

Przemysław Szczygieł

<https://orcid.org/0000-0001-5353-7870>

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Mężczyźni uczestniczący w czarnych protestach w Polsce. Ujęcie andragogiczne*

Men participating in black protests in Poland.
Andragogical approach

Streszczenie. Celem niniejszego tekstu jest opis fenomenu uczestnictwa mężczyzn w czarnych protestach w Polsce z perspektywy andragogicznej. Autor opracowania korzysta z opracowanej przez Petera Alheita metody biograficznej, w której występuje rozróżnienie między „biografizacją” i „biograficznością”. Przedmiotem analizy są narracje dwóch mężczyzn uczestniczących w tzw. czarnych marszach. Tekst koncentruje się na sposobach rozumienia udziału w tej mobilizacji, a także na społeczno-kulturowych i instytucjonalnych kontekstach uczenia się osób dorosłych. Czarny protest traktowany jest przez osoby badane jako ruch oddolny, spontaniczny i etyczny. Znaczącymi kontekstami uczenia się badanych podmiotów są działalność instytucji Kościoła katolickiego i polskiego rządu, a także planowane zmiany prawne w zakresie aborcji. Dla badanych podmiotów ważna jest też wspólnota osób protestujących. Analiza materiału empirycznego pozwala na wyłonienie kwestii tożsamości protestujących (zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych) oraz szeroko pojmowanej problematyki obywatelskości, w tym polityczności (polityka widoczności, polityka głosu) protestu.

Słowa kluczowe: Czarny protest, uczenie się dorosłych, obywatelskość, tożsamość

Summary. The aim of this text is to describe the phenomenon of men participating in Black Protests in Poland from andragogical perspective. Peter Alheit's biographical method is used to describe this phenomenon and hence his distinction between 'biographicity' and 'biographisation' is taken into account in the method of inquiry. The subject of the analysis are the narratives of two men participating in Black Protests. The analysis is focused on the ways

* Jest to zmodyfikowana treść dotąd niepublikowanego referatu, jaki wygłosiłem na konferencji „Adult education and struggles for democracy in precarious times” w szwedzkim Linköping 2018 r.

of understanding the mobilizations and the social and cultural and institutional contexts of learning. In the narratives of the respondents participation in Black Protests is treated as a grassroots, spontaneous, and ethical movement. The most significant contexts of learning are the activities of the institutions of the Catholic Church and the Polish government as well as possible changes to the abortion law. The community of protesters is also important for examined subjects. The analysis of the empirical material allows to show the problem of participants' identity (both individual and collective) and issues of citizenship including the political (visibility politics, politics of voice) side of the protest.

Keywords: Black Protest, adult learning, citizenship, identity

Wprowadzenie

Termin „czarny protest” funkcjonuje jako „parasolowe” określenie dla protestów i wydarzeń rozgrywających się od października 2016 do marca 2018 r. w wielu miastach w Polsce (i za granicą) będących odpowiedzią na próby zaostrzenia przepisów antyaborcyjnych w Polsce. Wybory parlamentarne w Polsce w 2015 r. zmieniły kontekst debat wokół marginalnej w dyskursie publicznym kwestii aborcji*. Zwycięska konserwatywna partia Prawo i Sprawiedliwość publicznie wyraziła poparcie dla ruchów *anti-choice*, co otworzyło szerokie możliwości dla artykulacji antyaborcyjnych dążeń środowisk pravicowych. Jednym z nich jest stowarzyszenie *Ordo Iuris*, które w marcu 2016 r. przygotowało projekt ustawy całkowicie zakazującej aborcji i będący próbą przełamania tzw. kompromisu aborcyjnego, obecnego w polskim systemie prawnym od 1993 r.** Projekt *Ordo Iuris* – zakładający całkowity zakaz aborcji i karanie pozbawieniem wolności kobiet, które go złamały – trafił do Sejmu w lipcu 2016 r. (Majewska 2018). Fakt ten przelał szalę goryczy liberalnie nastawionej części społeczeństwa i spowodował masowe wyjście na ulice rozgniewanych kobiet i mężczyzn...

* Debaty dotyczące tej i podobnych spraw są jednak obecne w dyskursie naukowym m.in. pod określeniem „intymne obywatelstwo”. Jest to rodzaj przemieszczenia kwestii do tej pory uznawanych za prywatne do dyskursu publicznego.

** Mowa tutaj o Ustawie z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. z 1993 r. Nr 17, poz. 78). Akt prawny, nazywany powszechnie „kompromisem aborcyjnym”, zakłada możliwość dokonania aborcji w trzech przypadkach: „gdy ciąża jest wynikiem gwałtu, gdy płód nie rozwija się prawidłowo oraz gdy ciąża oraz poród zagraża życiu lub zdrowiu kobiety” (Majewska 2018, s. 227). Stanowi zatem swego rodzaju „porozumienie” między grupami postulującymi dopuszczalność aborcji w każdym przypadku a grupami interesu dążącymi do całkowitego zakazu aborcji, a nawet jej kryminalizacji.

Celem niniejszego tekstu jest opis fenomenu uczestnictwa mężczyzn w czarnych protestach w Polsce. Szczególnie mocno interesuje mnie perspektywa andragogiczna, w której kładę nacisk na to zjawisko pod kątem uczenia się badanych podmiotów (Dekeyser 2001; Field 2001). Ponadto prezentowany fragment badania wpisuję w nurt dociekań nad ruchami społecznymi, oporem i obywatelskością. Warto dodać, że na gruncie polskich badań edukacyjnych nad buntem podejmowano już kwestię uczenia się wyzwalającego (Rudnicki 2009), rewolucyjnej roli ruchów społecznych (Szwabowski 2015) oraz ruchów społecznych w instytucjach uniwersyteckich (por. Kowzan, Prusinowska 2009; Zielińska, Kowzan, Prusinowska 2011). Ostatnio badaniu poddawane jest zjawisko protestujących dzieci (Kowzan i in. 2018).

W prezentowanym tekście chcę pokazać charakter uczący (*learning potential*) uczestnictwa w protestach i skoncentrować się na tym, co odmienne (indywidualne/subiektywne) i wspólne w badanych biografiach w określonym, społecznym i instytucjonalnym, kontekście uczenia się. W niniejszym opracowaniu kluczowymi kategoriami opisu (interpretacji) spinającymi analizowane narracje są uczenie się, obywatelskość i tożsamość* protestujących mężczyzn. Zanim jednak przejdę do rezultatów mojego mikrobadań, chciałbym rozpocząć od ukazania relacji między uczeniem się i obywatelskością.

Mając świadomość wielowymiarowości owej relacji (por. Bron 1995; Field 1995), na potrzeby tego tekstu odwołam się jedynie do obywatelskich korzeni edukacji dorosłych. Zdaniem Agnieszki Bron i Johna Fielda edukacja dorosłych wywodzi się bowiem z ruchów społecznych. Jednym z doskonałych tego przykładów są rodzące się w XVIII w. w Wielkiej Brytanii i Skandynawii tzw. ruchy wstrzemięźliwości edukujące i promujące umiarkowanie w picie napojów alkoholowych. Pierwsze ruchy robotnicze i feministycz-

* Uczenie się rozumiem w tym projekcie jako refleksyjny, całościowy proces o charakterze poznawczym, emocjonalnym i społecznym, którego wynikiem jest m.in. określona tożsamość (Illeris 2006; Malewski 2006; Alheit 2011). Tożsamość to konstrukcja hybrydyczna, wielowymiarowa, zmienna i uwikłana w wielość tworzących ją dyskursów. Jest ona swego rodzaju skutkiem relacji społecznych i kulturowych, które je konstytuują. Z jednej strony w procesie tworzenia tożsamości ogromną rolę odgrywają znaczący Inni (Mead 1975). Z drugiej strony istotna jest autokreacja podmiotu zaangażowanego w różnego rodzaju działania. Są nimi np. działania o charakterze obywatelskim (por. Solarczyk-Szwec 2007). Obywatelskość to kategoria odzwierciedlająca uczestnictwo obywateli w życiu społecznym i politycznym. Jedną z jej odmian jest aktywne obywatelstwo (*active citizenship*), które opisuje zarówno przynależność do określonej społeczności, jak i zaangażowanie w walkę o określone prawa, opór wobec władzy, tworzenie nowego porządku moralnego i kultywowanie autonomii jednostek (Field, Bron 2001).

ne były nastawione proobywatelsko i proedukacyjnie. Ich celem było przede wszystkim nabywanie świadomości krytycznej przez podmioty m.in. poprzez różnego rodzaju koła samokształceniowe. Bron ukuła wręcz formułę, że ruchy społeczne były „szkołami dla demokracji” (Bron 1995). Edukacja osób dorosłych ma zatem w dużej mierze źródła obywatelskie.

Opisywany przeze mnie czarny protest prezentowany jest w literaturze przedmiotu jako ruch o ogromnym znaczeniu obywatelskim. Autorzy różnych opracowań (por. Gober, Struzik 2018; Majewska 2018; Nawowski, Pluta, Zielińska 2018) dowodzą, że przyczynił się on do zaangażowania ogromnej liczby ludzi reprezentujących różne środowiska (małomiejskie, wielkomiejskie, międzynarodowe, osoby w różnym wieku, o odmiennym statusie ekonomicznym i wykształceniu). Ponadto pozwolił na wyartykułowanie wielu spychanych na margines dążeń, wysunął pewne kwestie z cienia sfery prywatnej, nadając im rangę sprawy publicznej. Pośród opracowań dotyczących czarnego protestu brakuje takich, które ukazałyby potencjał uczący (edukacyjny)* uczestnictwa w opisywanej mobilizacji.

Szczególnie interesująca jest analiza rozmów przeprowadzonych z mężczyznami zaangażowanymi w czarne protesty. Wychodząc z bardzo ogólnego założenia obecnego w myśli feministycznej, można powiedzieć, że mężczyźni stanowią grupę dominującą, uprzywilejowaną, w której interesie jest raczej ograniczenie praw kobiet do decydowania o sobie i swoim ciele. Zwłaszcza w kontekście usunięcia ciąży, gdyż zabieg ten z konserwatywnego punktu widzenia stanowi sprofanowanie „stanu błogosławionego” i zbrodnię na kształt nazistowskiej eugeniki (por. Leszczyński 2018). W tym sensie działania mężczyzn w duchu patriarchy „powinny” raczej zmierzać do zaostrenia prawa antyaborcyjnego. Jednakże mężczyźni uczestniczący w moim projekcie wyrażali niezadowolenie z działań organów rządzących mających na celu ograniczenie prawa kobiet do decydowania o sobie i deklarowali dla nich wsparcie ze swojej strony.

* Odwołuję się tutaj do rozróżnienia edukacji, jakiego dokonał Malewski (2001). Badacz ten pokazuje problematyczność edukacji dorosłych i wskazuje na paradygmatyczne przesunięcie od nauczania do uczenia się. W tym sensie edukacja może być rozumiana jako nauczanie (typowa dla modernizmu, kojarzona z instytucjami kształceniowymi) oraz uczenie się (typowa dla ponowoczesności, edukacja „roztopiona” w świecie życia). W moim badaniu potencjał uczący buntu odnosi się do szerszego rozumienia edukacji jako uczenia się.

Założenia metodologiczne

Analiza prezentowanego w niniejszym tekście materiału empirycznego miała na celu odpowiedź na następujące pytania badawcze:

- Jaki jest potencjał uczący uczestnictwa mężczyzn w czarnych protestach w Polsce?
- Jak rozumiany jest czarny protest przez badanych mężczyzn? Jakie ma wymiary?
- Jakie są warunki uczestnictwa w protestach? Jak strukturyzują one doświadczenie badanych mężczyzn?
- Jaki rodzaj tożsamości wyłania się z uczestnictwa w czarnych protestach? Kim są badane podmioty?

Na potrzeby niniejszego tekstu analizie poddałem dwa wywiady narracyjne (biograficzne) przeprowadzone z mężczyznami uczestniczącymi w czarnych protestach. Osoby te definiowały się jako sojusznicy w walce kobiet o legalną aborcję (w protestach tych nie chodziło jednak tylko o prawo do aborcji, obecne w nich były dyskursy odnoszące się do wielu spraw, np. prawa do edukacji seksualnej etc.). W rezultacie uzyskałem bogaty w wielokontekstowe wątki materiał biograficzny. Są w nim obecne kwestie odnoszące się zarówno do uczenia się, jak i do konstruowania tożsamości.

Do analizy materiału badawczego zastosowałem podejście biograficzne wypracowane przez Alheita (2011; 2018). Proponuje on analizę materiału biograficznego z uwzględnieniem rozróżnienia na dwa różne zjawiska, biografizację i biograficzność, co to jest ważne z punktu widzenia mojego projektu.

Biografizacja odnosi się do procesów konstruowania biografii w odniesieniu do biegu życia (ang. *life course*). Bieg życia jest strukturą, ramą lub społecznie skonstruowanym „programem”, który organizuje życie indywidualne lub społeczne (Alheit 2011). Staje się on znaczący, w momencie gdy członkowie społeczności akceptują i uznają go za własny. Biografia jest rozumiana jako zbiór subiektywnych znaczeń, historii i doświadczeń związanych z owym biegiem życia. Składa się z wielu opowieści, obrazów z przeszłości, interpretacji połączonych ze sobą strukturze narracyjnej. Biografia zależy od mobilności społecznej, migracji, zmian technologicznych, kulturowych etc. (Alheit 2018).

Proces konstruowania biografii osób badanych ściśle wiąże się z problematyką tożsamości aktorów społecznych. Budowanie tożsamości jest postrzegane jako proces niezwykle złożony, zwłaszcza w czasach postmodernizmu, w których dostrzegany jest brak scenariuszy biograficznych (ścieżek)

typowych dla epoki modernistycznej. W kontekście postmodernistycznym osiągnięta pozycja społeczna i powiązana z nią tożsamość społeczna nie pozwalają na ujawnienie (odgadnięcie) ścieżki życia, którą podążała dana osoba (Alheit 2018). Innymi słowy, w społeczeństwie ponowoczesnym nie można już określić czyjśgo przodka, opierając się na aktualnym statusie społecznym danej osoby: „[p]odczas gdy profesor może być synem profesora, może on być również synem rzeźnika; premier może być częścią wykształconej miejskiej klasy średniej lub synem niewykwalifikowanego robotnika itp.” (Alheit 2018, s. 11).

Aktualne refleksje badaczy biografii i uczenia się koncentrują się obecnie również na nowych zagadnieniach. Jedno z nich pyta o relacje między szerokim kontekstem a biografią (i tożsamością). Biografia jest strukturyzowana przez procesy uczenia się zlokalizowane w różnych kontekstach. Uczenie się osób dorosłych i budowanie ich tożsamości mogą być rozpatrywane w trzech aspektach: czasowości, kontekstualności i refleksyjności. Czasowość odnosi się do prostego faktu, że tożsamość ma określoną przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Tożsamość ta jest budowana przez jednostki i grupy działające w określonych (społecznych, instytucjonalnych, politycznych, ekonomicznych) warunkach (kontekstach). Refleksyjność biograficzna zaś jest jednym z najważniejszych procesów w budowaniu tożsamości podmiotu. Jest to rodzaj uczenia się rozumianego jako:

proces „zyskiwania doświadczeń” i konstruowania znaczenia, w którym podmiot rekurencyjnie odwołuje się do swoich własnych doświadczeń i uzyskuje nową wiedzę oraz przeżywa kolejne przygody. Specyficzna struktura biograficzna doświadczeń przejawia się w wielu procesach uczenia się. Dzieje się to w toku życia i w każdym znaczącym [...] codziennym kontekście (Alheit 2018, s. 14).

Refleksyjność biograficzna zawiera ważny aspekt nazywany **biograficznością** (Dubas 2015; Alheit 2018). Biograficzność nawiązuje do sytuacji, w której „wrodzona logika” ukształtowanego sposobu rozumienia strukturyzuje kolejne podmiotowe działania i interpretacje. Zdaniem Alheita ważne jest, aby podkreślić, że biografia danego podmiotu z jednej strony jest kształtowana przez procesy uczenia się, z drugiej zaś – na zasadzie sprzężenia zwrotnego – wpływa na samo uczenie się.

Biografia jako konstrukt zależy od kompetencji podmiotu, jego doświadczeń, rutynowych działań, postaw i oczekiwań wobec siebie i świata. Elementy te składają się na pracę biograficzną. W kontekście biograficzno-

ści istotna jest kwestia potencjału do tworzenia przez podmioty nowych, indywidualnych konstrukcji biograficznych. Ta biograficzna zdolność jest sterowana przez sam podmiot działający i uczący się. Uczenie się w podejściu Alheita ma charakter nieliniowy, zależy od społecznych i instytucjonalnych warunków życia podmiotów oraz wymaga określonej refleksyjności w konkretnych sytuacjach uczenia się (Alheit 2018). Jedną z nich jest uczestnictwo w protestach. Warto więc w tym miejscu przejść do rezultatów analizy materiału empirycznego.

Biografizacja i biograficzność w narracjach protestujących mężczyzn

Niniejsze analizy rozpocznę od bardziej „subiektywnego” wymiaru konstruowania biografii, czyli biograficzności. Udział w czarnym proteście jest bowiem subiektywnym i samodzielnym wyborem podjętym przez badane podmioty. Decyzja ta, zapoczątkowana niezgodą i refleksją nad sytuacją polityczną w kraju, świadczyć może o kreatywnym potencjale niezbędnym do tworzenia nowych konstrukcji biograficznych badanych podmiotów. Myślę, że dlatego warto przyjrzeć się, w jaki sposób podmioty te postrzegają uczestnictwo w czarnych protestach. Owe sposoby rozumienia go są wynikiem refleksji podjętej w określonym kontekście społeczno-politycznym.

Badani mężczyźni postrzegają czarny protest jako oddolny, spontaniczny i etyczny ruch społeczny. Oddolność ruchu oznacza, że jest on działaniem autentycznym, prawdziwym i uczciwym. Jest inicjatywą „zwykłych” ludzi, a nie władz. Jeden z badanych mężczyzn powiedział wprost, że „jeżeli myślę o tym, czym jest [czarny protest – P. S.], to przede wszystkim myślę o tym jako ruchu oddolnym, czyli o czymś takim szczerym, prawdziwym, co bierze się z rzeczywistej potrzeby” (w1).

Czarny protest jest wydarzeniem spontanicznym w przeciwieństwie do protestów organizowanych przez formalne podmioty. Stąd też ruch ten postrzegany jest przez badanych mężczyzn jako niezawłaszczony przez partie i organizacje polityczne. Ich zdaniem zrodził się raczej w „prywatnej” przestrzeni niż z inicjatywy partii politycznych. Jedną z takich przestrzeni, w zasadzie półprywatnej, są media społecznościowe. Ich rola w kontekście protestów jest nieoceniona w dobie przemian wynikających z rozwoju technologii. Manuel Castells (2012), który opisuje tzw. sieci oburzenia i nadziei, wymienia kilka cech wspólnych współczesnych ruchów społecznych. Jedną z nich jest fakt, że tworzą one strukturę sieciową. Badacz podkreśla, że pomimo iż

ruchy społeczne są zazwyczaj zakorzenione w jakiejś (fizycznej) przestrzeni miejskiej, w postaci okupacji czy demonstracji, „ich dalsze istnienie ma miejsce w wolnej przestrzeni Internetu” (Castells 2012, s. 212). Można ją rozumieć jako przestrzeń autonomii i autokreacji podmiotów*.

Przestrzeń mediów społecznościowych można również traktować jako instrument skoncentrowany na budowie sieci ważnej z punktu widzenia „redefinicji demokracji, praw, obywatelstwa i pokoju; oraz w uznaniu, legitymizacji i wsparciu alternatywnych i bardziej zrównoważonych modeli organizacji społecznej, politycznej i gospodarczej, wynikających z samoorganizacji jednostek i grup” (Belda-Miquel, Boni Aristizabal, Sañudo Pazos 2016, s. 92). Dostrzegam w tym sposobie myślenia określone wątki o charakterze nie tylko politycznym, lecz również etycznym. Podobnie zresztą badani przeze mnie mężczyźni widzą czarny protest. Jawi się on jako przedsięwzięcie etyczne i obowiązek moralny narratorów. Jest postrzegany jako **jedyna** możliwa forma działania i odpowiedzialności społecznej. Dla każdego z badanych podmiotów z osobna wychodzenie na ulice jest wyrazem harmonii z samym sobą (w odniesieniu do własnego systemu wartości). Świadomy protest i mobilizacja są punktem wyjścia do procesów biograficznego uczenia się. Ciekawe jest to, że badani w swoich narracjach wychodzą poza komentarz do czarnych protestów i snują refleksje na bardziej ogólnym, obywatelskim poziomie:

musimy jakby brać udział w formowaniu i kształtowaniu naszego, jakby, wiesz, no, codziennego życia. Czym jest odpowiedzialność za społeczeństwo? No, no, branie udziału w wyborach, świadome branie udziału w wyborach, oddawanie głosu na osoby, które chcemy, żeby nas reprezentowały, no, to jest jakby właśnie tym, co możemy nazwać poczuciem odpowiedzialności za społeczeństwo. Nasze reagowanie na to, co się dzieje w społeczeństwie, i jakby to, że mamy świadomość, że... albo przekonanie, że w jakiś sposób nasz głos i nasze działania jednak mają wpływ na to, co się dzieje z nami jako obywatelami (w1).

Odpowiedzialność społeczna pojawia się tutaj jako kwestia aktywnego obywatelstwa. Te i inne sposoby rozumienia uczestnictwa w czarnych protestach są zapośredniczone przez konkretne konteksty i stanowią wynik określo-

* W przypadku czarnego protestu również wytworzyła się gęsta sieć oburzenia i nadziei. Do protestujących dołączyły bowiem nie tylko osoby z mniejszych i większych miast Polski, lecz również polscy emigranci i emigrantki (np. Hiszpania, Niemcy, Norwegia, Belgia, Anglia) oraz sojuszniczki i sojusznicy z zagranicy (USA, Australia, Kanada, Chiny). Ogromna mobilizacja nastąpiła również w sieci (Gober, Struzik 2018).

nego uczenia się. Knud Illeris (2004) wskazuje, że uczenie się dorosłych odbywa się na wielu płaszczyznach – emocjonalnej, poznawczej i społecznej.

W analizowanym materiale mocno zaznaczył się wymiar emocjonalny. Uczenie się emocjonalne w badanych biografiami pochodzi przede wszystkim ze złości i gniewu na obecne decyzje polityczne oraz poczucia krzywdy i rozczarowania. Protestom towarzyszą skrajne emocje. „Z jednej strony takie właśnie bardzo pozytywne, takie dające wiatr w żagle, a z drugiej strony taka smutna przykra refleksja nad tym, że to [protestowanie w ogóle] musi dochodzić do skutku” (w1).

Z punktu widzenia uczenia się biograficznego można zapytać o jego kontekst, czyli o to, co w pewnym sensie niejako z „zewnątrz” kształtuje „bieg życia” badanych podmiotów (biografizacja). Wątki te odnalazłem w analizowanym materiale empirycznym. Badani mężczyźni w swoim postrzeganiu świata i działaniu dostrzegali ogromne znaczenie instytucji i systemu, a zwłaszcza rolę Kościoła katolickiego, polskiego rządu oraz ustanowionego (i planowanego) prawa. Innym istotnym elementem kontekstu uczenia się była też wspólnota osób protestujących.

Kościół katolicki jest rozumiany przez badanych jako instytucja, która narzuca pewien sposób widzenia świata. W kontekście problemu aborcji, wokół którego zorganizowano czarne protesty, Kościół forsuje wizję ludzkiego życia rozpoczynającego się w chwili poczęcia (a nie w momencie znaczącego rozwoju narządów wewnętrznych lub w chwili narodzin). Dlatego też usunięcie „życia poczętego” jest aktem zabronionym. Owo powszechnie znane (z kazań, listów polskich biskupów, encyklik i przemówień papieskich) stanowisko Kościoła nie stanowi dla badanych problemu samego w sobie. Problematyczne zdaje się być wpływanie poglądów Kościoła w decyzje polityków. Kościół stanowi więc określoną siłę polityczną nieakceptowaną przez badanych.

W opinii badanych pod ogromnym wpływem Kościoła jest polski rząd. Rządząca partia polityczna – Prawo i Sprawiedliwość (PiS) – narzuca społeczeństwu doktrynę katolicką. Politycy są przy tym bardzo aroganccy. Stąd też w jeden ze sposobów rozumienia czarnego protestu wpisany jest nie tylko sprzeciw wobec planowanego zaostrzenia prawa aborcyjnego. Czarny protest bowiem:

równocześnie jest protestem przeciwko władzy piśowskiej, więc to ma znaczenie polityczne oczywiście. I chyba tak naprawdę największe, znaczy jest najbardziej... nośność tego protestu wobec władzy piśowskiej jest największa, ta nośność właśnie tego protestu. Najbardziej rezonuje. Ten protest jest

najbardziej popierany społecznie. Więc to jest kolejna rzecz. To jest zamianowanie również pewnej... pewnych poglądów politycznych. Niezgadzanie się na władzę, która obecnie nami rządzi, tak, jasna sprawa. Kolejny powód, dla którego warto pójść na czarny protest – polityczny (w3).

Zdaniem badanych partia rządząca zawarła pakt z Kościołem, co jest jedną ze strategii służących rekonstrukcji polskiego prawa aborcyjnego. Dlatego właśnie polskie prawo (obecne i planowane) jest ważną kwestią związaną z czarnymi protestami. Jest ono postrzegane jako narzędzie służące narzucaniu określonego języka i punktu widzenia na temat aborcji (zbrodnia, a nie wybór kobiety). Traktowanie aborcji jako zbrodni i plany jej kryminalizacji są surowo oceniane przez badanych. Punktem odniesienia jest dla nich kontekst prawny innych państw europejskich postrzeganych pod tym względem jako liberalne (w założeniu: dobre).

Bez wątpienia innym istotnym elementem kontekstu biograficznego uczenia się osób badanych jest wspólnota osób protestujących. Społeczność czarnego protestu jest złożoną zbiorowością osób zjednoczonych w określonej sprawie. Narratorzy w swoich wypowiedziach dość często podkreślali, że czarny protest i aborcja to raczej sprawy kobiet, a oni jedynie wspierają tę inicjatywę. Można to potraktować jako próbę zdystansowania się od problemu („Czarny Protest nie jest jakby zjawiskiem, znaczy, mówimy tutaj o prawie antyaborcyjnym, nie jest jakby rzeczą, która dotyczy mnie bezpośrednio. No i prawdopodobnie nie będzie mnie dotyczyła, wiesz” [w1]). Próba zbudowania tego dystansu okazuje się jednak nieskuteczna. Badani mężczyźni mówią bowiem o współodpowiedzialności za społeczność w szerszym znaczeniu i kwestii wzajemnego wspierania się różnych (najczęściej opresjonowanych) społeczności:

I wiadomo, że będąc świadomymi obywatelami, nie troszczymy się tylko o swoje podwórko, tylko o kwestie, które dotyczą współobywateli [...], chodzi po prostu o troskę o jakość społeczeństwa, w którym żyję, nawet jeżeli chodzi o pewne takie obszary, które, no, mówię, nie dotyczą mnie bezpośrednio. [...] To dotyczy jakby nas wszystkich, bo wszyscy rzeczywiście podlegamy temu systemowi i tutaj nie ma jakby konkretnych podziałów. Ale też w marszach wolności, na przykład, które się odbywają w Gdańsku. Wydaje mi się, że gdybym ja na przykład akurat nie poszedł na wydarzenie typu czarny czwartek, typu właśnie marsz kobiet, czarny piątek, to nie mógłbym prosić na przykład nikogo z moich przyjaciół hetero, by poszli ze mną na marsz wolności (w1).

Powyższa wypowiedź ukazuje wspólnotę protestujących jako podmiot reprezentujący i wyrażający wielość ekwiwalentnych żądań bardzo różnych grup społecznych. Sprawę tę szczegółowo opisywał Ernesto Laclau w analizach dotyczących formowania się podmiotu politycznego (Laclau 1996). W prezentowanym materiale empirycznym wyraźne jest podkreślanie różnorodności protestujących grup i tendencje do konstruowania jedności oraz sieci wsparcia („tutaj nie ma jakby konkretnych podziałów”). Przy podkreślaniu zróżnicowania uczestników czarnego protestu badani mówią o solidarności i atmosferze przyjaźni. Jest to zagadnienie interesujące z punktu widzenia konstruowania tożsamości protestującego.

„Obiektywnemu” kontekstowi instytucjonalnemu, społecznemu i politycznemu towarzyszyła głęboka refleksja badanych podmiotów nad problemem, co – moim zdaniem – pozwala na ukazanie relacji między biografizacją i biograficznością opisywaną przez Alheita. Badanych zdaje się łączyć m.in. troska o kobiety (sprawy kobiet), jakość wiedzy i społeczeństwo obywatelskie. Wspomniana troska o kobiety koncentruje się na zdrowiu, życiu i możliwości samodzielnego decydowania o sobie. Problematyka decyzyjności kobiet pojawia się w materiale empirycznym w bardzo interesujący sposób. Z jednej strony respondenci wskazują na wagę prawa kobiet do decydowania o sobie i swoich ciałach, z drugiej zaś owo prawo jest przez badanych limitowane. Jeden z mężczyzn wskazał na taką możliwość tylko w „ekstremalnych sytuacjach”, to znaczy takich, które wymienia opisany przeze mnie wcześniej akt prawny zwany „kompromisem aborcyjnym”:

Jak chciałbym, żeby było... chciałbym, żeby tak zwany kompromis aborcyjny został zachowany. Absolutnie nie jestem za aborcją na życzenie. Uważam, że jest to z kolei pójście w niewłaściwym [kierunku]. Liberalizacja, jakby, tych zapisów, mogłaby spowodować bardzo duże nadużycia. [...] Trzeba uczyć ludzi pewnej odpowiedzialności za swoje czyny. I w przypadku normalnej sytuacji, czyli, jeżeli ludzie jakby... [jeżeli] dochodzi do poczęcia, jestem absolutnie za tym, żeby [...] państwo nie zezwalało na aborcję na życzenie, jestem przeciwny aborcji na życzenie (w3).

W powyższej narracji obecnych było wiele sprzeczności: na początku rozmowy badany deklaruował wsparcie kobiet poprzez swój udział w czarnym protestie, walkę o ich możliwość decydowania o sobie, po czym niemal całkowicie zaprzeczył wcześniejszym deklaracjom, wygłaszając swoje racje z pozycji dominującej („Trzeba uczyć ludzi pewnej odpowiedzialności za swoje czyny”). Narracje tego typu pokazują, jak mocno w myśleniu o prawach kobiet zakorzenione są tradycyjne, konserwatywne konstrukty społeczno-kulturo-

we. Podobne wnioski wypływają z analiz nad dyskursami dotyczącymi czarnego protestu (Nawojski, Pluta, Zielińska 2018). Okazuje się, że myślenie o prawach kobiet w dalszym ciągu jest strukturyzowane przez „tradycyjne” sposoby myślenia obecne w przestrzeni społecznej, kulturowej, instytucjonalnej...

Troska o wiedzę odnosi się do narracji, w której jeden z badanych dokonuje oceny „jakości” sposobu myślenia w Polsce na temat aborcji (praw reprodukcyjnych). Mężczyzna porównuje publicznie artykułowany stan wiedzy i poglądy w Polsce (szczególnie w przypadku polityków) do epoki średniowiecza. Typowe wyrażenia w tej narracji to: „cofanie się do średniowiecza”, „regres”:

Bo to [z czym mamy do czynienia obecnie, to] średniowiecze. To [czyli narzucanie doktryny kościelnej przez polityków] jest cofanie się w mroczne wieki Europy. Jest to regres. Regres świadomościowy, regres intelektualny, regres cywilizacyjny nawet. Potworny regres (w3).

W narracji tej można dostrzec swego rodzaju obawę o jakość wiedzy (świadomości) społecznej bez względu na płeć („To jest też kwestia w ogóle, to też powinno dotyczyć mężczyzn, bo to dotyczy pewnej świadomości, co próbuje się nam w ogóle narzucić”).

Innym przykładem troski obecnej w analizowanym materiale empirycznym jest dbałość o demokrację. W toku analizy okazało się bowiem, że nastąpiło przemieszczenie narracji z tematyki dotyczącej *stricte* czarnego protestu do kwestii obywatelskości w ogóle. Troska o demokrację jest rozumiana w kategoriach spłacania długu wobec demokracji:

[p]onieważ podróżując po wielu krajach, w których nie ma demokracji, doceniłem, czym jest demokracja. I uważam, że powinniśmy [pauza] być, powinniśmy, doceniając tę demokrację, powinniśmy na przykład chodzić na wybory, ponieważ my musimy decydować. To ludzie muszą decydować, znaczy, każdy z dołu. Znaczy, nie każdy z dołu, tylko każda jednostka, każdy model powinien zdecydować o państwie: w którym kierunku zmierza, w jaki sposób jest rządzone i dlatego... [pauza] Tak samo pójdzie na wybory i pójdzie na protesty jest postawą obywatelską. Przejawem postawy obywatelskiej (w3).

Wspomniana przez badanego postawa obywatelska wiąże się z możliwością decydowania o kształcie państwa oraz społeczeństwa i odpowiedzialnością za nie. Postawa obywatelska musi wiązać się z oddolnym podejmowaniem decyzji przez poszczególne podmioty. Owa postawa zdaje się efektem spe-

cyficznego uczenia się (pochodzącego z refleksji nad własnym doświadczeniem, kontekstem społeczno-kulturowym i działaniem).

Wnioski – uczenie się, tożsamość i polityczność

Doświadczenia wynikające z uczestnictwa w czarnym proteście można scharakteryzować na co najmniej dwa sposoby. Z jednej strony widzę je jako jeden z efektów uczenia się w kontekście obywatelskości i działań o charakterze społeczno-politycznym (Field 2001; Illeris 2004). Z drugiej zaś doświadczenia te – usytuowane w określonych kontekstach społecznych i instytucjonalnych, takich jak wspomniane przez badanych mężczyzn: działalność Kościoła katolickiego, poczynania polskiego rządu, planowane zmiany w prawie i wspólnota osób protestujących – potencjalnie mogą wpływać w sposób zwrotny na ich procesy uczenia się. Jak już wspomniałem wcześniej, ten rodzaj relacji opisany był na gruncie koncepcji uczenia się biograficznego Alheita (2018).

Analiza materiału biograficznego pozwoliła mi wyłonić dwie ważne kwestie istotne z punktu widzenia uczenia się osób protestujących. Są nimi tożsamość i polityczność. Pierwsza z nich – tożsamość, obecna była na poziomie zarówno indywidualnym, jak i zbiorowym działania i uczenia się aktorów społecznych. Indywidualny poziom tożsamości dotyczył samookreślenia się przez badane podmioty. Definiowali się oni w kategoriach „ja” jako protestujący, sojusznicy kobiet, zmotywowani i działający w zgodzie z własnym systemem wartości etc. Poziom tożsamości zbiorowej natomiast wiązał się z uznaniem postaw i wartości protestującej społeczności. Badani definiowali się wówczas jako część owej wspólnoty, to znaczy „my” – protestujący. Budowanie tożsamości odbywało się na co najmniej dwóch poziomach – „świadomościowym” i „działaniowym”. Pierwszy z nich dotyczył sposobów myślenia i interpretowania rzeczywistości (znaczenia nadawane protestom, odczytywanie kontekstu własnego działania). W przeciwieństwie do niego aspekt „działaniowy” odnosi się do poczynañ badanych podmiotów:

Bardzo duże znaczenie ma [czarny protest] jako właśnie znak tego wszystkiego, o czym mówiłem wcześniej, że są osoby, którym to [sytuacja prawna aborcji] nie jest obojętne i które, wiesz, zamiast siedzieć w domu, to wyjdą na ulicę, jasno się określą. Potrafią jakby wziąć odważnie, przydać swoją twarz jakimś poglądom, które wyrażają i angażują się w to, i to jest bardzo cenne i jako takie ma bardzo duże znaczenie (w1).

Tożsamość na poziomie działaniowym dotyczyła aktywnego współdziałania obywateli i obywaterek oraz wyrażania (poprzez czyny własnie) ich odpowiedzialności społecznej. Bardzo ważnym elementem konstruowania tożsamości protestujących okazało się budowanie i wyrażanie solidarności (troski) z kobietami, nawet pomimo że niektóre znaczenia nadawane aborcji i limitowanie prawa do zabiegu usunięcia ciąży mogłyby uchodzić wręcz za „antykobiece”. Ostatecznie wychodzenie na ulice i wspólna walka miały dla badanych sens.

Drugą kwestią obecną w analizowanym materiale była problematyka polityczności. W narracjach wyraźnie odnosiła się do polityki widoczności i polityki głosu. Pierwszą z nich rozumiem jako rodzaj ustanawiania społecznej widoczności określonych grup społecznych. W jej ramach następuje konsolidowanie się emancypacyjnego ruchu społecznego, a jego celem jest m.in. budowanie widoczności i realizacja polityki tożsamościowej (Welenc 2015). W odniesieniu do zgromadzonego materiału empirycznego ten rodzaj polityki jest ważny z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, w centrum zainteresowania była walka o danie kobietom możliwości decydowania o sobie i swoim ciele. Owe zabiegi miały miejsce nie tylko w przestrzeni prywatnej, lecz wychodziły niejako na zewnątrz, do przestrzeni publicznej. Badani mężczyźni właśnie w sferze publicznej przeciwstawiali się planowanym decyzjom politycznym dotyczącym ciał kobiet. To, co symboliczne (możliwość decydowania o sobie, prawa), miesza się z tym, co materialne, fizyczne, widoczne (ciała kobiece i fizyczna obecność protestujących w przestrzeni publicznej).

Widoczność odnosi się do ciał, które są „konstruowane społecznie w ramach porządków społecznych, w tym wzorców dominacji i uległości zgodnie z rasą, pochodzeniem etnicznym, płcią, wiekiem i fizjologiczną normatywnością” (Casper, Moore 2009). Nawiązując do teorii performatywnej, można powiedzieć, że osoby protestujące to działające ciała, które chcą przeciwstawić się pewnej wizji normatywności poprzez akty obywatelstwa właśnie. Judith Butler (2015) w swojej performatywnej teorii zgromadzeń podkreśla znaczenie fizycznej obecności protestujących w przestrzeni publicznej. Według niej już samo uczestnictwo w zgromadzeniu jest aktem politycznym. W kontekście prekarności i wykluczenia Butler (2015) mówi o pozbawionych poczucia bezpieczeństwa, wrażliwych ciałach, które wydają się walczyć o swoje życie i godność. W kontekście *gender* badaczka ta pisze o poddawanych przemocy ciałach osób transpłciowych w przestrzeni publicznej w krajach konserwatywnych lub ciałach kobiet pozbawionych możliwości decydowania o sobie. Polityka widoczności jest rodzajem wychodzenia grup

podporządkowanych z cienia. Innymi słowy, uczynienie ich istnienia widocznym jest punktem wyjścia do otwartej walki o prawa i godność.

W analizowanym materiale empirycznym ważna jest także polityka głosu, którą wiąże z prawem do mówienia o swoich emocjach, potrzebach, rozterkach i wszystkim tym, co składa się na bytowanie (tożsamość). Prawo to postrzegam jako jeden z warunków istnienia podmiotowości, a szerzej: demokracji. W analizowanych przeze mnie narracjach pojawiły się wątki o negatywnych, opresyjnych postawach polityków wobec kobiet i ich prawa do wyboru (*pro-choice*) odnośnie do kontynuacji bądź przerwania ciąży. Konsekwencją konstruowania konserwatywnej polityki przez rząd w Polsce jest m.in. pozbawianie kobiet części ich praw (jak wspomniane prawo o decydowaniu o swoim ciele). Według Nicka Couldry'ego (2010) prawo do głosu jest określoną wartością. Głos badacz ten odnosi zarówno do aktów wartościowania, jak i możliwości wyboru wartości:

traktowanie głosu jako wartości oznacza rozróżnianie na korzyść takich sposobów organizowania ludzkiego życia i zasobów, które poprzez określone wybory wprowadzają wartość głosu w praktykę, respektują przy tym wiele powiązanych ze sobą procesów, na które składa się ów głos, podtrzymują je, nie podważając i nie negując ich (...) (Couldry 2010, s. 2)*.

Paulo Freire postrzega głos jako motyw i punkt zapalny konkretnej walki: „[c]i, którym odmówiono pierwotnego prawa do mówienia swoim głosem, muszą najpierw odzyskać to prawo i zapobiec kontynuacji dehumanizującej agresji” (Freire 2005, s. 1). To samo tyczy się sojuszników i sojuszniczek w określonej sprawie. Głos badanych mężczyzn pozwala wybrzmieć sprawom kobiet ze zwielokrotnioną siłą. Okazuje się bowiem, że ponad partykularnymi interesami i troską o kobiety wybrzmiewa również dbałość o szeroko pojmowaną demokrację i współbytowanie w świecie. W instytucjonalnym, konserwatywnym polskim kontekście możliwość mówienia i artykulacji dążeń za sprawą masowej mobilizacji społecznej w postaci czarnych protestów dla badanych podmiotów jest ważnym narzędziem politycznym.

Zaprezentowany w niniejszym tekście materiał empiryczny odsłonił uczący (edukacyjny) potencjał uczestnictwa badanych mężczyzn w czarnych protestach w Polsce. Zaobserwowane uczenie się, które w głównej mierze

* Oryg. „treating voice as a value means discriminating in favour of ways of organizing human life and resources that, through their choices, put the value of voice into practice, by respecting the multiple interlinked processes of voice and sustaining them, not undermining or denying them [...]” (Couldry 2010, s. 2).

ma charakter nieformalny, odnosi się do praktyk społecznych, które można wpisać w szeroko rozumianą obywatelskość. Badani mężczyźni deklaruwali swoją troskę wobec kobiet i „kobięcych” kwestii, rozszerzając jednak swoje rozważania o problematykę wiedzy i odpowiedzialności czy wręcz długu zaciągniętego wobec demokracji. Uczestnictwo w protestach okazało się ważne, m.in. ze względu na skłanianie badanych do refleksji i aktualność tematyki aborcji w Polsce w kontekście społeczno-kulturowym oraz instytucjonalnym, w którym to respondenci sytuują swoje rozumienie i przez pryzmat którego interpretują świat. Nie zgadzają się na zastany porządek społeczny i dlatego starają się zmienić go poprzez swoje działania. Napięcia między refleksyjnością, kontekstem i działaniami aktorów społecznych w sferze publicznej obrazują relacje między opisaną przez Alheita biograficznością i biografizacją. Z jednej strony bowiem rozumienie świata i swojej w nim roli zależy od kontekstu, w którym funkcjonujemy i który formuje nas w pewien sposób. Z drugiej strony jako podmioty refleksyjne i mające zróżnicowane doświadczenia dysponujemy mocą sprawczą, aby zmieniać zastane wzory (biograficzne) i sposoby działania w świecie. Zmiany te prowadzą do konstruowania określonej i równie dynamicznie zmieniającej się tożsamości. Jedną z jej form stanowi opisany w tym tekście aktywny, zaangażowany, protestujący obywatel.

Bibliografia

- Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 3(55), s. 7–21.
- Alheit P. (2018), *The Concept of “Biographicity” as Background Theory of Lifelong Learning*, „Dyskursy Młodych Andragogów” t. 19, s. 9–22.
- Belda-Miquel S., Boni Aristizábal A., Sañudo Pazos M. F. (2016), *Hacia una cooperación internacional transformadora. Solidaridades y aprendizajes con movimientos sociales por los derechos humanos en Colombia*, Icaria Editorial, Barcelona.
- Butler J. (2015), *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*, Harvard University Press, Cambridge.
- Casper M. J., Moore L. J. (2009), *Missing Bodies. The Politics of Visibility*, New York University Press, New York–London.
- Castells M. (2012), *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*, Alianza Editorial, Madrid.
- Couldry N. (2010), *Why Voice Matters. Culture and Politics After Neoliberalism*, SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.

- Dubas E. (2015), *Biograficzność w kontekście całonocnego uczenia się*, [w:] Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), *Biografie i uczenie się*, seria Biografia i Badanie Biografii, t. 4, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 11–29.
- Field J. (2001), *Nationality, Citizenship and Lifelong Learning: Building Social Capital in the Learning Society*, [w:] Bron M., Field J. (red.), *Adult Education and Democratic Citizenship III*, Lower Silesian University College of Education, Wrocław, s. 17–36.
- Field J., Bron M. (2001), *Active Citizenship and Adult Learning in Contemporary Europe: An Introduction*, [w:] Bron M., Field J. (red.), *Adult Education and Democratic Citizenship III*, Lower Silesian University College of Education, Wrocław, s. 7–16.
- Freire P. (2005), *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York–London.
- Gober G., Struzik J. (2018), *Feminist transnational diaspora in the making. The case of #BlackProtest*, „Praktyka Teoretyczna. Feminists Movements in Central and Eastern Europe”, nr 4(30), s. 117–140.
- Kowzan P. i in. (2018), *Protestujące dzieci*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(81), s. 45–62.
- Kowzan P., Prusinowska M. (2009), *Uczenie się (w) ruchu: studenci przeciwko komercjalizacji edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 208–234.
- Laclau E. (1996), *Emancipation(s)*, Verso, London–New York.
- Leszczyński A. (2018), „Aborcja eugeniczna”. *Kto wymyślił tę nazwę i dlaczego to manipulacja*, <https://oko.press/aborcja-eugeniczna/> (dostęp: 13.05.2019).
- Majewska E. (2018), *Kontrpubliczności ludowe i feministyczne. Wczesna „Solidarność” i Czarne Protesty*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Malewski M. (2001), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(14), s. 29–54.
- Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(34), s. 23–51.
- Mead G. H. (1975), *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Nawojski R., Pluta M., Zielińska K. (2018), *The Black Protests: a Struggle for (Re)Definition of Intimate Citizenship*, „Praktyka Teoretyczna. Feminists Movements in Central and Eastern Europe”, nr 4(30), s. 46–68.
- Rudnicki P. (2009), *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Solarczyk-Szwec H. (2007), *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 174–187.
- Szwabowski O. (2015), *Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika*, [w:] Olczak A., Prufer P., Skrocka D. (red.), *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski, s. 75–90.

Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. z 1993 r. Nr 17, poz. 78).

Welenc M. (2015), *Homoseksualność w perspektywie pytań o politykę widoczności i pułapki polityki tożsamości*, [w:] Kopciewicz L., Simlat-Żuk B. (red.), *Codziennosc, performatywnosc, demokracja. Pedagogika wobec norm zyciowych i problematyki nienormatywnosci*, WN Katedra, Gdańsk, s. 255–279.

Zielińska M., Kowzan P., Prusinowska M. (2011), *Social Movement Learning: from radical imagination to disempowerment*, "Studies in the Education of Adults", nr 43(2), s. 251–267.