

Piotr Kowzan, Magdalena Prusinowska

UCZENIE SIĘ (W) RUCHU: STUDENCI PRZECIWKO KOMERCJALIZACJI EDUKACJI

Wstęp

W artykule podejmujemy próbę opisanego ruchu społecznego przeciwko komercjalizacji edukacji i jego działań w 2009 roku. Opis ten zakorzeniony jest w teoriach socjologicznych wyrosłych z badań nad ruchami społecznymi. Wykorzystujemy też szereg kategorii pedagogicznych, którym dobrze służy bycie w ruchu (tzn. nabierają znaczenia przez stanie się częścią biografii uczestników). Jedną z ważniejszych koncepcji andragogicznych, w świetle których można analizować prezentowane przez nas badania, jest aktywne obywatelstwo – szczególnie, gdy uwzględnimy korealcję uczestnictwa w ruchach społecznych z wyższym poziomem integracji społecznej (Dekeyser 2001). Tekst ten jest jednocześnie kontynuacją pewnego rodzaju socjologicznej (pedagogicznej w takim sensie, iż realizowanej m.in. przez pedagogów i w celu wprowadzenia zmiany w naszym środowisku „uczenia się” – uniwersytecie) interwencji, a jednym z jego celów jest próba legitymizacji protestu w środowisku akademickim. Równie ważnym powodem powstania tego artykułu jest potrzeba dokonania zapisu wydarzeń, które w głównych mediach były pomijane, marginalizowane lub przedstawiane w zbyt wąskim kontekście (a jest to kontekst reform oświaty na całym świecie).

Punktem centralnym naszej analizy jest Otwarty Komitet Uwalniania Przestrzeni Edukacyjnych (dalej OKUPÉ), założony w 2009 roku na Uniwersytecie Gdańskim, którego współtwórcami są autorzy tego artykułu. W skali uniwersytetu z ok. 30 tysiącami studentów byliśmy liczbą pozbawioną znaczenia (63 osoby zapisane do grupy na portalu społecznościowym Facebook i 42 osoby na liście mailingowej). Spotkania robocze zbierały od kilku do 40 osób. O intensywności życia w ruchu może świadczyć miesięczna ilość przesyłanych e-maili: od 20 do 452 tylko na grupie dyskusyjnej. Początkowy „brak znaczenia” minął, gdy postanowiliśmy „wprawić się w ruch”. Jako pedagodzy nastawieni na zmianę społeczną postrzegamy każde miejsce, w tym uniwersytet, jako miejsce „pracy do zrobienia” (Szkudlarek 2005) i do wykonania. Uniwersytet jest miejscem szczególnym, gdyż jeżeli jako studenci i doktoranci obawialibyśmy się „publicznie okazywać i upolityczniać nasze własne pragnienia, to jak moglibyśmy mieć nadzieję na to, że uda nam się mówić o potrzebach innych ludzi” (Duncombe 2006, s. 88).

Teren tworzonego Kampusu Bałtyckiego UG do pewnego momentu pozabawiony był ogrodzeń, jednak na początku 2009 roku został on ogrodzony, w opinii wielu, nieestetycznym płotem, który niczym „puste znaczące” w koncepcji Ernesto Laclau, stał się kategorią łączącą wokół siebie najróżniejsze środowiska. Wtedy też wielu studentów i doktorantów przekonało się, że ich wpływ na proces decyzyjny jest ograniczony – m.in. zabrakło platformy do wyrażenia niezadowolenia z decyzji dotyczących kształtu przestrzeni uniwersyteckiej. Moment ten możemy uznać za początek naszego doświadczenia z OKUPÉ.

Jedną z cech naszych działań, była nieprzewidywalność. Żywiłowość spotkań, dyskusji przeplatanych kolejnymi akcjami oraz doniesieniami o reakcjach jakie wywołujemy ruchem przekraczała tzw. poczucie sprawstwa. Samo pojawienie się „kolejnej niesprawiedliwości” w rozmowie od razu powodowało zajęcie się sprawą, włączenie tej kwestii w obszar naszych interwencji i choćby drobny wkład w rozwiązanie problemu. Mimo poczucia ogromnej mocy działania w otaczającym nas świecie, byliśmy bezradni wobec pewnej wewnętrznej dynamiki gdańskiego ruchu, który co rusz ulegał rozłomom. Dlatego obecny okres latencji ruchu staramy się wykorzystać na myślenie teoretyczne zalecane nauczycielom i edukatorom: „potrzebujemy teoretycznego wglądu, aby pomogło nam to zrozumieć jak te same destrukcyjne scenariusze wciąż pojawiają się w naszych życiach, mimo naszych najlepszych wysiłków, aby im zapobiec” (Brookfield 2005, s. 5). Liczymy na to, że „czytanie teorii pomoże nam nazwać lub nazwać na nowo te aspekty naszego doświadczenia, które nam umykają lub wprawiają nas w zakłopotanie. Kiedy czytamy wyjaśnienie, które interpretuje jakieś paradoksalne doświadczenie w nowy, bardziej odkrywczy sposób, doświadczenie to staje się bardziej zrozumiałe. W rezultacie świat staje się bardziej dostępny, bardziej otwarty na nasz wpływ. Kiedy czyjeś słowa oświecają lub potwierdzają pewien osobisty wgląd, czujemy się docenieni i akceptowani” (Brookfield 2005, s. 5–6).

Na artykuł składa się określenie metodologicznej perspektywy badań oraz analizy dotyczące: powodów podjętych działań, miejsca ruchu w Polsce w kontekście międzynarodowym, cech repertuaru ruchu, kosztów uczenia się w ruchu, konceptualizacji dokonywanych wewnątrz ruchu, wpływu uniwersytetu oraz innych organizacji na dynamikę ruchu itp. Nadto, zarówno sam ruch, jak i obserwowane w nim procesy uczenia się poddamy pewnej ograniczonej typologizacji w języku teorii socjologicznych oraz pedagogicznych.

Ramy metodologiczne

O naszym podejściu do ruchu społecznego moglibyśmy mówić jako o obserwacji uczestniczącej z elementami autoetnografii. Ale z uwagi na wspólne zaangażowanie autorów w ruch oraz upowszechnianie się części ich doświadczeń i przesądów, trudno jest zasadniczo wyróżnić jakąś osobistą perspektywę na funkcjonowanie ruchu. Perspektywa metodologiczna, która wydała nam się

równie interesująca w tradycji badań nowych ruchów społecznych, to metoda interwencji socjologicznej opracowana przez Alaina Touraine'a. Zakłada ona nawiązanie kontaktu badacza z badanym ruchem społecznym, aby wspomóc jego organizację i działania. W analizie Kevina McDonalda możemy wyróżnić trzy stadia sesji badawczych podejmowanych w ramach interwencji socjologicznej (McDonald 2009):

- 1) spotkanie aktywistów – następuje określenie przez nich celów, wątpliwości, a także głównych aktorów konfliktu, sojuszników i oponentów ruchu,
- 2) spotkanie członków ruchu z wybranymi stronami,
- 3) dialog badaczy i aktywistów, który w dużej mierze ma polegać na autorefleksji uczestników, poszukiwaniu interpretacji, także w odniesieniu do teorii naukowych.

Jednak tak pojmowana interwencja napotykać może na przeszkody. Sam Touraine miał problemy z „przekonaniem badanych ruchów o ich *prawdziwej roli*” (Jasper 1997, s. 72), gdyż konstrukcja narzucona przez teoretyków z zewnątrz często może nie pokrywać się z kształtem nadanym projektowi przez aktywistów. W naszym doświadczeniu interwencja socjologiczna została posunięta do ekstremum, gdyż badacze byli mocno zaangażowani w sam proces tworzenia części ruchu międzynarodowego, którą było OKUPÉ – badacz funkcjonujący jednocześnie jako członek, a nawet rzecznik ruchu, wpływający z wewnątrz na jego kształt ideologiczny przełamuje bariery nie tylko obserwacji uczestniczącej, ale i interwencji socjologicznej, w punkcie, w którym założenie o konieczności „oddalenia” ma zapewnić większą obiektywność badania. W przypadku naszej aktywności udało się pokonać ograniczenia wynikające z pozycji badacza-teoretyka zewnętrznego wobec ruchu. Jako aktywiści-badacze, od samego początku współtworzący OKUPÉ, chcemy zaznaczyć, iż nie był to z naszej strony planowany eksperyment społeczny. Nasze decyzje o włączeniu się do ruchu społecznego oraz dokonaniu teoretyzacji tego doświadczenia były odrębnymi decyzjami; jednak podjętymi ze świadomością problemów i konfliktów wiążących się m.in. z zanegowaniem obiektywnej pozycji badacza. Liczymy jednak, że nasza praca zyska większą autentyczność oraz legitymację społeczną, jeżeli zostanie wykonana z pozycji ruchu.

Podjęcie interwencji w miejscu, z którego (a nie w którym) zasadniczo powinniśmy prowadzić badania wydaje się nam nietypowe, lecz jednocześnie mocno zakorzenione w nurcie pedagogiki krytycznej postulującej wewnątrzinstytucjonalny wysiłek pedagogów. Z uwagi na kontekst w jakim działaliśmy i uczyliśmy się w OKUPÉ (a składały się na niego m.in.: rozbudowa kampusu oraz uparte podejmowanie przez ruch tematu jakości przestrzeni w relacji do ekonomicznych uwarunkowań i możliwości edukacyjnych w tej przestrzeni), badania nasze plasujemy w nurcie krytycznej pedagogiki miejsca. W koncepcji tej akcentuje się potrzebę zachodzenia dwóch procesów, które za Davidem Gruenewaldem (2003) nazywamy dekolonizacją miejsca (rozumianej jako transformacja kultury dominującej) oraz jego powtórny zasiedleniem (budowę relacji z otoczeniem). Procesy te współgrają z celami ruchów społecz-

nych, chociaż w strukturalnych podejściach do ich analizy wzajemnie się wykluczają. Mianowicie, w świetle teorii mobilizacji zasobów (ang. *resource mobilization theories*) (Jenkins 1983) ruchy społeczne zasadniczo dzielą się na te, które chcą przejąć kontrolę nad zasobami (dekolonizacja) i te, które chcą doprowadzić do wewnętrznej przemiany swoich uczestników (zasiedlenie, jako budowa nowych relacji z otoczeniem). Zarówno krytycznej pedagogice miejsca, jak i funkcjonowaniu ruchów społecznych towarzyszy ideologiczne założenie, że miejsca należą do ludzi.

Plot i badania współuczestniczące

Pierwsze otwarte spotkanie OKUPÉ odbyło się 11 marca 2009 roku, a zaproszenie do udziału przedstawiało plot oraz propozycję jego likwidacji plotu lub tymczasowego przekształcenia go w galerię sztuki. Wywoływaniu dyskusji wokół plotu zaczęło towarzyszyć intensywne zbieranie informacji o początkach tej inwestycji, kosztach, procesie decyzyjnym, a także znaczeniach przypisywanych plotowi przez studentów. Każdy w dowolnym momencie mógł włączyć się w te poszukiwania. Grupa badawcza miała charakter inkluzywny – poszukiwano nie tylko informacji, ale też ludzi, którzy mogli mieć coś interesującego do powiedzenia na temat ogrodzenia. Mimo że plot grodził uniwersytet, korzystano z doświadczenia studentów Politechniki Gdańskiej, artystów, związków zawodowych, organizacji pozarządowych oraz kół naukowych różnych dyscyplin. Cel badań był polityczny – aktywistom zależało na społecznej legitymizacji sprzeciwu, co do słuszności którego byli przekonani, gdyż od wielu lat grodzenie było poddawane akademickiej krytyce (Szkudlarek 2006; Nawratek 2008).

Na stronie ruchu zaczęto gromadzić odnośniki do informacji prasowych na temat uniwersyteckiego plotu. Poszukiwano ludzi, którzy wyrażali wcześniej swój sprzeciw w tej sprawie oraz tych, którzy walczyli w podobnych. Aktywiści ruchu pomagali w badaniach skierowanych do okolicznych mieszkańców na temat znaczeń przypisywanych plotowi, których wyniki przedstawione zostały na konferencji „Miasto Nie-Miasto, czyli o mieście jako kulturowo-społecznej hybrydzie” (Gdańsk, 29.04.2009). Powstał 10-minutowy film (Emeschajmer 2009) na temat stosunku studentów do nowej na kampusie polityki grodzenia i nadzoru. W niskonakładowym czasopiśmie „!reVOLT” związanym z ruchem opublikowano artykuły (a nawet wiersze) polemiczne w stosunku do wizji plotu promowanej w Gazecie Uniwersyteckiej oraz reprezentowanej w pierwszych publikacjach w mediach korporacyjnych. Inicjowano dyskusje na portalach społecznościowych. Paradoksalnie problem plotu przestał mieć kluczowe znaczenie dla ruchu po debacie „Plot: Chroni? Dzieli? Więzi?” (24.04.2009). Zmiana ta była wynikiem braku porozumienia co do dalszych działań – zasadnicza rozbieżność zdań wewnątrz ruchu polegała na braku konsensusu co do dalszej strategii działań: propozycje „oswajania” plotu okazały się nie do pogodzenia z pomysłami jego niszczenia. Do tego

doszło także zmęczenie aktywistów oraz ujawnienie się innych problemów (w tym obojętności wielu studentów wobec uniwersytetu oraz możliwości zaangażowania się w sprzeciw wobec projektu reformy szkolnictwa wyższego), przy których płot zaczął wydawać się problemem drugorzędym. Poza tym, to, czego dowiedzieliśmy się o płocie nie pozostawia niedosytu, a może stanowić dość ironiczne zestawienie: płot nic nie kosztował, zbudowali go robotnicy, jest obszciczny, a ci, co się jego postawieniem oburzyli są elita.

Na sprawę płotu wokół kampusu można spojrzeć z perspektywy edukacyjnej. Działania podjęte przez ruch społeczny miały cechy badań współuczestniczących (ang. *Participatory Action Research*). Członkinie i członkowie pewnej lokalnej społeczności zaniepokoiili się zaskakującą ingerencją architektoniczną w przestrzeń, którą uważali za swoją. Podjęli się wszechstronnego zbadania sprawy i rozpoznania procesów decyzyjnych, z których zostali wykluczeni. Podjęli także szereg inicjatyw, w tym akcji bezpośrednich, w celu przełamania medialnego monopolu na produkcję znaczeń.

Mobilizacja

Ruch na Uniwersytecie Gdańskim mimo małej liczebności wpisał się w szerszy kontekst międzynarodowy – w inicjatywę „Emancipating Education For All”, która w trakcie 2009 roku przekształciła się w platformę/sieć dla grup i aktywistów działających na rzecz wolnej od opłat edukacji emancypacyjnej oraz przeciw trendom komercjalizacji oświaty, o nazwie Międzynarodowy Ruch Studencki (MRS) (Interantional Student Movement, 2009). Organizacje i aktywiści, którzy zebrali się w ramach tej sieci doprowadzili do realizacji pierwszego „Międzynarodowego Dnia Działań Przeciw Komercjalizacji Edukacji” (05.11.2008). W tym dniu doszło do szeregu akcji i protestów w ponad 25 krajach, na 5 kontynentach. Jednak do potencjalnie zainteresowanych tą inicjatywą osób w Polsce informacje nie dotarły – być może jest to wynikiem niskiego poziomu organizacji studentów w Polsce, niedostatecznego udziału organizacji studenckich w sieciach międzynarodowych, a także braku relacji z działaniami studentów w innych krajach w mediach głównego nurtu.

Kiedy na początku 2009 roku dotarło do nas (poprzez sieć kontaktów towarzyskich) wezwanie do włączenia się organizacji studenckich w walkę z komercjalizacją edukacji, naszym pierwszym problemem był brak organizacji, która byłaby zainteresowana jakąkolwiek formą protestu. Ta sytuacja skłoniła nas do utworzenia nowego bytu. Tak więc nieistniejące wcześniej OKUPÉ od początku miało zakorzenienie w międzynarodowej sieci ruchów społecznych. Jest to szczególnie istotne, gdyż procesy jakim Międzynarodowy Ruch Studencki (MRS) się sprzeciwia, od dawna funkcjonują na skalę globu, dlatego skuteczność ruchu może zależeć od jego zasięgu. Drugą falę protestów, czyli Światowy Tydzień Działań „odZYSKaj edukację” (ang. *Global Week of Action „Reclaim Your Education”*) (20–29.04.2009), planowaliśmy wspólnie z aktywistami z Międzynarodowego Ruchu Studenckiego, choć

kiedy we dwoje dołączyliśmy do spotkań internetowych ruchu, odkryliśmy, że jesteśmy jedynymi osobami reprezentującymi Polskę. W dość krótkim czasie na liście grup zaangażowanych w II Tydzień Działań pojawiło się ponad 70 adresów organizacji z całego świata i aby wykorzystać ten potencjał, aktywiści starali się jak najwięcej działań tworzyć wspólnie, a także m.in. poprzez: synchronizację czasową akcji (np. flash mob, który odbył się 22.04), tworzenie i dystrybuowanie wspólnych newsletterów, ulotek i filmów wideo.

W Gdańsku „rozgrzewkę” do Tygodnia Działań OKUPÉ przygotowano już 19 marca, kiedy to na Wydziale Nauk Społecznych UG odbył się *zombie flash mob*: grupa „akademickich zombiaków” (tj. studentów i doktorantów udających zombie) demonstrowała w przestrzeni nowego budynku, aby pokazać jak dehumanizujący wpływ może mieć komercjalizacja edukacji i rezygnacja z jej funkcji emancypacyjnych. W ramach propagowania międzynarodowego ruchu, na blogu OKUPÉ informowaliśmy o akcjach w Polsce (pod szyldem „odZYSKaj edukację”) oraz o przebiegu protestów na świecie. W maju na blogu pojawiło się sprawozdanie z przebiegu Tygodnia Działań (OKUPÉ, 3.05.2009). Spośród akcji w nim opisanych chcemy nawiązać do szczególnie interesujących, gdyż z jednej strony pokazują one determinację aktywistów, skalę protestów (zwłaszcza w porównaniu z biernością społeczności akademickiej w Polsce wobec planowanych reform), a z drugiej akcentują różne formy uczenia się w ruchu społecznym.

Tem mobilizacji do II Tygodnia Działań stały się zajęcia, do których doszło w Hiszpanii: w wyniku protestów przeciw Procesowi Bolońskiemu doszło do okupacji rektoratu w Barcelonie (trwającej od listopada 2008), zaś do największego poruszenia w międzynarodowym ruchu doszło w marcu 2009, kiedy to policja brutalnie potraktowała protestujących okazujących swoją solidarność z osobami represjonowanymi z powodu zaangażowania w okupację. Do protestów doszło w kolejnych miastach Hiszpanii (w Madrycie i Salamance także doszło do okupacji rektoratów), a Międzynarodowy Ruch Studencki wyrażał poparcie m.in. poprzez rzetelną informację o bieżącej sytuacji protestujących oraz mobilizował aktywistów z innych krajów do udzielenia wsparcia (zgodnie z hasłem przewodnim MRS: „One World – One Struggle”). W Tydzień Działań w Barcelonie wpisała się także seria okupacji przeprowadzanych przez sojusz studentów i bezrobotnych. Przejęli oni na pewien czas m.in. siedzibę banku pod hasłem „Wy kolonizujecie naszą edukację, my okupujemy wasze centrale”. Do dużych i rozprzestrzenionych po całym kraju protestów stymulowanych przez MRS doszło w Niemczech, gdzie ruch przeciw komercjalizacji edukacji osiągnął wysoki poziom zorganizowania. Pierwszego dnia działań (20 kwietnia) w Zagrzebiu (Chorwacja) niezależna studencka grupa (*The Independent Student Initiative for the Right to Free Education*) dokonała pokojowej okupacji Wydziału Filozofii, w czasie której protestujący przerwali wszystkie zajęcia i odbywające się egzaminy, aby zamiast formalnych zajęć przeprowadzić serię dyskusji, wykładów i pokazów filmowych (OKUPÉ, 3.05.2009). Akcje w Chorwacji rozprzestrzeniły się na ko-

lejne wydziały i miasta – okupacje i alternatywne programy edukacyjne wprowadzono w miastach takich, jak Rijeka, Osijek, Split i Zadar, gdzie protest poparł sam rektor uniwersytetu. Poparcia okupantom udzieliło wiele grup i aktywistów z całego świata m.in. podpisując internetową petycję. Listy do Chorwacji z poparciem wysłali także Slavoj Žižek, Noam Chomsky i Judith Butler. Okupacje w Chorwacji trwały mimo zakończenia akcji – Wydział Filozofii okupowany był w sumie przez 35 dni, zaś szczegółowy zapis strajku można znaleźć w publikacji/instrukcji *The Occupation Cookbook* (SF 2009). Podstawowym żądaniem protestujących była „wolna publicznie finansowana edukacja na wszystkich poziomach, dostępna dla wszystkich”, a co za tym idzie, zniesienie wszystkich opłat związanych z systemem edukacji. Z kolei w Danii zaangażowanie studentów w realizację „międzynarodowego flash mobu” (22 kwietnia, w południe, aktywiści w kilku miastach Europy gonili osoby przebrane za menedżerów [aktywiści w garniturach], którzy uosabiali złoczyńców pragnących zagarnąć system edukacji dla swojej finansowej korzyści) zakończyło się trzydniową okupacją siedziby administracji uniwersytetu i wyborem na nowego rektora kozy o imieniu Asger. Protestujący w sprawozdaniu oznajmili, że koza wykazała większe zainteresowanie studentami niż rektor, która opuściła teren kampusu pod ochroną policji. W sprawozdaniach wielu grup pojawiają się raporty z działań pozostałych organizacji wspierających MRS na całym świecie. Zjednoczenie tak wielu inicjatyw pod szyldem „odZYSKaj edukację”/MRS stanowiło pozytywne wzmocnienie grup uczestniczących m.in. dzięki nadaniu protestom lokalnym międzynarodowego rozgłosu, a także umożliwiło poszukiwanie pomocy organizacyjnej i finansowej wśród aktywistów, którzy wcześniej nie mieli ze sobą kontaktu.

W Polsce w ramach Tygodnia Działań doszło do akcji we Wrocławiu (listy do władz, Miasteczka Edukacji Krytycznej), w Gdańsku (debaty, akcje protestacyjne, instalacje artystyczne, pismo „reVOLT”) i Poznaniu (akcje bezpośrednie przeciwko komercjalizacji przestrzeni akademickiej). Podczas spotkania aktywistów polskich na konferencji „Proces Boloński: Dostosowywanie edukacji do wymogów kapitału” podjęliśmy analizę specyfiki sytuacji polskich studentów: otóż w krajach Unii Europejskiej takich, jak Niemcy czy Hiszpania zjawisko masowej mobilności akademickiej istniało od dawna, dlatego też Proces Boloński kojarzy się tam z wprowadzeniem opłat za studia i postępującą komercjalizacją edukacji; w Polsce zaś, gdzie rynek uczelni prywatnych oraz płatnych studiów zaocznych rozwinął się, zanim zaczęto promować reformy bolońskie, główną dostrzegalną różnicą związaną z Deklaracją Bolońską jest zwiększenie szans na mobilność studentów. Takie postrzeżenie wpływa na niski poziom sprzeciwu polskich studentów wobec zmian pogłębiających proces komercjalizacji, gdyż wielu z nich uznało już taki stan za oczywisty (Kowzan, 2009). Tak więc polski ruch dużo zyskał na współpracy z MRS, gdyż m.in. dzięki wymianie doświadczeń uczestników różnych systemów edukacyjnych, wyłoniła się bardziej krytyczna perspektywa na „nieuchronny” proces komercjalizacji oświaty. Podejmując próbę podsumowania

II Tygodnia Działań, ze specyfiki protestów studenckich¹ (okupacje lub nawet bitwy uliczne, blokady ulic i autostrad), można wysnuć wnioszek, że pojawił się duży problem z demokratycznym uczestnictwem studentów w procesach decyzyjnych. Brak wpływu studentów na kształtowanie polityki edukacyjnej wyraża się zmasowanym sprzeciwem wobec Procesu Bolońskiego. Zaś natężenie siłowych prób przejęcia „osrodków władzy”/rektoratów poszczególnych uniwersytetów (głównie w sprzeciwie wobec wprowadzania opłat lub podnoszenia ich stawek) demonstruje nieskuteczność bądź brak efektywnych mechanizmów włączania studentów w kształtowanie najbardziej podstawowych aspektów ich edukacji.

W nowym roku akademickim Międzynarodowy Ruch Studencki wezwał do kontynuowania protestów: 5 listopada odbył się „dzień rozgrzewki zjednoczonych działań”, które z kolei zaplanowano na 9–18 listopada 2009 roku. Do tego czasu OKUPÉ straciło siłę napędową „nowego konfliktu”, jakim był płot, i niewiele osób okazało zainteresowanie działaniami związanymi z MRS. Mimo to, OKUPÉ dołączyło do listy organizacji wspierających międzynarodową inicjatywę. Dzięki zaś rozpropagowaniu akcji w kwietniu, nowe grupy z Polski rozpoczęły współpracę z MRS. W Międzynarodowy Dzień Studenta w kilku miastach Polski Niezależne Zrzeszenie Studenckie przeprowadziło akcję „Alarm dla edukacji”, do której w Gdańsku włączyli się reprezentanci OKUPÉ (OKUPÉ 17.11.2009). W innych krajach skala protestu osiągnęła zdecydowanie większe natężenie – ponownie odbyły się okupacje uniwersytetów (m.in. w Austrii) i liczne demonstracje. Obecnie MRS wzywa aktywistów do planowania akcji na 2010 rok. Czy w tym roku w Polsce studenci, uczniowie, pracownicy akademicy, doktoranci wykażą więcej zaangażowania w działania na rzecz wolnej od opłat i emancypacyjnej edukacji?

Cechy repertuaru ruchu

Teoretyk ruchów społecznych, Charles Tilly, dla określenia cech różnych form działań ruchów używał terminu WUNC (skrót od: W – *worthiness*, U – *unity*, N – *numbers*, C – *committment*), twierdząc że wartość, jedność, liczebność i zaangażowanie są podstawowym przekazem ruchów społecznych (Tilly 2004). W przypadku studenckiego ruchu w Polsce o wadze podejmowanych przez aktywistów tematów miały świadczyć debaty („Ścieżka emancypacji, przestrzeń wolności, mechanizm wykluczenia? Uniwersytet w dobie komercjalizacji” – Wrocław, 13.05.2009; Gdańsk, 24.04.2009, na temat przestrzeni miejskiej i edukacyjnej), na które starano się zapraszać profesorów oraz osoby uznawane za autorytety. Z prezentowaniem jedności ruchu wiążą się pewne ograniczenia kulturowe, gdyż jednym z częstych demonstracji jed-

¹ Termin „protesty studenckie” to duże uproszczenie, gdyż w działania te włączały się także organizacje doktorantów, związki zawodowe (nie tylko akademickie), pracownicy uniwersytetów oraz wiele innych osób.

ności bywa wspólne śpiewanie, a ta tradycja w Polsce w zasadzie umarła. Udało się jednak przygotować kilkadziesiąt koszulek wzywających do Światowego Tygodnia Działań i zarówno w nich demonstrować, jak i wręczać profesorom. Spontanicznie wrażenie jedności w Gdańsku mogło powstać również podczas „konsultacji społecznych” z Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kiedy wystąpienie studentów z transparentami „Edukacja nie jest towarem” oraz „odZYSKaj Edukację” zostało nagrodzone brawami. Liczbę popierających postulaty ruchu demonstrowano za pomocą petycji. Petycja gdańska w sprawie zmniejszenia kontroli i nadzoru w bibliotece uniwersyteckiej zyskała poparcie blisko 700 osób (OKUPÉ 27.05.2009).

Zastanawiający jest z kolei los petycji w sprawie dostępnej dla wszystkich i emancypującej edukacji, do podpisywania której 16 września 2009 r. wezwał MRS. Wiedząc, że na liście mailingowej ruchu znajduje się ponad 600 adresów, a ilość „przyjaciół” ruchu w portalu społecznościowym Facebook to 3089, pierwszym celem było uzyskanie 10 tysięcy podpisów w ciągu 2 tygodni. Do 19 października petycję podpisało jednak zaledwie 756 osób. W czasach, gdy tak wiele dzieje się w Internecie łatwo jest przecenić możliwości ruchu. Dołączenie do grupy „przyjaciół” miliony kliknięć temu nie oznacza obecności w ruchu, ale co najwyżej pewną otwartość na punkt widzenia ruchu społecznego. Obecność w grupie internetowej czasami powinna być dopiero początkiem procesu rekrutacji do grupy, a nie jego końcem.

Za oznakę zaangażowania, które wg Tilly'ego ruchy uzyskują manifestując w czasie złej pogody, ostentacyjnym poświęceniem uczestników lub przez udział osób starszych czy nie w pełni sprawnych, w dzisiejszym ruchu studenckim uznaje się okupację budynków. Okupacja Uniwersytetu Nowojorskiego (18–20.02.2009) poprzedzająca Tydzień Działań przyciągnęła uwagę mediów na świecie, a szybkość rozprzestrzenienia się informacji o niej została uznana przez aktywistów za oznakę dobrego przygotowania infrastruktury pod nadchodzące protesty². Okupacje były dominującą taktyką ruchu studenckiego w Niemczech i w Chorwacji, a następnie w Austrii. W Polsce w 2009 roku nie odbyły się żadne okupacje.

Warto pamiętać, że każdorazowe działanie kolektywne przesuwa granicę tego, co możliwe i dopuszczalne. Z tego też względu pojedyncze okupacje na uniwersytetach w Niemczech nie są rodzajem wydarzenia (Badiou 2007), które zmieniłoby uniwersytet. Nie przyciągają uwagi nawet samego ruchu, ich obecność jest oczywista. Każde działanie otwiera pole do renegotjacji granic. W Polskim kontekście społeczno-politycznym okupacje uniwersytetów byłyby uznane za radykalizm i nie podjęto prób ich zorganizowania. W kontekście gdańskim zwraca również uwagę zerwana tradycja demokratycznych protestów studenckich poprzedniego stulecia. Mimo że pamięć dawnych straj-

² Jeden z wniosków podczas IRC channel (#education) Indymedia Paryż, 22.02.2009.

ków jest uroczyście celebrowana, to jednak wszystko co robi ruch społeczny wydawało się nowe.

Koszty aktywizmu

Bycie aktywistą bywa kosztowne, a niepodejmowanie aktywności nie powoduje żadnych negatywnych, natychmiastowych konsekwencji. Aktywizm zużywa zasoby ludzi angażujących się w pracę na rzecz zmian. Przede wszystkim aktywizm wymaga czasu. Podejmowanie działań może być też ryzykowne. Aktywiści mają wiele rzeczy do stracenia: od dobrego imienia, czasem zdrowia, aż po wolność. Doktorantom dodatkowo grożą opóźnienia w badaniach. Dlatego po ruchach społecznych należy spodziewać się korzystania z nowych technologii (Hanagan 2002), które zarówno zmniejszają koszty uczestnictwa, jak również zwiększają szanse na upowszechnienie idei ruchu w społeczeństwie. Stąd powszechne w ruchu użycie blogów, podcastów, filmów, obecność w portalach społecznościowych, wykorzystanie idei dziennikarstwa społecznościowego itp.

Zgodnie z hipotezą Mancura Olsona (Jenkins 1983, s. 536), nikt nie pracowałby na rzecz wspólnego dobra, gdyby nie selektywne zachęty³. Należałoby się przyjrzeć jakie to szczególne zachęty dla uczestników zapewnia ruch. Nie chodzi przy tym o trywializowanie działalności aktywistów, lecz o zrozumienie, jak radzą sobie z kosztami ludzie, którzy decydują się poświęcić czas i umiejętności na rzecz wspólnego dobra. Co jest kosztem, a co zachętą uwarunkowane jest kulturowo, a także zależy od specyficznych potrzeb uczestników. Niemniej jednak zauważyć można, że część aktywistów stara się łączyć działalność społeczną z zawodową czy naukową (czego i ten artykuł może być dowodem). Budowana przez ruch sieć kontaktów między ośrodkami akademickimi wykorzystywana bywa do upowszechniania zaproszeń, składania artykułów, publikacji naukowych. Dlatego też być może łatwiej jest ludziom związanym z naukami społecznymi funkcjonować w ruchu, co przekłada się na dłuższe ich zaangażowanie.

Testowanie teorii i zadawanie pytań idąc

Jak wiele inicjatyw z zakresu badań bojowych (ang. *militant research*) (Malo de Molina 2004) także badania współuczestniczące nie mogą istnieć bez testowania prawd i teorii. Pierwsza interwencja osób utożsamiających się z ruchem, polegająca na sekretnym zamknięciu bramy Uniwersytetu Gdańskiego podczas tzw. dni otwartych (MM Trójmiasto, 18.03.2009), była reakcją na jednostronny sposób ramowania (ang. *framing*) ogrodzenia w uniwersyteckich mediach i próbą wywołania dyskusji na temat przestrzeni uniwersytetu wśród studentów oraz w lokalnych mediach. Jednocześnie prostym testem

³ Słabsza wersja tej hipotezy mówi, że wkład członków ruchu nie byłby wystarczający w przypadku braku zachęt.

pokazującym, że ogrodzenie może służyć zamknięciu uniwersytetu przed studentami. Transparent z napisem „Kampus = Obóz?” skłaniać miał do zastanowienia nad tym, jak drobna różnica (znaczeń) zmienia sposób funkcjonowania instytucji. Dyskusje, jakie z tego wynikały dawały stosunkowo dobry wgląd w dominujące wśród studentów i mieszkańców miasta ideologie na temat praw własności, roli uniwersytetu i architektury w życiu ludzi. Poziom tych dyskusji nawet w Internecie był dość merytoryczny, zwłaszcza w porównaniu z druzgocącą krytyką o charakterze personalnym po drugiej interwencji. Działanie to polegało na wręczeniu władzom uniwersytetu listu otwartego wyrażającego sprzeciw wobec inwestycji oraz informację, że „do momentu likwidacji płotu zamierzamy wykorzystywać go jako otwartą dla wszystkich, niekomercyjną przestrzeń artystycznej ekspresji” (OKUPÉ 23.03.2009). Działaniu towarzyszyli dziennikarze, dzięki czemu aktywiści mieli szansę przedstawić się i wypowiedzieć swoje zdanie, które wcześniej było marginalizowane lub w ogóle pomijane. Napastliwa krytyka koncentrująca się głównie na wyglądzie uczestników zdarzenia oraz miejscu studentów w hierarchii społeczeństwa polskiego znacząco podniosła koszty funkcjonowania w ruchu. W jej wyniku: uwagę aktywistów zaczęła przyciągać analiza kondycji, perspektyw i pozycji społecznej studentów oraz znaczeń przypisywanych studiowaniu; wysiłki „uwolnienia przestrzeni edukacyjnych” skierowano na podnoszony (w reakcji na zajmowanie się płotem) problem quasi-policyjnego nadzoru w bibliotece uniwersyteckiej; w kwestii groźnego postanowiono zorganizować legitymizującą wysiłki aktywistów debatę. Jednocześnie przyjęto pozycję zainspirowaną ironicznymi uwagami, że płot będzie chronił autonomię uniwersytetu przed policją w razie strajku i coraz energiczniej zaczęto dopytywać się o stan autonomii uniwersytetu. Problem autonomii postawiony został także przez studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pobitych (14.01.2009) przez interweniujących w budynku ich uniwersytetu policjantów (CIA, 31.01.2009). Jako, że w Gdańsku nie odnaleziono żadnych umów dających wyjątkowe uprawnienia policji, aktywiści rozpoczęli żmudne, choć interesujące działania polegające na wyprasaniu policjantów z terenu ogrodzonego kampusu. Nie było to łatwe, gdyż policjanci na ogół wcale tego samego nie chcieli, co więcej niektórzy twierdzili, że są studentami.

Owoce zainteresowania sytuacją studentów i doktorantów było otwarte spotkanie (22.04.2009) ze wspólnym czytaniem i dyskusją nad jedną z wersji (jak się później okazało) projektu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce. Reforma budziła sprzeciw w całości i w szczególności grożąc całkowitą prowincjonalizacją uniwersytetów, tj. uzależnieniem ich kondycji od lokalnych grup interesu. Na podjęte przez aktywistów działania wpływ miały polityczne możliwości (ang. *political opportunities*) (McAdam i in. 1996), jakie stworzył zapowiedziany nagle na kolejny dzień przyjazd Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, profesor Barbary Kudryckiej. Aktywiści przygotowali pytania oraz transparenty, w razie gdyby nie udało im się ich zadać. Ponieważ po „wykła-

dzie” nie było czasu na dyskusję, bardzo przydały się transparenty z napisami „Edukacja NIE jest towarem” oraz „odZYSKaj Edukację” (OKUPÉ 23.04.2009).

Mniejszych interwencji, testów oraz czasem zupełnie przypadkowych prowokacji było więcej. Na uwagę, naszym zdaniem, zasługują co najmniej dwa zjawiska. Pierwsze to porzucenie przez aktywistów najskuteczniejszej taktyki upowszechniania interesującego ich przekazu – potajemnych działań bez ujawniania tożsamości uczestników (ang. *going clandestine*) (Katsiaficas 2006, s. 52; Zwerman, Steinhoff, della Porta 2000). Drugim interesującym i być może w jakimś stopniu tłumaczącym to pierwsze zjawiskiem jest wpływ procesu wspólnego wytwarzania wiedzy na śmiałość kolejnych działań kolektywnych i stawanie się uczestników ruchu swego rodzaju rebeliantami.

Płot jako „monstrum” i „puste znaczące”

W naszym ruchu dostrzeżliśmy szczególnie silną potrzebę zalegalizowania sprzeciwu wobec płotu, gdyż ta kwestia jako pierwsza i mobilizująca dla największej liczby osób, została jednocześnie najbardziej „skanalizowana” (zarówno przez władze UG, jak i media głównego nurtu) jako „bezsensowne wygłupy młodzieży” (a przecież w OKUPÉ funkcjonowali nie tylko studenci i doktoranci, ale też pracownicy uczelni, mieszkańcy Trójmiasta). Analizę zjawiska parcelacji przestrzeni można odnaleźć m.in. w pracach Tomasza Szkudlarka, który zwraca uwagę na umacnianie/tworzenie podziałów klasowych poprzez zanik sfery publicznej (bądź w przypadku UG, jej zamknięcie/naznaczenie) – dawniej „wymuszającej” kontakt (Szkudlarek 2006). Do innych krytyków technokratycznej nowoczesności w architekturze przestrzeni należą Manuel Castells i Henri Lefebvre. Odnosząc się do ich analiz możemy uznać płot otaczający UG za naruszenie „przestrzeni życiowej lokalnych wspólnot”, a także szerzej, tzn. wraz z nową zabudową kampusu, za przykład powszechnego konstruowania homogenicznych, fragmentarycznych i hierarchicznych przestrzeni instytucji, które nastawione są w dużej mierze na kontrolę (Miciukiewicz 2006).

Nowy budynek WNS UG nie tylko wykończony jest w sposób przypominający galerie handlowe (co powoduje choćby problemy dla osób o kulach, które nie mogą bezpiecznie przemieszczać się po wypolerowanych „marmurach”), ale też wykorzystuje te same elementy kontroli i nadzoru (kamery, umundurowani ochroniarze), co przybytki handlowe – taki architektoniczny przejaw komercjalizacji edukacji ma ogromny wpływ na kształt (oraz w ogóle zaistnienie) zorganizowanego uczenia się społecznego. OKUPÉ przeciwstawiło się zmierzaniu nowego kampusu UG w stronę komercjalnych wzorów przestrzeni alienującej. Warto zaznaczyć, że podczas debaty poświęconej kwestii grodzienia zwrócono uwagę na fakt, iż płot jest jedynie „obszceniczną” reprezentacją niesprawiedliwości społecznych, które realizowane są w edukacji wyższej. Jednak grodzienie, w opinii aktywistów, za bardzo oswaja z nierów-

nościami, a występując w kontekście instytucji publicznych uczy ich wszechobecności. Płot dobrze ilustruje istnienie nierówności w dostępie do edukacji, jednak OKUPÉ nie chciało wpisywać się w nurt „przestrzenno-temporalnego konformizmu” i braku zaangażowania w „rekonstrukcję miejskiego *Lebensweltu*” (Miciukiewicz 2006, s. 225). Jednocześnie, reakcja ruchu na płot była w dużej mierze spontaniczną reakcją na nagle ograniczenia przestrzeni życia codziennego, na ukazanie roli większości społeczności akademickiej w procesach decyzyjnych.

Z perspektywy ruchu, płot widziany był często jako „puste znaczące” (Laclau 2009), tzn. wiele zaangażowanych środowisk (mimo iż ich żądania różniły się od siebie nawzajem) rozpoznawało w walce z „groźdzeniem pastwiska” część swoich postulatów. Jednocześnie płot był emanacją procesów komercjalizacji, z których istnienia wcześniej zdawaliśmy sobie sprawę. Był czymś niezwykle realnym (Žižek 2001), co miało szansę pokazać nagromadzone i wytwarzane przez reformy okołobolońskie fikcje, w których pograża się wyższa edukacja. Płot nie sprawdził się jednak jako monstrum. Funkcjonuje raczej jako oznaka prestiżu. Zanim poszczególne żądania różnych środowisk uległy rekonfiguracji umożliwiającej trwałość sojuszu (Laclau 2009), płot rozpląnął się też jako „puste znaczące” pod wpływem tematycznych spotkań nt. „spraw bieżących dotyczących życia kampusu” (OKUPÉ 1.04.2009) zorganizowanych przez władze uniwersytetu. Nadzieje związane z tymi rozmowami spowodowały zakończenie mobilizacji nowych uczestników przez ruch.

Biograficzna dostępność

Analizując na poziomie mikro proces mobilizacji do ruchu studenckiego, opieramy się głównie na sytuacji w Gdańsku. Jedną z zauważalnych cech mobilizacji w przypadku OKUPÉ była rekrutacja blokowa (ang. *bloc recruitment*) (Jasper 2007, s. 94) doktorantów. W dużej części była to grupa doktorantów już wcześniej aktywnych społecznie oraz niezadowolonych z braku stypendiów doktoranckich (Wikipedia, b.d. a), dla których działania na poziomie samorządu były nie dość skuteczne i nie były w stanie adresować wielu odkrytych w toku studiowania problemów.

Dość często, również potocznie, wskazuje się biograficzną dostępność (ang. *biographical availability*) (Jasper 2007, s. 98; Stekelenburg, Klandermans 2007, s. 191) jako pewien zestaw cech (brak innych zobowiązań, rodziny, regularnej pracy itp.) umożliwiających ludziom zaangażowanie społeczne, szczególnie długotrwałe. Nie tłumaczy to jednak kolejnej cechy mobilizacji, jaką było pojawienie się ludzi z tzw. społecznym ADHD, czyli ludzi już aktywnych w wielu dziedzinach, cechujących się wielokrotną przynależnością (ang. *multiple affiliations*) (della Porta, Diani 1999, s. 119–123) do różnych organizacji: od kół naukowych i niezależnych grup artystycznych, przez firmy i organizacje pozarządowe, po organizacje związkowe i polityczne. Cecha ta ułatwiała dostęp do różnych zasobów, ale również utrudniała identyfikowanie

się z ruchem jako całością, gdyż wielu uczestników ruchu wołało publicznie przedstawiać się jako członkowie oficjalnych organizacji.

Tożsamość, struktura, pozycja...

Ważnym kontekstem funkcjonowania ruchu społecznego w obrębie edukacji jest fakt, że mobilność społeczna ma współcześnie znacząco inny charakter niż w społeczeństwie przemysłowym. Wielu ludzi znajduje się w sytuacji, w której awans edukacyjny rozumiany jako zdobywanie kolejnych dyplomów i umiejętności wiąże się w ich życiu z degradacją społeczną w związku ze spadkiem dochodów (Byrne 2000, s. 127). Mimo to, studenckie ruchy przeciwko dalszej komercjalizacji edukacji działają w Polsce w środowisku niezorganizowanym. Dlatego pomocne może się okazać poszukiwanie inicjatorów, ludzi, których teoretycy ruchów społecznych, John McCarthy i Mayer Zald, nazwali przedsiębiorcami ruchu społecznego (ang. *social movement entrepreneurs*) (della Porta, Diani 1999, s. 151).

Obserwując studentów, którzy spontanicznie włączali się w dyskusje na temat stanu uniwersytetu w Gdańsku oraz zastanawiając się, co łączyło aktywistów, biorących udział w konferencji w Warszawie, zwróciliśmy uwagę na duży udział w ruchu byłych „Erazmusowców”, studentów od czwartego po „siódmy” rok studiów oraz doktorantów. W wielu dyskusjach o uniwersytecie przedstawiciele administracji uniwersytetów odwołują się do rozwiązań stosowanych na innych uniwersytetach w Polsce (szczególnie w Warszawie), podczas gdy aktywiści, ze względu na doświadczenia ze studiów poza krajem, odwołują się do rozwiązań skandynawskich, brytyjskich, niemieckich itp. Nie bez znaczenia jest także to, że będąc na wymianach studenckich w miastach o dużej aktywności społecznej (na ogół w stolicach), studenci mieli okazję obserwować przebieg i organizację masowych protestów, np. wielomiesięczną walkę o zachowanie i odzyskanie centrum młodzieżowego „Ungdomshuset” w Kopenhadze. Z kolei studenci ostatnich lat studiów oraz tzw. wieczni studenci mają poczucie zmian jakie zachodzą na uniwersytetach i mają kapitał społeczny, który umożliwi im wykorzystanie zasobów tak uniwersyteckich, jak i miejskich.

Doktoranci stanowili dużą część grupy mobilizacyjnej, która rozpoczęła organizację ruchu. Dlaczego tak się stało? Zdaje się, iż fakt ten był dużym zaskoczeniem dla tej części wspólnoty akademickiej, która kultywuje mitologizację elitarności pozycji doktorantów na uniwersytecie. Doktoranci, poza tym, że zasilani są przez obie wspomniane grupy, zajmują interesującą pozycję w strukturze akademii. Uczą się „stawania równymi” z dotychczasowymi autorytetami naukowymi i pedagogicznymi. W zasadzie nie są ani studentami, ani pracownikami uczelni, choć w toku studiów stają się bardziej jednym bądź drugim. Przez antropologów podobny do tego stan „już nie – jeszcze nie” określany jest jako liminalny (Turner 2005; van Gennep 2006). Organizując ruch społeczny będący wyrazem przywiązania do miejsca, pozycja doktoran-

tów staje się bliższa źródłu słowa „liminalny” – limes, czyli wojskowym umocnieniom granic, z których widać działania wszystkich po obu stronach granicy (Wikipedia, b.d. b). W przełożeniu na klasyczny strukturalizm pozycja doktorantów w strukturze akademii rozumiana może być (i często jest) jako pozycja proletariatu. Niezależnie od tego czy studenci będą pracownikami czy klientami uniwersytetów, doktoranci są niezbędni dla reprodukcji uniwersytetu, a ich obecność ma być wskaźnikiem sukcesu reform okołobolońskich.

Mimo że napięcia strukturalne nie muszą przekładać się na działanie o charakterze kolektywnym, to jednak mogą mieć one wpływ na motywację ludzi. Pierre Bourdieu analizując wydarzenia Maja 1968 roku nazwał ludzi takich, jak wskazane trzy grupy aktywistów, niebezpiecznymi dla porządku społecznego, bo nie mogąc dostać tego, czego chcą, np. pracy, będą starać się zminimalizować różnicę między tymi, którzy ją mają, a tymi, którzy jej nie mają (Bourdieu 1990, s. 45). W kontekście uniwersyteckim może to również dotyczyć wszelkich różnic między studentami a profesoriatem.

W perspektywie napięć strukturalnych, a także antystrukturalnych, tj. próbując rozumieć doktorantów jako, pewną niezależną od struktury, *communitas* (Turner 2005), interesującym zjawiskiem było, że pewna część doktorantów odebrała działania ruchu (nawet te sformalizowane, jak pisanie podań) bardzo negatywnie. Jednym z zarzutów było zagrożenie, jakie stwarzamy dla „marki studiów doktoranckich”, to, że ją psujemy, co łączy się zapewne z obniżeniem „wartości” dyplomu na rynku. Głosy takie były artykułowane przez doktorantów studiów zaocznych (płatnych). Na tym etapie nie chcemy wysuwać uogólniających wniosków, akcentujemy jednak pojawiające się pytania: Jak odpłatność za studia wpływa na aktywne postawy społeczne studentów/doktorantów? Czy koszty zaangażowania osób płacących nie wzrastają chociażby o czesne, które bez uzyskania dyplomu może zostać uznane za „stracone”? Jak możliwy jest rozwój Akademii, jeśli jej krytyka będzie unikała z obawy o „wartość” dyplomu?

Konsensus i Akademia

Jedną ze stosowanych w Gdańsku innowacji, która miała zapewnić wewnętrzną spójność ruchu, było podejmowanie decyzji przez ustanowienie konsensusu. Wspierając ten proces techniką był język znaków migowych wyrażających: aprobatę, chęć zabrania głosu lub odpowiedzi na to, co właśnie zostało powiedziane; sygnalizowanie, że zabierający głos mówi zbyt cicho; sygnalizowanie powtarzania się wypowiedzi oraz sytuacji, gdy staje się ona niejasna dla pozostałych uczestników i in. Sygnalizowanie rękami odbywa się bez konieczności przerywania czyjejs wypowiedzi i rozpraszania uwagi pozostałych uczestników. Umożliwia to także „wypowiedzenie się” osobom, które zabierają głos nie chcą. Pozwala także szybko zauważyć, kiedy poparcie dla podejmowanych decyzji maleje, ale jeszcze nie jest artykułowane, co pomaga zapobiegać późniejszym problemom w trakcie realizacji podjętych decyzji.

Technika ta wymaga od prowadzących spotkanie facylitatorów twórczego modyfikowania padających propozycji, poczynając od parafrazowania po poszukiwanie wspólnych cech przeciwnych stanowisk. Stosowana jest zarówno przez małe grupy, jak i duże zgromadzenia (Kowzan 2008). Uchodzi za jeden z najpopularniejszych wynalazków ruchu anarchistycznego.

Poleganie na konsensusie nie zapobiegło powstawaniu sekciarskich (ang. *sectarian*) podziałów wewnątrz Komitetu charakterystycznych raczej dla organizacji opartych na demokracji większościowej (Hawksley 2009), gdzie rozmawia się po to, by zyskać poparcie słuchaczy i ostatecznie wygrać podczas rozstrzygającego głosowania. Dyskusje w czasie spotkań OKUPÉ, mimo że kilkakrotnie doprowadzały do zaskakujących i satysfakcjonujących wszystkich rozwiązań, okazywały się jednak bardzo wyczerpujące. Przyczynami takiego stanu było na pewno małe doświadczenie w prowadzeniu tego typu spotkań. Zażartość konfliktów każe przypuszczać, że mamy również do czynienia z pewną kulturową łatwością tworzenia „platform nieporozumienia”, wokół których udaje się budować dość stabilne grupy. Jeżeli wziąć pod uwagę, że wielu uczestników spotkań odniosło sukces edukacyjny, to interesujące jest wyjaśnienie antropologa, Davida Greabera, który twierdzi, że kultura konsensusu jest sprzeczna z kulturą organizacyjną współczesnych akademii. Zwrócił on uwagę na pielęgnowanie różnic oraz fanatyczne postawy w środowisku akademickim. Jego zdaniem przyczyna tych zjawisk tkwi w treningu akademickim, którego celem jest nabranie umiejętności różnienia się z innymi akademikami (Greaber 2009).

Władza, Upelnomocnienie i Zawładnięcie

Jednym ze ściśle związanych z pedagogiką krytyczną pojęć kojarzących się z ruchami społecznymi jest *empowerment*, które w piśmiennictwie polskim tłumaczy się jako upelnomocnienie. Jednak, jak zauważa Angela Cheater we wstępie do książki „The Anthropology of Power”, słowo *empowerment* stawało się coraz popularniejsze wraz z odrywaniem się od pojęcia *power*, czyli władzy/mocy (Cheater, 1999). Charakter tego procesu, jaki pedagogzy chcieliby osiągnąć, zależy od tego, w jaki sposób podmiot (ang. *agent*) rozumie ową *power* – bardziej jako władzę czy jako moc. W gdańskim ruchu studenckim zarysował się pewien interesujący dualizm w sposobie rozumienia władzy/mocy i może być on odbiciem „sporu instytucji”, myśli pedagogicznej z politologiczną. Podejmując wysiłki badawcze w celu zrozumienia zasad funkcjonowania uniwersytetu, które doprowadziły do budowy plotu, naszpikowania korytarzy uniwersytetu kamerami, wprowadzenia strażników itp., niektórzy aktywiści koncentrowali się na ludziach podejmujących decyzje oraz ich nieformalnych relacjach, podczas gdy inni na procedurach oraz możliwościach ich udemokratyzowania tak, by decyzje zapadały z uwzględnieniem osób, których dotyczy skutki tych decyzji. Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że ci pierwsi uwewnętrzzyli Weberowską koncepcję władzy, która jest

dla nich grą o sumie zero-jedynkowej, a jej uczestnicy to aktywni manipulato-ry. Drudzy natomiast Foucauldiańską koncepcję władzy, w której nie ma autorów, a liczy się „polityka głosu”. Dla używających koncepcji Weberowskiej, w której *empowerment* oznacza zawładnięcie (zasobami), koncepcja Foucauldiańska jest niebezpieczną mistyfikacją, niepozwalającą dostrzec z jednej strony wszechobecnej korupcji, a z drugiej – tego, że władza ma strukturę genderową, klasową (Cheater 1999, s. 6). Z kolei dla używających koncepcji Foucauldiańskiej, w której *empowerment* to uppełnomocnienie (uczestników), myślenie Weberowskie jest częścią problemu, a nie rozwiązania, gdyż samo w sobie nie zapobiega reprodukcji tych samych schematów funkcjonowania władzy w razie jej przejścia.

Wydaje się, że ruchy społeczne przeciw komercjalizacji nie mają problemów z uwzględnianiem zarówno potrzeby zawładnięcia, jak i uppełnomocnienia, szczególnie jeśli spleść je z celami krytycznej pedagogiki miejsca, tj. dekolonizacją i powtórny zasiedlaniem miejsc. Zawładnięcie może doprowadzić do przejścia przez najsłabszych kontroli nad zasobami tak, by wspierały one ich rozwój, a uppełnomocnienie budując na praktykach oporu, celuje w hegemoniczny porządek kulturowy, w którym te zasoby w ogóle mają jakieś znaczenie.

Sojusznicy ruchu

Badania porównawcze nad ruchami studenckimi we Włoszech i w Niemczech wskazywały, że ważną rolę w cyklu życia ruchu społecznego odgrywają jego sojusznicy. W okresach osłabienia czy też wygaszania się ruchów, włoscy aktywiści wykazywali tendencję zasilania Partii Komunistycznej, podczas gdy w Niemczech po ruchu pozostała gęsta sieć różnorodnych alternatywnych inicjatyw. Donatella della Porta i Mario Diani (1999, s. 155–156) wskazywali, że rozbudowa własnej struktury organizacyjnej oraz zagwarantowanie kolektywnej kontroli nad zasobami powinny być ważne dla ruchu, który chciałby twórczo przetrwać okresy latencji (utajenia). W przypadku zarówno gdańskiego OKUPÉ, jak i wrocławskiego bezimiennego ruchu „Odzyskaj swoją edukację” takim dominującym sojusznikiem okazał się ruch anarchistyczny. Centrum Informacji Anarchistycznej poza gromadzeniem informacji o aktualnych protestach studenckich w Polsce i za granicą podjęło się organizacji konferencji („Proces Boloński: Dostosowywanie edukacji do wymogów kapitału”, Warszawa, 6.06.2009), która umożliwiła spotkanie się aktywistów z różnych regionów, wymianę doświadczeń, zawiązanie współpracy i dzielenie się zasobami. Aktywiści Otwartego Komitetu wystąpili z prezentacją „Nowy Wspaniały Uniwersytet – Rozpoznanie Poprzez Walkę”. Bezpośrednim efektem tego spotkania były skoordynowane projekcje filmu „Sumer of Resistance” o protestach studenckich z 2006 roku. W Trójmieście niezwykle pomocni okazali się członkowie Ogólnopolskiego Związku Zawodowego „Inicjatywa Pracownicza” zasilający ruch nie tylko pomysłowością, ale także analizami prawnymi,

literaturą oraz pomocnymi badaniami (Żuk 2009). W związku z tym należy oczekiwać dalszych efektów przenikania się środowisk studentów, doktorantów i zorganizowanych pracowników najemnych spoza uczelni.

Z innymi sojusznikami, jak Krytyka Polityczna (wspólna akcja OKUPÉ, KP i OZZIP w gdańskich galeriach handlowych [OKUPÉ, 1.05.2009]) oraz Demokratyczne Zrzeszenie Studentów (udział aktywistów OKUPÉ w demonstracjach z 13.08.2009 oraz w wiecu 17.11.2009) przykładano większą wagę do zaznaczania odrębności.

Ruchy zmiany społecznej i przemiany osobistej

Chęć skorzystania z doświadczeń innych ruchów doprowadziła nas do problemu typologizacji OKUPÉ. Zadaliśmy sobie pytanie, do jakiego typu ruchów społecznych Otwarty Komitet należy. Pewnego rozróżnienia dokonać można bazując na klasyfikacji składającej się z trzech kategorii: ruchów społecznych starego typu (ang. *old social movements*), nowych ruchów społecznych (ang. *new social movements*) oraz współczesnych grup działania (ang. *present-day action-groups*) (Dekeyser 2001). Ze względu na powiązania z samorządem doktorantów oraz wieloma organizacjami studentów nie można odmówić gdańskiej części ruchu nawiązania do tradycji starych typów ruchów społecznych. W tym ujęciu OKUPÉ mogłoby być rozumiane jako próba politycznej mobilizacji struktur uniwersytetu, w celu doprowadzenia do zmiany społecznej, do jakiej nie mogło doprowadzić „normalne” funkcjonowanie tych struktur. Jednocześnie OKUPÉ ze względu na charakterystykę uczestników oraz stawianie pytań o tożsamość nowych grup społecznych – doktorantów i współczesnych studentów wpisuje się w kategorię „nowości” będącej owocem teoretycznych prac nad ruchami lat 60. i 70. poprzedniego stulecia. W ich charakterystyce przede wszystkim podkreśla się istotność rozwoju technologii komunikacyjnych i ogólnie procesów modernizacyjnych – z jednej strony jako warunku powstania, a z drugiej jako odpowiedzi na negatywne skutki przemian zachodzących we współczesnych społeczeństwach. W takich warunkach, jak wykazywał Touraine, kolektywna działalność ludzi ukierunkowana na dążenie do pewnego celu przenosi się ze sfery produkcji w sferę kulturową – obejmuje jednocześnie wszystkie aspekty życia społecznego, ale główną siłą napędową nowych ruchów społecznych są młodzi, wykształceni reprezentanci nowej klasy średniej (ze szczególnym uwzględnieniem inteligencji humanistycznej i studentów) funkcjonujący w społeczeństwach demokratycznych (Ulicka 1993). Z takiego przedstawienia głównych aktorów wynika też określenie innych przyczyn powstania nowych ruchów społecznych, między innymi: zaburzeń w funkcjonowaniu państwa demokratycznego, które uniemożliwiają bądź artykułowanie problemów, bądź ich rozwiązanie w ramach przyjętych reguł instytucjonalnych, a także nasilenia „kryzysu legitymizacji” (Ulicka 1993). Patrząc w tej perspektywie na ruch OKUPÉ widać zbieżność w przyczynach powstania:

- niezadowolenie z funkcjonowania państwa (m.in. jako głównego gwaranta wolnej od opłat i ogólnodostępnej edukacji na wszystkich poziomach), a w mniejszej skali – uniwersytetu;
- potrzeba zwiększenia poziomu demokratyzacji, wraz z wprowadzeniem demokracji uczestniczącej pozwalającej na pełniejsze zaangażowanie członków społeczności w jej kształtowanie.

W Gdańsku problem kryzysu legitymizacji, czy raczej reprezentacji, wydaje się bolesny ze względu na jego szczególnie miejsce w procesie dążenia Polski do demokracji. Co interesujące, trzecia kategoria ruchów społecznych – współczesne grupy działania lub inaczej, organizacje ruchu społecznego (ang. *social movement organisations*) (della Porta, Diani 1999, s. 140–146) – również rzuca światło na pewne aspekty funkcjonowania OKUPÉ. Luc Dekeyser wskazuje, że w odróżnieniu od nowych ruchów społecznych, grupy te stronią od zaangażowania ideologicznego, osiągają wysoki poziom profesjonalizacji, a jednocześnie nie przykładają tak dużej wagi do bezpośredniego udziału w działalności poszczególnych członków (co się z tym wiąże: nie artykułują potrzeby opierania działalności na demokracji bezpośredniej), który może zostać ograniczony do wsparcia finansowego (*check-book-activism*) (Dekeyser 2001). W kontekście polskim zjawisko to opisuje Agnieszka Graff (2010) – w jej tekście mowa jest o zjawisku „NGOizacji”, czyli ukształtowaniu się współczesnych polskich organizacji pozarządowych⁴ jako sprofesjonalizowanych małych firm łatających braki strukturalne państwa – co po części pokrywa się z kategorią współczesnych grup działania. OKUPÉ, wraz ze swoją niehierarchiczną i pozainstytucjonalną strukturą oraz funkcjonowaniem tylko na zasadzie bezpośredniego zaangażowania nie może uchodzić za przykład współczesnej grupy działania ani za organizację ruchu społecznego. Jednak trzeba zauważyć obecność takich grup, jak koła naukowe czy redakcje czasopism funkcjonujących wewnątrz lub na obrzeżach ruchu. Ich autonomiczny charakter, odrębność procesów decyzyjnych, pewna profesjonalizacja były dla ruchu widocznym wsparciem.

Istnieje również pewna często pomijana we współczesnych analizach kategoria – ruch przemiany osobistej (ang. *personal change movement*) (Jenkins 1983), która funkcjonuje poza trzema dotychczas wymienionymi, ponieważ nie podziela ich założenia o racjonalności ruchów. Do tej kategorii na ogół wrzucano sekty i ruchy o charakterze religijnym, ale z perspektywy andragogiki istotne wydaje się wskazywanie tych obszarów funkcjonowania ruchów społecznych, które pokazują tę przemianę lub doprowadzają uczestników do niej. Ślady takiej przemiany dostrzegliśmy w momencie wygasania rekrutacji do ruchu i ograniczenia ilości otwartych spotkań. Niektóre osoby podejmować zaczęły wówczas samodzielne i spontaniczne interwencje mające na celu wy-

⁴ Interesującą pozycją na temat ruchów społecznych niezależnych od organizacji pozarządowych jest książka *Spółczesność w działaniu. Ekolodzy, feministki, skłotersi* (Żuk 2001).

proszenie policjantów z terenu kampusu, na co bez zdobytej wiedzy o relacjach: autonomiczny uniwersytet – państwowy aparat przemocy, nikt wcześniej się nie odważał.

Uczenie się (w) ruchu – ruch jako uczenie się społeczne

Powstanie i działalność OKUPÉ analizowane z perspektywy andragogicznej wydają się być fenomenami, które ukazały problemy współczesnego (w tym przypadku polskiego) uniwersytetu jako przestrzeni kolektywnego/społecznego uczenia się. Zaś działania ruchów studenckich prezentowanych w tym tekście w dużej mierze są realizacją koncepcji tego typu uczenia się. Aby dokonać analizy uczenia się w ruchu (ale i uczenia się ruchu), odnieśliśmy się do trzech wymiarów uczenia się Knuda Illerisa. Autor ten uczenie się pojmuje szeroko, jako proces rozwoju psychicznego, socjalizację oraz zdobywanie kwalifikacji, co przekłada się na trzy wymiary uczenia: poznawczy, emocjonalny i społeczny (także w szerszym znaczeniu) – tworzące holistyczną całość (Illeris 2006). Na potrzeby tego tekstu najciekawsze są elementy twórczego zestawienia przez Illerisa tych koncepcji, które odnoszą się do społecznego wymiaru edukacji. Powołując się na Davida A. Kolba, podkreśla on, iż perspektywa społeczna wymaga wzmocnienia, gdyż w uczeniu edukacji dorosłych nastąpiła zbyt duża koncentracja na perspektywie psychologicznej. Co więcej, „współczesne, zindywidualizowane społeczeństwo nie zapewnia możliwości uczenia się kolektywnego” (Illeris 2006, s. 215). Odpowiedź na ten problem można znaleźć m.in. w pracy Ewy Kurantowicz: „Tworzenie grup obywatelskich, niezależnych, oddolnych, działających w imię podzielanego dobra, wartości czy interesów może być procesem budowania społeczności uczącej się. Członkowie grup obywatelskich mogą »przejsć« cały proces kreowania grupy (...), wykorzystując jej potencjał do uczenia się” (Kurantowicz 2007, s. 89).

Jeśli chodzi o sfery uczenia się (w) ruchu OKUPÉ, to obejmowały one nie tylko relacje wynikające z usytuowania ruchu w społeczeństwie lokalnym, państwie, a nawet w skali globalnej, ale też uczenie się organizacji, kooperacji, koordynacji i komunikacji „wewnątrz” ruchu. Niestety, jak już wspomnieliśmy, ten ostatni aspekt napotkał prawdopodobnie kulturowe bariery, które skłaniają do pytania czy Akademia nie stała się zbyt nastawiona na indywidualny sukces, a jej przestrzeń nie jest jedynie łącznikiem serii jednostkowych realizacji tego celu, który osiąga się dzisiaj koncentrując na zdobywaniu kwalifikacji „koniecznych na rynku pracy”? Czy umiejętność tworzenia grup identyfikujących problemy społeczności oraz kolektywnie wypracowujących dla nich rozwiązania nie powinna być akcentowana w toku kształcenia akademickiego (zwłaszcza pedagogów)? Celem działań OKUPÉ było właśnie wzmocnienie, a nawet tworzenie nowych przestrzeni społecznego uczenia się poprzez: nastawienie na działania kolektywne, próbę rozwiązania problemów społeczności, w której funkcjonowali członkowie, a także

poprzez realizację krytyczno-edukacyjnej funkcji ruchu (przejawem tego dążenia jest również ten tekst).

Na uwagę zasługuje także przenikanie się edukacji formalnej (tok studiów), pozaformalnej (organizacje studenckie) oraz nieformalnej (dzielenie się wiedzą), które składały się na całość doświadczenia uczestników (w) ruchu. Teoretycy edukacji wskazują na problemy z mierzalnością efektów edukacji nieformalnej (Ileris 2004, s. 151–152). Z perspektywy ruchu społecznego nie stanowi to problemu – jedyną interesującą ruch miarą są kolektywne działania. Za to paradoksalnie problemem staje się w tym ujęciu edukacja formalna, która chociaż wydaje się nieodzowna, gdyż dostarcza aktywnym obywatelom kompetencji umożliwiających podtrzymanie działalności (Kurantowicz 2007, s. 88), to jednak rzadko prowadzi wprost do działalności, a więc do mierzalnych rezultatów. Dzięki uczestnictwu w międzynarodowej platformie aktywistów mogliśmy dużo dowiedzieć się o „byciu w” i tworzeniu ruchu. Ironiczne może się wydać to, że gdyby nie zapośredniczenie MRS, OKUPÉ nie nawiązałyby kontaktu z aktywistami z innych miast Polski. A kontakt ten zaowocował m.in. organizacją konferencji, spotkań propagujących działalność studenckich aktywistów, projekcji filmów (Wrocław, Warszawa, Gdańsk) oraz podjęcie inicjatyw wykraczających poza ruch. Tworzenie sieci ruchów społecznych zwiększa szansę na kontynuację aktywności społecznej, nawet w momencie, gdy poszczególne grupy przeżywają kryzys.

Zakończenie

W analizie ruchu społecznego przeciwko komercjalizacji edukacji, w której szczególną uwagę poświęciliśmy ruchowi gdańskiemu, poruszyliśmy wiele wątków, które zamierzamy rozwinąć w kolejnych opracowaniach. W artykule staraliśmy się uchwycić międzynarodowy aspekt lokalnego uczenia się w ruchu, wraz z jego specyfiką (w przypadku gdańskiego ruchu była to mobilizacja wokół kwestii grodzienia uniwersytetu). Pokazaliśmy, że repertuar działań podjętych przez ruch w Polsce wykazał wszystkie cechy repertuaru ruchów społecznych wg Tilly’ego, poza zaangażowaniem na poziomie oczekiwanym przez ruch międzynarodowy, gdyż nie podjęto się w kraju okupacji żadnego uniwersytetu. W naszej analizie uwzględniliśmy koszty funkcjonowania w ruchu, które rosły wraz podejmowaniem przez ruch kolejnych „testów teorii” budowanych w oparciu o reakcje otoczenia na działania ruchu. Rozwinęliśmy też kilka konceptualizacji dotyczących znaczenia płotu dla ruchu oraz charakterystyki uczestników, które pierwotnie powstały wewnątrz ruchu. Pokazaliśmy jak kontekst funkcjonowania ruchu w środowisku uniwersyteckim wpłynął na jego dynamikę oraz generował dwuznaczne rozumienie sukcesu. Wskazaliśmy też konteksty, które naszym zdaniem powodują dryfowanie dotychczasowych uczestników ruchu w Polsce w kierunku ruchu anarchistycznego. Próby opisanie OKUPÉ językiem teorii socjologicznych wykazały, że ma on cechy zarówno tradycyjnych ruchów zmiany osobistej, dawnych ruchów

zmiany społecznej, jak i nowych ruchów społecznych. Można też wskazać „współczesne grupy działania”/„organizacje ruchu społecznego” będące jego częścią. Użycie teorii pedagogicznych, socjologicznych i filozoficznych do opisu i analizy OKUPÉ umożliwiło przetestowanie ich jako narzędzia konceptualizacji i rozwiązywania problemów napotkanych w działaniu ruchów społecznych. Z tej perspektywy opisaliśmy m.in. zastosowanie koncepcji „pustego znaczącego” Laclau oraz „monstrum” Žižka. Za interesującą uznaliśmy dominację społecznego wymiaru uczenia się w ruchu, a także trudności z oceną efektywności, jakie z perspektywy ruchu społecznego sprawia edukacja formalna. I choć nasza analiza miała charakter ograniczony zarówno ze względu na wielkość ruchu, jak i jego lokalną specyfikę (m.in. brak represji), to mamy nadzieję, iż w artykule tym zamieściliśmy materiał stanowiący dobry punkt wyjścia do rozważań nad wieloma aspektami funkcjonowania współczesnego uniwersytetu. Liczymy też, że analizy funkcjonujących w Polsce ruchów społecznych na trwałe wejdą w sferę zainteresowań andragogów. Dalszych badań wymaga problem genderowości ruchu społecznego oraz traumatycznego wymiaru funkcjonowania (w) ruchu. Interesujące byłoby też przyjrzenie się fenomenowi zarówno uczenia się, jak i utrwalania aktywnego obywatelstwa np. w więzieniach, gdyż z miejscami tymi wiąże się los aktywnych ruchów społecznych i wielokrotnie służyły już one za analogię do instytucji kształcenia, mają także wpływ na utrwalanie się ruchów (Walter 2007, s. 258; Westheim 2008).

* * *

Podziękowania

Artykuł nie powstałby bez ludzi, którzy chcieli coś wokół siebie zmienić i zaangażowali się w OKUPÉ. Szczególne podziękowania dla Małgorzaty Zielińskiej i Dominika Krzymińskiego za pomoc w pracy nad szkicem. Dziękujemy też wrocławskiej inicjatywie „Odzyskaj swoją edukację”, Komisji Środowiskowej OZZ IP w Gdańsku, Związkowi Syndykalistów Polski, portalowi Centrum Informacji Anarchistycznej oraz organizatorom konferencji „Proces Boloński: Dostosowywanie edukacji do wymogów kapitału” za współtworzenie sieci oporu wobec komercjalizacji edukacji.

Bibliografia

- Badiou A. (2007), Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu. Ha!art, Kraków.
- Brookfield S.D. (2005), *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press, UK.
- Byrne D. (2000), *Social Exclusion*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Cackowska M. (ed.) (2009), *Learning in Academia: Socio-Cultural and Political Perspectives*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Cheater A. (ed.) (1999), *The Anthropology of Power: Empowerment and Disempowerment in Changing Structures*. ASA Monographs 36, Routledge, London, New York.

della Porta D., Diani A.M. (1999), *Social movements: An Introduction*. Blackwell Publishers, Oxford.

Dekeyser L. (2001), *Adult Educationa nad Citizenship in Social Movements*, [w:] M. Bron, J. Field, (ed.), *Adult Education and Democratic Citizenship*. Vol. III. Lower Silesian University College of Education, Wrocław, s. 37–56.

Dekeyser L. (2001), *Adult Educationa nad Citizenship in Social Movements*, [w:] M. Schemmann, M. Bron (ed.), *Adult Education and Democratic Citizenship*. Vol. IV. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 91–100.

Duncombe S. (2006), *Dream: Re-imagining Progressive Politics in an Age of Fantasy*. New Press, USA.

Gliński P. (1996), *Polscy Zieloni: Ruchy społeczne w okresie przemian*. Wydawn. IFiS PAN, Warszawa.

Gruenewald D.A. (2003), *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*. “Educational Researcher”, Vol. 32, No. 4, s. 3–12.

Guigni M.G. (1998), “Was it Worth the Effort?” *The Outcomes and Consequences of Social Movements*. “Annual Review of Sociology”, No. 24, s. 371–393.

Hanagan M. (2002). *Irish Transnational Social Movements, Migrants, and the State System*, [w:] J. Smith, H. Johnston (ed.), *Globalization and Resistance: Transnational Dimensions of Social Movements*. Rowman & Littlefield, USA, s. 53–74.

Hawksley H. (2009), *Democracy Kills: What’s so good about having the vote?* Macmillan, UK.

Illeris K. (2004), *Adult education and adult learning*. Forlaget Samfundslitteratur, Dania.

Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Jasper J.M. (1997), *The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements*. University of Chicago Press, Chicago, London.

Jasper J.M. (2007), *Cultural Approaches in the Sociology of Social Movements*. [w:] B. Klandermans, C. Roggeband (eds.), *Handbook of Social Movements Across Disciplines*. Springer, USA, s. 59–109.

Jenkins, C. (1983), *Resource Mobilization and the Study of Social Movements*. “Annual Review of Sociology”, No. 9, s. 527–553.

Jordan B., Düvell F. (2005), *Migration: The Boundries of Equality and Justice*. Polity, Cambridge.

Katsiaficas G. (2006), *The Subversion of Politics: European Autonomous Movements and the Decolonization of Everyday Life*. AK Press, USA.

Klandermans B., Roggeband C. (2007), *Handbook of Social Movements Across Disciplines*. Springer.

Kowzan P. (2008), Jak ucą się nowocześni nomadzi edukacyjni w Europie? Ponadnarodowe i pozasystemowe przestrzenie edukacji dorosłych. „Edukacja Dorosłych”, nr 1–2 (58–59), s. 39–58.

Kurantowicz E. (2007), O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Laclau E. (2009), *Rozum populistyczny*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Markus H. R., Kitayama S. (1991), Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. „Psychological Review”, nr 98(2), s. 224–253.

McAdam D., McCarthy J.D., Zald M.N. (eds.) (1996), *Comparative Perspectives on Social Movements: Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings*. Cambridge University Press, New York.

McDonald K. (1999), *Struggles for subjectivity: identity, action, and youth experience*. Cambridge University Press, UK.

Meyer D., Lupo L. (2007), Assessing the Politics of Protest: Political Science and the Study of Social Movements, [w:] B. Klandermans, C. Roggeband (eds.), *Handbook of Social Movements Across Disciplines*, Springer, USA, s. 111–156.

Męczkowska A. (2005), The Power of Education as Power of Gravity: A Perspective Within One of Many Academic Cultures, [w:] A. Bron, E. Kurantowicz, H.S. Olesen, L. West (eds.), „Old” and „New” Worlds of Adult Learning”. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 106–117.

Miciukiewicz K. (2006), Miasto jako społeczna reprodukcja przestrzeni i kontrprzestrzeni miejsc, [w:] M. Mendel (red.), „Pedagogika miejsca”. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 209–238.

Nawratek K. (2008), *Miasto jako idea polityczna*. Ha!art, Kraków.

Offe C. (1995), Nowe ruchy społeczne: przekraczanie granic polityki instytucjonalnej, [w:] J. Szczupaczyński (red.), *Władza i społeczeństwo: Antologia tekstów z socjologii polityki*. Scholar, Warszawa.

Salman T., Assies W. (2007), Anthropology and the Study of Social Movements, [w:] B. Klandermans, C. Roggeband (eds.), *Handbook of Social Movements Across Disciplines*, Springer, USA, s. 205–265.

Stekelenburg J., Klandermans B. (2007), Individuals in Movements: A Social Psychology of Contention, [w:] B. Klandermans, C. Roggeband (eds.), *Handbook of Social Movements Across Disciplines*, Springer, USA, s. 157–204.

Swidler A. (1986), Culture in Action: Symbols and Strategies. “American Sociological Review”, No. 51, s. 273–286.

Szkudlarek T. (2006), Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław, s. 191–208.

Szkudlarek T. (2005), „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku, [w:] A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek, kultura neoliberalna i edukacja*. „Impuls”, Kraków.

Tilly C. (2004), *Social Movements, 1768–2004*. Paradigm Publishers, USA.

Turner V. (2005), *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

van Gennep A. (2006), *Obrzędy przejścia*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Verhulst J., Walgrave S. (2009), The First Time is the Hardest: A Cross-National and Cross-Issue Comparison of First Time Protest Participants. “Political Behaviour”, No. 31, s. 455–484.

Walter P. (2007), *Adult Learning in New Social Movements: Environmental Protest and the Struggle for the Clayoquot Sound Rainforest*. “Adult Education Quarterly”, No. 57(3), s. 248–263.

Westheim K. (2008), *Prison as Site for Political Education: Educational experiences from prison narrated by members and sympathisers of the PKK*. “Journal for Critical Education Policy Studies”, nr 6(1).

Williams R. (1995), *Constructing the Public Good: Social Movements and Symbolic Resources*. “Social Problems”, Vol. 42, s. 124–144.

Williams, G. (2008), *Struggles for an Alternative Globalization: An Ethnography of Counterpower in Southern France*. Ashgate Publishing, UK.

Zwerman G., Steinhoff P.G., della Porta D. (2000), *Disappearing Social Movements: Clandestinity in the New Left Protest Cycle in the U.S., Japan, Germany, and Italy*. „Mobilization”, No. 5(1) Spring, USA, s. 83–100.

Żuk P. (2001), *Spółczesność w działaniu. Ekolodzy, feministki, skłoter-si*. Scholar, Warszawa.

Žižek S. (2001), *Wzniosły obiekt ideologii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Netografia

Centrum Informacji Anarchistycznej [CIA] (31.01.2009), Poznań: Studenci za autonomią uniwersytetu, http://cia.bzzz.net/poznan_studenci_za_autonomia_uniwersytetu (otwarty: 10.11.2009).

Emeschajmer, M. (Producent) (kwiecień, 2009), Film o bezpieczeństwie na Kampusie Bałtyckim UG, <http://vimeo.com/4344986> (otwarty: 28.04.2009).

Graff A. (2010), *Urządasy, bez serc, bez ducha. Organizacje pozarządowe. Spojrzenie z wewnątrz*. „Gazeta Wyborcza”, <http://wyborcza.pl/1,75515>,

7425493,Urzedasy__bez_serc__bez_ducha__Organizacje_pozarządowe_.html (otwarty: 06.01.2010).

Greaber D. (2009), Twilight of Vanguardism, <http://raforum.info/spip.php?article2022&lang=fr> (otwarty: 15.09.2009).

International Students' Movement (2009), Emancipating Education for All, <http://www.emancipating-education-for-all.org/> (otwarty: 20.11.1009).

Kowzan P. (2009), Universitäten als Kundencenter und Labore. Utopia Magazine, <http://www.jugendzeitung.net/news/universitaeten-als-kundencenter-und-labore/> (otwarty: 10.11.2009).

Malo de Molina M. (2004), Common Notions, Part 2: Institutional Analysis, Participatory Action-Research, Militant Research, <http://transform.eipcp.net/transversal/0707/malo/en#redir> (otwarty: 20.10.2009).

MM Trójmiasto (18.03.2009), Studenci UG nie chcą studiować w „obozie”, <http://www.mmtrojmiasto.pl/5011/2009/3/18/studenci-ug-nie-chca-studiuowac-w-obozie?districtChanged=true> (otwarty: 15.12.2009).

OKUPÉ (23.03.2009), A płoty runą, runą, runą..., <http://okupe.blogspot.com/2009/03/poty-runaruna-runaruna.html> (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (23.03.2009), Sprzeciw podczas spotkania Minister Nauki, <http://okupe.blogspot.com/2009/04/sprzeciw-podczas-spotkania-z-minister.html> (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (1.04.2009), Sprawozdanie ze spotkania z Rektoracie, <http://okupe.blogspot.com/2009/04/spotkanie-w-rektoracie-ug.html> (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (1.05.2009), Studenci, pracownicy czy galernicy? Czyli Święto Pracy w Trójmieście już od 30 kwietnia, <http://okupe.blogspot.com/2009/05/studenci-pracownicy-czy-galernicy-czyli.html> (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (3.05.2009), Przebieg Światowego Tygodnia Działań, <http://okupe.blogspot.com/2009/05/przebieg-swiatowego-tygodnia-dziaan.html> (otwarty: 11.11.2009).

OKUPÉ (27.05.2009), Spotkanie z panią dyrektor Biblioteki Głównej i wręczenie petycji z podpisami, <http://okupe.blogspot.com/2009/05/spotkanie-z-pania-dyrektor-biblioteki.html> (otwarty: 10.11.2009).

OKUPÉ (17.11.2009), Releacja z wiecu pt. „Alarm dla edukacji”, <http://okupe.blogspot.com/2009/11/relacja-z-wieczu-pt-alarm-dla-edukacji.html> (otwarty: 10.12.2009).

SF/Słobodni Filozofski! (2009), The Occupation Cookbook, <http://slobodnifilozofski.org/?p=1901> (otwarty: 18.12.2009).

Wikipedia (b.d. a), Doktorant, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Doktorant> (otwarty: 20.08.2009).

Wikipedia (b.d. b), Limes, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Limes> (otwarty: 11.11.2009).

Żuk M. (2009), Raport z badań przeprowadzonych 30–31 marca wśród bibliotekarzy Biblioteki Głównej Uniwersytetu Gdanskiego, <http://okupe.blogspot.com/2009/04/raport-z-badan-na-temat-biblioteki.html> (otwarty: 10-11.2009).

Summary**Learning (in) the movement:
Students against commercialisation of education**

Keywords: social movement, Bologna Process, university

In this article the authors present an analysis of a social movement, which was founded at the University of Gdańsk in 2009 – OKUPÉ (Open Committee for Liberation of the Educational Space). Their study employs sociological concepts concerning social movements and concentrates on different aspects of the social learning process – indirectly referring to the role of active citizenship in adult education. In order to gain the insider perspective on these issues, participatory action research (sociological intervention in particular) was chosen as a methodological approach. In addition, this paper is also a record of International Student Movement networking process and its initiatives for free and emancipatory education for all.