szlakach Zielonym (zwłaszcza klimatycznych), Czarnym (w wersji hakerskiej/innowacyjnej) oraz Czerwonym (kiedy to stare formy oporu nie przystają do nowych mechanizmów, np. wyzysku w algorytmicznym zarządzaniu pracą).

Oś podmiotowości

Na tej osi pytamy o to, kto mówi i działa. Wychylenie w kierunku rzecznictwa (*advocacy*) oznacza, że ruch działa w imieniu tych, którzy nie mogą przemawiać we własnym imieniu lub są niesłyszani. Na Szlaku Zielonym oznacza to, że działamy w imieniu zwierząt i przyrody. Sprawstwo (*empowerment*) rozwija się wtedy, gdy aktorzy ruchów biorą sprawy we własne ręce. Tego doświadczamy między innymi na Szlaku Czerwonym, gdy pracownicy walczą o swoje prawa, a także w momencie przejścia na Żółty, na którym osoby z niepełnosprawnościami same przejmują mikrofon (por. Woynarowska, 2019). Nadmiar rzecznictwa grozi paternalizmem, z kolei nadmiar presji na sprawstwo może prowadzić do wypalenia w grupach pozabawionych zasobów.

Program badawczy splotu ruchów społecznych i edukacji

Dotychczas posługiwaliśmy się propozycją Tricii Niesz (2022), aby przyjrzeć się edukacji jako taktyce, celowi, kontekstowi czy też efektowi działania ruchów społecznych. Ta rama porządkuje rozproszone badania, ale sama autorka podkreśla, że nie dysponujemy jedną, spójną dziedziną wiedzy o relacjach między edukacją a ruchami społecznymi. Mamy do czynienia raczej z wieloma równoległymi poszukiwaniami,

które rzadko ze sobą współgrają. W tej części proponujemy potraktować tę diagnozę nie tyle jako problem, ile punkt wyjścia do otwarcia programu badawczego, który mógłby połączyć rozproszone wątki, a zarazem przesunąć perspektywę: od analizowania ruchów społecznych przez pryzmat ich wkładu w edukację ku analizowaniu samej edukacji przez pryzmat jej powiązania z ruchami społecznymi.

W naszym przypadku chodzi o powiązanie zmian w systemach edukacyjnych z dynamiką ruchów społecznych, które w różnych momentach historii odcisnęły się na instytucjach, programach, metodach nauczania, a nawet na języku, jakim posługujemy się, mówiąc o „dobrym obywatelu”. Program ten zakłada co najmniej trzy intuicje, które warto traktować jako hipotezy robocze. Po pierwsze każda znacząca forma organizowania edukacji pozostaje w genealogicznej relacji z określonym ruchem społecznym, nawet jeśli jest on dziś odległy w czasie lub ideowo ambiwalentny. Po drugie współczesne sprzeczności w edukacji – między równością a selekcją, emancypacją a kontrolą, uczeniem się dla wspólnego dobra a uczeniem się pod kątem wymogów rynku – są w dużej mierze efektem nakładania się na siebie dziedzictw wielu ruchów. Po trzecie to nakładanie i krzyżowanie się dziedzictw można badać systematycznie, zamiast traktować je jako przypadkową mieszaninę „tradycji” i „reform”, czyli jako zestaw niespójnych naleciałości, których nie da się sensownie wyjaśnić ani zmieniać bez naruszenia całości.

Najłatwiej zobaczyć tę logikę na przykładach, które z pozoru znamy „od zawsze”: koedukacja, bezpłatność szkolnictwa czy obecność matematyki jako przedmiotu obowiązkowego na egzaminach. Rozwiązania te można czytać jako czysto pedagogiczne, ale też – za tradycją szkoły nowoczesnej (Ferrer Guardia, 2009) – dostrzec w nich ślady ruchu anarchistycznego, który eksperymentował z formami wspólnotowego uczenia się i alternatywną wobec obowiązującej definicją sprawiedliwości. Podobnie wybór języka nauczania wydaje się „naturalny” dopóty, dopóki nie przypomnimy sobie strajku dzieci we Wrześni, współczesnych praktyk kaszubskich czy też migranckich społeczności, które upominają się o edukację uzupełniającą w języku swojego pochodzenia. W takich wypadkach ruch narodowy, ruchy mniejszościowe i migranckie współtworzą to, co z punktu widzenia pedagogiki jest w danym momencie uważane za oczywiste.

Inny ważny obszar dotyczy pojawienia się tematów takich jak edukacja klimatyczna czy globalna oraz krytyczne podejścia do nierówności. Ich obecność w podręcznikach oraz podstawach programowych można z jednej strony wiązać z kolejną falą „innowacji” edukacyjnych, z drugiej jednak – czytane przez pryzmat ruchów

klimatycznych, feministycznych i ruchu globalnej sprawiedliwości – pokazują, że to raczej efekt długoletniego uczenia się systemów edukacyjnych od ruchów.

Równie ciekawa jest perspektywa, w której szkoła przestaje być wyłącznie dziedziczką ruchu oświeceniowego. Pisząc o pięciu tradycjach „oświecenia” w historii duńskiej edukacji, Ove Korsgaard (2000) pokazał, jak dalece to, co nazywamy „kształceniem ogólnym”, było formowane kolejno przez ruchy chrześcijańskie, obywatelskie, ludowo narodowe, robotnicze, a wreszcie też te skupione na samorozwoju. Tego typu analizy można rozciągnąć na różne kraje, w tym na Polskę, i pytać, które ruchy – religijne, narodowe, klasowe, feministyczne, samorządowe – są zapisane w architekturze szkoły, jej rytuałach czy też w kalendarzu roku szkolnego. Pytanie o „publiczny” charakter szkoły (Zamojski, 2015), o jej rzekomą neutralność wobec rynku czy narodu, staje się wówczas pytaniem o to, które ruchy utrzymały swoje wpływy, a które zostały zneutralizowane i przetworzone w bezpieczne, zrytualizowane formy edukacji.

Proponowany tu program badawczy zakłada także spojrzenie na edukację jako na przestrzeń, w której ruchy społeczne są nieustannie re-kodowane, gdyż z jednej strony jest ona stymulowana przez ruchy społeczne, a z drugiej zasila je absolwentami. Kluczową inspiracją pozostaje tu dorobek badań nad *social movement learning*, które pokazują, jak dorośli uczą się w ruchach i dzięki nim, a także jak wytwarzają one wiedzę. W ramach niniejszego programu zachęcamy badaczy do analizy wielopoziomowych splotów: od mikropraktyk aktywistycznego uczenia się, przez afektywne napięcia w klasach szkolnych (m.in. gniew, pasja, zamięłowanie), po makrostrukturalne przesunięcia w prawie oświatowym. Stawką jest zrozumienie, jak w sercu instytucji utrwalającej przeszłość (szkoły) rodzi się siła zdolna tę przeszłość zakwestionować (ruch) i jako sprzężenie zwrotne powracać do kwestii edukacji.

Stąd dwa wektory programu: „od ruchów” i „od szkoły”. Od strony ruchów społecznych interesuje nas, jakie formy uczenia się kolektywnego wyłaniają się na różnych szlakach; jak ruchy wytwarzają, negocjują i hierarchizują wiedzę; jaki jest koszt (afekty, wypalenie, ryzyko) budowania sprawstwa; oraz jak udział w mobilizacjach przekształca tożsamości, języki opisu świata i nowatorskie praktyki, którymi uczestnicy dzielą się w swoich społecznościach, gdy mobilizacja ruchu wygasa.

Szkołę rozumiemy jako instytucję publiczną osadzoną na warstwach organizacyjnej, dydaktycznej, symbolicznej i politycznej. W tym sensie edukację formalną traktujemy jako wtórne pole przechwytywania, filtrowania i translacji impulsów płynących z ruchów społecznych. Interesuje nas to, co szkoła z tych impulsów przejmuje,

co wypiera, co profesjonalizuje, a co dopuszcza jedynie w postaci bezpiecznego rytuału. Analizie poddajemy przede wszystkim te mechanizmy szkolne, poprzez które kształtowane są dyspozycje absolwentów: wiedza ogólna jako to, co dla nich oczywiste w charakterystyce świata; języki wyrażania wartości; doświadczenia kształtujące poczucie mocy; dozwolone emocje i empatia oraz legitymizowane formy podmiotowości. W każdym z tych obszarów pytamy o mechanizmy selekcji, przekształcenia i unieszkodliwienia, np. o to, w jaki sposób treści pierwotnie polityczne są w szkole przekładane na projekty edukacyjne, neutralne narracje obywatelskie lub repertuar „kompetencji miękkich”.

W tym miejscu wraca kwestia epizodycznych rozwiązań edukacyjnych w małych wspólnotach, w tzw. alternatywnych placówkach, w praktykach aktywistów, którzy testują nowe formy uczenia się. Takie prototypy powstają na marginesach – w ramach ruchów feministycznych, osób z niepełnosprawnościami, studenckich, inicjatyw migranckich – a dopiero później, często po wielu latach, przenikają do głównego nurtu. Program badawczy, który proponujemy, zakłada, że właśnie te epizodyczne rozwiązania trzeba dokumentować – nie tylko jako ciekawostki z pogranicza „edukacji alternatywnej”, lecz jako wczesne sygnały przyszłych przekształceń systemu. Z tej perspektywy każde rozwiązanie edukacyjne było kiedyś alternatywą.

Program badawczy splotu ruchów społecznych i edukacji zachęca, by przy każdym współczesnym sporze o edukację zadać dwa pytania: 1) jaki ruch społeczny mógłby się podpisać pod daną propozycją organizacji szkoły, finansowania, języka nauczania, kalendarza zajęć, rozumienia sukcesu ucznia?; 2) w jaki sposób legitymizowane są współczesne propozycje organizowania edukacji (od przypisywania im roli „rozsądnej reformy” po ich kooptację w formie tolerowanych, lecz ledwie częściowych rozwiązań)? Zamiast pytać tylko w porządku historycznym – „Jak dany ruch wpłynął na edukację?” – pytamy: „Jakie warstwy (osady i dziedzictwa) ruchów zachowały do dzisiaj swoje znaczenie w edukacji?”. Interesuje nas także to, w jaki sposób są one neutralizowane, przerabiane lub rytualnie celebrowane, ponieważ to właśnie z kompetencjami wyniesionymi ze szkoły ludzie wchodzą w kolejne ruchy społeczne. Nie próbujemy sformułować „teorii wszystkiego” ani nie redukujemy ruchu do „wpływów”, nie moralizujemy, dzieląc ruchy i zmiany na „dobre” bądź „złe”, badamy raczej mechanizmy przenikania i neutralizacji. Zjawiska te proponujemy ujmować jakościowo, przede wszystkim poprzez porównawcze studia przypadków szkół, analizę dokumentów szkolnych, wywiady z nauczycielami i uczniami oraz analizę dyskursu praktyk dydaktycznych i wychowawczych.

Podsumowanie

Proponowany program badawczy jest wyraźnie otwarty. Nie obiecuje jednej teorii, która wyjaśni całą historię edukacji w powiązaniu z ruchami społecznymi. Jak wskazaliśmy, zakłada on raczej, że źródła rozwiązań edukacyjnych są wielorakie, a ich obecny kształt jest – czy też być – wynikiem sporów, sojuszy i kompromisów między ruchami społecznymi. Podejście to sugeruje, że możemy rysować mapę napięć strukturalnych w edukacji jako mapę nakładających się ruchów społecznych. Otwiera to pole dla wielu projektów badawczych: genealogicznych, porównawczych, biograficznych, etnograficznych, a także dla eksperymentów myślowych, które pozwolą nam zobaczyć, jak dzisiejsze mikropraktyki aktywistyczne mogą w przyszłości stać się „normalną” edukacją.

Zaproszenie do udziału w programie kierujemy szerzej niż tylko do badaczy ruchów społecznych. Potrzebni są na tym polu historycy edukacji, andragodzy, pedagodzy wczesnoszkolni, badaczki polityki oświatowej i dydaktyki, osoby zajmujące się edukacją specjalną, globalną i klimatyczną, obywatelską, a także badaczki i badacze języka edukacji i technologii uczenia się. Chodzi o to, by przyglądając się własnym „wycinkom” edukacyjnej rzeczywistości, zadawać dodatkowe pytania o ruchy społeczne, które ją wytworzyły, kwestionują lub próbują przekształcić. Jeśli potraktujemy poważnie intuicję Niesz, że edukacja jest zarazem taktyką, celem, kontekstem i efektem działań ruchów, to proponowany tu program badawczy okaże się próbą dołożenia piątego elementu – edukacji jako żywego archiwum ruchów społecznych, które domaga się odczytania na nowo.

Oświadczenie o zgodności z zasadami etyki badań

Nie dotyczy

Finansowanie

Badanie nie było finansowane ze źródeł zewnętrznych

Oświadczenie dotyczące konfliktu interesów

Autorzy nie zgłaszają żadnego konfliktu interesów.

Bibliografia

Antonowicz, A., Bijak, F., Dziundzio, A., Małecki, D., Mitka, P., Parulski, P., Pupiec, M., Szadkowski, K., & Wilczyńska, G. (oprac.). (2024). *Kamionka zostanie. Rok studenckich okupacji*. Heterodox.

- Besta, T., Jaśko, K., Grzymala-Moszczyńska, J., & Górską, P. (2019). *Walcz, protestuj, zmieniaj świat! Psychologia aktywizmu*. Smak Słowa.
- Biesta, G. (2007). The problem with 'learning'. *Adults Learning*, 18(8), 8-11.
- Borodaj, D. (2024). *Szkodniki: o ludziach, drzewach i maszynach w Puszczy Białowieskiej*. Dowody.
- Castells, M. (2017). *La ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Alianza Editorial.
- Chaudhary, S., Avis, M., & Munn-Giddings, C. (2013). Beyond the therapeutic: A Habermasian view of self-help groups' place in the public sphere. *Social Theory & Health*, 11(1), 59-80. <https://doi.org/10.1057/sth.2012.14>
- Chmura-Rutkowska, I., & Ostrouch, J. (2007). *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chutorañski, M., & Szwabowski, O. (2016). O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 19(1), 53-72. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/232>
- Czapliński, P., Bednarek, J., & Gostyński D. (red.). (2019). *O jeden las za daleko: demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*. Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2021). Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1), 27-45. <https://sztw.chat.edu.pl/article/01.3001.0014.8453/pl>
- Dekeyser, L. (2001). Learning active citizenship in or by social movements. In A. Bron & M. Schemmann (Eds.), *Civil Society, Citizenship, and Learning* (pp. 70-94). LIT Verlag.
- Della Porta, D., & Diani, M. (2009). *Ruchy społeczne. Wprowadzenie* (A. Sadza, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dołowy-Rybińska, N. (2016). Becoming an activist: A self-representation of young European campaigners for minority languages. In J. Olko, T. Wicherkiewicz, & R. Borges (Eds.), *Integral strategies for language revitalization* (pp. 405-436). University of Warsaw.
- Ferrer Guardia, F. (2009). *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la Enseñanza racionalista*. Tusquets Editores.
- Gawlicz, K. (2023). Na obrzeżach „systemu”. Polskie szkoły demokratyczne w perspektywie teorii architektury praktyk. *Studia Socjologiczne*, 4, 97-122. <https://doi.org/10.24425/sts.2023.148176>
- Global Education Network Europe (GENE). (2022). *The European declaration on global education to 2050: The Dublin declaration*. Global Education Network Europe.
- Hall, B., & Clover, D. (2005). Social movement learning. In L. M. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education* (pp. 584-589). Palgrave Macmillan.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się* (A. Jurgiel, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jarosz, E. (2021). Hydro-sztuka w Polsce z perspektywy błękitnej humanistyki jako tratwy ratunkowej wobec katastrofy ekologicznej. *Przegląd Kulturoznawczy*, 2, 284-318. <https://doi.org/10.4467/20843860PK.21.020.14077>
- Johnston, R. (2003). Adult learning and citizenship: Clearing the ground. In P. Coare, & R. Johnston (Eds.), *Adult learning, citizenship and community voices: exploring community-based practice* (pp. 22-72). NIACE.

- Jurczyszyn, L. (2011). Russian radical nationalist interpretation of the French riots of November 2005. *Demokratizatsiya: The Journal of Post-Soviet Democratization*, 19(3), 277-285.
- Kalbarczyk, M., Ochwat, A., Radomski, S., Straszewski, J., Szadkowski, K., Taran, A., & Wilczyńska, G. (2024). *Żywota zostaje: Historia 10 dni ruchu studenckiego*. Heterodox.
- Knapp, M., Flach, A., & Ayboğa, E. (2019). *Revolucja w Rożawie. Demokratyczna autonomia i wyzwolenie kobiet w syryjskim Kurdystanie* (Qrde, tłum.). Oficyna Wydawnicza Bractwo Trojka. (Oryginał opublikowano 2015).
- Kocyba, P., Łukianow, M., & Piotrowski, G. (2020). Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: Kto protestuje i dlaczego?. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 21(4), 77-95. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/maes/article/view/6422>
- Kopciwicz, L. (2011). *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Difin.
- Kopciwicz, L., & Zierkiewicz, E. (red.). (2009). *Koniec mitu niewinności? Pleć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Eneteia.
- Korolczuk, E., Kowalska, B., Ramme, J., & Snochowska-Gonzalez, C. (red.). (2019). *Bunt kobiet. Czarne Protesty i Strajki Kobiet*. Europejskie Centrum Solidarności.
- Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment: Danish adult education over five centuries. *International Review of Education*, 46(3-4), 305-325.
- Kosińska, M. (2020). Ruchy społeczne jako przestrzeń edukacji dorosłych. Ruch kobiet w Polsce. *Edukacja Dorosłych*, 83(2), 13-26. <https://doi.org/10.12775/ED.2020.011>
- Kowalska, B., & Nawojski, R. (2019). „Uwaga, uwaga, tu obywatelki!”. Obywatelstwo jako praktyka w Czarnych Protestach i Strajkach Kobiet. W E. Korolczuk, B. Kowalska, J. Ramme, & C. Snochowska-Gonzalez (red.), *Bunt kobiet. Czarne Protesty i Strajki Kobiet* (s. 13-46). Europejskie Centrum Solidarności.
- Kowzan, P. (2018). Edukacja wobec groźby wojny. *Parezja*, 1(9), 24-42. <https://doi.org/10.15290/parezja.2018.09.03>
- Kowzan, P., & Prusinowska, M. (2011). Polityka głosu, polityka wyjścia i pytanie o edukację autonomiczną z perspektywy współczesnych ruchów uniwersyteckich. *Ars Educandi*, 8, 93-121.
- Kowzan, P., & Szczygieł, P. (2023). Militant research for peace education. The case of Grupa Granica on the Polish-Belarusian border. *Journal of Peace Education*, 20(3), 339-360. <https://doi.org/10.1080/17400201.2023.2231362>
- Kowzan, P., Szczygieł, P., & Boryczko, M. (2025). We are not an army of orcs: rethinking youth activism through a critical pedagogy of place. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(4), 1417-1436. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2385046>
- Kubisa, J., & Rakowska, K. (2018). “Was it a strike?”. Notes on the Polish women’s strike and the strike of parents of persons with disabilities. *Praktyka Teoretyczna*, 30(4), 15-50. <https://doi.org/10.14746/prt.2018.4.1>
- Kurantowicz, E. (2007). *O społecznościach uczących się. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kuroń, J. (1989). *Wiara i wina. Do i od komunizmu*. Niezależna Oficyna Wydawnicza NOWA.
- Lange, Ł. (2017). Jedzenie zamiast bomb – historia ruchu i jego polskie odpowiedniki. W K. Pfeifer, & K. Wermuz (red.), *Anarchizm. Nowe perspektywy* (s. 63-87), Fundacja „Dzień dobry! Kolektyw Kultury”.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Mateja, A. (2023). Nie wystarczy bić na alarm. Jak Krakowski Alarm Smogowy zmienił Polskę. *Znak*, 815, 40-46.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers. Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Mendel, M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Katedra.
- Migalski, M. (2015). *Koniec demokracji. The end of democracy*. The Facto.
- Molek-Kozakowska, K. (2021). Environmental activism as counter-hegemony? A comparative critical discourse analysis of self-representations of radical environmental organisations. *Language and Intercultural Communication*, 21(6), 717-733. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1979570>
- Morska, I. (2021). Blizna po solidarności. Polski ruch antyłowiecki w świetle tradycji XIX-wiecznej ekologii i praktyki nieposłuszeństwa obywatelskiego. *Rana. Literatura-Doświadczenie-Tożsamość*, 1(3), 1-24. <https://doi.org/10.31261/Rana.2021.3.11>
- Niesz, T. (2022). Education as social movement tactic, target, context, and outcome. In R. Desjardins, & S. Wiksten (Eds.), *Handbook of civic engagement and education* (pp.68-82). Edward Elgar Publishing.
- Nowosad, I., & Śliwerski, B. (2025). *Strategie, przepływy i bariery reform szkolnych. Studia z pedagogiki porównawczej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ochwat, M. (2020). Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N - Educatio Nova*, 5, 185-204. <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>
- Olechnicki, K., & Szlendak, T. (2020). Historical Re-enactment in Poland: Between Faithfulness to History and the Imperative of Spectacularity. *Polish Sociological Review*, 209(1), 3-22. <https://doi.org/10.26412/psr209.01>
- Ostrouch-Kamińska, J. (2019). Socjalizacja w rodzinie a przemiany współczesnych ról i relacji rodzinnych. W M. J. Szymański (red.), *Krótkie wykłady z socjologii edukacji* (s. 244-275). Wolters Kluwer.
- Paluch, M. (red.). (2022). *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pluciński, P. (2014). „Miasto to nie firma!”. Dylematy i tożsamość polityczna miejskich ruchów społecznych we współczesnej Polsce. *Przegląd Socjologiczny*, 63(1), 137-170.
- Potulicka, E., & Rutkowiak, J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji* (Wyd. 2). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Praczyk, M. (red.). (2017). *Poznań w działaniu. Społeczne inicjatywy dawniej i dziś*. Stowarzyszenie „Czasu Kultury”.
- Prądzyńska, B. (red.). (2014). *Inny Meksyk. Opowieści zapatystów* (B. Prądzyńska, M. Musiał, M. Krysińska-Kałużna, tłum.). Oficyna Wydawnicza Bractwa “Trojka”.
- Rakowska, K. (2025). Poland – being simultaneously defensive and offensive. The resistance to Amazon by Workers’ Initiative. In K. Vandaele & B. L. Fabris (Eds.), *When trade unions learn to innovate. Case study evidence from across Europe* (pp. 109-128). ETUI.
- Reed, J. J. (2019). *In pursuit of social justice at the postmodern turn: Intersectional activism through the lens of the ecosexual movement* (Doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas). UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. <https://doi.org/10.34917/16076289>
- Rozmarynowski, M. (2026). *Dlaczego chcieliśmy zmieniać świat? Historie szkół powstałych w latach 1989-1995 w narracjach ich twórców. Raport z badania w ramach projektu*. Stowarzyszenie Dobra Edukacja. <https://historie.dobraedukacja.edu.pl/wp-content/uploads/sites/30/2026/01/Raport-z-badania-w-ramach-projektu-2026.pdf>

- Rudnicki, P. (2023). *Kto jak nie my. Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec-kwiecień 2022)*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rutkowiak, J. (red.). (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls Impuls.
- Siuda, P. (2008). Wolna kultura vs dyktat prawa autorskiego – krótka analiza ruchu społecznego „wolnej kultury”. W A. Siwik & L. H. Haber (red.), *Od robotnika do internauty. W kierunku społeczeństwa informacyjnego* (s. 361-370). Wydawnictwa AGH.
- Snow, D. A., Soule, S. A., & Kriesi, H. (2004). Mapping the terrain. In D. A. Snow, S. A. Soule, & H. Kriesi (Eds.), *The Blackwell companion to social movements* (pp. 3-16). Blackwell Publishing.
- Staćzyk, P. (2013). *Człowiek, wychowanie, praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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>
- Szkuclarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury). *Forum Oświatowe*, 20, 125-139. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/255>
- Szreder, K. (2021). Postsztuka dzisiaj, czyli dziwne narzędzia w powszechnym użyciu. *Quart*, 1(59), 26-51. <https://doi.org/10.19195/quart.2021.1.81508>
- Szwabowski, O. (2015). Ruch Occupy: inna demokracja, inna polityka. W A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (red.), *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji* (s. 75-90). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.
- Teutsch, A. (red.). (2016). *Siła, odwaga, solidarność - upelnomocnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu na płeć. Podręcznik dla organizacji i instytucji*. Autonomia.
- Tilly, C. (2004). *Social movements, 1768-2004*. Paradigm Publishers.
- Touraine, A., Dubet, F., Wieviorka, M., & Strzelecki, J. (2010). *Solidarność: analiza ruchu społecznego 1980-1981* (Wyd. 2, A. Krasinki, tłum.). Europejskie Centrum Solidarności.
- Verlie, B. (2022). *Learning to live with climate change: From anxiety to transformation*. Routledge.
- Wojnarowska, A. (2019). Aktywiści z niepełnosprawnością w walce o niezależne życie, równe szanse i prawa człowieka. O sile protestów, opresji władzy i społecznym oporze. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 35, 127-143. <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.19.035.12278>
- Zamojski, P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 17(3), 7-22. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/50>
- Zamojski, P. (2015). Co to znaczy, że szkoła jest „publiczna”. *Studia Pedagogiczne*, 68, 73-92. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/125692/edition/109676/content>
- Zielińska, M. (2016). *Polacy w Reykjavíku. Miejsce, mobilność i edukacja*. Stowarzyszenie „Na Styku”. <https://open.icm.edu.pl/handle/123456789/10904>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02660830.2011.11661616>