

edukacja obywatelska w działaniu

edukacja obywatelska w działaniu

REDAKCJA ANNA KORDASIEWICZ I PRZEMYSŁAW SADURA



Wydawnictwo Naukowe
SCHOLAR

Redakcja: Dorota Kassjanowicz, Aleksandra Sekuła

Korekta: Dorota Kassjanowicz

Projekt okładki: Robert Czajka

Publikacja wydana w ramach projektu „Młodzi ludzie mają wpływ. Projekt zwiększania udziału młodych ludzi w procesach podejmowania decyzji w szkole i gminie”, realizowanego przez Fundację Civis Polonus w partnerstwie z Fundacją Pole Dialogu i Goldsmiths College Uniwersytetu Londyńskiego. Projekt realizowany przy wsparciu Szwajcarii w ramach szwajcarskiego programu współpracy z nowymi krajami członkowskimi Unii Europejskiej.

Copyright © for the Polish edition 2013 by Fundacja Pole Dialogu, Warszawa

Noty copyright oryginalnych wydań tekstów tłumaczonych znajdują się na s. 367

ISBN 978-83-7383-689-1

Wydawnictwo Naukowe Scholar Spółka z o.o.
ul. Krakowskie Przedmieście 62, 00-322 Warszawa
tel./fax 22 826 59 21, 22 828 95 63, 22 828 93 91
dział handlowy: jak wyżej, w. 105, 108
e-mail: info@scholar.com.pl
<http://www.scholar.com.pl>

Wydanie pierwsze
Skład i łamanie: WN Scholar (*Jerzy Łazarski*)
Druk i oprawa: Drukarnia KM Druk, Łódź

Spis treści

Przemysław Sadura, Anna Kordasiewicz

Wprowadzenie

Szkoła demokracji – okiem refleksyjnych praktyków 7

I. Instytucjonalizacja edukacji i partycypacji obywatelskiej

Maja Brzozowska-Brywczyńska

(Poza) artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży
w świetle Konwencji o Prawach Dziecka
oraz wybranych ujęć teoretycznych 27

Krzysztof Kosela

Nauka szkolna i działania obywatelskie 72

Olga Napiontek

Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa 104

Jason Wood

Edukacja na rzecz efektywnego obywatelstwa 128

Henry Tam

Demokracja: lekcje kooperatywnego rozwiązywania
problemów 145

II. Kryzys demokracji i krytyka edukacji obywatelskiej

Benjamin Barber

Edukacja obywatelska w świecie radykalnej nierówności,
technologii cyfrowych i globalnej współzależności 173

Jochen Butt-Pośnik, Milena Butt-Pośnik, Benedikt Widmaier
Uczestnictwo obywatelskie i polityczne – czy mamy
do czynienia z „efektem przenikania” (*spill-over effect*) 197

Tony Taylor
Młodzi, polityka i partycypacja z perspektywy pracy
z młodzieżą 220

Katarzyna Murańska
Budżet partycypacyjny jako narzędzie pracy z młodzieżą . . . 236

III. Poszerzanie pola walki

Jagdish Chouhan
Praktyka antyopresyjna. 259

Carol Packham
Działania włączające oparte na zasadzie reprezentacji 278

Kalbir Shukra, Malcolm Ball, Katy Brown
Partycypacja i aktywizm: młodzi ludzie kształtują
swój świat 306

Kalbir Shukra, Malcolm Ball, Katy Brown
Posłowie 333

Bibliografia 337

Źródła tekstów uprzednio publikowanych 367

Noty o autorach 369

Noty o fundacjach 375

Przemysław Sadura, Anna Kordasiewicz

Wprowadzenie Szkoła demokracji – okiem refleksyjnych praktyków

„Czemu niszczą młodych?
Bez młodych ich nie będzie.
Młodzi to przyszłość, a nie narzędzie!”

Jacek Podsiadło *400 lat*
R.U.T.A i PAPRIKA KORPS

Czas *readerów* już minął – powiedział znajomy wydawca, słysząc o pomysle tej publikacji. W jakim celu wydaliśmy kolejną książkę dotyczącą edukacji obywatelskiej, w dodatku opierając się na niemodnej konwencji? Nie zrobiliśmy tego! Oto pierwsza w Polsce publikacja poświęcona **edukacji obywatelskiej w działaniu** [*sic!*]. Co więcej, nie jest to ani klasyczny *reader*, ani „zbiórowka” przygotowana przez grono solistów, lecz album koncepcyjny stanowiący dzieło orkiestry (choć z udziałem zaproszonych gości). Kim jesteśmy? O czym i dla czego piszemy?

O nas

Za większość tekstów odpowiada polsko-brytyjskie grono specjalistów, których tożsamość akademicka jest zmacona społecznym zaangażowaniem. Inspiracją do napisania wspólnej książki był projekt „Młodzież ma wpływ” realizowany przez Fundację Pole Dialogu,

Fundację Civis Polonus i Centre for Community Engagement Research (CCER), Goldsmiths College, University of London.

Brytyjska część zespołu to osoby z dwóch przenikających się środowisk. Pierwsze stanowi grupa autorów publikujących w powstałym w latach osiemdziesiątych piśmie *Youth and Policy* podejmującym kwestie pracy z młodzieżą z wykorzystaniem demokratycznej i zaangażowanej perspektywy (zob. Taylor, w tej publikacji). Drugie – pracownicy CCER, a więc ośrodka, o którego wyjątkowości wśród jednostek naukowo-badawczych Uniwersytetu Londyńskiego decyduje łączenie zaangażowanych badań z działaniami na rzecz zmiany społecznej (wyjątkowość tę podkreśla dodatkowo położenie w niezamoznej dzielnicy Lewisham, której odpowiednikiem w Polsce mogłaby być np. warszawska Praga Północ). Poważnym wzmocnieniem strony brytyjskiej jest także udział profesora Henry'ego Tama, dyrektora Forum Partycypacji i Demokracji Młodzieżowej na Wydziale Edukacji Uniwersytetu w Cambridge, filozofa, politologa i ekonomisty specjalizującego się w teorii i praktyce demokracji bezpośredniej oraz partycypacji obywatelskiej.

Polscy autorzy w większości także rekrutują się z dwóch nachodzących na siebie kręgów. Z jednej strony to socjolożki i socjology z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego zajmujący się badaniem społeczności lokalnych, trzeciego sektora i partycypacji obywatelskiej. Z drugiej – zespół Fundacji Pole Dialogu – organizacji zajmującej się opracowywaniem i wdrażaniem nowych mechanizmów demokracji bezpośredniej i obywatelskiego współdecydowania (budżety partycypacyjne, narady obywatelskie, konsultacje społeczne itp.). Grono to uzupełniają m.in. osoby bliskie obu środowiskom z Fundacji Civis Polonus (lidera projektu „Młodzież ma wpływ”), polskiej i niemieckiej Agencji Programu „Młodzież”.

Główny korpus książki został uzupełniony przez publikację lub przedruk artykułów autorstwa specjalistek i specjalistów w poszczególnych obszarach tematycznych, takich jak partycypacja dzieci i młodzieży, kompetencje obywatelskie uczniów, partycypacja w pomocy rozwojowej.

O projekcie

Napisałiśmy, że idea publikacji narodziła się w czasie realizacji projektu „Młodzież ma wpływ”. Jego celem było wypracowanie i wdrożenie modelu uczestnictwa młodych ludzi w procesach podejmowania decyzji w szkołach i społecznościach lokalnych. Poprzez skupienie się na jednej z kluczowych kompetencji obywatelskich chcieliśmy wspomóc proces przygotowania się młodych do życia we wspólnocie demokratycznej, wesprzeć rozwój poczucia sprawczości niezależnego od miejsca zamieszkania, pochodzenia klasowego i poziomu kapitału kulturowego rodziny. Młodzi mogą rozwijać swoją obywatelskość tylko poprzez doświadczanie uczestnictwa w tego typu procesach w ważnych dla siebie przestrzeniach życia publicznego: szkole i wspólnocie lokalnej (zob. Napiontek, Murawska, w tej publikacji). Służyć temu może np. dobrze funkcjonujący samorząd uczniowski, który prowadząc konsultacje, debaty oraz organizując referenda w szkołach, staje się szkołą obywatelskości nie tylko dla wybranych przedstawicieli społeczności szkolnej, lecz dla wszystkich uczniów, dając im możliwość współdecydowania o sprawach szkoły. Na poziomie społeczności lokalnej młodzi ludzie mogą doświadczać udziału w procesach decyzyjnych dotyczących wszystkich zagadnień (choć w praktyce dotyczy to głównie spraw im bliskich, takich jak sport, edukacja, kultura itp.) dzięki istnieniu młodzieżowych rad gmin i miast (MRG), czyli ciał konsultacyjnych wprowadzonych przez Ustawę o samorządzie gminnym.

Model wypracowany w ramach projektu jest wdrażany w sześciu gminach z województw świętokrzyskiego (Wąchock, Stąporków, Starachowice), lubelskiego (Adamów i Józefów nad Wisłą) i podkarpackiego (Głogów Małopolski), na poziomie gminy w młodzieżowych radach gmin oraz w 50 szkołach znajdujących się w tych gminach. Działania skierowane do uczniów polegają m.in. na wsparciu w uaktualnieniu regulaminu samorządu uczniowskiego (SU), organizacji przejrzystych wyborów przedstawicieli, prowadzeniu cyklicznych spotkań SU z dyrekcją szkoły, procesów konsultacji z uczniami na temat wybranych kwestii związanych z funkcjonowaniem szkoły, organizacji debat ogólnoszkolnych oraz koordynacji działań wybranych przez uczniów w drodze konsultacji. Na poziomie gmin

zajmowaliśmy się animowaniem funkcjonowania wybranej w demokratycznych wyborach młodzieżowej rady gminy i jej współpracy z władzami gminy, którym doradza ona w problemach dotyczących młodzieży.

Ponieważ Brytyjczycy od lat z powodzeniem wdrażają tego typu projekty, naturalne było sięgnięcie po ich doświadczenia. W trakcie wizyty studyjnej i licznych spotkań poznaliśmy genezę i meandry funkcjonowania brytyjskiego systemu pracy w społeczności lokalnej i pracy z młodzieżą, stanowiącego specyficzny rodzaj polityki społecznej, a także techniki pracy i szczegóły projektów realizowanych przez akademików i organizacje społeczne. Spotykaliśmy się z młodymi aktywistami, braliśmy udział w posiedzeniach młodzieżowych burmistrzów i ciał ich wspierających¹. Postanowiliśmy nie tylko zainspirować się tymi doświadczeniami w tym i przyszłych projektach, lecz także nadać temu doświadczeniu trwałą formę w postaci książki, która zbierze doświadczenia brytyjskiego podejścia do edukacji obywatelskiej i skonfrontuje je z głosami z Polski i Niemiec.

Nasze cele

Jako praktycy na co dzień wdrażamy wiele innowacyjnych działań m.in. w zakresie edukacji obywatelskiej w działaniu (budżety obywatelskie w szkołach, domach kultury, młodzieżowe rady gmin i wiele innych), mając nadzieję, że poszczególne projekty uruchomią lawinę aktywności społecznej. Tym razem staramy się nabrać dystansu do swoich działań i spojrzeć na nie okiem akademików. Czy kompetencje obywatelskie młodych Polaków rzeczywiście wymagają tak intensywnych działań naprawczych (Koseła, w tej publikacji)? Czy metoda projektowa jest w stanie doprowadzić do zmiany systemowej (Murawska, jw.)? Czy zwiększanie partycypacji społecznej jest odpowiedzią na spadek partycypacji politycznej (Butt-Pośnik, Butt-Pośnik, Widmaier, jw.)? Zauważamy jednocześnie, że warto inspirować się przykładami dłużej funkcjonujących demokracji nie tyle po to, aby szybciej iść do przodu, ile żeby uniknąć błędów i pułapek w budowaniu obywatelskich podstaw systemu politycznego.

¹ Zob. opis praktyki programu Młody Burmistrz: Kordasiewicz, 2013.

Jako akademicy zwykle stawiamy pytania dotyczące różnych metod edukacji obywatelskiej, proponujemy ich typologie i klasyfikacje, rekonstruujemy specyfikę poszczególnych krajów. Tym razem staramy się spojrzeć na rzeczywistość krytycznie i wskazać na kryzys współczesnej demokracji jako na kontekst działań partycypacyjnych (Barber, w tym tomie), przyjrzeć się teoretycznym uwarunkowaniom praktycznego uczestnictwa dzieci i młodzieży w procesach demokratycznych (Brzozowska-Bryczyńska, jw.), zapytać o sens partycypacji w obecnie zinstytucjonalizowanej formie (Taylor, jw.), zaproponować nowe sposoby praktycznego działania wyprowadzone z krytycznych i emancypacyjnych podejść (Chouhan, Packam, Shukra, Ball, Brown, Tam, jw.).

Jako refleksyjnym praktykom chodzi nam o to, aby połączyć obie powyższe perspektywy. Chcielibyśmy wypełnić lukę, jaka powstała między teoretykami zajmującymi się badaniem edukacji obywatelskiej i uzupełnianiem bibliotecznych półek kolejnymi wartościowymi publikacjami (Koseła, 1999; Dolata, Koseła, Wiłkomirska, Zielińska, 2004; Kiciński, 2001; Zielińska, 2008; Szafraniec, 2010, 2012) a praktykami zajmującymi się opracowywaniem programów socjalizacji i edukacji obywatelskiej lub wdrażaniem tego typu działań w oderwaniu od stanu badań i literatury przedmiotu. Cel ten obraliśmy, czerpiąc także z doświadczeń innych krajów. W Zjednoczonym Królestwie okazało się, że „najbardziej efektywnymi programami są te, które łączą wiedzę i zrozumienie z działaniem, określanym jako «podstawowa edukacja polityczna w działaniu», zastępująca zwyczajną wiedzę polityczną” (Wood, w tej publikacji). Umacnia to naszą wiarę, że tylko aktywne metody tak naprawdę uczą obywatelstwa.

Większość naszych działań realizujemy w Polsce, a tu właśnie rozpoczął się proces instytucjonalizowania „edukacji obywatelskiej w działaniu”. Częściowo trafiła ona do zadań ośrodków pomocy społecznej, jako tzw. Organizowanie Społeczności Lokalnych (OSL)², jednak częściej przypada w udziale organizacjom pozarządowym

² O OSL jako metodzie pracy środowiskowej, zob. więcej w publikacjach CAL, <http://www.osl.org.pl/repozytorium-plikow>. W pracy pod red. Marka Rymczy (2011) można z kolei zapoznać się z opisem przekształceń w obszarze pomocy społecznej w Polsce, m.in. na temat nowych ról zawodowych związanych z aktywizowaniem środowiska lokalnego, takich jak: animator, organizator sieci, lokalny polityk społeczny.

w postaci wsparcia tego typu działania oferowanego przez administrację publiczną w postaci konkursów grantowych (o dominacji tego modelu w Polsce i krajach Europy Środkowo-Wschodniej zob. Butt-Pośnik et al., w tej publikacji; też: Radzewicz, 2013). Dlatego krytyczny opis doświadczeń brytyjskich, gdzie „edukacja obywatelska w działaniu” w postaci tzw. pracy z młodzieżą i w społeczności lokalnej była częścią szeroko rozumianej pracy socjalnej od lat siedemdziesiątych (zob. Taylor oraz Wood, w tej publikacji; też: Radzewicz, 2013) wydaje się w naszych warunkach nie tylko „na temat”, lecz także „na czasie”, również w obliczu planowanych zmian w obszarze pomocy społecznej, w którym, według założeń do zmiany Ustawy o pomocy społecznej, pomimo istnienia narzędzi takich jak OSŁ, dotychczas na dalszy plan schodziły działania profilaktyczne i aktywizujące wobec osób, rodzin i środowiska lokalnego³.

Warto również przyrzeć się dalszym losom brytyjskiego systemu, w którym dokonał się zwrot w stronę społeczności lokalnych. Zapoczątkowany jeszcze przez laburzystów w epoce rządów konserwatystów wyrodził się on w tzw. nowy lokalizm realizowany w ramach programu *Big Society* (Shukra, Ball, Brown, w tym tomie). Przegląd wydarzeń i procesów zachodzących w Wielkiej Brytanii prowadzi nas jednak z powrotem do kraju nad Wisłą. Jakie będą losy imponującej fali miejskiego aktywizmu w Polsce opierającego się m.in. na popularności tzw. partycypacji obywatelskiej? Co zostanie po budżetach obywatelskich, sondażach deliberatywnych, konsultacjach społecznych itp., kiedy opadnie kurz? Czy staną się one elementem permanentnej edukacji obywatelskiej, czy narzędziem manipulacji?

Kluczowe teorie

Wiele tekstów zamieszczonych w tym tomie odwołuje się do tych samych teorii i koncepcji dotyczących obywatelstwa i demokracji, aktów prawnych i strategii regulujących prowadzenie edukacji obywatelskiej w Unii Europejskiej. Wielokrotnie przywoływana – choć głównie

³ Założenia do zmian Ustawy o pomocy społecznej, Warszawa, kwiecień 2013: <http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projekty-ustaw/pomoc-spoeczna/zalozenia-do-zmiany-ustawy-o-pomocy-spoecznej/>.

jako przedmiot odniesień krytycznych – jest teoria kapitału społeczno-amerykańskiego socjologa Roberta Putnama. W kilku artykułach znajdziemy nawiązanie do typologii obywatelstwa i jego szerszego i węższego rozumienia wg Joela Westheimera obecnie wykładającego na Uniwersytecie w Ottawie. To jednak nie te koncepcje stanowią szkielet bardziej praktycznie zorientowanych działań autorów książki.

Polska – a więc socjologicznie zorientowana – część zespołu bazuje na wspólnych podstawach metodologiczno-teoretycznych. Wymienione *expressis verbis* znajdziemy je w tekście Katarzyny Murawskiej. To socjologia działania Alaina Touraine'a, socjologia publiczna Michaela Burawoya, szczególnie jej odmiana organiczna, i szeroki nurt uczestniczących badań aktywnych (PAR). Takie podejście przyjmuje więc, że każde badanie rzeczywistości społecznej powinno zmierzać w stronę aktywnej interwencji, a zadaniem badacza jest także angażowanie się na rzecz wzmocnienia i upodmiotowienia obywateli (Touraine, 2010). Jednym z zadań socjologa staje się zaprzęgnięcie nauki w służbę obywatelom i podjęcie partnerskiej pracy z odbiorcami działań i ich wspólnotami (Burawoy, 2004). Jej celem może być np.: „radykałna, demokratyzująca przemiana w sferze obywatelskiej, współtworzona dzięki uczestnictwu i reprezentacji wszystkich istotnych stron” (Denzin, Lincoln, 2009). Naszym zamyśłem nie jest opisanie edukacji obywatelskiej, lecz wypracowanie nowej koncepcji tej edukacji, a następnie podjęcie aktywnych działań na rzecz jej wdrożenia po to, aby móc pisać o ich efektach. Nie stonimy więc od inspiracji pedagogicznych, choć w zebranych tekstach pojawiają się one rzadko. Kluczowe wartości, na jakich w naszym przekonaniu powinna wspierać się edukacja obywatelska – takie jak: współpraca i kolektywna odpowiedzialność, samodzielność, aktywne uczestnictwo, szczerłość i autentyczność zaangażowania – dałoby się wyprowadzić z pism Janusza Korczaka, Antona Makarenki czy Jacka Kuronia.

To jednak strona brytyjska w swoich tekstach wyraźniej bazuje na teoriach psychologicznych i pedagogicznych. W wielu z nich pojawia się model Jednostka-Kultura-Struktura (*Personal, Cultural, Structural* – PCS) Neila Thomsona, wskazujący trzy utrwalone i połączone między sobą poziomy ucisku, na które oddziaływać musi krytycznie nastawiony refleksyjny praktyk (Thompson, 2008), podejmując

się edukacji antydyskryminacyjnej (Thompson, 2012). Samo pojęcie edukacji antydyskryminacyjnej przywodzi na myśl tytuł najważniejszej pracy Paula Freire'a, *Pedagogy of the Oppressed*, stanowiącej pedagogiczną odpowiedź na rewolucyjny *Wyklęty lud ziemi* Fanona. Freire, brazylijski pedagog, filozof i administrator związany z nieortodoksyjnym nurtem teologii wyzwolenia, wypracował koncepcję i praktykę tzw. pedagogiki krytycznej. Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy musiał opuścić rodzinny kraj rządzony przez prawicową *juntę*, jego prace stały się znane szerokiej światowej publiczności. Wpływ jego myśli na brytyjskich autorów zajmujących się pedagogiką i edukacją obywatelską jest bardzo wyraźny. W swojej koncepcji nawiązującej zarówno do starożytnej greckiej filozofii, jak i Marksa, Gramsciego czy autorów zwalczających kolonializm atakował to, co można określić jako „bankowy model edukacji”, w którym nauczyciel ma przelewać wiedzę ze swojej głowy do głowy ucznia tak jak bankier przelewa gotówkę z jednego rachunku na drugi. Freire tworzy także koncepcję „kultury milczenia” przyjmowanej przez uciskanych, akceptujących w ten sposób swój negatywny autostereotyp, na którą jedyną odpowiedzią może być działanie pedagoga polegające na wzbudzaniu w nich krytycznej świadomości (co jest zresztą jednym z kluczowych zadań nauczyciela wg pedagogiki krytycznej).

Choć jednak polscy i brytyjscy praktycy zaangażowani w realizację tego przedsięwzięcia czytali różnych autorów, ich spotkanie na kartach tej książki jest nieprzypadkowe. Jednym z dowodów tego niech będzie zadziwiająca zbieżność między postulatami stosowania w edukacji obywatelskiej „działań włączających opartych na zasadzie reprezentacji” Carol Packham (w tym tomie), a opracowaną w Instytucie Socjologii UW metodologią prowadzenia konsultacji społecznych techniką warsztatową zwaną warsztatami dialogu społecznego (WDS; zob. Probosz, Sadura, 2011)⁴. Pakiet metod i technik interwencji w ramach WDS został przygotowany tak, aby

⁴ Na marginesie warto wspomnieć, że to właśnie zespół realizujący warsztaty dialogu społecznego w ramach projektu „Partycypacja obywatelska. Diagnoza barier i stworzenie narzędzi wspomagających dobre rządzenie”, realizowanego pod kierunkiem prof. Anny Gizy-Poleszczuk w ISUW, stał się zaczymem powstałej w 2011 r. Fundacji Pole Dialogu, i że zasady pracy wypracowane w trakcie tego projektu przyświecają wszystkim działaniom Fundacji.

ułatwić powstanie przestrzeni otwartego dialogu między obywatelami, przedstawicielami władz, urzędów oraz organizacji pozarządowych na tematy ważne dla społeczności lokalnych. WDS były więc wieloetapowym procesem angażującym lokalną społeczność, którego podstawę stanowiły spotkania uczestników przybierające formę aktywnej pracy warsztatowej interesariuszy z udziałem moderatora. Kluczowym założeniem warsztatów było to, by wzięły w nich udział osoby, które nie mają zwykle możliwości zabrania głosu na tematy dotyczące społeczności lokalnej. Aby zapewnić udział różnorodnych uczestników, nie poprzestawaliśmy więc na otwartym naborze. Niezbędnym elementem warsztatów była celowa rekrutacja osób o zdefiniowanych kryteriach społeczno-demograficznych. Pozwalało to przełamać mechanizm autoselekcji, zapobiec procesom „elitaryzacji partycypacji” i dotrzeć do grup zwykle pomijanych czy wykluczanych z debaty (osób bezrobotnych, niepełnosprawnych, gorzej wykształconych itp.). Dodatkowo stosowaliśmy warsztaty przygotowawcze, w których mieszkańcy, nieprzyzwyczajeni do udziału w debacie publicznej, zdobywają kompetencje pomocne w wyrażaniu swoich interesów, oswajają się z regułami wystąpień publicznych, poznają język, którym mogą wyrazić potrzeby swojej społeczności. Z naszego punktu widzenia udział mieszkańców w procesie tego typu konsultacji był idealnym przykładem edukacji obywatelskiej w działaniu. Wydaje się, że jest też doskonałą ilustracją postulatów zgłaszanych przez Packham.

Wątkiem spajającym wiele z zamieszczonych w tym tomie artykułów jest hasło „partycypacja” rozumiane jako koncentracja na aktywnych technikach pracy, otwartym przekazie i podkreśleniu wartości uczestnictwa. Partycypacja, rozumiana jako „skrzynka z narzędziami” to jednak nie wszystko; wiele zależy od intencji i sposobu rzeczywistego wykorzystania tych narzędzi (przykładem może być krytykowane wdrożenie sondażu deliberatywnego w Poznaniu czy kwestionowanie praktyk budżetu obywatelskiego w niektórych miastach w Polsce). Sceptycyzm wobec partycypacji jest obecny od samego początku współczesnej kariery tej koncepcji. Sherry R. Arnstein w swojej drabinie partycypacji starała się wyraźnie odróżnić praktyki, w których uczestnictwa obywateli nie ma lub jest ono pozorowane, od rzeczywistych przykładów uspołecznienia procesu

sprawowania władzy (Arnstein, [1969] 2012). Taka podejrzliwość lub krytycyzm są obecne od dawna na Zachodzie, a docierają do nas dzięki tłumaczeniom (Miessen, 2013) lub poprzez urefleksyjnienie własnych praktyk, jak miało to miejsce w przypadku *Manifestu nieuczestnictwa* (*think tank* „Niepartycypacja”, 2012). Ponieważ częścią naszego projektu jest plan „reanimacji” i napełnienia autentyczną treścią instytucji samorządu uczniowskiego i młodzieżowych rad gmin, postanowiliśmy w książce oddać głos zarówno entuzjastom partycypacji (Napiontek, Tam, Wood), jak i krytycznym komentatorom procesów partycypacyjnych (Murawska, Chouhan). Wartościowe może być przyjrzenie się niosącym sztandar partycypacji dużym programom rządowym w Wielkiej Brytanii, ale także ich krytycznemu omówieniu. W naszym przekonaniu prawdziwym wyzwaniem jest wmontowywanie w zinstytucjonalizowany system pracy edukacyjnej i socjalnej narzędzi upodmiotawiających społeczności lokalne i młodzież tak, aby pozwolić im się odnaleźć w demokratycznym porządku i przebudowywać go oddolnie zgodnie z ich potrzebami.

Oczywiście przesłanie kolejnych tekstów nie jest jednolite. W wielu miejscach obok siebie pojawiają się różne punkty widzenia. Krytyczny tekst Benjamina Barbera, pokazując załamanie reguł współczesnej demokracji, szydzi z „upupiających” działań edukacji obywatelskiej. Tymczasem wielu autorów właśnie w edukacji obywatelskiej upatruje nadziei na wyjście z impasu. Nieczęsto jest ona rozumiana tak tradycyjnie jak w tekście Krzysztofa Koseły, w którym autor w osiągnięciach polskich uczniów dopatruje się powodów do dumy, aprobując tym samym jej szkolny program. Częściej chodzi o angażującą edukację obywatelską widzianą jako pewna potencjalność, jak w tekście Olgi Napiontek, która omawiając duże możliwości młodzieżowych działań obywatelskich w ramach szkoły, podkreśla, że nie są one w żadnej mierze wykorzystywane. Przykładem innej kontrowersji może być artykuł Jochena i Mileny Butt-Pośników i Benedikta Widmaiera. Autorzy ci odrzucają koncepcję Putnama i wskazują, że aktywne uczestnictwo w życiu społecznym bynajmniej nie prowadzi do działań na forum politycznym. Ten tekst można łączyć z wypowiedziami Barbera, ale trudniej go uzgodnić z poglądami autorów którzy traktują przejście od działalności społecznej do politycznej jako naturalne i oczywiste (Napiontek; Koseła; Tam). Takich sporów

i dyskusji w naszej publikacji jest więcej i nie ma co udawać, że prezentuje ona wiedzę dającą się zsumować lub sygnalizuje różne aspekty tej samej wizji. Chodziło o pokazanie, że otwarta, gorąca i produktywna dyskusja możliwa jest nawet (a może zwłaszcza) wśród osób mających wspólne doświadczenia i akceptujących zbliżone założenia.

Garść definicji

Przyjęta przez nas, a zarysowana powyżej, perspektywa oznacza także wybór konkretnych definicji kluczowych terminów. Edukacja jest więc przez nas rozumiana w sposób szeroki, obejmujący sferę formalną, pozaformalną i nieformalną. Są to zatem praktyki mające na celu nauczanie, ale także niesformalizowane i nieformalne uczenie się w trakcie całego życia, wraz z podejmowaniem aktywności i działań⁵. Uważamy, że każdy z tych obszarów w wartościowy sposób można rozpatrywać w kontekście obywatelskości. Dlatego w projekcie i w książce poruszamy zarówno temat przekazywania treści w ramach lekcji WOS i WO (zob. scenariusze lekcji nt. praw i obowiązków ucznia oraz samorządu uczniowskiego, będące elementem modelu wdrażanego w sześciu gminach⁶), możliwych narzędzi doświadczania partycypacji w szkole (samorząd uczniowski w artykule Napiontek), i poza nią we współpracy z instytucjami: urzędem dzielnicy (Shukra et al., program Młody Burmistrz w dzielnicy Lewisham), domem kultury (Murawska) oraz w oderwaniu od kontekstu instytucjonalnego i edukacyjnego, w obszarze aktywności obywatelskiej i aktywizmu (Shukra et al.).

Obywatelskość może być rozumiana na wiele różnych sposobów; w kontekście edukacji podkreśla się, że różne modele edukacji obywatelskiej mogą sprzyjać formowaniu rozmaitych typów „obywatela”. Wyróżnia się następujące typy: **osobiście odpowiedzialną jednostkę** – praworządnego obywatela-odbiorcę, **jednostkę uczestniczącą**

⁵ Zob. *Glosariusz* (2008) opracowany przez Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP). Większość współczesnych konceptualizacji edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej czerpie z tego samego źródła (zob. Coombs, Ahmed, 1974).

⁶ Zob. <http://mlodziezmawplyw.org.pl/scenariusze-lekcji>.

– obywatela potrafiącego aktywnie uczestniczyć w proponowanych przez władzę formach współdecydowania, oraz **krytycznego analityka polityk publicznych**, czyli obywatela, który potrafi zaproponować rozwiązania inne i opozycyjne wobec proponowanych przez rządzących (Westheimer, Kahne, 2004; omówienie w tekście Napiontek w niniejszym tomie). Jeśli chodzi o poziom wiedzy obywatelskiej, młodzi Polacy są w czołówce światowej (wg badań ICCS 2009 IEA, zob. Koseła w niniejszym tomie). Nie negujemy wartości wiedzy i praworządności, fundamentalnych dla wszystkich typów obywatelstwa, chcemy jednak położyć akcent na jednostki uczestniczące i krytycznych analityków, które to typy można rozpatrywać jako kolejne, jakościowo odmienne stopnie obywatelskości, zawierające jednak w sobie kompetencje stopni poprzednich (uczestnictwo wymaga wiedzy, krytyka wymaga wiedzy i uczestnictwa). Tym samym interesuje nas typ obywatelskości, który w Polsce jest mało rozpowszechniony – jeśli przyjąć, że zaledwie 20% Polaków spełnia kryteria obywatela „wysokiej jakości” (Raciborski, 2009), którego można zestawić z modelem **osobiście odpowiedzialnej jednostki** – tzn. dobrze poinformowanej i uczestniczącej w mechanizmach demokracji przedstawicielskiej.

Skupienie uwagi na aktywnych formach edukacji obywatelskiej współgra z koncentracją na uczestniczących i krytycznych obywatelach oraz na edukacji pozaformalnej, a szczególnie nieformalnej⁷. Rozwijanie obywatelskich umiejętności, czyli udziału w procesach partycypacyjnych czy oddolnego zaangażowania w sprawy lokalne, jest w Polsce mało obecne (Dolata, Koseła, Wilkomirska, Zielińska, 2004, zob. też Napiontek w tej publikacji). Praktyki nie da się uczyć teoretycznie, należy jej doświadczyć, stąd w książce zawarliśmy przykłady zagranicznych i polskich innowacyjnych działań bazujących na technikach partycypacyjnych.

Tematyka tej książki, jak każdego interdyscyplinarnego przedsięwzięcia, lokuje się na przecięciu kilku obszarów tematycznych. Aby

⁷ Przy tej okazji warto wspomnieć o jednej z pierwszych polskich inicjatyw tworzenia „aktywnej” edukacji obywatelskiej, połączonej z działalnością samorządową, jaką było wprowadzenie do szkół opracowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej innowacyjnego programu KOSS (Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej). W 2014 r. obchodzimy 20. rocznicę tej inicjatywy, jak i powstania samej organizacji.

skonstruować „edukację obywatelską w działaniu”, postanowiliśmy sięgnąć do doświadczeń klasycznej edukacji obywatelskiej, partycypacji uczniowskiej w szkole, partycypacji młodzieży na poziomie samorządu lokalnego, pozarządowych doświadczeń w animowaniu społeczności lokalnych i partycypacyjnego podejścia do pracy z młodzieżą w Zjednoczonym Królestwie (*youth work*). Każdy z tych obszarów dołącza ważne elementy dookreślające edukację obywatelską w działaniu jako praktykę obecną w szkole, ale i wykraczającą poza nie i instytucje lokalne, rozgrywającą się w sposób zamierzony i niezamierzony w obszarze społeczności lokalnej, w organizacjach pozarządowych, w ruchach społecznych i poza wszelkimi formami organizacyjnymi i instytucjonalnymi, poprzez przekazy *explicite* i *implicite*, wysyłane przez instytucje formalne, i znaczących innych w życiu codziennym.

Komentarza wymaga fakt sięgnięcia po doświadczenia pracy socjalnej, w tym szczególnie skierowanej do młodzieży. Jak wyjaśniał w trakcie wizyty w Polsce w październiku 2013 r. Malcolm Ball, pracownik młodzieżowy Urzędu Dzielnicy w Lewisham odpowiedzialny za program Młody Burmistrz: „*youth work* to partycypacja”. W tym ujęciu partycypacja nie jest **narzędziem** pracy z młodzieżą, jest filozofią działania, w myśl której wszystkie działania zakładają współuczestnictwo. A doświadczenie takiego współuczestnictwa, na poziomie jednostki i grupy, buduje podstawy do uczestnictwa obywatelskiego na poziomie kultury i struktury społecznej (by odwołać się do modelu PCS Thompsona). Tym samym jest pewnego rodzaju totalną edukacją obywatelską o charakterze nieformalnym.

Wspominaliśmy wyżej o nastawieniu na społeczności lokalne w praktyce brytyjskiej pomocy społecznej. Zmiany te były na tyle radykalne, że zdecydowano się zmienić nazewnictwo i porzucić termin „praca socjalna”, odtąd zarezerwowany dla indywidualnej pracy z klientem, na rzecz „pracy ze społecznością lokalną” – *community work*. Tekst Packham odnosi się do różnic pomiędzy tradycyjnie pojmowaną pracą socjalną, zorientowaną na klienta, a tą w społeczności lokalnej, która zakorzenia jednostki w warunkujących je bezpośrednich i pośrednich kontekstach (w Polsce, jak wspominaliśmy, raczej dąży się do rozszerzenia koncepcji pracy socjalnej o pracę z grupami oraz w środowisku lokalnym). Podobnie, termin „praca z młodzieżą” – *youth work*, w Wielkiej Brytanii jest już niesprowadzalny do

pracy socjalnej w tradycyjnej postaci. Kraj ten ma głęboko sięgające w przeszłość tradycje pracy z młodzieżą, w tym podejścia partycypacyjnego (Radzewicz, 2013; Smith, 2001).

W Polsce, pomimo istnienia pewnych tradycji nieformalnej edukacji młodzieży (Fatyga, 2005), historia XX w. zdominowana była przez zideologizowaną państwowo formę pracy z młodymi ludźmi (Sińczuch, 2009). Dlatego chcemy inspirować się przykładami i refleksją Brytyjczyków, szczególnie w chwili, w której u nas na listę zawodów trafił „pracownik młodzieżowy” (Radzewicz, 2013). Warto również podkreślić, że to nowe podejście do pomocy społecznej w Wielkiej Brytanii nosi wspólny szyld: *youth and community work*, czyli „praca z młodzieżą i w społeczności lokalnej”, obecny m.in. w programach kształcenia. Praca z młodzieżą jest na tyle ważna, że trafiła na ów ogólny szyld, a nie można jej sobie wyobrazić inaczej niż jako pracy naraz z całą społecznością i w tej społeczności.

Plan książki

Spośród wielu różnic w podejściach przedstawionych w tej książce jedna ma znaczenie fundamentalne. Część tekstów wskazuje na rolę edukacji obywatelskiej, na ogół podkreślając przy tej okazji duże znaczenie aktywnego uczestnictwa i zaangażowania. Druga grupa ma krytyczny, a miejscami wręcz obrazoburczy charakter. Nakazuje ogromną ostrożność w angażowaniu się młodych ludzi na zasadach, jakie narzucają im organizatorzy. Pokazuje przykłady źle organizowanych akcji pomocy i innych działań, które nie uwzględniały wartości i poglądów grup, na rzecz których pracowano. Teksty te przestrzegają przed takimi działaniami, które jedynie uczą lepszego dostosowania do świata znajdującego się „w uścisku neoliberalnej wersji kapitalistycznego wyzysku” (Taylor), a nie sprzyjają krytycznemu myśleniu, śledzeniu poczynań władzy, szukaniu lepszych rozwiązań.

Część I „**Instytucjonalizacja edukacji i partycypacji obywatelskiej**”, gromadząca teksty omawiające funkcjonowanie tradycyjnej i aktywnej edukacji obywatelskiej w warunkach instytucji formalnych i nieformalnych, otwiera erudycyjna praca Mai Brzozowskiej-

-Brywczyńskiej pokazująca historię kształtowania się praw przysługujących dzieciom i młodzieży, jak też zmieniających się poglądów na rzecz podmiotowości nieletnich. Krzysztof Koseła podejmuje się diagnozy stanu wiedzy i mierzalnych ilościowo kompetencji obywatelskich polskiej młodzieży. Autor – będący autorytetem w tej tematyce badawczej – opiera swoje sądy na zupełnie innych założeniach teoretyczno-metodologicznych niż większość współtwórców tej publikacji i pyta, czy „twarde dane” dotyczące kompetencji obywatelskich polskich uczniów uprawniają do inicjowania kampanii na rzecz edukacji obywatelskiej. Olga Napióntek opisuje zinstytucjonalizowane możliwości doświadczania demokratycznego uczestnictwa przez młodzież (samorząd uczniowski, młodzieżowe rady gminy), traktując je jako alternatywę dla tradycyjnego nauczania obywatelskiego, które bada i opisuje Koseła. Jason Wood przedstawia komunitariański rodowód edukacji obywatelskiej „zawłaszczonej” przez agendy rządowe. Pokazuje również, jak za pomocą odpowiednich praktyk można ją wykorzystać dla wspólnoty (służy temu koncepcja „efektywnego obywatelstwa”). Na zakończenie tej części Henry Tam, jeden z głównych teoretyków zwrotu ku społecznościom lokalnym za rządów Tony’ego Blaira, wysuwa propozycję kooperatywnego rozwiązywania problemów jako uniwersalnego podejścia partycypacyjnego znajdującego zastosowanie zarówno w kwestiach młodzieżowych i edukacyjnych, dotyczących poprawy usług publicznych, jak i projektach rewitalizacyjnych.

Większość zebranych artykułów to jednak prace wskazujące na problemy i niebezpieczeństwa wiążące się z edukacją obywatelską i partycypacją. Zgromadziliśmy je w części II **„Kryzys demokracji i krytyka edukacji obywatelskiej”**. Pierwszym z krytycznej serii artykułów jest tekst Benjamina Barbera, będący mocnym apelem o odpowiedź na kryzys demokracji i różnych demokratycznych rozwiązań w tym także edukacji obywatelskiej. Jak pisze ów autor: „jesteśmy teraz w sytuacji, kiedy jedyna możliwość, jaką w swoim przekonaniu dysponują młodzi [...] to wycofać się do świata prywatnego [...] albo porzucić właściwie wszystko i zaryzykować, wybierając anarchię”. Kolejny artykuł to zapowiadana już praca Jochena i Mileny Butt-Pośnik oraz Benedikta Widmaiera omawiająca funkcjonowanie edukacji obywatelskiej w Niemczech i podejmująca ważny wątek

braku związku partycypacji obywatelskiej z uczestnictwem politycznym. W dalszej części Tony Taylor przedstawia krytyczną rekonstrukcję ewolucji podejścia rządów do partycypacji młodzieżowej w Zjednoczonym Królestwie od pierwszych inicjatyw w obszarze pracy z młodzieżą i w społeczności lokalnej w 1980 r.

Część II, dotyczącą krytyki zinstytucjonalizowanych form edukacji obywatelskiej, zamyka tekst Murawskiej. Krytykuje ona wprowadzane po 1989 r. projekty edukacji ekonomicznej i zastanawia się nad alternatywą w postaci edukacji poprzez partycypację ekonomiczną. Krytyczne omówienie przypadków realizacji budżetów obywatelskich z młodymi ludźmi jest podstawą do sformułowania postulatu szerszego uwzględniania wątków ekonomicznych w edukacji obywatelskiej i wyjścia poza projektowy model działania.

Pozostały jeszcze trzy teksty, które opierając się w na koncepcjach Neila Thompsona i Paula Freire'a, próbują łączyć wskazówki do działania z wiedzą teoretyczną i przechodzą od afirmacji partycypacji do jej krytyki (i z powrotem). Można je potraktować jako spoiwo łączące obie powyższe części lub ich zwieńczenie. Zdecydowaliśmy się połączyć je w część III „**Poszerzanie pola walki**”, zawierają wiele konkretnych propozycji zdemokratyzowania edukacji obywatelskiej. Carol Packham postuluje wprowadzenie na stałe zasad inkluzywności i reprezentatywności do wszelkich procesów partycypacyjnych prowadzonych w ramach programów edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii. Jagdish Chouhan porusza kwestię antyopresyjnej edukacji obywatelskiej, a więc działań skierowanych do młodzieży jako grupy doświadczającej ucisku. Idąc tropem Freire'a, tworzy program wychowania antykonformistycznego, emancypacyjnego, upodmiotawiającego i włączającego młodych w proces pedagogiczny. Kalbir Shukra, Malcolm Ball i Katy Brown poszerzają definicję edukacji obywatelskiej, przekonując, że powinna ona na równi obejmując organizowane przez państwo projekty aktywizujące młodych, jak i spontaniczną oraz wymierzoną w aparat władzy aktywność polityczną młodzieży.

Kwestie terminologiczne

Połączenie w niniejszej książce tekstów pisanych w Polsce z polskiej perspektywy z tworzonymi w Niemczech i szczególnie – w Wielkiej Brytanii, zrodziło sporo wyzwań translatorskich. Wyzwania te nie sprowadzają się jedynie do gimnastyki lingwistycznej – dotyczą translacji w szerszym sensie – przekładania odmiennych kulturowo idei i konceptów na zrozumiałe dla nas, z użyciem zrozumiałego przez nas kodu. Poniżej przedstawiamy wybory dotyczące przekładu kluczowych, naszym zdaniem, terminów. W wyjątkowo trudnych przypadkach zdecydowaliśmy się pozostawić oryginalne pojęcia w nawiasach.

Empowerment tłumaczymy w tej książce jako upodmiotowienie lub wzmocnienie pozycji bądź wpływu (beneficjentów, uczestników) w strukturze władzy. Termin *vulnerable* – jako [osoby] najbardziej zagrożone wykluczeniem lub o słabszym statusie. Proces nabywania lub rozwijania krytycznej świadomości to nasz przekład pojęcia *conscientization*, używanego przez Paula Freire’a; krótszy termin, który stosujemy, to „uświadamianie”. W całym tomie zwrot *civic participation* jest tłumaczony zamiennie jako: partycypacja obywatelska lub uczestnictwo obywatelskie. Zasadniczo czymś węższym i zawierającym się w uczestnictwie jest obywatelskie zaangażowanie, stanowiące konieczny element aktywnego obywatelstwa (*active citizenship*). Z kolei Wood przeciwstawia obywatelstwo aktywne efektywnemu, związanemu z myśleniem w kategoriach zbiorowych oraz nastawionemu na zmianę polityczną. *Community and youth work* tłumaczymy jako pracę w społeczności lokalnej i pracę z młodzieżą. *Youth worker* to „pracownik młodzieżowy”. Program *Young Mayor*, współtworzony m.in. przez autorów jednego z tekstów (Shukra et al.) przekładamy jako program Młody Burmistrz, należy jednak przy tym pamiętać, że brzmienie to jest skrótowe, a pełna nazwa takiego stanowiska na poziomie gminy (lub miasta na prawach powiatu) w warunkach polskich musiałaby objąć również wójtów i prezydentów miast oraz uwzględniać oboczność form związanych z rodzajem gramatycznym (młody burmistrz/młoda burmistrz/młody wójt/młoda wójt/młody prezydent miasta/młoda prezydent miasta).

Na koniec życzymy wszystkim Czytelniczkom i Czytelnikom ciekawej lektury, poważnej refleksji, a nade wszystko skutecznego działania!

I

Instytucjonalizacja edukacji
i partycypacji obywatelskiej

Maja Brzozowska-Brywczyńska

(Poza) artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych

Niniejszy szkic stanowi próbę przyjrzenia się wybranym sposobom rozumienia partycypacji dzieci i młodzieży, która punktem wyjścia czyni uchwalenie przez ONZ w 1989 r. Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka. Artykuł 12 Konwencji, mówiący o prawie dzieci¹ do wyrażania opinii i bycia wysłuchanym, stanowi dogodny, choć niewolny od wątpliwości, punkt wyjścia i jednocześnie uprawomocnienie zarówno projektowania procesów partycypacyjnych z udziałem dzieci, jak i problematyzowania samego rozumienia dziecięcej partycypacji. Opierając się na nim – również krytycznie – badacze, teoretycy i praktycy – zarówno z obszaru ściśle wykreślonego ramami studiów nad dzieciństwem, jak i z innych dziedzin szeroko rozumianej humanistyki – poszukują sposobów na takie zaprojektowanie procesów partycypacyjnych i teoretyczne zakorzenienie dziecięcej partycypacji, aby nie stała się ona nic nieznaczącym, pustym gestem władzy ani też mechanicznie stosowanym panaceum na wszystkie bolączki związane z deficytem demokratycznym i niedomaganiem współczesnych systemów demokratycznych. Efektem tych poszukiwań są praktyczne ujęcia partycypacji – próby odpowiedzi na pytania, jak ją realizować, jak projektować, jak implementować, jak mierzyć efekty i jak wyciągać wnioski z prowadzonych działań, a także pomysły na jej teoretyczne osadzenie – analizujące,

¹ Przyjęte tutaj ramy pojęcia „dziecko” opierają się na ustaleniach Konwencji, w myśl której dzieckiem jest każda osoba od urodzenia do uzyskania pełnoletności, a więc w tym przypadku do 18. roku życia.

jak w kontekście pojęcia partycypacji dzieci „zachowują się” pojęcia praw, sprawstwa, władzy, relacji między dziećmi a dorosłymi, definicji obydwu tych kategorii, specyfiki współczesnego dzieciństwa, ale też współczesnej demokracji, obywatelstwa, społecznej inkluzji czy zmiany. Tymczasem jednak poszukiwania te przynoszą, obok wielu inspirujących odpowiedzi i praktyk, coraz to nowe pytania. Kilka z nich przybliżają poniższe akapity.

* * *

Idee i praktyka dziecięcej partycypacji rozwijane są w dość ambivalentnym kontekście. Z jednej strony, już od kilku dekad można obserwować w naukach społecznych swoisty „klimat partycypacyjny”, na który składa się zarówno zmiana paradygmatu myślenia o dzieciństwie i miejscu dziecka w sieci społecznych relacji – zmierzająca do ujęcia dzieciństwa w ramy społecznego konstrukttywizmu i wyprowadzenia społecznych wyobrażeń na temat dziecka poza ograniczenia modelu socjalizacji (zob. np. Ariès, 1995; Qvortrup, Bardy, Sgritta, Wintersberger, 1994; Jenks, 1996; Alanen, Mayall, 2001; James, James, 2004; Prout, 2005), jak i intensywny rozwój dyskursu praw dziecka – akcentujący, obok praw do opieki i ochrony, również wagę prawa dzieci do „głosu” i partycypacji w życiu społecznym (zob. np.: Milne, 2008, 2013²). Efektem tych paradygmatycznych przesunięć jest uznanie dzieci za pełnoprawnych, aktywnych i kompetentnych aktorów społecznych, uznanie, że ich poglądy oraz opinie są ważne i powinny zostać wysłuchane, nie tylko ze względu na dobro dzieci, ale również ze względu na ich wagę dla rozwoju zdrowego, w pełni demokratycznego społeczeństwa. Z drugiej jednak strony – pomimo deklaratywnego przyzwolenia i otwartości na „uwłasnowolnienie” dzieci jako podmiotów praw, po okresie

² Warto pamiętać, że rosnąca gotowość przyznania dzieciom jako kategorii społecznej swoistych praw rozwijało się równoległe do prowadzonych w kontekście traumatycznych doświadczeń obydwu wojen światowych, międzynarodowych działań na rzecz praw człowieka w ogóle (prawa dziecka zostały włączone do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r.), sprzęgając się także z innymi krytycznymi dyskursami, nakazującymi naukom społecznym przemyśleć miejsce i jakość wiedzy o grupach dyskryminowanych, mniejszościach seksualnych, różnicach rasowych; w tym sensie dzieciństwo było kolejnym kandydatem do teoretycznej i społeczno-kulturowej dekolonizacji.

początkowego optymizmu związanego z powszechnym przyjęciem i ratyfikowaniem Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka, a przypadającym głównie na lata dziewięćdziesiąte XX w., kiedy to lawinowo rosła na całym świecie liczba inicjatyw, projektów, a także będących ich pokłosiem raportów, analiz i modeli dziecięcej partycypacji – nadszedł czas na krytyczną refleksję. Ważnym wątkiem tej krytyki okazał się rozdźwięk między swoistym ewangelizmem teorii i nieefektywnością praktyki dziecięcego uczestnictwa. Badacze (zob. np. Thomas, 2007) wskazywali na dojmujący brak realnych efektów działań partycypacyjnych z dziećmi, mierzalnego wpływu włączania ich w procesy decyzyjne na zmianę polityk. Wytykali tokenizm i naskórkowy charakter wielu projektów, utrudniający nawiązanie trwalszego dialogu między dziećmi i dorosłymi decydentami oraz myślenie o partycypacji jako ciągłym procesie wzajemnego uczenia się i redefiniowania społecznych pozycji dzieci i dorosłych, nie zaś wyłącznie jako o zestawie narzędzi, które można po zakończeniu projektu odłożyć do skrzynki. Podkreślali fakt, że ze względu na uprzywilejowanie formalnych, „dorosłocentrycznych” formatów partycypacji nie wszystkie dzieci mają szansę na zrealizowanie swojego prawa do „bycia wysłuchanym”; że tak realizowana partycypacja nie tylko potencjalnie pogłębia izolację dorosłych i dzieci (akcentując w większości projektów wciąż wiodącą rolę tych pierwszych), zamiast podkreślać ich współzależność i współpracę, lecz także może wzmacniać i podtrzymywać już istniejące podziały w ramach samej kategorii dzieci – marginalizując bądź pozbawiając prawa głosu poszczególne grupy (najmłodszych, niepełnosprawnych, przedstawiciele mniejszości) czy rytualizując ich obecność i egzotyzując sam proces (kiedy partycypacja staje się nagrodą dla najlepszych bądź przyjmując formę „partycyterapii” i sprzęgana jest z rehabilitacją społeczną dzieci dotkniętych wykluczeniem).

Wreszcie – na szerszym planie – konstatowano niegasnącą (mimo emancypacyjnych koncepcji z obszaru studiów nad dzieciństwem) dominację tradycyjnych modeli myślenia o dzieciach w sieci społecznych relacji – jako o istotach niesamodzielnych, niekompetentnych, wymagających opieki i – w konsekwencji – ustawiczne rzutowanie ich sprawstwa i autonomii w przyszłość, rozpatrywanie dzieciństwa z perspektywy skończonego projektu dorosłości, kontynuując

tym samym wielowiekową tradycję wykluczania dzieci ze wspólnoty obywateli, niejednokrotnie zresztą legitymizowaną troską o dziecko i działaniami w jego najlepszym interesie. To właśnie zderzenie dyskursu partycypacji (a co za tym idzie – emancypacji) z dyskursem opieki (prowadzącym w mniej lub bardziej świadomy sposób do dalszego uprzedmiotawiania dzieci) – rodzi najwięcej chyba wątpliwości i problemów z jej zdefiniowaniem³.

Innymi słowy, mamy do czynienia z sytuacją, w której waga dziecięcej partycypacji jest coraz wyraźniej i powszechniej dostrzegana – przynajmniej w wymiarze deklaratywnym, ale wciąż pozostaje do rozwiązania problem uzgodnienia praktycznych odpowiedzi na podstawowe pytania o jej cel i istotę.

Teoretyczne koncepcje dziecięcej partycypacji czerpią inspirację zarówno z praktyki partycypacyjnej, ze wspomnianego konceptualnego przesunięcia w rozumieniu dziecka i dzieciństwa, z dyskursu praw dziecka, jak również z innych ważnych dyskusji toczonych w ramach nauk społecznych – dotyczących istoty demokracji, specyfiki ponowoczesnego, wielokulturowego społeczeństwa, rozumienia władzy, relacji łączących obywateli ze wspólnotą polityczną i wreszcie samej idei obywatelstwa, które pozwalają już nie tylko opisać procesy partycypacji, lecz także sproblematyzować w bardziej zniuansowany sposób szerszy kontekst, w jakim one zachodzą.

Mimo że dyskusje nad miejscem dzieci w społeczeństwie – głównie zaś w aspekcie ich podmiotowości, sprawczości, autonomii czy wreszcie obywatelstwa – mają dłuższą historię niż ćwierćwiecze obowiązywania Konwencji, w tym opracowaniu propozycje teoretyczne stanowiące swoistą prehistorię i podwaliny współczesnego kształtu dyskursu praw dziecka nie będą przedmiotem zainteresowania, choć warto przynajmniej o nich wspomnieć. Jak chociażby o koncepcji „stulecia dziecka” Ellen Key, torującej drogę do nowych, pajdocentrycznych sposobów jego rozumienia, lub o zasadach pedagogiki spod znaku Nowego Wychowania, formułującego podejście do dziecka i rozumienie jego istoty z użyciem takich pojęć, jak wolność, podmiotowość, szacunek i obywatelstwo (wystarczy przywołać pi-

³ Nierzadko więc dziecięcą partycypację i ochronę dzieciństwa traktuje się jako pojęcia wzajemnie się wykluczające, jak gdyby możliwość nadania dzieciom obywatelskich praw wiązała się z koniecznością wyłączenia ich spod opieki dorosłych.

sma Marii Montessori czy Janusza Korczaka – zwłaszcza zaś w kontekście wskazówek dotyczących przełożenia tych pojęć na praktykę pracy z dziećmi), a wreszcie refleksje przedstawicieli rozwijających się w XX w. innych krytycznych nurtów pedagogiki, związane w dużej mierze z krytyką dominującego systemu edukacyjnego (jak np. radykalne propozycje descholaryzacji, promowane przez Ivana Illicha, czy eksperymenty pedagogiczne Aleksandra Neilla, twórcy idei szkoły demokratycznej) i w konsekwencji z krytyką dominującej kultury⁴. Nie ulega wątpliwości, że historia dziecięcej partycypacji ma w debatach na temat praw dziecka w edukacji swój niezwykle ważny rozdział. Ustanowienie cezury wzmożonego dyskursu na temat jej możliwości i form – a mowa tutaj o partycypacji społecznej i publicznej łącznie – na 1989 r. wydaje się jednak o tyle zasadne, że Konwencja ONZ o Prawach Dziecka upowszechniła i uprawomocniła, przynajmniej na poziomie deklaratywnym i ogólnoprawnym, obraz dziecka jako posiadacza praw. Z uwagi na fakt, że po raz pierwszy – obok praw do zaspokojenia jego podstawowych potrzeb, tworzących rdzeń poprzednich wersji dekalogu dziecięcych praw (Deklaracja Genevska z 1924 r. i Deklaracja Praw Dziecka z 1959) – w tym zdrowia, edukacji, standardów życia umożliwiających prawidłowy rozwój – oraz ochrony przed nadużyciami czy przemocą ze strony dorosłych, ujęto w niej również prawa określane jako **partycypacyjne** – wyrastające z założenia o podmiotowości i autonomii dziecka; podpisanie i ratyfikowanie tego dokumentu (zwłaszcza że

⁴ W tym kontekście warto wspomnieć o inspirujących refleksjach na temat dziecięcej kultury miejskiej brytyjskiego anarchisty Colina Warda (1978), który opisywał przemiany w przestrzeni miejskiej wpływające na rosnącą izolację dzieci od możliwości swobodnego doświadczania miasta i postulował ich przestrzenną autonomię oraz możliwość udziału w codziennym życiu miejskiej wspólnoty (czemu przeciwdziałać miały swoiście panoptyczne place zabaw, ograniczające obecność dzieci w mieście – poza przestrzenią domu i szkoły – do wydzielonych przez dorosłych przestrzeni zabawy). W podobny sposób przemiany te – w odniesieniu do „prawa dzieci do miasta” – opisuje Jane Jacobs (1961), a na wartość oddania dzieciom swobody w projektowaniu własnych przestrzeni zwracał uwagę w latach trzydziestych XX w. duński architekt krajobrazu Theodor Sorensen, autor idei tzw. *junk playgrounds*. W swojej propozycji ujęć dziecięcej partycypacji, Laura Nanni (2004) zauważa, że na niwie architektonicznej, planifikacyjnej pierwsze próby włączania dzieci w projektowanie przestrzeni miejskich datować można na koniec lat sześćdziesiątych – nazywa je romantycznymi, gdyż zakładały czynny udział dzieci jako projektantów swoich przestrzeni, a „ich idee i projekty traktowano jako inne i lepsze od idei i projektów dorosłych” (ibidem).

dokonało się na niemal globalną skalę) traktuje się zazwyczaj jako punkt zwrotny w historii praw dziecka.

Partycypacja dzieci w kontekście Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka

Jak sugeruje Brian Milne (2008), można wskazać przynajmniej dwie postacie, których działalność zainspirowała powstanie międzynarodowej karty praw dziecka. Jedną z nich jest Eglantyne Jebb, współzałożycielka międzynarodowej organizacji Save the Children i autorka szkicu pierwszej, tzw. genewskiej, deklaracji praw dziecka z 1924 r., w której zobowiązywano całą ludzkość do „dania dziecku wszystkiego, co ma ona najlepszego”⁵. Drugą zaś – Janusz Korczak, już w 1919 r. kreślący w *Jak kochać dziecko* zarys „Magna Charta Libertatis” – na którą składać się miały – wynikające z podstawowego prawa dziecka do szacunku – jego prawo do śmierci, do dnia dzisiejszego oraz do bycia tym, czym jest, a którą później uzupełnił prawem dziecka do wyrażania swoich myśli i udziału w decyzjach go dotyczących (Korczak, 1998: 39). Mimo że Jebb i Korczak byli w zasadzie równoletkami, ich podejście do definiowania miejsca dziecka w sieci społecznych relacji i w życiu społecznym różniło się zasadniczo. Granicę oddzielającą ich poglądy stanowiło – problematyczne po dziś dzień – zagadnienie dziecięcego sprawstwa. Jebb stała na stanowisku, że dzieci wymagają przede wszystkim ochrony i opieki, że nie są same w stanie podejmować decyzji ani też brać czynnego udziału w życiu społecznym. Korczak – przeciwnie – nieustannie podkreślał dziecięcą godność, dziecięce obywatelstwo i konieczność

⁵ Składało się na nią pięć zobowiązań, z których mocno przebiegał interwencyjny i filantropijny charakter pierwszych działań na rzecz praw dziecka: „1) Dziecku powinno dać się możliwość normalnego rozwoju fizycznego i duchowego; 2) Dziecko głodne powinno być nakarmione, dziecko chore powinno być pielęgnowane, dziecko wykołejone – wrócone na właściwą drogę, sierota i dziecko opuszczone – wzięte w opiekę i wspomaganie; 3) Dziecko powinno przed innymi otrzymać pomoc w czasie klęski; 4) Dziecko powinno być przygotowane do zarobkowania na życie i zabezpieczone przed wszelkim wyzyskiem; 5) Dziecko winno być wychowane w wierze, że jego najlepsze cechy powinny być oddane na usługi współbraci” (za: <http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-684.htm> [dostęp: 30.09.2013]).

włączenia dziecka w bieg życia społecznego zdominowanego przez dorosłych, widząc w „ckliwej miłości” do najmłodszych niebezpieczeństwo przytłoczenia ich prawa do autonomii i podmiotowości.

O ile więc to Jebb zainicjowała ruch w kierunku sformułowania powszechnej deklaracji traktującej o prawach dziecka, o tyle bez inspiracji Korczakowskiej kwestia dziecięcej partycypacji prawdopodobnie nie mogłaby zostać w niej tak wyraźnie wyartykułowana⁶.

* * *

Choć w tekście Konwencji nie pojawia się wprost pojęcie partycypacji, jej sens (aktywnego uczestnictwa, bycia wysłuchanym, możliwości działania w rzeczywistości społecznej, podejmowania wyborów) zawiera się przynajmniej w kilku artykułach, z których za kluczowy dla rozwijania idei dziecięcej partycypacji uważa się artykuł 12 KPD (ze szczególnym uwzględnieniem punktu pierwszego)⁷:

1. Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując te poglądy z należytą uwagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka⁸.

⁶ Przewodniczący oenzetowskiej Grupy Roboczej specjalistów przygotowujących szkic Konwencji, prof. Adam Łopatka, był gorliwym wyznawcą zasad Korczakowskiej pedagogiki.

⁷ Obok artykułu 12 przywołuje się również artykuł 13 mówiący o prawie do swobodnej (również pod względem formy) wypowiedzi, artykuł 14 dający dziecku prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania, artykuł 15 – prawo do swobodnego zrzeszania się oraz wolności pokojowych zgromadzeń, artykuł 16 zakazujący bezpodstawnej ingerencji w życie prywatne, rodzinne czy domowe oraz zamach na honor i reputację dziecka, artykuł 17 dający mu prawo do poszukiwania i otrzymywania informacji, artykuł 31 mówiący o prawie dziecka do zabawy oraz udziału w życiu kulturalnym i artystycznym, zapis w artykule 29 głoszący, że ma ono prawo do edukacji ukierunkowanej na „przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie”, a także – by poprzestać na kilku przykładach – artykuł 23, który odnosząc się do sytuacji dzieci niepełnosprawnych, przyznaje im prawo nie tylko do godnego życia, umożliwiającego osiągnięcie niezależności, lecz również do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa (za: Konwencja o Prawach Dziecka, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf).

⁸ Zob. http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf.

Prawo do bycia wysłuchanym stanowi fundamentalną wartość praw dziecka i jest jednym z czterech filarów całej Konwencji, obok zasady niedyskryminacji (art. 2), działania w najlepszym interesie dziecka (art. 3) oraz prawa dziecka do życia i warunków do rozwoju (art. 6).

Strona polska, ratyfikując Konwencję o Prawach Dziecka (w 1991 r.), sformułowała następującą deklarację:

Rzeczpospolita Polska uważa, że wykonania przez dziecko jego praw określonych w konwencji, w szczególności praw określonych w artykułach od 12 do 16, dokonuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną⁹.

Mimo zalecenia Komitetu Praw Dziecka ONZ już w 1993 r., by odstąpić od tej deklaracji, gdyż jej aktualny kształt, akcentując znaczenie dominujących tradycyjnych postaw wobec dzieci, może stanowić przeszkodę w praktycznej realizacji zapisów Konwencji, nie została ona dotychczas anulowana. W rezultacie – mając na uwadze niejasność takich pojęć, jak „władza rodzicielska” czy „polskie zwyczaje i tradycje” – prawo dziecka do bycia wysłuchanym i możliwości formułowania poglądów oraz opinii pozostają w polskim kontekście równie mgliste¹⁰.

⁹ Zob. <http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-684.htm>.

¹⁰ Jak sugeruje Elżbieta Czyż (2002: 16), sformułowanie tej deklaracji jest nie tylko szkodliwe (z uwagi na dominujący w kulturze polskiej obraz dzieci jako niemających głosu), lecz również w zasadzie nieuprawomocnione – prawa dziecka regulują bowiem stosunki jednostka–państwo, nie zaś relacje rodzinne (artykuł 5 Konwencji, o którym będzie jeszcze mowa, wprost podkreśla zresztą, że rodzice mają prawo kierować dziećmi i pomagać im w egzekwowaniu ich praw). Obecność tego zastrzeżenia wydaje się zaskakująca tym bardziej, jeśli wziąć pod uwagę wspomniane już inspiracje Korczakowskie i fakt, że to właśnie strona polska wyszła z propozycją uchwalenia Konwencji podczas Zgromadzenia Ogólnego ONZ w 1979 r. Symptomatyczne dla specyficznego horyzontu polskiej wyobraźni związanej z postrzeganiem dzieci jako podmiotów, którym należy się szacunek, posiadaczy prawa do wyrażania głosu i współudziału w życiu społecznym są chociażby sposoby realizowania typowo Korczakowskich form dziecięcej partycypacji, jak parlament dziecięcy czy samorządy szkolne. O ile polski Parlament Dzieci i Młodzieży, zainaugurowany w 1994 r., był pierwszą tego typu inicjatywą w Europie – o tyle jego działalność trudno rozpatrywać w kategoriach autentycznej partycypacji, współudziału czy wpływu na podejmowane decyzje. Jego obrady odbywają się w niezwykle łatwym do

Praktyczne przełożenie spisanych w Konwencji praw partycypacyjnych (mających w nieunikniony sposób charakter deklaracyjny) na konkretne polityki umożliwiające dzieciom aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i publicznym jest jednym z największych wyzwań dziecięcej partycypacji. Już samo przyjęcie leżącego u jej podstaw założenia, że dzieci są aktywnymi uczestnikami życia społecznego, wartościowymi i kompetentnymi aktorami społecznymi, wymaga postawienia na głowie wielowiekowej tradycji wyłączenia ich z kręgu obywateli (zob. np.: Cockburn, 2013).

Problematyczność partycypacji dzieci ujawnia się także w sposobie interpretowania treści artykułu 12. Zawarte w nim jest – choć niewyrażone wprost – założenie dot. obywatelskich praw dziecka. Zostało ono jednak – znów nie wprost – ograniczone do dzieci, które spełniają warunek „zdolności do kształtowania własnych poglądów”, skuteczność zaś realizowania tych praw zależy od „należytej uwagi [i przyjęcia tych poglądów], stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”. W jakim wieku dzieci nabywają zdolność do kształtowania własnych poglądów? Jak interpretować należy tę uwagę, jak rozumieć sprzężenie prawa do wygłaszania swoich opinii z wiekiem i dojrzałością dziecka? Jak określić obszar spraw, które dziecka dotyczą? Pytanie

zrytualizowania kontekście Dnia Dziecka i mają głównie charakter debat oraz warsztatów – są na pewno cenną lekcją wiedzy o społeczeństwie w terenie, natomiast ich walor edukacyjny wydaje się przesłaniać bardziej praktyczne możliwości wykorzystania potencjału demokratycznego zaangażowania młodych ludzi – na przykład w formie corocznego monitorowania stanu przestrzegania praw dziecka w Polsce czy proponowania usprawnień w tym zakresie. Z kolei, mimo że samorzady uczniowskie w myśl Ustawy o systemie oświaty funkcjonują teoretycznie w każdej polskiej szkole, w praktyce nie wykorzystuje się w pełni ich edukacyjnego i społecznego potencjału (zob. np. raport Koalicji na rzecz samorządów uczniowskich: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/samorzadnos_uczniowska_w_polsce.pdf; [dostęp: 30.09.2013]). A sprawnie działająca (a więc faktycznie oparta na formach samoorganizacji i udziału w zarządzaniu szkołą i podejmowaniu decyzji mających istotne znaczenie dla życia szkoły – np. na temat likwidacji szkolnych stołówek) samorządność uczniowska stanowi przecież doskonałe narzędzie edukacji obywatelskiej i dogodną przestrzeń praktykowania prawa dzieci do bycia wysłuchanym. Wspominam tutaj o tych dwóch przykładach dlatego, że problem z partycypacją wydaje się leżeć nie tylko w nieistnieniu sprzyjających jej mechanizmów czy instytucji, ale także w jej tokenistycznym traktowaniu, wynikającym chyba przede wszystkim ze wspomnianego już lęku dorosłych przed dziecięcym sprawstwem. Jednak w partycypacji dzieci zazwyczaj nie chodzi o radykalne przetasowanie ról dzieci i dorosłych czy zmianę warty przy narzędziach społecznej władzy, lecz o efektywne korzystanie z już istniejących narzędzi i wypełnianie już złożonych zobowiązań.

o to, kiedy pojawia się zdolność do kształtowania własnych poglądów, przekłada się na sposób konceptualizowania samej partycypacji i siatki związanych z nią skojarzeń. Z kolei pytanie o „należyłą uwagę” kieruje nas w stronę zróżnicowanych form i strategii „słuchania” dzieci, przyjmowania ich poglądów, a więc w interesującym nas kontekście – różnych form partycypacji. Po części z uwagi na specyficzne rozumienie treści artykułu 12, działania partycypacyjne najczęściej prowadzi się z dziećmi starszymi i młodzieżą – ze względu na dotychczasową socjalizację są one w stanie lepiej dostosować się do, najczęściej dorosłych, reguł partycypacyjnej gry, potrafią formułować swoje opinie na piśmie, rozumieją zasady demokracji; współpraca z młodszymi dziećmi wymaga zastosowania bardziej kreatywnych, ale jednocześnie trudniejszych w interpretacji i bardziej angażujących formuł spotkań, a dodatkowo zakłada konieczność dwustronnej translacji języków dzieci i dorosłych. Jak jednak przekonuje Gerison Lansdown (2001), w kontekście filozofii szacunku dla prawa dzieci do bycia wysłuchanym kluczowe jest przyjęcie, że nawet najmłodsze z nich są: **ekspertami** w obszarze swojego życia, zdolnymi wyrażać swoje opinie i doświadczenia; **osobami kompetentnymi** w komunikowaniu się z innymi, opisującymi swoje doświadczenia i poglądy z użyciem wielu form i „języków”; **aktywnymi aktorami** wchodzącymi w interakcje z otaczającym je światem; wreszcie – **twórcami znaczeń** wypracowującymi i interpretującymi sens swojego życia¹¹.

Próba odpowiedzi na powyższe wątpliwości może być komentarz ogólny Komitetu Praw Dziecka ONZ *The Right of the Child to be Heard* z 2009 r., który dokładnie przygląda się konstytutywnym elementom dziecięcego prawa do partycypacji (zob. też: Lansdown, 2001, 2011; Hodgkin, Newell 2007).

Prawo dziecka do wyrażania swoich poglądów

Fundamentalnym wymogiem jego urzeczywistnienia jest konieczność zapewnienia przez rządzących warunków prawnych oraz

¹¹ Są to podstawowe zasady definiowania dzieci w ramach tzw. podejścia mozaikowego do wysłuchiwania ich opinii – w szczególności zaś najmłodszych uczestników życia społecznego. Zob. Clark, Moss, 2001.

innych rozwiązań systemowych pozwalających na udział dzieci w podejmowaniu decyzji oraz wyrażanie opinii w sprawach ich dotyczących. Wymaga to również zwrócenia szczególnej uwagi na heterogeniczny charakter społecznej kategorii dzieci i przecinające ją rozmaite nierówności (dotyczy to zatem troski o włączenie w procesy partycypacyjne również dzieci młodszych, niepełnosprawnych, ze środowisk marginalizowanych, dysfunkcyjnych), a co za tym idzie uwrażliwienia na fakt, że nie istnieje coś takiego, jak „czysta” dziecięca perspektywa i „dziecięce” interesy; zawsze są one filtrowane przez zróżnicowania i nierówności, którym dzieci podlegają w nowoczesnym społeczeństwie, a których przy projektowaniu mechanizmów umożliwiających partycypację należy być świadomym.

Wszystkie dzieci są zdolne do wyrażania swoich poglądów

Artykuł 12 nie ustanawia dolnej granicy wiekowej partycypacji dzieci, choć niewątpliwie w zależności od wieku zmienia się jej forma i specyfika, użyte środki wyrazu, zakres decyzji, w których podejmowaniu dzieci uczestniczą. Brak ograniczeń wiekowych oznacza więc, że każde dziecko, które ma pogląd na sprawy z nim związane i jego dotyczące, może go wyrazić. Oczywiście w przypadku dzieci najmłodszych, niepełnosprawnych, z grup marginalizowanych może być to trudniejsze z uwagi na istniejące uprzedzenia kulturowe czy bariery społeczne, co przekłada się na konieczność dopasowania procesów komunikacji tak, by dialog był zrozumiały dla wszystkich jego uczestników. Może być to, zgodnie z artykułem 13 KPD – każdy środek komunikacji, który pozwala dziecku wyrazić siebie, i wszystkie powinny być traktowane jako formy wyrażania opinii oraz dowody rozumienia przez dziecko swojego otoczenia: rysunek, taniec, opowiadanie, przedstawienie, fotografia etc. Przyjęcie szerokiego spektrum form komunikacji jest istotne również dlatego, że jak sugerują Rachel Hodgkin i Peter Newell (2007), pod pojęciem „poglądów” w artykule 12 należy rozumieć nie tylko skończone, uformowane propozycje i stanowiska, lecz również dziecięce odczucia, wrażenia, refleksje, niepokoje, interpretacje oraz pomysły.

Prawo dziecka do swobodnego wyrażania poglądów

Oznacza to w konsekwencji konieczność zapewnienia dzieciom (na co wskazuje treść artykułu 5) możliwości, okazji i warunków do urzeczywistnienia swojego prawa do wyrażania głosu. Ale swoboda dotyczy nie tylko możliwości artykułowania opinii przez dzieci – odnosi się również do ich prawa do **niepartycypowania**, partycypacja nie może być bowiem traktowana jako obowiązek. Swobodne wyrażanie opinii powinno odbywać się bez nacisku, manipulacji czy innego rodzaju wpływu ze strony dorosłych. W celu zapewnienia tej swobody procesy partycypacyjne powinny spełniać kilka podstawowych wymogów: dostępność odpowiedniej, zrozumiałej informacji dotyczącej przedmiotu decyzji oraz możliwych alternatyw i ich konsekwencji (do podejmowania decyzji i wyrażania poglądów niezbędną jest wiedza); po drugie – odpowiednie przestrzenie działań, wsparcie dorosłych w rozwijaniu i formułowaniu opinii (przestrzenie przyjazne dzieciom, w których czują się swobodnie) i wreszcie – poczucie bezpieczeństwa, że ich opinie mogą być wyrażone bez lęku przed krytyką czy karą. Z tą ostatnią kwestią wiąże się – niełatwa – umiejętność uważnego wsłuchania się nie tylko w pozytywne pomysły dzieci na rozwiązywanie różnych kwestii społecznych, ale również w ich krytykę istniejących rozwiązań, co w konsekwencji przekłada się na dostrzeganie ich potencjału nie tylko jako społecznymi, „dobrych” obywateli, lecz także jako obywateli krytycznych i nieposłusznych.

Prawo dziecka do bycia wysłuchanym we (wszystkich) kwestiach, które go dotyczą¹²

Kwestie te mogą być, wbrew pozorom, bardzo różnorodne i odległe od tego, co przyzwyczajenie każe nam uznać za „sprawy dziecka”. Wiele obszarów polityki i spraw publicznych czy prawodawstwa, większość aspektów decyzji podejmowanych na różnych poziomach – od rodziny przez społeczność lokalną aż do poziomu

¹² Prawo to dotyczy dzieci zawsze zarówno jako jednostek, jak też jako członków grup społecznych.

ponadpaństwowego – ma wpływ na życie dzieci, nawet jeśli nie dotyczy ich w sposób bezpośredni: to np. transport publiczny, mieszkalnictwo, problem bezrobocia i redukcji biedy, wydatki budżetowe, ochrona środowiska, planowanie miejskie. Potencjalna wielość i różnorodność tych obszarów, będących jednocześnie pretekstami do inkluzji dzieci w procesy podejmowania decyzji, jest w pewnym sensie dodatkowym sprawdzianem naszej – dorosłych – otwartości na przyjęcie i uznanie dziecięcej podmiotowości i sprawstwa. Uporządkowaniem tych wielorakich obszarów „spraw, które ich dotyczą” jest lista 11 głównych obszarów partycypacji dzieci, które wymienia Komentarz Ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka ONZ – *The Right of the Child to be Heard* (z 2009 r.): **rodzina** (np. kwestie związane z adopcją), **opieka zastępcza** (np. dostępność systemów składania skarg), **opieka zdrowotna** (np. decyzje dotyczące leczenia, świadoma zgoda i informacje o leczeniu), **edukacja** (np. demokratyczne rady szkół, włączanie do systemu edukacji elementów pedagogiki partycypacyjnej), **zabawa/rekreacja/sport/aktywność kulturowa** (np. współprojektowanie przestrzeni zabawy), **miejsce pracy** (np. możliwość zakładania związków zawodowych przez dzieci pracujące), **sytuacje przemocy** (np. przyjazne dzieciom procedury sądowe czy mechanizmy zgłaszania przypadków przemocy, jak telefony zaufania), **rozwój strategii prewencyjnych** (przede wszystkim zapobieganie sytuacjom łamania praw dziecka), **kwestie związane z procedurami imigracyjnymi i uchodźczymi**, **sytuacje wyjątkowe** (np. kryzys, konflikty zbrojne), **społeczność lokalna** (na tym poziomie lokuje się *gros* inicjatyw angażujących dzieci; chodzi tutaj o tworzenie możliwości trwałego ich udziału w procesach decyzyjnych – np. reprezentacja w lokalnych władzach, wsparcie dla dziecięcych organizacji i inicjatyw, dostęp do mediów czy włączenie dzieci w monitorowanie lokalnych usług), **poziom państwowy** (instytucjonalizacja dziecięcej partycypacji, promowanie dziecięcych organizacji, umożliwienie dzieciom monitorowania – np. w ramach sesji dziecięcego parlamentu – stanu przestrzegania praw dziecka i postępów w ich implementacji w ustawodawstwie i polityce), i wreszcie **międzynarodowy** (konteksty globalne, związane ze specyfiką społeczeństwa ryzyka i późnej nowoczesności – np. media czy zagrożenia środowiska).

Prawo dziecka, żeby jego poglądy były traktowane poważnie

Zapis ten sygnalizuje bardzo ważny element powodzenia procesów dziecięcej partycypacji – konieczność wyjścia poza samo tylko „wysłuchanie” głosu dzieci. Prócz dania im przestrzeni do wyrażenia siebie, ważna jest więc również gotowość do faktycznego wzięcia pod uwagę tego, co mówią. W dziecięcej partycypacji, tak jak jest ona rozumiana w artykule 12, chodzi zasadniczo o przyjęcie jako zasady, że dzieci mają coś do powiedzenia (a często przecież ich poglądy, zwłaszcza najmłodszych, traktuje się jako nazbyt **przygodne**, aby mogły być wiążące, nazbyt **prywatne**, aby dało się je przełożyć na szersze konteksty, czy wreszcie nazbyt **nieracjonalne**, by można było faktycznie brać je pod uwagę). Z zapisu artykułu nie wynika przy tym bynajmniej, że dorośli powinni zawsze postępować zgodnie z zaleceniami dzieci, bez względu na konsekwencje proponowanych przez nie rozwiązań, z pominięciem interesów innych aktorów społecznych, ale że winni wziąć ich zdanie pod rozwagę jako jedno z możliwych rozwiązań; w idealnej sytuacji dzieci powinny mieć wpływ na kształt decyzji w odniesieniu do kwestii, które ich dotyczą. W praktyce postulat ten oznacza konieczność zadbania o transparentność i szczerłość procesów partycypacyjnych z dziećmi – jeśli chodzi o ich rolę, cel oraz konsekwencje udziału w procesie podejmowania decyzji, a także o zakres i sposób wykorzystania ich opinii do projektowania usług czy rozwiązywania problemów. Przekłada się to na różnorodne formy partycypacji i zaangażowania; w literaturze (zob. np. Thomas, 2007) odróżnia się w tym kontekście **konsultację**, czyli po prostu wysłuchanie dzieci, od **aktywnej partycypacji** – tj. sytuacji, w której biorą one udział w procesie podejmowania decyzji i mają podstawy, by wierzyć, że ich zaangażowanie będzie realnie wpływało na kształt przyjętych rozwiązań. Kwestia przełożenia głosu dzieci na ich wpływ jest sporym wyzwaniem w projektowaniu procesów partycypacyjnych.

Prawo dziecka do szacunku dla jego poglądów oraz traktowania ich z należytą uwagą w zgodzie z jego wiekiem i dojrzałością

Zapis ten oznacza, że uwaga, z jaką traktuje się poglądy dziecka, powinna odzwierciedlać stopień rozumienia przez nie danej kwestii. Nie chodzi przy tym wyłącznie o kompetencje mierzone wiekiem w latach (w kontekście kultury prefiguratywnej istnieją przecież sfery, w których dzieci są bardziej kompetentne od dorosłych, np. w korzystaniu z nowych technologii), ile raczej o **wypadkową** wieku dziecka (trudno bowiem nie zgodzić się z tym, że jakieś ograniczenia wiekowe w realizowaniu przez dzieci różnych form sprawstwa powinny funkcjonować – np. przy prowadzeniu samochodu, podejmowaniu pracy, zawieraniu małżeństwa, udziale w głosowaniu etc.) i doświadczenia, kompetencji. W kontekście zagadnienia wieku i dojrzałości dzieci mających prawo do partycypacji bardzo wyraźnie zarysowuje się problem partycypacji najmłodszych – w tym przypadku szczególnie trudnym zadaniem dla dorosłych jest dostrzeżenie ich kompetencji i szacunek dla ich sprawstwa. Typowe argumenty przemawiające przeciwko partycypacji dzieci (za: Lansdown, 2001) to: założenie **braku kompetencji** dzieci oraz ich **zbyt małego doświadczenia** w życiu społecznym, by mogły brać udział w procesach podejmowania decyzji (na drugim biegunie lokuje się założenie, że wszyscy – i dorośli, i dzieci – mamy zróżnicowane kompetencje i doświadczenia w różnych obszarach życia oraz że praktyka partycypacyjna jest najlepszym narzędziem zdobywania kompetencji i doświadczenia), uznanie, iż **prawa są uzależnione od wywiązywania się z obowiązków** (błędne, ponieważ prawa dziecka, tak jak prawa człowieka, są niezbywalne i nie mogą być przypisywane uznaniowo), dalej – przyjęcie poglądu, że angażowanie dzieci w partycypację jest **zabieraniem im dzieciństwa** (co wydaje się prawdziwe dla tych sytuacji, w których specyficzne doświadczenia i sytuację dzieci próbuje się dopasować do dorosłych ram i formatów partycypacji), wreszcie, iż będzie ona **skutkowała brakiem poszanowania dla dorosłych** (a tymczasem w partycypacji dzieci nie chodzi o to, by dorosłych ignorować, ani że tylko dzieci mają rację; jest ona procesem

„ekologicznym”, wikłającym różne sieci wartości, norm, relacji, przestrzeni i aktorów i ma charakter relacyjny, międzygeneracyjny – akcentując współobecność i współzależność dzieci i dorosłych).

Podjmując kwestię należytej uwagi, z jaką powinno się rozpatrywać opinie dzieci – ich wiek i dojrzałość bierze się pod uwagę łącznie, przy czym dojrzałość jest rozumiana jako zdolność rozumienia danej kwestii oraz umiejętność dostrzeżenia implikacji podejmowanych w jej ramach decyzji (co z kolei wiąże się ze spoczywającym na dorosłych obowiązkiem informowania dzieci o tych kwestiach w sposób dla nich zrozumiały). Oczywiście zdolności i umiejętności rosną wraz z latami, ale w praktyce konkretne przedziały wiekowe, w których dzieci zdobywają poszczególne kompetencje, różnią się w zależności od środowiska społecznego i kulturowego, w jakim dziecko funkcjonuje, jego doświadczeń w danym kontekście, a także wsparcia dorosłych, rodzaju niezbędnych kompetencji i sytuacji, w jakich są one wykorzystywane. Kluczowym pojęciem w rozumieniu tych zależności są „rosnące zdolności” dzieci. Pojęcie to (analizowane szczegółowo w odniesieniu do partycypacji najmłodszych dzieci przez Gerison Lansdown [zob. np. 2009]) odnosi się do wzajemnego sprzężenia idei prawa dziecka do bycia wysłuchanym z założeniem – wpisanym w treść artykułu 5 KPD – że rolą dorosłych jest takie kierowanie rozwojem dziecka (służenie mu wiedzą i doświadczeniem), by mogło ono – właśnie w miarę rosnących zdolności – cieszyć się w coraz większym stopniu samodzielnie swoimi prawami¹³. Wiąże się to ściśle ze spoczywającym na dorosłych opiekunach obowiązkiem poszanowania dla zakresu, w jakim dziecko jest w stanie, na danym etapie rozwoju, samodzielnie korzystać ze swoich praw. Sprzężenie między artykułami 12 i 5 ilustruje jedną z bardziej palących kwestii związanych z zagadnieniem dziecięcej partycypacji – pogodzenia dziecięcego sprawstwa z potrzebą opieki i ochrony, obrazu dzieci jako pełnoprawnych członków społeczeństwa oraz ich nieuniknionej zależności (ekonomicznej, kulturowej, społecznej, politycznej) od dorosłych.

¹³ Prawo do wsparcia i opieki ze strony dorosłych nie powinno być więc traktowane jako hamulec realizowania przez dzieci swoich partycypacyjnych praw, a jedynie ma kompensować brak wiedzy i doświadczeń dziecka, czyniąc to jednak w taki sposób, aby uwzględniać jego rosnące zdolności.

Według Lansdown (ibidem: 8), ideę „rosnących zdolności” można rozumieć trojako. Analizowana z perspektywy **rozwojowej** oznacza promowanie rosnącej kompetencji i autonomii dzieci, wspieranie ich rozwoju w taki sposób, by umożliwiał/ułatwiał korzystanie z praw/aktywne uczestniczenie w życiu społecznym. Pojęciem kluczowym w tym rozumieniu jest więc rozwój czyniący możliwym optymalny wzrost zdolności (rozumienia, kompetencji społecznych, doświadczeń; chodzi o rozwój wszechstronny, zarówno o edukację, jak i zabawę) niezbędnych do coraz pełniejszej partycypacji. Druga perspektywa akcentuje aspekt **emancypacyjny**: to podkreślanie, że na każdym etapie rozwoju dziecko ma wiedzę i kompetencje do działania, że nie są one zdeponowane gdzieś w przyszłości, na progu dorosłości. To zatem przede wszystkim szacunek dla już istniejących zdolności dziecka i zapewnianie okazji oraz sytuacji, w których dzieci mogą na ich bazie aktywnie angażować się w życie społeczne. Wreszcie trzecie, „ochronne”, rozumienie pojęcia rosnących zdolności zwraca uwagę na prawo dzieci do niepartycypowania, do ochrony przed przemocą, nadużyciami, jak również na dbałość o to, by znały one swoje prawa i sposoby ich skutecznej obrony.

W artykule 5, podobnie zresztą jak w całej Konwencji, nie pada sugestia określająca wiek w latach jako czynnik determinujący poziom zdolności dziecka¹⁴ – stąd też tym, co powinno wpływać na możliwość samodzielnego realizowania swoich praw przez dzieci, mają być przede wszystkim odpowiednie w danym kontekście umiejętności, jak również doświadczenie i wiedza (dotycząca chociażby znajomości praw, co stanowić powinno jeden z ważnych aspektów edukacji obywatelskiej). Mówiąc jeszcze inaczej – im więcej dziecko wie, tym bardziej jego bezpośrednio ukierunkowywanie i podejmowanie w jego imieniu (z uwzględnieniem jego praw) decyzji powinno zostać zastąpione poradami, a wreszcie – przekształcić się w dialog na równych prawach. Nie ma jakiegos stałego punktu w rozwoju dziecka, w którym zmiana taka następuje; jest to proces stopniowego zachęcania do zwiększania obszarów swojego sprawstwa.

¹⁴ Na przykład kilkuletnie dziecko z wielodzietnej rodziny opiekujące się młodszym rodzeństwem ma potencjalnie w obszarze opieki nad dziećmi większe doświadczenie niż kilkunastoletni jedynak.

Podsumowując, w świetle artykułu 12 partycypacja może zostać zdefiniowana jako ciągły proces wyrażania przez dzieci opinii oraz aktywnego zaangażowania w procesy podejmowania decyzji na różnych poziomach w odniesieniu do kwestii, które ich dotyczą. Wymaga przepływu informacji oraz dialogu między dziećmi i dorosłymi opartego na wzajemnym szacunku, wymaga pełnego rozważenia ich głosów z uwzględnieniem wieku i dojrzałości dziecka (Lansdown, 2011: 3).

* * *

Mimo potencjału partycypacyjnego artykułu 12 Konwencji i faktu, że stanowi on jeden z jej filarów i przyczynił się do intensyfikacji międzynarodowych inicjatyw na rzecz promowania prawa dzieci do czynnego udziału w życiu społecznym, oczywistość rozumienia wyrastającej zeń idei dziecięcego sprawstwa nie jest bezdyskusyjna (zob. Milne, 2005, 2008)¹⁵. W tym niejasnym i nie do końca sprzyjającym dziecięcemu sprawstwu kontekście (brak zaufania do dzieci, lęki dorosłych, nierealistyczne obrazy dzieci, brak tradycji, zwyczajów myślenia o nich w sposób podmiotowy), niezwykle ważna jest więc próba dobrej operacjonalizacji partycypacji, jej uprawomocnienia i „normalizacji”.

Wokół drabiny dziecięcej partycypacji

W przypadku większości modeli partycypacji wyrosłych na gruncie implementowania ustaleń Konwencji, partycypacja dzieci traktowana jest apriorycznie jako ważna i potrzebna, ujmuje się ją z użyciem „od-dorosłego” słownika włączania, zapraszania, uwzględniania,

¹⁵ Ogólna natura Konwencji pozostaje wciąż dorosłocentryczna – na co zwraca uwagę obecność imperatywu troski o dziecko i działania w jego najlepszym interesie (definiowanym przez dorosłych) oraz szeregu deklaracji i zastrzeżeń wnoszonych przez poszczególne państwa-strony podczas podpisywania i ratyfikowania Konwencji i związanych z nimi zabiegów „słownikowych”: „tam, gdzie jest to możliwe”, „zgodnie z obowiązującym prawem”, „o ile nie narusza to...”, które osłabiają uniwersalny i jednoznaczny charakter dziecięcych praw.

wysłuchiwana, dominuje w nich nastawienie prosystemowe¹⁶ – w ujęciach tych raczej nie mówi się o współuczestnictwie konfliktowym, o partycypacji dziecięcej, która miałaby kształt „irytacji” systemu (zob. np.: Miessen, 2013). Są to więc głównie propozycje, na bazie których wyrastają konwencjonalne formy **wysłuchiwania głosu dzieci** (przystosowane metodologicznie do dziecięcych możliwości), ujęte w ramy projektów, obywające się zazwyczaj w specjalnie ku temu stworzonych przestrzeniach.

Przedstawione poniżej propozycje (z konieczności tylko wybrane) akcentują kilka zagadnień, które wyłoniły się w toku realizacji projektów partycypacyjnych z dziećmi, a które wydają się interesujące w kontekście dalszej problematyki i niuansowania rozumienia partycypacji. Są to kwestie osadzenia dziecięcej partycypacji w ramach relacji władzy (partycypacja pozorowana i autentyczna), w kontekście wielorakich doświadczeń dzieci i różnych stopni gotowości dorosłych

¹⁶ Roel van der Veen (2001, za: Jans, 2004) zwraca uwagę na dwie perspektywy patrzenia na partycypację w kontekście późnej nowoczesności, gdzie jej celem jest sprzężanie obywateli ze społecznością, to z jednej strony partycypacja systemowa, z drugiej zaś *lebensweltowa*. Z perspektywy systemowej, partycypacja stanowi wymóg dobrze funkcjonującego społeczeństwa; jest sposobem pogodzenia, zderzenia różnych i często przeciwstawnych interesów rozmaitych grup społecznych i wypracowania na ich podstawie wspólnych rozwiązań; różnorodne głosy obywateli traktowane są jako cenny wkład w budowanie rozwiązań wspierających demokrację. Nieuniknione dla perspektywy systemowej jest instrumentalne traktowanie inicjatyw partycypacyjnych – mówiąc inaczej, partycypacja staje się sposobem na poradzenie sobie z nieprzewidywalnością i niepewnością związanymi ze społeczeństwem ryzyka i późnej nowoczesności. Jest to model jednokierunkowy, przykrojony na miarę dorosłych, nie bierze pod uwagę specyfiki doświadczeń dzieci i nie zawsze wartościowe jest przykrawanie go na rozmiar dziecięcy. Przykładem mogą być często krytykowane – choć nie z zasady, ale bardziej z uwagi na sposób działania – parlamenty dziecięce, w ramach których nietrudno jest wpaść w pułapkę takiej dyrektywnej, odgórnie sterowanej partycypacji mającej „włączać” dzieci w istniejący system, bez większej możliwości jego zmiany; dzieci nie mają bowiem praw politycznych, ich partycypacja w tego rodzaju forach będzie więc zawsze częściowa i niepełna. W przeciwieństwie do perspektywy systemowej, partycypacja *lebensweltowa* zakładająca, że im więcej możliwości, zdolności działania i powiązań między grupami jednostek, ideami w odpowiedzi na wyzwania społeczne, tym bardziej jednostki mogą działać jak aktywni obywatele. Odnosi się to również do dzieci. Partycypacja *lebensweltowa* ma więc charakter organiczny, opiera się na procesualnym raczej niż substancjalnym ujęciu obywatelstwa, co pozwala traktować ją jako lepszą podstawę aktualnego obywatelstwa i partycypacji dzieci, choć z pewnością – z uwagi na swoiste rozproszenie podejmowanych w jej ramach działań (nieujętych w dedykowane dzieciom projekty partycypacyjne), trudniej monitorować jej efekty.

na uznanie dziecięcego sprawstwa czy wreszcie wskazujące na konieczność bardziej systemowego, trwałego i wpleczonego w szereg rozwiązań instytucjonalnych i praktyk społecznych myślenia o partycypacji (zacieśniające więc jej sieci, czyniące z niej nie tylko narzędzie, lecz również praktykę społeczną, uprawomocniony sposób funkcjonowania dzieci w życiu społecznym na co dzień, nie incydentalnie).

* * *

Roger Hart, autor jednego z pierwszych i do tej pory wciąż najbardziej powszechnie przywoływanych modeli rozumienia dziecięcej partycypacji, konieczność stopniowego i rosnącego angażowania dzieci w procesy wspólnego z dorosłymi podejmowania decyzji dotyczących życia społecznego traktował jako podstawę demokracji i argumentował to w następujący sposób:

Nierealistycznym jest oczekiwać [od dzieci], że nagle staną się odpowiedzialnymi, zaangażowanymi obywatelami w wieku 16, 18 czy 21 lat bez uprzedniego rozwijania w nich niezbędnych do tego umiejętności i poczucia odpowiedzialności. Rozumienie istoty demokratycznej partycypacji, jak również nabywanie pewności i kompetencji w aktywnym uczestnictwie odbywa się stopniowo, w toku praktyki; nie sposób nauczyć się ich w oderwaniu od niej (Hart, 1992).

Drabina dziecięcej partycypacji zaproponowana przez Harta – na podstawie modelu wypracowanego w odniesieniu do obywatelskiego zaangażowania i inkluzji przez Sherry R. Arnstein (1969: 216–224; 2012)¹⁷ – składa się z ośmiu szczebli, a każdy kolejny ilustruje rosnący zakres włączania dzieci w procesy podejmowania decyzji oraz różne formy współpracy z dorosłymi. Podobnie jak autorka pierwowzoru,

¹⁷ W swojej propozycji spojrzenia na udział obywateli w sprawowaniu władzy Arnstein ujmuje partycypację jako kolejne szczeble drabiny, dzieląc jej osiem szczebli na trzy fazy/etapy/formy: pierwsze trzy to w zasadzie brak partycypacji (manipulacja i terapia), w drugiej fazie mamy do czynienia z tokenizmem (to informowanie, konsultowanie i łagodzenie konfliktów), dopiero kolejne szczeble prezentują prawdziwy współudział obywateli w sprawowaniu władzy – to partnerstwo, delegowanie władzy i kontrola obywatelska. Model Arnstein, choć krytykowany za implikowany hierarchizm form partycypacji, wyznaczył mimo to kierunki dalszych rozważań i konceptualizacji partycypacji społecznej i publicznej obywateli.

Hart definiuje partycypację przez pryzmat relacji **władzy**, dzielenia się władzą, udziału we władzy. Pierwsze trzy stopnie drabiny nie są tak naprawdę formami partycypacji, lecz raczej wykorzystywania dzieci do legitymizowania realizowanych przez dorosłych projektów: to **manipulacja** (dochodzi do niej w sytuacjach, kiedy dorośli wykorzystują dzieci do popierania własnych projektów, udając jednocześnie, że są to projekty inspirowane przez dzieci), **dekoracja** (wykorzystywanie dzieci, aby wsparły jakiś projekt – najczęściej w formie zaproponowanej przez dorosłych – nie udając jednocześnie, że był on zainspirowany przez dzieci) i **tokenizm** (do którego dochodzi wówczas, gdy dzieciom teoretycznie udziela się głosu, ale w rzeczywistości mają one niewielki bądź żaden wpływ na to, jak przebiega proces podejmowania decyzji, co się dzieje w jego trakcie, jaka jest ich rola w projekcie oraz jakie będą jego efekty).

Wszystkie te trzy formy angażowania dzieci tylko pozornie biorą pod uwagę dziecięce sprawstwo i współudział; dzieci często są włączane w projekty partycypacyjne ze względu na „chwytliwość” hasła dziecięcej partycypacji, a same projekty zostają zarówno zaplanowane, jak i zrealizowane niemal wyłącznie z perspektywy dorosłych interesów bądź „po dorosłemu” wyobrażonych interesów dzieci.

Kolejne szczeble drabiny układają się w ciąg prowadzący od **informowania** dzieci o planowanych działaniach, bez włączania ich w same plany i przydzielania im zadań, przez **konsultowanie** z nimi projektów (nadal bez ich udziału w tychże; dzieci wyrażają opinie o projektach realizowanych przez dorosłych), projekty **inicjowane przez dorosłych**, w których dzieci biorą udział i wspólnie podejmują decyzje, następnie **inicjowane i kierowane przez dzieci** (dorośli pełnią jedynie funkcję wspierającą) i wreszcie – projektowane oraz **inicjowane przez dzieci i realizowane przy współudziale dorosłych**.

Poszczególne szczeble drabiny pokazują więc coraz pełniejsze i autentyczniejsze (bo związane z faktycznym dzieleniem się władzą) formy angażowania dzieci w procesy podejmowania decyzji. Hierarchiczny charakter modelu Harta stał się podstawą dla jego krytyki, choć sam autor traktował go raczej jako narzędzie retoryczne, metaforę pokazującą, w jakim kierunku może rozwijać się dziecięca partycypacja. Jeśliby jednak założyć, że idea drabiny partycypacji zakłada istnienie jakiejś autentycznej, najczystszej formy dziecięcej

partycypacji, w praktyce jest ona bardzo trudna do realizacji, umniejszając jednocześnie wagę innych form włączania dzieci w procesy podejmowania decyzji, co więcej – sugeruje, że dziecięce sprawstwo właśnie w partycypacji znajduje swój najpełniejszy wyraz. W ujęciu tym rzeczywiście umyka może fakt, że jest ona procesem uczenia się, niewolnym od konfliktów, emergentnym i kontekstualnym, w którym istotne okazuje się nie tylko osiągnięcie jakiegoś mierzalnego efektu¹⁸, lecz także negocjowanie wzajemnych relacji między dziećmi i dorosłymi, umiejętność definiowania przeszkód i barier na drodze do udziału obywateli – małych i dużych – w społecznej władzy.

Wiele propozycji ujmowania dziecięcej partycypacji stanowi krytyczne adaptacje powyższego modelu (za: Percy-Smith, Thomas, 2010; Karsten, 2012).

Jednym z takich krytycznych komentarzy do modelu drabiny partycypacji Rogera Harta jest koncepcja poziomów partycypacji Phila Tresedera (1997). Wychodzi on z założenia, że partycypacja nie jest ani hierarchicznym, ani sekwencyjnym procesem, prowadzącym aż do osiągnięcia jakiejś prawdziwej formy inkluzji obywateli; zwraca również uwagę, że o ile nie powinno być ograniczeń we włączaniu dzieci w procesy podejmowania decyzji, o tyle nie będą one w stanie – jak można by zakładać, przyjmując romantyczną perspektywę dziecięcego sprawstwa – od razu zaangażować się w projekty inicjowane

¹⁸ Efekty projektów partycypacyjnych można oceniać z dwójakiej (przynajmniej) perspektywy – ich korzyści dla samych dzieci (zwiększenia uznania, docenienia, nabrania pewności siebie, zyskania poczucia własnej wartości, wyrażenia głosu – to głównie korzyści psychologiczne, pozwalające zbudować solidną bazę pod dalsze działania partycypacyjne); choć wszystkie te efekty są ważne dla rozwoju dziecięcych kompetencji społecznych, kulturowych i obywatelskich, to jednak brak konkretnych efektów można potraktować jako symptom swoiście matoryjnego charakteru dziecięcej partycypacji – współudziału „na niby”, „na próbę”. Na drugim krańcu sposobów oceny projektów partycypacyjnych lokuje się szacowanie faktycznych efektów podejmowanych działań. Jest to ważny aspekt analizy, bo lokuje partycypację nie tylko w ramach konkretnych projektów (często opartych na warsztatach, animacji kulturowej, badaniach społecznych), lecz także przenosi w kontekst instytucjonalny (władzy), pozwala przyjrzeć się rzeczywistości przełożeniu dziecięcego zaangażowania na procesy decyzyjne. Przyjęcie takiej twardej, empirycznej, mierzalnej podstawy oceny umniejsza jednak w nieunikniony sposób wartość partycypacji dzieci jako procesu. Wynika z tego, że ocena projektów partycypacyjnych powinna być zniuansowana i kontekstowa – uwzględniając każdorazowo nie tyle idealny „drabiniowy” model, ile raczej istniejące relacje między dziećmi i dorosłymi, kontekst możliwości instytucjonalnych, warunków prawnych, ograniczeń strukturalnych etc.

i kierowane przez nie same; potrzebne jest stopniowe i adekwatne do możliwości uprawomocnianie ich zaangażowania, które umożliwi im pełną partycypację. To bardzo ważny trop, szczególnie w kontekście omawianego wcześniej zapisu w Konwencji o Prawach Dziecka dotyczącego „rosnących zdolności” i związanej z nimi równowagi między prawem dziecka do bycia traktowanym jako aktywny aktor społeczny a prawem do troski, opieki i ochrony ze strony dorosłych. Model Tresedera nie obejmuje pierwszych trzech stopni nie-partycypacji uwzględnionych przez Harta, pozostałe pięć traktuje zaś jako odmienne formy włączania dzieci w procesy podejmowania decyzji – wychodząc przy tym z założenia, że różne typy działań partycypacyjnych i relacji dzieci–dorośli są odpowiednie w różnych kontekstach i okolicznościach¹⁹.

Formy te wyglądają następująco: **dzieci są informowane i przydziela się im zadania w ramach projektu** (kierują nim dorośli, dzieci biorą w nim udział; rozumieją sens projektu, wiedzą, w jakim celu i przez kogo zostały do niego zaproszone; dorośli zaś szanują zgłaszane przez dzieci opinie), **dzieci są konsultowane** (projekt prowadzi dorośli, zbierane są opinie dzieci, które w pełni rozumieją proces, w jakim biorą udział, a ich głosy są przyjmowane z należytą uwagą), **projekty inspirowane przez dorosłych, dzieci biorą udział w podejmowaniu decyzji** (dorośli inicjują projekt, ale dzieci są włączane na każdym etapie jego trwania oraz w momencie implementacji powziętych rozwiązań; nie tylko zostają wysłuchane, biorą też aktywny udział w procesie decyzyjnym), **projekty inicjowane przez dzieci, dorośli uczestniczą w podejmowaniu decyzji** (projekt inicjują dzieci, do dorosłych zwracają się z prośbą o poradę, wsparcie, zapraszają ich do dyskusji nad rozwiązaniami; dorośli nie kierują projektem, ale dzielą się z dziećmi swoją ekspercką wiedzą) i wreszcie – **projekty inicjowane i realizowane przez dzieci** (one inicjują projekt

¹⁹ Aby partycypacja miała charakter realnego uczestnictwa, młodzi ludzie powinni, po pierwsze, uzyskać dostęp do osób i instytucji sprawujących władzę; po drugie – mieć dostęp do odpowiednich, ważnych i potrzebnych informacji; musi istnieć realny wybór pomiędzy różnymi propozycjami, należy również zapewnić wsparcie zaufanej, niezależnej osoby (rolę taką może odegrać np. Rzecznik Praw Dziecka) i wreszcie – powinny istnieć narzędzia pozwalające na monitorowanie, kontrolowanie i ewentualne wnoszenie skarg w sytuacji, gdyby proces nie przebiegał zgodnie z przyjętymi zasadami.

i decydują o jego kształcie oraz przebiegu; obecność dorosłych jest możliwa, ale niekonieczna).

Oprócz kwestii **proporcji władzy** między dziećmi i dorosłymi w projektach partycypacyjnych oraz zagadnienia **autentyczności dziecięcego zaangażowania**, ważnym wątkiem, który wyłonił się z praktyki partycypacyjnej i znalazł swoje odzwierciedlenie w modelu partycypacji, jest kwestia **kontekstu partycypacji**, środowiska społecznego sprzyjającego podejmowaniu, realizowaniu i efektywności procesów partycypacji dzieci. Przykładem propozycji akcentującej tę relacjonalność partycypacji jest trójkąt partycypacyjny Kurta de Backera i Marca Jansa (2002), podkreślający znaczenie triangulacji **więzi, wyzwania i możliwości** dla powodzenia działań partycypacyjnych z udziałem młodych ludzi. Ich zdaniem, będą się oni aktywnie włączać w życie publiczne, jeśli między tymi trzema elementami zachowana zostanie dynamiczna równowaga. Na początku musi pojawić się jakieś wyzwanie, które wywoła w młodych ludziach potrzebę zaangażowania, następnie muszą mieć oni możliwość zmiany sytuacji na skutek swojego zaangażowania (a więc zyskać poczucie, że dzięki podjętym działaniom osiągną zamierzony rezultat; wiąże się to z umiejętnością oceny sytuacji, jak również z wiedzą na temat możliwych sposobów działania), a wreszcie – musi istnieć możliwość nawiązania kontaktu, więzi z innymi (zarówno jednostkami, jak i grupami czy instytucjami), aby wyzwaniu podołać wspólnie. Model ten podkreśla kolektywny charakter działań partycypacyjnych młodzieży i dzieci, a także ważny element – konieczność posiadania narzędzi, metod działania, które pozwolą wykorzystać energię płynącą z zaangażowania.

Podobne ujęcie, które dodatkowo odnosi się do jednego z kluczowych problemów dziecięcej i młodzieżowej partycypacji, tzn. do ich często tokenistycznego i przygodnego charakteru, to propozycja Davida Driskella i Kudvy Neemy (2009) – kluczowych wymiarów partycypacji. Autorzy ci ujmują partycypację jako praktykę przestrzenną, o której ostatecznym kształcie decyduje pięć nakładających się na siebie wymiarów; ich celem jest przesunięcie uwagi z incydentalności partycypacji młodych ludzi na bardziej długofalowe i zintegrowane procesy społecznego i publicznego zaangażowania. Owe pięć kluczowych, wzajemnie sprzężonych i uzupełniających się wymiarów uczestniczenia to (ibidem: 81): **wymiar normatywny**

(przestrzeń konceptualna – wyraża wartości związane z partycypacją dzieci i młodych ludzi), **strukturalny** (przestrzeń namacalna, wykreślona ramami normatywnymi, nadaje organizacyjną strukturę wymiarowi normatywnemu), **operacyjny** (przestrzeń namacalna i konceptualna jednocześnie – wyznaczona ramami dwóch powyższych wymiarów, obejmująca codzienne procesy/mechanizmy, poprzez które młodzi biorą udział w procesach decyzyjnych), **fizyczny** (przestrzeń związana ze wszystkimi powyższymi wymiarami – to faktyczna przestrzeń, jaką dzieci i młodzież uznają za swoją; może być to np. młodzieżowy dom kultury albo inne formalne/niefORMALNE miejsce spotkań) oraz **wymiar postaw** (przestrzeń konceptualna, obejmująca indywidualne i zbiorowe interakcje między dziećmi i dorosłymi oraz samymi dziećmi, manifestuje się jako swoista kultura akceptacji i wsparcia dla młodych ludzi, jak również w oczekiwaniach samych dzieci dotyczących ich partycypacji).

Mimo że procesy partycypacyjne mogą zachodzić (i zachodzą) wobec nieobecności jednego wymiaru lub kilku, to jednak, zdaniem autorów, aby uczestnictwo dzieci i młodzieży w życiu społecznym i publicznym miało mniej dekoracyjny, a bardziej faktyczny charakter, niezbędne jest sprzężenie między nimi, bowiem wszystkie składają się na sprzyjającą partycypacji siatkę norm, struktur, działań, zasobów i postaw.

Ostatnią z propozycji, które chciałabym tutaj przywołać – rozszerzając po raz kolejny wachlarz pytań związanych z logiką prowadzenia działań partycypacyjnych z udziałem dzieci – jest koncepcja Harry’ego Shiera (2001), będąca efektem jego 25-letniej pracy w obszarze edukacji nieformalnej w Anglii. Proces włączania dzieci w procesy podejmowania decyzji rozrysowuje on w postaci diagramu, którym biegną „partycypacyjne ścieżki”. Jest on jednocześnie algorytmem działania, podstawą **autoanalizy działań dorosłych** w kontekstach partycypacyjnych angażujących dzieci. Shier odnosi się do pięciu poziomów dziecięcego uczestnictwa: dzieci są **wysłuchane**, dzieci są **wspierane** w wyrażaniu swoich poglądów, poglądy dzieci są **brane pod uwagę** przy podejmowaniu decyzji; dzieci są **włączane** w podejmowanie decyzji; dzieci **współuczestniczą** we władzy z dorosłymi i wspólnie z nimi ponoszą odpowiedzialność. W odniesieniu do każdego z tych poziomów dorośli uczestnicy/facilitatorzy

projektów partycypacyjnych z udziałem dzieci powinni poszukać odpowiedzi na pytania nadające kształt ich działaniom. Pytania te dotyczą po pierwsze „otwarcie” – **gotowości dorosłych do zaangażowania się na danym poziomie** (np. „Czy jesteś gotów wziąć pod uwagę opinie dzieci?”). Po drugie, wymagają uwzględnienia „możliwości” – **dostępności odpowiednich zasobów i procedur umożliwiających podjęcie działań** (np. „Czy masz pomysły i propozycje działań, które pomogą dzieciom wyrazić swoje opinie?”). Po trzecie wreszcie, odwołują się do systemowych „zobowiązań” – **kwestii uprawnomożenia danych praktyk/działań** (np. „Czy wspieranie dzieci w wyrażaniu opinii jest wymogiem obowiązującej polityki?”).

Rozróżnienie na otwarcia, możliwości i zobowiązania pozwala na zniuansowanie relacji między dziećmi i dorosłymi, która w procesach partycypacyjnych jest bardzo często przedstawiana w sposób dość uproszczony (choć z perspektywy skuteczności takiego **strategicznego esencjalizmu**²⁰ daje się pewnie wytłumaczyć). W partycypacji stają jednak na przeciw siebie nie tyle homogeniczne grupy dzieci i dorosłych, ile każdorazowo różne dzieci (nie wszystkie grupy dzieci są reprezentowane w projektach partycypacyjnych) i różni dorośli (zaangażowani animatorzy nieposiadający władzy, przedstawiciele władzy nieprzejawiający gotowości do przyjęcia dziecięcych perspektyw, gotowa do podjęcia działań władza pozbawiona zaplecza w postaci systemowych, prawnych rozwiązań etc.). Idąc dalej – partycypacja nie zachodzi, a przynajmniej nie powinna zachodzić, w próżni społecznej (nierównowaga sił i społecznych statusów, narzędzia władzy instytucjonalnej etc.) ani też fizycznej (dostępność/niedostępność przestrzeni dla dzieci, formalne konteksty urzędów i instytucji jako przestrzeni partycypacji wiążące się w nieunikniony sposób z problemem przemocy symbolicznej itp.). W kontekście partycypacji dziecko jest zawsze „mediowane”, zapośredniczone przez relacje z dorosłymi, dlatego też dziecięce uczestnictwo ma miejsce w złożonej

²⁰ Pojęcie strategicznego esencjalizmu (Gayatri Spivak) odnosi się do sytuacji, w której grupy marginalizowane bądź dyskryminowane przyjmują wspólną tożsamość zbiorową (kosztem istniejących wewnątrz lub między nimi istotnych „lokalnych” różnic) w celu prowadzenia skuteczniejszej walki politycznej bądź wyraźniejszego wyakcentowania różnic między dominującymi i marginalizowanymi pozycjami społeczno-kulturowymi, np. czarni-biali, kobiety-mężczyźni czy właśnie dzieci-dorośli.

sieci relacji, zależności, nierówności przecinających nie tylko granice dzieciństwa/dorosłości, lecz przebiegających również wewnątrz każdej z tych kategorii²¹. Tym więc, co ważne w ujęciu Shiera, a czego wydaje się brakować w podstawowej formie Hartowskiej drabiny, jest założenie, że nie istnieje coś takiego, co bezproblemowo można by nazwać „dziecięcą perspektywą”, niezapśredniczoną przez miejsce zajmowane przez konkretne dzieci w strukturze społecznej, że **nie istnieje niewinna, prowadzona poza ramami istniejących układów politycznych, ograniczeń strukturalnych i uwarunkowań kulturowych, partycypacja**. Podstawowym pytaniem staje się zatem: „Jak rozumieć partycypację dzieci w kontekście ich z założenia niesymetrycznej relacji z dorosłymi?”.

Koncepcje dziecięcej partycypacji w szerszym kontekście teoretycznym

Z uwagi na wspomniane na wstępie zniechęcenie nieadekwatnymi do podejmowanych wysiłków efektami (i konsekwencjami) propagowania i realizowania projektów partycypacyjnych z udziałem dzieci i w miarę, jak rosła świadomość problematyczności partycypacji (że nie jest ona *one size fits all* mechanizmem społecznej inkluzji

²¹ Waga wielotorowości partycypacji pojawia się również w innym diagramie zaproponowanym przez Shiera – drzewie partycypacji (2010). Funkcję pnia pełni w nim edukacja (zarówno formalna, jak i nieformalna) – w toku której dzieci zdobywają świadomość swoich praw, swojego statusu jako podmiotów praw i członków swoich społeczności, umiejętność wyrażania siebie, organizowania się, poczucie kompetencji i własnej wartości. Gałęziami są rozmaite grupy i przestrzenie, w których dzieci mogą stopniowo rozwijać swoje zaangażowanie – w zgodzie z wiekiem i rosnącymi zdolnościami, liśćmi – upodmiotowione dzieci, które mogą występować w wielu rolach – od edukatorów w swoich społecznościach, mediatorów konfliktu, liderów społeczności lokalnych, obrońców praw dziecka, po obrońców środowiska naturalnego, inicjatorów zmian społecznych i reprezentantów w strukturach demokratycznych. Owocami, które rodzi drzewo partycypacji, są: szacunek, równość, poszanowanie dla praw człowieka, rozwój i wreszcie – pokój. Podejście to jest o tyle istotne, że stanowi próbę możliwie najpełniejszego ujęcia partycypacji, skupiając się nie tylko na konkretnych sytuacjach podejmowania decyzji w odniesieniu do konkretnych spraw (głównie konteksty projektowe i konsultacyjne), ale patrzy na nią w sposób bardziej organiczny – łącząc elementy edukacyjne, kontekst wartości i kultury politycznej oraz uwarunkowań społecznych i wreszcie efekty dziecięcego sprawstwa.

i że wiele w jej rozumieniu i uznaniu zależy od zdefiniowania wzajemnych relacji między dziećmi i dorosłymi oraz sposobu postrzegania przez dorosłą część społeczeństwa roli dzieci w życiu społecznym i sieci społecznych relacji) – zaczęto poszukiwać również innych, niż tylko realizacja Konwencji, uzasadnień dziecięcej partycypacji. Poszukiwania te odbywały się zarówno w ramach rozwijającego się paradygmatu nowych studiów nad dzieciństwem (np. Percy-Smith, Thomas, 2010), jak i kierowały się poza samą teorię dzieciństwa.

Dokonując przeglądu propozycji ujmowania dziecięcej partycypacji, Manfred Liebel i Kay Tisdall (2008) zbierają cztery, alternatywne wobec koncepcji rozwijanych w oparciu o Hartowską drabinę partycypacji, wątki teoretyczne. Po pierwsze to **dziecięce obywatelstwo**, w którym prawa dzieci jako obywateli (jakie prawa obywatelskie jesteśmy skłonni przyznać dzieciom, a jakie ich nie dotyczą?), ich członkostwo w politycznej wspólnotce (pełne czy częściowe, w jakich obszarach facylitowane, a w jakich marginalizowane?) sprzęgnięte są z możliwościami partycypowania w procesach podejmowania decyzji. Drugim wątkiem są **koncepcje rządzenia i społeczeństwa obywatelskiego** (jak rozumieć dziecięcą partycypację w kontekście rozwoju struktur demokratycznego państwa, jakie są jej narzędzia, jaka jest rola edukacji obywatelskiej w procesie społecznej i politycznej inkluzji dzieci?); kolejnym – **koncepcje kapitału społecznego** (w jaki sposób posiadany przez dzieci kapitał społeczny utrudnia bądź ułatwia traktowanie ich jako aktywnych i wartościowych aktorów społecznych i w jaki sposób procesy partycypacyjne mogą przyczynić się do jego rozwoju?). Wreszcie – to **rama teoretyczna nowych ruchów społecznych**, w której akcentowane są praktyki partycypacyjne „wymyślane” i realizowane przez dzieci, niemieszczące się w ramach modeli partycypacji zaprojektowanych przez dorosłych z myślą o włączaniu dzieci w „zarządzanie” procesami życia społecznego i niejednokrotnie będące formą sprzeciwu wobec proponowanych przez dorosłych rozwiązań²².

²² Takie działania określane są mianem „partycypacji protagonistycznej” (Liebel, Tisdall, 2008: 17; Liebel, 2008). Partycypacja protagonistyczna jest nieprzewidywalna z perspektywy systemowych wymogów sprawnego działania, ma charakter organiczny i niekoniecznie przywołuje model „dobrego” obywatela jako punkt odniesienia. Perspektywa ta stanowi ponadto ważne *addendum* do generalnie zachodnio- i północno-

Wśród innych „egzogennych” inspiracji teoretycznych zasilających korpus koncepcji dziecięcej partycypacji można wskazać np. (za: Thomas, 2012): **teorie demokracji deliberatywnej** (pytanie o reprezentację dzieci jako aktorów społecznych oraz o normy i warunki demokratycznej komunikacji w warunkach nierówności strukturalnych i różnic kulturowych oraz faktu, że z prawnego punktu widzenia dzieci nie mają podstawowego prawa obywatelskiego, jakim jest prawo do głosowania – zob. Young, 2000), **ustalenia z obszaru geografii społecznej** (nacisk na przestrzenność partycypacji – próba odpowiedzi nie tylko na pytanie, kto i z jakich pobudek inicjuje projekty partycypacyjne, lecz również – w jakich przestrzeniach zachodzą²³, w jaki sposób przestrzenne uporządkowanie dzieciństwa wpływa na możliwości postrzegania dzieci jako aktywnych obywateli, kompetentnych i zdolnych do angażowania się w sprawy, które ich dotyczą; zob. Mannion, 2007), **koncepcje relacjonalności i stosunków międzypokoleniowych** (akcentujące współzależność dzieci i dorosłych

centrycznej natury Konwencji – to partycypacja wyrastająca z doświadczeń dzieci pracujących, zagrożonych ubóstwem, przemocą, doświadczających marginalizacji społecznej, pochodzących z krajów rozwijających się. Pozwala z jeszcze innej strony spojrzeć na projektowane efekty działań partycypacyjnych – czy mają „wyprodukować” dobrych obywateli, czy inicjować zmiany społeczne – w ramach dziecięcych ruchów społecznych pojawia się bowiem kwestia walki dzieci o swoje prawa – nawet wbrew dorosłym. To dzieci (samo)organizują się, podejmują decyzje i określają zasady działania (mogą być to ruchy dziecięcego protestu, ruchy dzieci pracujących etc.), co znacząco odróżnia tę formę uczestnictwa od partycypacji dzieci w ramach wykreślonych przez dorosłych, w których nawet jeśli są to działania bardziej konstruktywne niż proste „wysłuchanie”, nadal pozostają w znacznej mierze ograniczone wyobrażeniami dorosłych o ostatecznym celu włączania dzieci w podejmowanie decyzji. Przykład partycypacji proaktywnej jest też poręcznym argumentem przeciwko tendencji do rozłącznego traktowania praw do opieki i do partycypacji – wiele z działań dziecięcych ruchów społecznych ma bowiem na celu nie tyle przejęcie władzy nad światem, ile raczej usprawnienie czy wypracowanie efektywnych mechanizmów ochrony podstawowych praw dzieci.

²³ Wagę przestrzenności w odniesieniu do „partycypacyjnych” praw dziecka podkreśla charakter inicjatywy, która została podjęta przez UNICEF (w 1996 r.) w celu zagwarantowania realizacji artykułów Konwencji na poziomie lokalnym. Mowa tutaj o Miastach Przyjaznych Dzieciom (*Child-Friendly Cities*). Miasto przyjazne dzieciom nie tylko gwarantuje im prawo do opieki zdrowotnej, czystej wody pitnej, równości religijnej i etnicznej, wolności od przemocy dorosłych, lecz zakłada także aktywny udział dzieci w projektowaniu miasta, wyrażania swojego zdania na temat pożądanego kształtu miejskiej przestrzeni, możliwości bezpiecznego (i niezależnego) poruszania się po niej, dostępu do obszarów zielonych, możliwości spotykania się z przyjaciółmi i zabawy (art. 31 KPD; zob. też: www.childfriendlycities.org).

w kontekstach partycypacyjnych, podkreślające wagę życia codziennego jako środowiska partycypacji oraz „ekologicznego” – biorącego pod uwagę wielu aktorów ludzkich i nie-ludzkich – rozumienia procesów partycypacyjnych; np. Cockburn, 2013), **teorie zmiany społecznej i action research** (partycypacja dzieci jako kolaboratywny proces społecznego uczenia się, zob. np. Percy-Smith, 2006), czy tzw. **capability approach** (bazujące na pojęciu „zdolności” Amartyi Sena, skupione na operacjonalizacji dziecięcego sprawstwa i poszukiwaniu sposobów oraz zasobów, w jakie deklaratywne prawa dzieci są przekładane na konkretne możliwości ich aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i – w konsekwencji na ich dobrostan; zob. np. Biggeri, Ballet, Comim, 2011).

Jednym z najsilniej sprzęganych z pojęciem i praktyką partycypacji okazuje się jednak ambiwalentne zagadnienie dziecięcego obywatelstwa, które pozwala podkreślić zarówno aspekty dziecięcego sprawstwa, wskazać ramy ograniczeń w jego realizowaniu, jak i zdać sprawę z wielowymiarowości dziecięcego zaangażowania. Zilustrowaniu możliwych efektów tego wzajemnego sprzężenia niech posłużą poniższe trzy ujęcia. Nigel Thomas próbuje wykorzystać trojokie rozumienie **uznania** w koncepcji Axela Honnetha do wielowymiarowego ujęcia kontekstu dziecięcej partycypacji. Kath Larkins, odwołując się do pojęcia **aktów obywatelstwa** Engina Isina, akcentuje wagę tych działań dzieci, które bądź to przyczyniają się do społecznego dobra, bądź podważają istniejące normy społecznego współistnienia, by wprowadzić nowych aktorów i nowe wartości, a które nie odbywają się w tradycyjnie kreślonych ramach projektów partycypacyjnych. Z kolei Ruth Lister, wychodząc od feministycznej krytyki formalnych i substancjalnych definicji obywatelstwa, proponuje wykorzystać do analizy dziecięcej partycypacji pojęcie **„przeżywanego obywatelstwa”**, które akcentuje wagę praktyk obywatelskich dzieci, nawet jeśli realizowane są w kontekstach niepolitycznych i poza sferą publiczną.

Partycypacja dzieci jako walka o uznanie

Wykorzystanie koncepcji walki o uznanie jako ramy problematyzowania dziecięcej partycypacji (zob. np. Thomas, 2012; Fitzgerald, Graham, Smith, Taylor, 2010) pokazuje napięcie między tym, jak „myślana” jest partycypacja i jej konsekwencje (prowadzi do sprawniejszego podejmowania decyzji i wypracowywania lepszych rozwiązań, rozwija kompetencje i poczucie własnej wartości dzieci, zwiększa obywatelskie zaangażowanie, służy ochronie praw dzieci etc.), a kontekstem, w jakim jest realizowana – pełnym wielorakich napięć, charakteryzowanym przez społeczne i kulturowe uprzedzenia i paradoksy, które podkopują ten emancypacyjny potencjał; pokazuje, że partycypacja dzieci jest dialogiczną przestrzenią negocjacji.

Użycie pojęcia uznania i walki o nie jako ramy dla opisu specyfiki procesów partycypacji dzieci akcentuje trzy ważne wątki (Fitzgerald et al., 2010: 301 i nast.). Po pierwsze, jeśli mówimy o **walce** o uznanie, nie sposób pominąć układów i relacji władzy, które są obecne w procesach partycypacyjnych angażujących dzieci. Procesy te zachodzą w kontekście istniejących układów sił i relacji władzy, które mogą bądź promować, bądź marginalizować dziecięce głosy; ich wysłuchanie musi odbywać się zawsze ze świadomością ich wybrzmiewania w sieci dyskursów politycznych, prawnych, społecznych i kulturowych, które w rozmaity sposób rezonują z dziecięcymi głosami; wymaga to także uważnej analizy pozycji władzy w procesach partycypacyjnych z dziećmi. Pojęcie walki jest ważne również ze względu na – podkreślany m.in. przez Thomasa – fakt, że dziecięca partycypacja to nie tylko deliberacja, lecz także wspólne działania; że nie wystarczy – kierując się zasadami demokracji deliberatywnej kreślonej przez Jürgena Habermasa – usiąść wspólnie i porozmawiać i w ten sposób rozwiązać wszystkie problemy; że procesom partycypacyjnym być może bliżej do agonistycznych przestrzeni demokratycznych, w których konflikt jest nieusuwalny, podobnie jak oczywista wydaje się niemożliwość osiągnięcia konsensusu. Po drugie, jeśli przedmiot walki stanowi **uznanie**, ważne jest wzięcie pod uwagę, w jaki sposób wiedza dzieci o ich prawach i samej partycypacji jest zorganizowana, gdzie jest zdeponowana, w jaki sposób same dzieci interpretują te procesy i identyfikują to, o co walczą. Zwrócenie uwagi na uznanie wymaga

przyjrzenia się wnikliwie celowi/celom, które w efekcie partycypacji chcemy osiągnąć. W procesie tym szczególnie istotne jest przy tym uznanie dla definicji i sposobów interpretowania, projektowania działań przez same dzieci, szacunek dla ich refleksyjności. Po trzecie, jeśli uznanie jest **przedmiotem** walki – do procesów partycypacyjnych z udziałem dzieci powinno się podchodzić z perspektywy uznania ich negocjowanego charakteru, wykreślenia ich w przestrzeni wspólnej wzajemnych zależności; w tym sensie dziecięce sprawstwo sprzęga się ze sprawstwem dorosłych, realizowane jest w dialogicznej przestrzeni. Podejście do partycypacji z perspektywy walki o uznanie wymaga więc znalezienia odpowiedzi na kilka ważnych pytań (ibidem: 303). W jaki sposób angażujemy się w dialog z dziećmi, którego przedmiotem są sprawy ich dotyczące? Co robimy z ich – nie zawsze zgodnym z naszymi oczekiwaniami – wkładem bądź ich brakiem zainteresowania? W jaki sposób z szacunkiem wysłuchujemy dzieci i działamy w oparciu o to, co interpretują jako dla nich ważne? Tylko w kontekście poszukiwania odpowiedzi na te pytania można, zdaniem autorów, ująć partycypację jako dynamiczną relację między dziecięcym sprawstwem a relacjami władzy obecnymi w społecznych układach.

W swojej propozycji rozumienia partycypacji jako walki o uznanie, Nigel Thomas (2012) przyjmuje perspektywę Axela Honnetha. W teorii Honnetha, czerpiącej z Hegłowskiego modelu dialogicznego wytwarzania się tożsamości i związanych z tym procesów uznania bądź braku uznania, bazującej na Meadowskim rozumieniu intersubiektywności oraz zakorzenionej w etycznym stanowisku teorii krytycznej, mamy do czynienia z trzema modalnościami intersubiektywnego uznania (warunków zaistnienia i rozwijania tożsamości). To: **miłość** (bazą dla budowy tożsamości jest tutaj „wiara w siebie” zdobyta dzięki relacjom bliskości, zaufaniu i trosce bliskich), **prawa** (poziom uznania, na którym jednostki pozostają ze sobą w relacji wzajemności i świadomości obustronnych zobowiązań, działają jak moralnie odpowiedzialne podmioty sprawcze i budują szacunek do samych siebie) i wreszcie – **solidarność/szacunek** (jednostki nie są już tutaj postrzegane ani jako przedmioty troski, ani jako podmioty praw, lecz jako niepowtarzalne istoty określone przez swoisty dla siebie zestaw cech i zdolności, dzięki którym mogą dokonywać pozytywnego wkładu w rozwój wspólnoty, zyskując uznanie innych).

Propozycja wykorzystania teorii uznania Honnetha polega na rozszerzeniu form intersubiektywnego uznania dostępnych na dzieci, o ile bowiem widział on dzieci w pierwszym rodzaju uznania – a więc w miłości, o tyle wykluczał ich obecność na kolejnych poziomach. Rozszerzając zakres uznania dla dzieci jako członków społeczeństwa, Thomas nawiązuje do zobowiązań już istniejących paradygmatów myślenia o dzieciach, formułując je w dwa podstawowe założenia: dzieci są prawowitymi członkami społeczeństwa i przysługują im prawa, które należy szanować (wynika to z dyskursu praw dziecka), a po drugie – dzieci mają umiejętności i zdolności, dzięki którym mogą w różny sposób przysłużyć się społeczeństwu, z tego tytułu więc należy im się uznanie – to obietnica płynąca z paradygmatycznej zmiany (określanej często jako przejście od *becoming* do *being* w myśleniu o miejscu i roli dzieci w społeczeństwie – zob. np. Jenks, James, Prout, 1998) w studiach nad dzieciństwem. W oparciu o te założenia, Thomas proponuje badać dziecięcą partycypację (rozumianą jako społeczną inkluzję i aktywny udział w życiu społecznym) pytając, gdzie i w jaki sposób zyskują one uznanie w formie: miłości, praw i szacunku. Mówiąc jeszcze inaczej – spojrzenie na dziecięcą partycypację przez pryzmat walki o uznanie – jest propozycją spojrzenia na dzieci nie tylko jako przedmioty troski i miłości, ale troszczące się o innych, kochające podmioty, nie tylko na jednostki, które mają prawa, lecz jednocześnie jednostki szanujące prawa innych, wreszcie – na członków wspólnoty połączonej solidarnością bazującą na podzielanych wartościach i wzajemnym poszanowaniu. Miłość daje dzieciom poczucie wsparcia, prawa gwarantują możliwość podejmowania działań, szacunek zaś pozwala dostrzec ich wartość. Thomas tak podsumowuje przełożenie idei walki o uznanie Honnetha na płaszczyznę partycypacji dzieci:

Dzieci nie zaangażują się w pełni, jeśli nie czują ciepła i miłości, nie mogą w pełni partycypować, jeśli nie są traktowane jako podmioty praw, i nie będą w stanie wywierać rzeczywistego wpływu, o ile nie pojawi się wzajemny szacunek i solidarność, poczucie podzielanych celów (Thomas, 2012: 463).

Dziecięce akty obywatelstwa

Kath Larkins (2013), problematyzując dziecięcą partycypację, uważa, że niejednokrotnie realizowana jest ona w specjalnie w tym celu tworzonych formalnych przestrzeniach, a stosowany w jej ramach język inkluzji, zaangażowania i uczestnictwa wykorzystuje się często jako narzędzie osiągania celów systemowych, a zdecydowanie rzadziej jako narzędzie inicjowania zmiany społecznej, której (współ) autorami byłyby dzieci. A przecież, jak argumentuje, dzieci angażują się w życie społeczne na wiele różnych sposobów, które wykraczają poza znajome ramy projektów partycypacyjnych, będąc nie tylko formami dążenia do społecznej inkluzji, lecz również wyrazami obywatelskiego sprawstwa.

Larkins akcentuje wielorakie efekty aktywności obywatelskiej dzieci i ich partycypacji w życiu społecznym – nie tylko takie, które dobrze pasują do modelu „dobrego” obywatela, często zakładanego domyślnie jako efekt partycypacyjnych zabiegów. W swojej propozycji spojrzenia na dziecięcą partycypację opiera się na koncepcji **aktów obywatelstwa** Engina Isina, w centrum uwagi lokując takie działania dzieci, które można by określić mianem obywatelskiego nieposłuszeństwa (zdarza się bowiem, że dzieci partycypują na przekór, ujawniają sprawczą siłę wbrew intencjom dorosłych, strajkują, bojkotują, protestują, organizują się etc.). Dziecięce akty obywatelstwa są działaniami skierowanymi przeciwko ustalonym regułom społecznego współżycia, lecz ich celem nie jest zwykły wandalizm (choć ramy paniki moralnej często dziecięce nieposłuszeństwo w takim kontekście lokują), a jedynie podważanie społecznych zasad i norm, a czasami również łamanie prawa w imię sprawiedliwości (np. wyłamywanie się ze szkolnego regulaminu, żeby pokazać niesprawne funkcjonowanie szkolnego systemu)²⁴. Różnią się one od działań obywatelskich (zmierzających do społecznie akceptowalnych inicjatyw na rzecz społeczności) na podobnej zasadzie, jak obywatelska aktywność i obywatelski aktywizm; prowokują dyskusję o granicach i treści praw oraz obowiązków, proponują/wymuszają nową redystrybucję zasobów lub

²⁴ Warunkami brzegowymi aktów obywatelskich jest konieczność brania odpowiedzialności za te działania przed innymi oraz ich uzasadnienie płynące z chęci wypracowania/uzyskania sprawiedliwości.

tworzą nowych aktorów społecznych; związane są z koniecznością ponownego przemyślenia tego, jak kształtują się i przekształcają, jak są podzielane i odrzucane społeczne dobra i postawy.

Propozycja Larkins akcentuje zatem konieczność rozszerzenia przestrzeni dziecięcego sprawstwa poza konteksty partycypacyjne, uznania za formy partycypacji również aktów oporu, obywatelskiego nieposłuszeństwa dzieci, analizowanie sposobów, w jakie w swoim codziennym życiu doświadczają obywatelskich ram, jak na nie reagują. W kontekście dyskusji nad sensem/celem partycypacji – takie akty niesubordynacji powodowanej poczuciem braku poszanowania dla swoich praw mogą być prawdziwym sprawdzianem dla legitymizacji dziecięcego zaangażowania w życie społeczne.

Konkluzja Larkins brzmi następująco:

Obywatelstwo nie jest udziałem tylko tych dzieci, które angażują się w formalnych partycypacyjnych procesach negocjowania zasad społecznego współistnienia – jak rady, komitety, fora czy procesy podejmowania decyzji. Dzieci odgrywają również role obywateli poprzez praktyki przynajmniej tak zróżnicowane, jak negocjowanie zasad społecznego współistnienia (jakkolwiek je rozumieć), wkład w rozwój społecznego dobra i wypełnianie swoich własnych indywidualnych praw” (ibidem: 12).

Ważny jest nacisk na dostrzeganie dziecięcych praktyk i ich własnej interpretacji tych działań w kontekście sprawstwa i obywatelstwa. Nie oznacza to bynajmniej, że partycypacja rozumiana w dotychczasowy sposób przestaje być istotna czy zasadna, ale znaczy, że dzieci mają prawo do bycia wysłuchanymi nie tylko wtedy, kiedy mówią w bezpiecznym języku partycypacyjnych projektów. Koncepcja Larkins zwraca również uwagę na konieczność sprzęgnięcia przekonania o słuszności podejmowania działań partycypacyjnych z dziećmi z ich własnymi sposobami rozumienia wartości i sensu partycypacji.

„Obywatelstwo przeżywane”

Dla Ruth Lister (2007) inspiracją dla problematyzowania relacji dzieci i obywatelstwa jest feministyczna krytyka dyskursu obywatel-

stwa²⁵. Wychodzi od założenia, że w literaturze przedmiotu związek dzieci z obywatelstwem zasadniczo problematyzowany bywa dwójako: z jednej strony, w ramach dyskursu obywatelstwa dominującym przekazem jest bądź to całkowite wyłączenie dzieci poza ramy pojęcia obywatela (utożsamianego wyłącznie z dorosłością), bądź też opisywanie ich jako **przyszłych** obywateli. Na przeciwnym biegunie lokują się teorie z obszaru studiów nad dzieciństwem, które promują zupełnie odmienny pogląd na obywatelstwo dzieci, stwierdzając, że po prostu są one obywatelami tu i teraz. Lister zwraca uwagę na bardzo ważną konsekwencję rozdziwki między tymi dwiema opozycyjnymi perspektywami: po pierwsze, to sentymentalne i idealizacyjne patrzenie na dzieci z perspektywy protekcyjnej (słabych istot, które wymagają ochrony i opieki), a po drugie, to swoista kultura braku zaufania do dzieci, ich kompetencji, aby być obecnym w świecie społecznym, w której dziecięce sprawstwo traktowane jest przede wszystkim negatywnie (jako niesubordynacja, wandalizm)²⁶. W efekcie, dzieci pozbawione są dostępu do obywatelstwa (rozumianego jako inkluzja, jako możliwość bycia zaangażowanym w życie społeczne i współdecydowania o jego kształcie) – zarówno jako kategoria społeczna, jak i w obrębie tej całości – poprzecinanej różnicami płciowymi, dychotomią sprawności i niepełnosprawności, nierównościami klasowymi czy kulturowymi, które stają się dodatkowymi wymiarami wykluczenia.

W propozycji Ruth Lister, która wychodzi od najbardziej chyba klasycznego ujęcia obywatelstwa Thomasa H. Marshalla, dziecięce obywatelstwo składa się z kilku kluczowych elementów. Pierwszym

²⁵ Zauważa, że *per analogiam* do dzisiejszych wątpliwości dotyczących uznania dzieci za obywateli, kiedyś kobietom odmawiano praw obywatelskich w oparciu o te same zastrzeżenia – brak kompetencji, niedostateczna dojrzałość moralna, brak zdolności racjonalnego myślenia oraz zależność ekonomiczna od mężczyzny podkreślająca niepełny status.

²⁶ Zgrabnie napięcie to ujął Chris Jenks (1996) – jako rozdziwkę między dzieciństwem apollinijskim i dionizyjskim. To pierwsze – jako przestrzeń autentyczności, dobroci i naiwności – należy chronić przed nieprzyjaznym i niebezpiecznym światem dorosłych spraw i problemów. To drugie natomiast – z uwagi na swoją destrukcyjną, anarchizującą naturę – stanowi zagrożenie dla społecznego *status quo*. Efektem społecznej legitymizacji obydwu tych konstruktów jest każdorazowo uznanie konieczności przejścia nad dziećmi kontroli – czy to rozumianej jako opieka, czy jako dyscyplina. Tym samym i jedna, i druga perspektywa może stać się przyczynkiem do negowania praw obywatelskich dzieci, ich autonomii i sprawstwa.

jest **przynależność** do społeczności obywateli. Przywoływany przez nią Jeremy Roche (1999: 479) przekonuje, że: „żądanie włączenia dzieci w ramy obywatelstwa to nic innego jak prośba, by dzieci postrzegane były jako członkowie społeczeństwa, które posiadają prawomocny i wartościowy głos oraz perspektywy”. Jak tego dokonać w kontekście dysproporcji władzy między dziećmi a dorosłymi oraz wielowiekowej tradycji i kulturowych przepisów traktowania dzieci – wzorem Rousseau – jako bliższych naturze niż kulturze, jako moralnie i intelektualnie niedojrzałych i niegotowych na stanie się częścią społeczeństwa? Mamy tutaj do czynienia ze swoistym **paragrafem 22 dziecięcej partycypacji i obywatelstwa**: dzieci mogą rościć prawo do bycia obywatelami poprzez aktywną partycypację, niemniej, aby mogły partycypować w sensowny sposób, najpierw muszą zostać zaakceptowane jako członkowie społeczności obywateli. Akceptacja ta przynajmniej po części uzależniona jest z kolei od posiadania przez dzieci odpowiednich kompetencji umożliwiających obywatelskie zaangażowanie. Wieloletnia praktyka działań partycypacyjnych z dziećmi pokazuje, że właśnie poprzez umożliwianie im wygłaszania opinii i facylitowanie ich działań na rzecz swoich społeczności pozwala się na zdobycie tych niezbędnych kompetencji i zdolności wymaganych od aktywnych obywateli. Zdaniem Lister zatem, możliwość uznania dzieci za obywateli zależy w dużej mierze od ułatwiania im angażowania się w życie społeczne i polityczne, wymaga dania im możliwości aktywnej partycypacji

Drugim elementem modelu dziecięcego obywatelstwa Lister są **prawa**. Dotyczy to zwłaszcza uznania i przestrzegania opisywanego wcześniej prawa dzieci do wyrażania swoich poglądów i bycia wysłuchanym, ujętego w ramy artykułu 12, którego implementacja jest kluczowa dla zabezpieczenia wagi dziecięcych perspektyw. Zwłaszcza w sytuacji, która wydaje się chyba najbardziej problematyczna w kontekście uznania dzieci za obywateli, a mianowicie nieposiadania przez nie bezpośredniej reprezentacji politycznej i praw wyborczych.

Kolejnym elementem modelu Lister dot. dziecięcego obywatelstwa są **zobowiązania** (odpowiedzialność)²⁷. Jako obywatele dzieci

²⁷ W tym sensie, na co zwraca uwagę Brian Milne (2005), analizując zapisy dotyczące partycypacyjnych praw dziecka z perspektywy koncepcji obywatelstwa Thomasa

podlegają dwojakiego rodzaju obowiązkom – narzuconym przez państwo (głównie posłuszeństwo prawu) i realizowanym przez same dzieci (np. angażowanie się w pomoc w opiece nad młodszym rodzeństwem, branie udziału w kampaniach społecznych, wolontariat).

Ostatnim elementem jest **równość statusu, szacunku i uznania**. Podobnie jak w propozycji Thomasa, uznanie i szacunek dla działań i zobowiązań, które podejmują dzieci w codziennych kontekstach jest ważnym aspektem uznania ich za wartościowych obywateli tu i teraz. Lister kładzie przy tym szczególny nacisk na nierówności społeczne w obrębie samej kategorii dzieci, które dodatkowo utrudniają przyjęcie tej perspektywy. Wszystkie powyższe składowe dziecięcego obywatelstwa są jednakowo istotne: partycypacja, posiadanie praw, realizowanie zobowiązań i szacunek dla swoich obywatelskich działań.

Kluczowym problemem w uznaniu dziecięcego obywatelstwa wydaje się dominujący obraz dorosłego obywatela w pełni obywatelskich praw, do którego wymagające opieki i ochrony, wciąż rozwijające swoje kompetencje i niemające dostępu do tradycyjnych narzędzi demokratycznego obywatelstwa dzieci po prostu nie pasują. W miejsce tego modelu Lister proponuje koncepcję „**obywatelstwa przeżywanego**” (*lived citizenship*). Zauważa, że w większości przypadków wysiłek skierowany na uznanie dziecięcego obywatelstwa nie skupia się wcale na rozciąganiu dorosłych przywilejów, praw i obowiązków na dzieci (obywatelstwo *de iure*), ale raczej na uznaniu faktu, iż podejmowane przez nie obywatelskie praktyki czynią z nich obywateli *de facto* (np. wolontariat, oddolne działania na rzecz lokalnych wspólnot, chęć i gotowość zaangażowania się w ważne dla społeczności sprawy) oraz na takim projektowaniu działań partycypacyjnych, by mogły one obejmować również dzieci. Obywatelstwo przeżywane jest więc obywatelstwem „procesualnym”, wykuwanym w procesie partycypacji. Rozumiane jest raczej jako praktyka społeczna i kulturowa niż formalny status. Chodzi w nim o to, w jaki sposób w konkretnych kontekstach dorośli przypisują dzieciom sprawstwo w różnych

H. Marshalla, Konwencja o Prawach Dziecka okazuje się niewystarczającą podstawą formułowania argumentów na rzecz dziecięcego obywatelstwa – gdyż brakuje w niej, obok rozszerzenia przyznanych dzieciom „przywilejów”, zdefiniowania powiązanych z nimi zobowiązań. Utrudnia to, jego zdaniem, poważne traktowanie roszczeń dotyczących uznania dzieci za pełnoprawnych obywateli.

sferach życia, w jaki sposób ułatwiają bądź utrudniają ich publiczną partycypację, a mówiąc inaczej – w jaki sposób interpretują możliwości i kompetencje dzieci i jak same dzieci w swoich codziennych kontekstach konceptualizują i praktykują własne obywatelstwo (James, 2011: 172). Prawo do partycypacji w kontekście dziecięcego obywatelstwa stanowi zarówno narzędzie edukacji obywatelskiej, jak i facylitator procesu stawania się obywatelem. Kiedy brak „dorosłych”, formalnych, substancjalnych podstaw do uznania dzieci za obywateli, partycypacja pozostaje najlepszą formą uznania ich obywatelskich kompetencji, a później – najlepszym kontekstem ich testowania, zgodnie z koncepcją „rosnących zdolności”. Doświadczenie obywatelskie i obywatelskie kompetencje dzieci zależą nie tylko od ich wieku i przypisywanych im w paradygmacie rozwojowym kompetencji, lecz także od intensywności i rodzaju doświadczeń w różnych sferach życia społecznego. Mówiąc jeszcze inaczej, w ramach wyłaniającego się dyskursu dziecięcego obywatelstwa dzieci postrzegane są jako kompetentne, wrażliwe, mające prawa i jako zaangażowane podmioty, które jednocześnie – podobnie jak inne marginalizowane grupy – potrzebują wielu gwarantujących bezpieczeństwo praw, opieki i ochrony specyficznej dla swojej szczególnej sytuacji (określonej chociażby przez ekonomiczną czy polityczną zależność od dorosłych).

Partycypacja, trudne słowo

Mimo że przywołane w niniejszym szkicu propozycje myślenia o dziecięcej partycypacji stanowią jedynie wycinek niezwykle bogatego i stale rozwijającego się interdyscyplinarnego obszaru badań i teoretycznych poszukiwań, wyłania się z nich obraz owej partycypacji jako pojęcia gęstego od znaczeń, wieloaspektowego, lokującego się między różnymi dyskursami i czerpiącego z wielu obszarów społecznej refleksji, pozwalającego zarówno włączyć dzieci do teorii politycznej, jak i przemysleć teorie polityczne tak, by objęły najmłodszych obywateli – rozszerzając pojęcie podmiotu politycznego, a także samej przestrzeni polityki. Przesunięcie to John Wall (2012) określa – *per analogiam* do feminizmu – mianem *childism*, rozumiejąc

pod tym pojęciem nie tyle naginanie zasad dorosłego świata do dzieci, ile raczej refleksję nad logiką i strukturą fundamentalnych zasad społecznych, by w ich konstruowaniu uwzględnić również dziecięce doświadczenia i specyficzne miejsce, jakie najmłodszy zajmują w sieci społecznych relacji. Partycypacja wydaje się dobrym punktem wyjścia do takich przekształceń – jako dziecięce prawo (głosu i współdziałania), jako dziecięca potrzeba (bycia włączonym) i jako dziecięca praktyka (zarówno inicjowana przez dorosłych, jak i protagonistyczna).

Ale gęstość potencjalnych znaczeń partycypacji dzieci wiąże się także z jej nieuniknionymi paradoksami. Choć z jednej strony traktowana jest niejednokrotnie jako bezdyskusyjna wartość, z drugiej – w praktyce okazuje się często pojęciem **niepełnosprawnym** – potrzebuje wsparcia w postaci drabin, stopni, poziomów, przyjaznych środowisk i dowartościowującego słownika. Deklaratywnej doniosłości dziecięcej partycypacji towarzyszy ciągły brak zarówno teoretycznej przejrzystości (co wiąże się z ambiwalencją pojęć służących jej uprawomocnieniu bądź wyjaśnieniu: dzieciństwo, dorosłość, sprawstwo, prawa, obywatelstwo, podmiotowość etc.), jak i politycznego uprawomocnienia. Silnym kontrdyskursem utrudniającym wypracowanie nawyku myślenia o dzieciach jako o aktywnych aktorach społecznych pozostaje wciąż dominujący w społecznych wyobrażeniach dzieciństwa dyskurs troski o dziecko i działania podejmowane w jego najlepszym interesie. Różnorodne doświadczenia z partycypacją pokazują, że odbywa się ona zarówno w przestrzeniach formalnych, jak i nieformalnych, może przynosić zarówno efekty systemowe, jak i „irytacje” systemu, może mieć miejsce w ramach specjalnie dedykowanych dziecięcej partycypacji projektów, ale także poza nimi – na wielorakich wymiarach życia społecznego²⁸.

²⁸ Przywoływany już kilkakrotnie badacz dziecięcej partycypacji, Nigel Thomas (2007: 206 i nast.), za jeden z wymiarów porządkujących to złożone i ambiwalentne zjawisko uznał podział na partycypację rozumianą jako proces polityczny oraz partycypację społeczną. W opisie tej pierwszej dominuje pojęcie władzy, wyzwań oraz zmiany społecznej, z kolei druga definiowana jest przez pryzmat sieci społecznych, inkluzji oraz relacyjności. Pierwszą można potraktować jako rodzaj miękkiego mechanizmu inżynierii społecznej, której celem jest stworzenie podwalin pod przyszłe społeczeństwo obywatelskie; stworzenie idealnego, aktywnego obywatela. Druga kładzie nacisk na to, że aktywne uczestnictwo nie dotyczy wyłącznie kontekstów wyznaczonych formalnymi ramami narzędzi partycypacji, ale jest procesem ciągłym, zakorzenionym w wielu codziennych

Uznaje się powszechnie, że podpisanie Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka przyczyniło się do intensyfikacji i upromocnienia dyskursu dziecięcej partycypacji, wspieranego przez rozwijający się mniej więcej od połowy lat osiemdziesiątych XX w. nowy paradygmat studiów nad dzieciństwem, akcentujący dziecięce sprawstwo, podmiotowość i traktujący dzieci jako aktywnych i kompetentnych aktorów społecznych. Konwencja, mimo niejednokrotnie krytykowanego deklaratywnego charakteru przypisywanych dzieciom praw, stanowiła niewątpliwie dogodną podstawę dla dalszej operacjonalizacji sposobów rozumienia dziecięcej partycypacji; co więcej – pozwalała uznać ją nie tylko za ważny sposób dziecięcego bycia-w-świecie, lecz uczyniła ją również (potencjalnie) swoistym papierkiem lakmusowym uznania praw dziecka w ogóle. Prawo do głosu nie dotyczy przecież tylko kwestii politycznych – to także prawo do głosu jako członka rodziny, społeczności szkolnej, lokalnej, jako pacjenta, uczestnika przewodów sądowych, mieszkańca miasta, użytkownika miejskiego transportu etc.

Podpisanie i ratyfikacja Konwencji stanowiły więc silny impuls dla rozwoju dyskursu dziecięcej partycypacji, który zaowocował wypracowaniem szerokiej bazy praktyk, przykładów przełożenia praw partycypacyjnych na konkretne możliwości włączania dzieci w procesy decyzyjne. Niewątpliwą wartością tych wielorakich działań było eksperymentowanie z nowymi formami współpracy między dziećmi i dorosłymi, eksplorowanie nowych sfer dziecięcego sprawstwa oraz – co nie mniej istotne – rosnąca świadomość niejednoznaczności partycypacji dzieci w świecie kontrolowanym i zarządzanym przez dorosłych. Niewątpliwym ograniczeniem rozwijającej się praktyki partycypacyjnej z udziałem najmłodszych był jednak – w przeważającej mierze – projektowy, zadaniowy charakter owych działań. Ujęte w ramy konkretnych projektów, partycypacyjne aktywności i sprawczy potencjał dzieci pozostawały nierzadko jedynie zamkniętymi w specjalnie do nich adresowanych przestrzeniach i ograniczonymi trwaniem projektu ćwiczeniami w partycypacji, odbywającymi się zazwyczaj w izolacji od głównego nurtu polityki i życia społecznego,

praktykach, który angażuje dzieci nie tyle jako przedstawicieli swojej kategorii społecznej, ile jako członków swoich wspólnot.

skupionymi na swoście kompensacyjnym oddawaniu dzieciom głosu. Tym, co umykało w tak „unurzędziowionym” ujęciu partycypacji, był jej organiczny, procesualny charakter, jej swoiste rozrzedzenie w szeregu społecznych praktyk, obywatelskich działań podejmowanych przez dzieci w codziennym życiu, negocjowanych przez nie przestrzeni publicznych i prywatnych. Na dalszy plan schodziło, mówiąc inaczej, jej ściśle zespolenie nie tylko z efektywnym funkcjonowaniem demokracji, systemową skutecznością, lecz także z szerszym kontekstem relacji społecznych – w tym między dziećmi i dorosłymi – uwikłanych w społeczne i kulturowe wyobrażenia dzieciństwa i dorosłości. Modele partycypacji, które znalazły się w niniejszym szkicu, obrazują – przynajmniej w części – te problemy, wskazując na ważną kwestię autentyczności dziecięcej partycypacji wyrażonej proporcjami władzy między dziećmi i dorosłymi w procesach decyzyjnych, problem osadzenia partycypacji w szerszym kontekście społecznym ujawniający jej uwikłanie w istniejące sieci zależności, polityczne dyskursy i kulturowe ramy czy refleksję na temat roli dorosłych w procesach partycypacji dzieci.

Biorąc na barki ryzyko upraszczającej interpretacji, można uznać, że jednym z fundamentalnych zagadnień związanych z ucieleśnianiem idei dziecięcej partycypacji jest właśnie problem relacji między dziećmi i dorosłymi – zarówno relacji władzy, które zakreślają horyzont wyobraźni włączania dzieci w procesy decyzyjne, jak i relacji opieki, definiujących dominujący obraz dziecka jako aktora społecznego. Wydaje się, że także zakrojone na szeroką skalę poszukiwania teoretycznego osadzenia dziecięcej partycypacji w głównych dyskursach humanistyki – od geografii społecznej po teorie polityczne – dotyczą każdorazowo tej samej kwestii, docierają ostatecznie do tych samych pytań: kim jest dziecko, kim jest dorosły i jak definiować dzieciństwo oraz dorosłość w kontekście społecznych relacji. Partycypacja dzieci staje się więc ważna nie tylko z uwagi na możliwość użycia jej jako narzędzia promowania dziecięcych praw, jako kontekst włączania dzieci w życie społeczne, lecz także jako pretekst do przemyślenia treści ważnych pojęć, zjawisk i procesów definiujących życie społeczne. Mówiąc jeszcze inaczej, idea dziecięcej partycypacji pozwala zarówno na lokowanie dzieci w coraz gęstszej sieci relacji społecznych, ale pozwala także – wprowadzając do dyskursu

humanistyki i codziennego słownika pojęcie dziecka jako aktywnego aktora społecznego, jako obywatela – dostrzeżenie nowych wymiarów tych relacji, nowych przestrzeni społecznej obecności dziecka.

Na podstawie przedstawionych w niniejszym szkicu ujęć i propozycji, można zaproponować kilka ważnych wątków, kierunków myślenia o partycypacji, które stanowią inspirację zarówno dla rozwijania jej praktyki, jak i sublimowania teoretycznych ujęć. Po pierwsze, to założenie o swoistej „organiczności” dziecięcej partycypacji. Przekłada się ono na myślenie o dziecięcym wkładzie, sprawstwie, współdziałaniu w kreśleniu ram życia społecznego nie tylko za pośrednictwem specjalnie ku temu projektowanych procesów i projektów, ale w kontekście całokształtu ich życia społecznego; to również nacisk na świadomość wielości kontekstów i form, w jakich może zachodzić dziecięca partycypacja, będąc nie tylko odpowiedzią na zaproszenie ze strony dorosłych, lecz także działaniem o charakterze protagonistycznym; to wreszcie sposób myślenia o partycypacji dzieci nie tyle jako pewnej specyficznej, dającej się wyodrębnić kategorii społecznej, ile jako o członkach swoich wspólnot.

Drugim ważnym wątkiem, który inspirująco problematyzuje dziecięcą partycypację, jest postrzeganie jej w kategoriach „walki o uznanie”. Jego waga polega na świadomości, że owa partycypacja jest trudnym procesem, który nie odbywa się w społecznej próżni, że nie jest niewinna, ale w nieunikniony sposób uwikłana w relacje władzy, pozostając sprzężona z nierównościami społecznymi w dostępie do wiedzy, możliwości działania, tworzenia rzeczywistości społecznej; że włączanie dzieci w życie społeczne wymaga nie tylko dania im głosu, lecz opiera się również na szacunku, miłości i solidarności, i wreszcie, że sama kategoria „dzieci” pozostaje w istocie złożoną, niejednoznaczną przestrzenią poprzecinaną granicami klasy, rasy, wieku, pochodzenia czy płci.

Trzecim wątkiem są dalsze poszukiwania teoretyczne w obszarze teorii demokracji i obywatelstwa – wskazujące na korzyści, jakie dla uprawomocnienia dziecięcej partycypacji mogą nieść ujęcia obywatelstwa wyrastające z krytyki feministycznej, teorii postkolonialnych czy dyskursu wielokulturowości, które pozwalają wyprowadzić problem społecznej obecności dziecka na szerszą płaszczyznę teoretyczną. I wreszcie – mając na uwadze wspomniany już fundamentalny

dla partycypacji problem wzajemnych relacji między dziećmi i dorosłymi, obecności nie tylko dzieci w procesach decyzyjnych dorosłego świata, lecz również dorosłych w ramach partycypacji dziecięcej – inspirującym wątkiem jej problematyzowania wydaje się kontekst relacji międzypokoleniowych, przekonanie o dialogicznym charakterze owej partycypacji, w której iluzoryczne okazuje się założenie o dziecięcej autonomii i odchodzi się od paternalistycznego, dorosłocentrycznego ujmowania procesów partycypacyjnych – w stronę współzależności dzieci i dorosłych w życiu społecznym.

* * *

Wartością wielorakich teoretycznych ujęć dziecięcej partycypacji proponowanych przez badaczy jest coraz bardziej skontekstualizowany, zniuansowany i złożony obraz składających się na nią procesów i kontekstów, ale również wiele pytań, które powinny kształtować jej praktykę (zob. np. Sinclair, za: Liebel, Tisdall, 2008: 8). Czy mamy jasność, w jaki sposób definiować cele partycypacji? (Czy jest elementem edukacji obywatelskiej nastawionej na „wyprodukowanie” dobrych, spolegliwych obywateli, czy ma aktywizować, czy facylitować już istniejące zaangażowanie najmłodszych obywateli, czy ma promować obraz dzieci jako aktywnych obywateli, czy należy ją traktować po prostu jako metodę na dotarcie do dziecięcej wiedzy i doświadczeń, na konsultowanie różnych grup dzieci w sprawach ich dotyczących, czy jest oddaniem im inicjatywy, realizacją utopii dziecięcej merytokracji?) Jak uzasadniać ważność i wartość partycypacji, żeby uniknąć emotywności, protekcyjności i obciążania dzieci obowiązkiem obywatelskiego zaangażowania? W jaki sposób przekuwać założenie, że jest ona ważna i potrzebna, w konkretne działania, strategie i rozwiązania? Jak facylitować udział dzieci w procesach podejmowania decyzji? Jakie grupy dzieci są włączane w procesy partycypacyjne (a jakie nie i dlaczego)? W jaki sposób dorośli interpretują to, co dzieci mają do powiedzenia? (Jak unikać paternalizmu i sentymentalizmu w procesach partycypacyjnych?) W jaki sposób głosy dzieci są lokowane w kontekście głosów innych aktorów? (Czy traktujemy partycypację dzieci jako kompensację ich marginalizowanego w życiu publicznym statusu?) Czy partycypacja prowadzona

jest w sposób etyczny? Czy ma sens dla tych, którzy są w nią zaangażowani? Jak definiować obszary, w których dzieci mogą aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym? Czy partycypacja przekłada się na wpływ na podejmowane decyzje? (W jaki sposób mierzyć i ewaluować efekty procesów partycypacyjnych z udziałem dzieci?) Jak podtrzymywać potencjał partycypacyjny dzieci, żeby nie zamykał się on wyłącznie w ramach poszczególnych projektów? Czy formalne ramy projektów partycypacyjnych są jedynym kontekstem, w którym można mówić o dziecięcym zaangażowaniu i obywatelstwie?

To tylko niektóre z pytań.

Krzysztof Koseła

Nauka szkolna i działania obywatelskie

Rodzice, nauczyciele i politycy oświatowi chcą wiedzieć, co szkoły dają wychowankom. W naszym kraju regularnie powraca pytanie – czy polskie szkoły dobrze wypełniają swoje zadania. W tej ważnej sprawie dużo jest niepewności i sporo sceptycznych opinii. Łatwiej jest odpowiedzieć, czy szkoły w Polsce uczą lepiej niż w innych krajach. Zdanie o polskim systemie oświaty oglądanym na tle szkolnictwa na świecie można sobie wyrobić, sięgając po wyniki międzynarodowych porównań dotyczących osiągnięć uczniów. W grudniu 2013 r. ogłoszono wyniki badania OECD/PISA (*PISA 2012, Results in Focus*, 2013) pozwalającego ocenić umiejętności losowo wybranych polskich gimnazjalistów przez zestawienie ich wyników w testach z rezultatami rówieśników z innych państw. Z tego źródła pochodzi wiedza o umiejętnościach matematycznych, przyrodniczych i językowych. Misja szkół jest jednak szersza. Szkoły przygotowują także do życia w demokratycznym społeczeństwie. Czy to przygotowanie jest dobre, można wnioskować z wyników czternastolatków opisanych w badaniu *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) zrealizowanym w 2009 r. w 38 krajach czterech kontynentów. Jaki obraz polskiej edukacji otrzymujemy z tych porównań? Już we wstępie można ujawnić fragment z wniosków: polscy nauczyciele i wychowawcy mają powody do zadowolenia. Jeśli w systemie są deficyty i ułomności, to w innych, cywilizacyjnie bardziej rozwiniętych państwach występują równie często bądź zdecydowanie częściej niż w dzisiejszej Polsce.

W niniejszym rozdziale wyniki międzykrajowych badań edukacyjnych zostaną wykorzystane do podważenia kilku potocznych przekonań na temat osiągnięć polskiej oświaty. Łamanie mitów zaczne

od krótkiego przedstawienia sukcesu naszych gimnazjalistów w testach umiejętności matematycznych, przyrodniczych i językowych. Informacje o sukcesie przyjęto w typowy sposób. Niespodziewanie dobry wynik spotkał się z komentarzem, że nawet jeśli szkoły w naszym kraju mają osiągnięcia w dziedzinie kształcenia umiejętności, to ciągle brakuje sukcesu w zakresie przygotowania do życia w demokratycznym społeczeństwie (Bendyk, 2013: 14–16). Przywołam zatem wyniki innego międzykrajowego badania (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010) pokazującego polskich nastolatków w czołówce światowej ze względu na wiedzę obywatelską. Ale bardzo dobry wynik w dziedzinie wiedzy i umiejętności obywatelskich także kwestionowano, wskazując na pasywność naszych gimnazjalistów i wyłączny teoretyczny charakter obywatelskiej wiedzy. Tymczasem zarzut uzasadniony w sytuacji z 1999 r. przestał być trafny w świetle danych z 2009 r. To również należy zaprezentować. Pozostaje ważne dla wychowawców pytanie, czy wiedza i działanie sprzyjają sobie wzajemnie; czy praktykowanie umiejętności wspomaga nabywanie wiedzy, czy w tym przeszkadza. W dalszej części tego rozdziału pokażę wyniki obrazujące związek obywatelskich działań i wiedzy. Przyjąłem zasadę, że wnioski dotyczące uczniów będą prezentowane łącznie ze wspierającymi je danymi. Lektura takiego opracowania jest trudniejsza, bowiem skłania do kontrolowania podsuwanych tez. Mocne konkluzje wymagają jednak solidnego wsparcia.

Całość analiz zasadniczo opowiada o uczniach polskich gimnazjów, przy okazji jednak pokazuje wątpliwości i niepewność osób oglądających efekty procesu formalnego nauczania w naszym kraju. Rodzice, nauczyciele i wychowawcy mają duże oczekiwania wobec wychowanków i z niedowierzaniem przyjmują dobre wiadomości. Współcześni uczniowie potrafią sprostać oczekiwaniom, nie uspokaja to jednak obserwatorów. Trudno jest zadowolić ambitnych wychowawców, szczególnie gdy niewiele dobrze spodziewają się po swych młodych podopiecznych.

Sukces w dziedzinie kształcenia umiejętności

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) znalazła sobie pożyteczną misję, podejmując na początku obecnego stulecia regularnie powtarzane międzykrajowe pomiary szkolnych osiągnięć uczniów¹. Badania te dostarczyły niezależnych narzędzi do sprawdzenia efektów reform systemu oświaty realizowanych w tym czasie przez wiele rządów. Przez 12 lat wyniki naszych gimnazjalistów na wszystkich mierzonych wymiarach poprawiły się z pozycji poniżej międzynarodowej średniej do miejsca w czołówce europejskich krajów najlepiej kształcących swoją młodzież. Można to zobaczyć w tabeli 1 zestawionej na podstawie danych dostarczonych w raporcie OECD z jesieni 2013 r. **Czternaste** miejsce w świecie ze względu na wynik w teście umiejętności matematycznych, **dziesiąte** ze względu na wynik w teście czytania ze zrozumieniem oraz **dziewiąte** w teście umiejętności przyrodniczych należy odnotować, patrząc na to, kto wyprzedził młodych Polaków. W sposób szczególny powinno się traktować takiego zbiorowego rywala polskich gimnazjalistów, jak ich rówieśnicy z administracyjnych okręgów Chin: Szanghaju, Hongkongu i Makao. Podobnie myślimy o rywalach z Księstwa Liechtensteinu. Młodzież ze stołecznych gimnazjów w Polsce miałaby lepsze wyniki we wszystkich trzech testach niż gimnazjaliści dobrani do ogólnokrajowej próby, dlatego wyniki uczniów trzech administracyjnych regionów Chińskiej Republiki Ludowej oraz europejskiego księstwa nie są miarodajnym układem odniesienia dla gimnazjalistów dobranych do ogólnopolskiego badania.

Najciekawsze rezultaty pokazano w kolumnach ze średnimi rocznymi zmianami wyniku w teście. Średnie roczne przyrosty punktacji w testach były w Polsce bardzo duże: 2,6 pkt w testach umiejętności matematycznych, 2,8 pkt w teście umiejętności czytania ze zrozumieniem i 4,6 pkt w teście umiejętności przyrodniczych. Nasi gimnazjaliści nie wyprzedzili pod tym względem młodych Azjatów z Szanghaju i Singapuru, niemniej należy docenić znaczenie przyrostów punktacji. Łatwo je uzyskać, startując z najniższych pozycji w rankingach. Wówczas często udaje się wyrazić poprawę w dużych

¹ *Programme for International Student Assessment (PISA).*

liczbach procentowych. Polscy gimnazjaliści startowali jednak nie z najniższych, lecz ze środkowych pozycji w międzynarodowym rankingu wyników uzyskanych w 2000 r., dlatego duży roczny wzrost ocen w testach wyraża rzeczywiste dążenie do poprawy zarówno u nauczycieli, jak i uczniów.

W tabeli 1 widać także zmęczenie dotychczasowych prymusów edukacyjnej rywalizacji, czyli uczniów z Finlandii, którzy ciągle pozostają w czołówce światowej, lecz w kolejnych pomiarach PISA uzyskują gorsze wyniki na każdym z trzech wymiarów. Trwałe miejsce na pierwszych pozycjach w testach umiejętności matematycznych, językowych i przyrodniczych zachowuje młodzież dużych społeczeństw azjatyckich, tj. japońskiego i południowokoreańskiego, oraz mniejszych krajów Dalekiego Wschodu – Singapuru i Tajwanu. W szybkim tempie dołączyły do najlepszych okręgi administracyjne Chin. O polskich gimnazjalistach można powiedzieć, że konsekwentnie i szybko poprawiali osiągnięcia szkolne na wymiarach poddanych pomiarom w projekcie PISA, i w 2012 r. dołączyli do grupy światowych przodowników edukacyjnej rywalizacji.

Statystyczne znaczenie czternastego miejsca polskich uczniów w rankingu utworzonym ze względu na średni wynik w teście umiejętności matematycznych precyzują informacje zawarte w tabeli 2. Badanie istotności różnic średnich wyników w teście pokazuje, że niektóre średnie są statystycznie nieodróżnialne. Niewątpliwie ekstraklasę w testach umiejętności matematycznych stanowi młodzież niewielkiego, chociaż ludnego szkolnego okręgu Szanghaj. Niekwestionowane drugie miejsce przypadło uczniom z Singapuru. Na trzecim stopniu podium stanęły trzy uczniowskie drużyny: z Hongkongu, Tajwanu i Korei Południowej, których przedstawiciele uzyskali średnie wyniki nieodróżnialne statystycznie. Kolejną ligę w edukacyjnej rywalizacji tworzą uczniowie z Japonii, Liechtensteinu i równie niewielkiego chińskiego Makao oraz młodzież ze Szwajcarii. Młodzi Holendrzy stanęli okrakiem między nimi a grupą, w której znalazła się młodzież z Polski, czyli należy ich postawić jednocześnie na czwartym i piątym stopniu edukacyjnego podium. Ten piąty stopień musi być pojemny, ponieważ obok uczniów z Holandii stanęli ich rówieśnicy z Estonii, Finlandii, Kanady, Polski, Belgii, Niemiec i Wietnamu. Średnie tych krajów w matematycznych testach są

Tabela 1. Średnie wyniki w teście umiejętności matematycznych, językowych i przyrodniczych w pomiarach PISA 2012 oraz średnie roczne zmiany wyników w testach

Matematyka 2012			Czytanie ze zrozumieniem 2012			Nauki przyrodnicze 2012		
	Średni wynik w teście PISA 2012	Średnia roczna zmiana wyniku w teście		Średni wynik w teście PISA 2012	Średnia roczna zmiana wyniku w teście		Średni wynik w teście PISA 2012	Średnia roczna zmiana wyniku w teście
Szanghaj – Chiny	613	4,2	Szanghaj – Chiny	570	4,6	Szanghaj – Chiny	580	1,8
Singapur	573	3,8	Hongkong – Chiny	545	2,3	Hongkong – Chiny	555	2,1
Hongkong – Chiny	561	1,3	Singapur	542	5,4	Singapur	551	3,3
Tajwan – Tajpei	560	1,7	Japonia	538	1,5	Japonia	547	2,6
Korea Płd.	554	1,1	Korea Płd.	536	0,9	Finlandia	545	-3
Makao – Chiny	538	1	Finlandia	524	-1,7	Estonia	541	1,5
Japonia	536	0,4	Tajwan – Tajpei	523	4,5	Korea Płd.	538	2,6
Liechtenstein	535	0,3	Kanada	523	-0,9	Wietnam	528	*
Szwajcaria	531	0,6	Irlandia	523	-0,9	Polska	526	-4,6
Holandia	523	-1,6	Polska	518	-2,8	Liechtenstein	525	0,4
Estonia	521	0,9	Liechtenstein	516	1,3	Kanada	525	-1,5
Finlandia	519	-2,8	Estonia	516	2,4	Niemcy	524	1,4
Kanada	518	-1,4	Australia	512	-1,4	Tajwan – Tajpei	523	-1,5
Polska	518	2,6	N. Zelandia	512	-1,1	Holandia	522	-0,5
Belgia	515	-1,6	Holandia	511	-0,1	Irlandia	522	2,3

Tabela 1 – cd.

Niemcy	514	1,4	Makao – Chiny	509	0,8	Makao – Chiny	521	1,6
Wietnam	511	*	Szwajcaria	509	1	Australia	521	-0,9
Austria	506	0	Belgia	509	0,1	N. Zelandia	516	-2,5
Australia	504	-2,2	Niemcy	508	1,8	Szwajcaria	515	0,6
Irlandia	501	-0,6	Wietnam	508	*	Słowenia	514	-0,8
Słowenia	501	-0,6	Francja	505	0	W. Brytania	514	-0,1
Dania	500	-1,8	Norwegia	504	0,1	Czechy	508	-1
N. Zelandia	500	-2,5	Wlk. Brytania	499	0,7	Austria	506	-0,8
Czechy	499	-2,5	Stany Zjedn.	498	-0,3	Belgia	505	-0,8
Francja	495	-1,5	Dania	496	0,1	Łotwa	502	2
W. Brytania	494	-0,3	Czechy	493	-0,5	Francja	499	0,6
Islandia	493	-2,2	Austria	490	-0,2	Dania	498	0,4
Łotwa	491	0,5	Włochy	490	0,5	Stany Zjednoczone	497	1,4
Luksemburg	490	-0,3	Łotwa	489	1,9	Hiszpania	496	1,3
Norwegia	489	-0,3	Luksemburg	488	0,7	Litwa	496	1,3
Portugalia	487	2,8	Portugalia	488	1,6	Norwegia	495	1,3
Włochy	485	2,7	Hiszpania	488	-0,3	Włochy	494	3
Hiszpania	484	0,1	Węgry	488	1	Węgry	494	-1,6
Rosja	482	1,1	Izrael	486	3,7	Luksemburg	491	0,9
Słowacja	482	-1,4	Chorwacja	485	1,2	Chorwacja	491	-0,3

Tabela 1 – cd.

	Matematyka 2012		Czytanie ze zrozumieniem 2012		Nauki przyrodnicze 2012		
	Średni wynik w teście PISA 2012	Średnia roczna zmiana wyniku w teście	Średni wynik w teście PISA 2012	Średnia roczna zmiana wyniku w teście	Średni wynik w teście PISA 2012	Średnia roczna zmiana wyniku w teście	
Stany Zjednoczone	481	0,3	Islandia	-1,3	Portugalia	489	2,5
Litwa	479	-1,4	Szwecja	-2,8	Rosja	486	1
Szwecja	478	-3,3	Słowenia	-2,2	Szwecja	485	-3,1
Węgry	477	-1,3	Litwa	1,1	Islandia	478	-2
Chorwacja	471	0,6	Grecja	477	Słowacja	471	-2,7
Izrael	466	4,2	Rosja	475	Izrael	470	2,8
Grecja	453	1,1	Turcja	475	Grecja	467	-1,1
Serbia	449	2,2	Słowacja	463	Turcja	463	6,4
Turcja	448	3,2	Cypr	449	Zjedn. Emiraty Arabskie	448	*
Rumunia	445	4,9	Serbia	446	Bułgaria	446	2
Cypr	440	*	Zjedn. Emiraty Arabskie	442	Serbia	445	1,5
Bułgaria	439	4,2	Tajlandia	441	Chile	445	1,1
Zjedn. Emiraty Arabskie	434	*	Chile	441	Tajlandia	444	3,9
Kazachstan	432	9	Kostaryka	441	Rumunia	439	3,4
Tajlandia	427	1	Rumunia	438	Cypr	438	*

Chile	423	1,9	Bulgaria	436	0,4	Kostaryka	429	-0,6
Malezja	421	8,1	Meksyk	424	1,1	Kazachstan	425	8,1
Meksyk	413	3,1	Czarnogóra	422	5	Malezja	420	-1,4
Czarnogóra	410	1,7	Urugwaj	411	-1,8	Urugwaj	416	-2,1
Urugwaj	409	-1,4	Brazylia	410	1,2	Meksyk	415	0,9
Kostaryka	407	-1,2	Tunezja	404	3,8	Czarnogóra	410	-0,3
Albania	394	5,6	Kolumbia	403	3	Jordania	409	-2,1
Brazylia	391	4,1	Jordania	399	-0,3	Argentyna	406	2,4
Argentyna	388	1,2	Malezja	398	-7,8	Brazylia	405	2,3
Tunezja	388	3,1	Argentyna	396	-1,6	Kolumbia	399	1,8
Jordania	386	0,2	Indonezja	396	2,3	Tunezja	398	2,2
Kolumbia	376	1,1	Albania	394	4,1	Albania	397	2,2
Katar	376	9,2	Kazachstan	393	0,8	Katar	384	5,4
Indonezja	375	0,7	Katar	388	12	Indonezja	382	-1,9
Peru	368	1	Peru	384	5,2	Peru	373	1,3
Średnia wyników w teście krajów OECD	494	-0,3	Średnia wyników w teście krajów OECD	496	0,3	Średnia wyników w teście krajów OECD	501	0,5

* Z powodu braku wcześniejszych pomiarów niemożliwe było policzenie średniej rocznej zmiany wyniku w teście.

Źródło: PISA 2012, Results in Focus, 2013.

nieodróżnialne statycznie, ale nie ulega wątpliwości, że dla naszych gimnazjalistów jest to zacne, całkiem dobrze wykształcone towarzystwo. Dalsze wiersze tabeli 2 wypełnione są nazwami krajów, niekiedy bardzo bogatych i cywilizacyjnie rozwiniętych, które mimo wysiłków i nakładów gorzej rozwijają umiejętności matematyczne swojej młodzieży.

Okrojenie tabeli 2 i pokazanie tylko najlepszych zbiorowych uczestników edukacyjnej rywalizacji dałoby niepełny obraz efektów pracy nauczycieli i uczniów naszego kraju w ciągu ostatnich 12 lat. Osiągnięte rezultaty można wiązać z reformami systemu oświaty i zmianami programów nauczania. Trzeba także pamiętać, że efekty byłyby gorsze przy innych postawach i mniejszej mobilizacji nauczycieli i uczniów. Wyniki edukacyjnych pomiarów PISA niosą polskim wychowawcom i politykom przesłanie: jest potencjał, istnieją możliwości, całkiem dobrze potrafimy rozwijać zdolności matematyczne, przyrodnicze i językowe, zasługi w równym stopniu należy zaś przypisać młodzieży, nauczycielom i organizatorom procesów edukacyjnych.

Umysły wnikliwe i krytyczne, po analizie wyników dokumentujących niewątpliwe powodzenie naszego systemu oświatowego, zwrócić się ku poszukiwaniu ciemnych stron sukcesu. Raporty OECD z wynikami badań PISA ułatwiają te poszukiwania, kierując uwagę na cenę szkolnych osiągnięć w postaci stosunku uczniów do szkoły i nauki. Temat ten, zauważony już wcześniej (zob. Kosela, 2009: 33–34) wymaga osobnego omówienia, ponieważ uczniowie polskich szkół są wyraziści nie tylko ze względu na tempo pościgu edukacyjnej czołówki, lecz także z uwagi na słabą identyfikację ze szkolnymi instytucjami. Co ciekawe, nie stosunek uczniów do szkoły i szkolnej nauki, lecz deficyty innej wiedzy i innych umiejętności pojawiły się w komentarzu do danych ujawnionych w grudniu 2013 r. (Bendyk, 2013: 14–16). Deficyt rozpoznano w dziedzinie wiedzy i obywatelskich postaw młodych osób w naszym kraju. Wskazanie na słabość edukacji obywatelskiej pozwoli podjąć ciekawe dla badaczy zagadnienie: czy dobre wyniki w jednych dziedzinach osiągnęte są kosztem zaniedbania innych dziedzin; czy zdobywanie kompetencji matematycznych, przyrodniczych i językowych daje się pogodzić z pogłębianiem zrozumienia i znajomości problemów społecznych. Doba

Tabela 2. Kraje/okregi administracyjne podobne ze względu na średni wynik w teście wiedzy matematycznej

Średni wynik w teście umiejętności matematycznych PISA 2012	Kraje/okregi administracyjne będące podstawą porównania	Kraje/okregi administracyjne, które ze względu na średni wynik w teście wiedzy matematycznej NIE różnią się istotnie statystycznie od wyniku kraju/okregu administracyjnego będącego podstawą porównania
613	Szanghaj – Chiny	
573	Singapur	
561	Hongkong – Chiny	Tajwan – Taipei, Korea Płd.
560	Tajwan – Taipei	Hongkong – Chiny, Korea Płd.
554	Korea Płd.	Hongkong – Chiny, Tajwan – Taipei
538	Makao – Chiny	Japonia, Liechtenstein
536	Japonia	Makao – Chiny, Liechtenstein, Szwajcaria
535	Liechtenstein	Makao – Chiny, Japonia, Szwajcaria
531	Szwajcaria	Japonia, Liechtenstein, Holandia
523	Holandia	Szwajcaria, Estonia, Finlandia, Kanada, Polska, Wietnam
521	Estonia	Holandia, Finlandia, Kanada, Polska, Wietnam
519	Finlandia	Holandia, Estonia, Kanada, Polska, Belgia, Niemcy, Wietnam
518	Kanada	Holandia, Estonia, Finlandia, Polska, Belgia, Niemcy, Wietnam
518	Polska	Holandia, Estonia, Finlandia, Kanada, Belgia, Niemcy, Wietnam
515	Belgia	Finlandia, Kanada, Polska , Niemcy, Wietnam
514	Niemcy	Finlandia, Kanada, Polska , Belgia, Wietnam
511	Wietnam	Holandia, Estonia, Finlandia, Kanada, Polska , Belgia, Niemcy, Austria, Australia, Irlandia

Tabela 2 – cd.

Średni wynik w teście umiejętności matematycznych PISA 2012	Kraje/okręgi administracyjne będące podstawą porównania	Kraje/okręgi administracyjne będące podstawą porównania
506	Austria	Wietnam, Australia, Irlandia, Słowenia, Dania, Nowa Zelandia, Czechy
504	Australia	Wietnam, Austria, Irlandia, Słowenia, Dania, Nowa Zelandia, Czechy
501	Irlandia	Wietnam, Austria, Australia, Słowenia, Dania, Nowa Zelandia, Czechy, Francja, Wielka Brytania
501	Słowenia	Austria, Australia, Irlandia, Dania, Nowa Zelandia, Czechy
500	Dania	Austria, Australia, Irlandia, Słowenia, Nowa Zelandia, Czechy, Francja, Wielka Brytania
500	Nowa Zelandia	Austria, Australia, Irlandia, Słowenia, Dania, Czechy, Francja, Wielka Brytania
499	Czechy	Austria, Australia, Irlandia, Słowenia, Dania, Nowa Zelandia, Francja, Wielka Brytania, Islandia
495	Francja	Irlandia, Dania, Nowa Zelandia, Czechy, Wielka Brytania, Islandia, Łotwa, Luksemburg, Norwegia, Portugalia
494	Wielka Brytania	Irlandia, Dania, Nowa Zelandia, Czechy, Francja, Islandia, Łotwa, Luksemburg, Norwegia, Portugalia
493	Islandia	Czechy, Francja, Wielka Brytania, Łotwa, Luksemburg, Norwegia, Portugalia
491	Łotwa	Francja, Wielka Brytania, Islandia, Luksemburg, Norwegia, Portugalia, Włochy, Hiszpania
490	Luksemburg	Francja, Wielka Brytania, Islandia, Łotwa, Norwegia, Portugalia
489	Norwegia	Francja, Wielka Brytania, Islandia, Łotwa, Luksemburg, Portugalia, Włochy, Hiszpania, Rosja, Słowacja, Stany Zjednoczone
487	Portugalia	Francja, Wielka Brytania, Islandia, Łotwa, Luksemburg, Norwegia, Włochy, Hiszpania, Rosja, Słowacja, Stany Zjednoczone, Litwa

Tabela 2 – cd.

485	Włochy	Łotwa, Norwegia, Portugalia, Włochy, Rosja, Słowacja, Stany Zjednoczone, Litwa, Węgry
484	Hiszpania	Łotwa, Norwegia, Portugalia, Włochy, Rosja, Słowacja, Stany Zjednoczone, Litwa, Węgry
482	Rosja	Norwegia, Portugalia, Włochy, Hiszpania, Słowacja, Stany Zjednoczone, Litwa, Szwecja, Węgry
482	Słowacja	Norwegia, Portugalia, Włochy, Hiszpania, Rosja, Stany Zjednoczone, Litwa, Szwecja, Węgry
481	Stany Zjednoczone	Norwegia, Portugalia, Włochy, Hiszpania, Rosja, Słowacja, Litwa, Szwecja, Węgry
479	Litwa	Portugalia, Włochy, Hiszpania, Rosja, Słowacja, Stany Zjednoczone, Szwecja, Węgry, Chorwacja
478	Szwecja	Rosja, Słowacja, Stany Zjednoczone, Litwa, Węgry, Chorwacja
477	Węgry	Hiszpania, Rosja, Słowacja, Stany Zjednoczone, Litwa, Szwecja, Chorwacja, Izrael
471	Chorwacja	Litwa, Szwecja, Węgry, Izrael
466	Izrael	Węgry, Chorwacja
453	Grecja	Serbia, Turcja, Rumunia
449	Serbia	Grecja, Turcja, Rumunia, Bulgaria
448	Turcja	Grecja, Serbia, Rumunia, Cypr, Bulgaria
445	Rumunia	Grecja, Serbia, Turcja, Cypr, Bulgaria
440	Cypr	Turcja, Rumunia, Bulgaria
439	Bulgaria	Serbia, Turcja, Rumunia, Cypr, Zjednoczone Emiraty Arabskie, Kazachstan
434	Zjednoczone Emiraty Arabskie	Bulgaria, Kazachstan, Tajlandia
432	Kazachstan	Bulgaria, Zjednoczone Emiraty Arabskie, Tajlandia
427	Tajlandia	Zjednoczone Emiraty Arabskie, Kazachstan, Chile, Malezja

Tabela 2 – cd.

Średni wynik w teście umiejętności matematycznych PISA 2012	Kraje/okręgi administracyjne będące podstawą porównania	Kraje/okręgi administracyjne będące podstawą porównania
423	Chile	Tajlandia, Malezja
421	Malezja	Tajlandia, Chile
413	Meksyk	Urugwaj, Kostaryka
410	Czarnogóra	Urugwaj, Kostaryka
409	Urugwaj	Meksyk, Czarnogóra, Kostaryka
407	Kostaryka	Meksyk, Czarnogóra, Urugwaj
394	Albania	Brazylia, Argentyna, Tunezja
391	Brazylia	Albania, Argentyna, Tunezja, Jordania
388	Argentyna	Albania, Brazylia, Tunezja, Jordania
388	Tunezja	Albania, Brazylia, Argentyna, Jordania
386	Jordania	Brazylia, Argentyna, Tunezja
376	Kolumbia	Katar, Indonezja, Peru
376	Katar	Kolumbia, Indonezja
375	Indonezja	Kolumbia, Katar, Peru
368	Peru	Kolumbia, Indonezja

Źródło: PISA 2012, Results in Focus, 2013.

ma ściśle określoną liczbę godzin, zdolność skupienia uwagi i zapał mają granice, warto zatem sprawdzić, czy nie działa tutaj zasada dysjunkcji: albo umiejętności sprawdzane w testach badania PISA, albo wiedza i umiejętności obywatelskie. Analogiczne pytanie o wykluczanie lub uzupełnianie się umiejętności pojawi się raz jeszcze w tym rozdziale wtedy, gdy na empirycznym materiale będzie dyskutowane zagadnienie: wiedza i/albo obywatelskie działania.

Pora teraz pokazać wyniki pozwalające osądzić stwierdzenie głoszące, że polscy uczniowie wprawdzie dysponują znacznymi umiejętnościami matematycznymi i potrafią robić użytek z wiedzy przyrodniczej oraz nieźle czytają ze zrozumieniem, jednakże mają problem z obywatelskością, tj. z wiedzą i umiejętnościami obywatelskimi.

Rzekomy deficyt wiedzy i obywatelskich umiejętności młodzieży

O obywatelskiej wiedzy i społecznych umiejętnościach polskich uczniów badacze dowiedzieli się wcześniej niż o ich kompetencjach matematycznych, przyrodniczych i językowych. Badanie Cived'1999 Międzynarodowego Towarzystwa Edukacyjnego (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) było pierwszym, do którego nasz kraj zgłosił akces. Pierwsze badanie z serii PISA zrealizowano w 2000 r. Ciekawe jest również to, że pierwszy pomiar umiejętności matematycznych, przyrodniczych i językowych przyniósł Polakom rozczarowanie, podczas gdy pomiar wiedzy obywatelskiej (Cived'1999) ujawnił, że czternastoletni uczniowie z naszego kraju nie mają sobie równych w grupie 28 państw, które wzięły udział w badaniu Cived IEA (zob. Dolata, Koseła, Wiłkomirska, Zielińska, 2004). Wiarygodność tego wyniku można kwestionować dokładnie w takim samym stopniu, jak wiarygodność badań PISA, ponieważ oba realizowane są z zachowaniem tych samych rygorystycznych procedur i w zasadzie przez tych samych ekspertów (zob. Schulz, Ainley, Fraillon, 2011).

Drugi międzykrajowy pomiar wiedzy i obywatelskich umiejętności uczniów miał miejsce w roku 2009 (badanie IEA pt. *International Civic and Citizenship Education Study* – ICCS). Istniały ważne powody,

żeby w naszym kraju bardziej niż gdzie indziej interesować się skutecznością edukacji obywatelskiej. Pierwszy wskazuje na przyszłość. Panuje wprawdzie przekonanie, że dobiegł już końca okres ustrojowej transformacji, ale postępuje modernizacja gospodarki i społeczeństwa. Wydarzenia w Polsce i nowe miejsce naszego kraju w sieci międzynarodowych powiązań każą pytać, jak społeczeństwo nadąża za modernizacyjnymi zmianami; czy roczniki obecnych nastolatków są przygotowane do nowych wyzwań. Porównanie polskich gimnazjalistów z rówieśnikami z Europy i innych kontynentów nie informuje, czy są oni przygotowani na przyszłe kryzysy, katastrofy i ewentualne nieszczęścia. Upoważnia jednak do wygłaszania wniosków względnych – czy są lepiej, czy może gorzej przyszykowani do tego, by rozwiązywać problemy, z którymi będą musieli się zmierzyć jako dorośli obywatele. Międzynarodowe badanie ICCS 2009 dostarcza ciekawych odpowiedzi na te pytania.

Zainteresowanie skutecznością edukacji obywatelskiej ma również przyczyny tkwiące w przeszłości. Polska dwa razy uczestniczyła w międzynarodowym badaniu wiedzy i obywatelskich postaw uczniów. Ponieważ w pierwszym pomiarze z 1999 r. polscy czternastolatki uzyskali wynik lepszy niż jakkolwiek inna grupa uczniów biorących udział w tej rywalizacji, pytano, czy w 2009 r. uda się powtórzyć znakomity rezultat sprzed 10 lat. W 2009 r. nasi gimnazjaliści nie sprawili zawodu, nie zawiedli rozbudzonych oczekiwań².

Z badania ICCS 2009 wychowawcy i politycy oświatowi zaczęły zbierać informacje o szkołach i o społeczeństwach. Ranking krajów ze względu na wyniki uczniów w teście wiedzy i umiejętności

² Podstawowe informacje o badaniu ICCS 2009 znajdują się w publikacji IEA: Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010. Informacja o realizacji badania ICCS w świecie i w Polsce zawiera poniższe zestawienie:

W 38 krajach uczestniczących w badaniu ICCS opisano:	ponad 5 tys. szkół	ponad 62 tys. nauczycieli	ponad 140 tys. uczniów
W Polsce zebrano dane:	od dyrektorów 150 szkół	od 2081 nauczycieli, czyli od 96,2% wylosowanych nauczycieli	od 3249 uczniów, czyli od 91,1% wylosowanych uczniów

obywatelskich komunikuje, jaką wiedzę o społeczeństwie i demokracji przekazują szkoły, natomiast wyniki na skalach postaw obywatelskich wiele mówią o tym, jakie poglądy, wyobrażenia, opinie i nastawienia wychowankowie reprezentują w swoich środowiskach. Nie tylko szkolnych i rówieśniczych, ponieważ rezultaty badania pozwalają ocenić także wpływ rodziny i środków masowej komunikacji. Nie przez przypadek uwaga wychowawców kieruje się jednak ku szkołom. To przede wszystkim formalnej edukacji wyznaczono zadanie przygotowania młodzieży do życia w demokratycznym społeczeństwie. O wiedzy obywatelskiej uczniów należy myśleć tak samo, jak o ich umiejętnościach matematycznych, przyrodniczych i językowych: są to szkolne osiągnięcia.

Międzynarodowe badania szkolnych osiągnięć uczniów zdają się otwierać nowe pole rywalizacji państw podobnej do rywalizacji sportowej, gospodarczej lub militarnej. W poniższym omówieniu wyników ważne będą jednak nierywalizacyjne pozytywki z badania uczniów. Analiza szkolnych osiągnięć młodzieży pozwala na ocenę systemów edukacji. Przy takim spożytkowaniu informacji wynik naszych uczniów w testach ICCS jest powodem do zadowolenia. Wprawdzie losowo dobrani, wypełniający kwestionariusze i testy wiosną 2009 r., nie byli równie wybitnymi znawcami problematyki politycznej i społecznej, jak ich równolatkowie z 1999 r., gdyż tym razem zajęli nie pierwsze miejsce, lecz wysoką szóstą pozycję. Jednak jest to zdecydowanie dobry rezultat, zważywszy chociażby na to, jakie wyniki uzyskali inni uprzedni liderzy stawki, tj. Grecja i Cypr.

W 2009 r. na czele pierwszej dziesiątki znaleźli się uczniowie ze Skandynawii: Finowie, Duńczycy i Szwedzi. Warto przypomnieć, że uczniowie fińscy bardzo dobrze wypadają również w cyklicznym badaniu wiedzy szkolnej PISA. Trzecie i czwarte miejsce przypadło młodym ludziom z Korei Południowej i Tajwanu, którzy podobnie jak uczniowie fińscy są liderami w światowych zestawieniach krajów pod względem szkolnych osiągnięć młodzieży. Szóste miejsce Polaków jest dobrym wynikiem, szczególnie po wzięciu poprawki sugerowanej przez testy istotności różnic średnich w teście wiedzy. Według statystycznych kryteriów wyniki uzyskane przez młodzież z Finlandii i Danii nie są odróżnialne, podobnie jak nie da się pokazać, iż wynik młodych Polaków jest istotnie gorszy od wyniku

uczniów szwedzkich. W rezultacie uprawnione jest stwierdzenie, że w porządku utworzonym ze względu na obywatelską wiedzę i umiejętności młodzież z Polski zajęła czwarte miejsce razem z uczniami ze Szwecji, Irlandii, Szwajcarii, Liechtensteinu, Włoch, Słowacji i Estonii (zob. kolumna 1. tabeli 3)³. Wynik istotnie gorszy od polskiego uzyskali uczniowie z krajów o długiej i nieprzerwanej tradycji demokratycznych rządów, w tym Szwajcaria, Anglia i Belgia. Co znamienne, obywatelskiej wiedzy młodych Polaków nie zdołali dorównać rówieśnicy z wielu krajów postkomunistycznych.

Z państw dawnego bloku wschodniego polscy uczniowie poradzili sobie najlepiej, podobnie jak w poprzednim badaniu Cived z 1999 r. Wynik istotnie lepszy od średniej międzynarodowej uzyskali też młodzi Słowacy, Estończycy i Słoweńcy. Czesi, Rosjanie i Litwini osiągnęli rezultaty zbliżone do średniej, a uczniowie z Łotwy – poniżej średniej, podobnie jak w poprzedniej edycji badania wiedzy obywatelskiej. Nie tylko porównanie samego miejsca w rankingu polskich uczniów i ich rówieśników jest powodem do zadowolenia dla wychowawców. Analiza rozkładu wyników w poszczególnych społeczeństwach pokazuje, że stosunkowo duża część polskich nastolatków może się poszczycić znaczną wiedzą o polityce i sprawach społecznych. Z analizy odpowiedzi na zadania testu wynika jednak, że polskim uczniom zaszkodziła nieumiejętność pisemnego wyrażania myśli. Zadania testu premiowały umiejętność klarownego formułowania twierdzeń na temat związków społecznych zjawisk, przypuszczalnych przyczyn i/lub konsekwencji. Nieudolność pisemnych wypowiedzi polskich gimnazjalistów nazbyt często nie pozwalała docenić ich społecznej inteligencji.

Ze względu na średni wynik kraju w teście wiedzy obywatelskiej polscy uczniowie zajęli szóste miejsce. Po uwzględnieniu niemożności statystycznego odróżnienia średnich można by ich postawić na czwartym stopniu podium razem z rówieśnikami ze Szwecji, Irlandii, Szwajcarii, Liechtensteinu, Włoch, Słowacji i Estonii, czyli w sporej części w tym samym towarzystwie, w jakim się znaleźli

³ Bardzo dobry wynik osiągnęła także młodzież z Hongkongu, ale z powodu metodologicznych uchybień na etapie zbierania danych kraj ten został wyłączony z międzynarodowych porównań.

Tabela 3. Wyniki w teście wiedzy obywatelskiej – badanie ICCS; Hongkong i Holandia nie spełniły metodologicznych warunków badania

Grupy*	Miejsce w rankingu	Kraj	Średni wynik	Błąd standardowy	Rok szkolnej nauki	Średnia wieku uczniów	W stosunku do średniej ICCS**
1.	1.	Finlandia	576	2,4	8	14,7	▲
	2.	Dania	576	3,6	8	14,9	▲
2.	3.	Korea Płd.	565	1,9	8	14,7	▲
	4.	Tajwan	559	2,4	8	14,2	▲
3.	5.	Szwecja	537	3,1	8	14,8	▲
	6.	Polska	536	4,7	8	14,9	▲
4.	7.	Irlandia	534	4,6	8	14,3	▲
	8.	Szwajcaria	531	3,8	8	14,7	▲
5.	9.	Liechtenstein	531	3,3	8	14,8	▲
	10.	Włochy	531	3,3	8	13,8	▲
6.	11.	Słowacja	529	4,5	8	14,4	▲
	12.	Estonia	525	4,5	8	15,0	▲
7.	13.	Anglia	519	4,4	9	14,0	▲
	14.	Nowa Zelandia	517	5,0	9	14,0	▲
8.	15.	Słowenia	516	2,7	8	13,7	▲
	16.	Norwegia	515	3,4	8	13,7	▲
9.	17.	Belgia flam.	514	4,7	8	13,9	▲

Tabela 3 – cd.

Grupy*	Miejsce w rankingu	Kraj	Średni wynik	Błąd standardowy	Rok szkolnej nauki	Średnia wieku uczniów	W stosunku do średniej ICCS**
8.	18.	Czechy	510	2,4	8	14,4	
	19.	Rosja	506	3,8	8	14,7	
	20.	Litwa	505	2,8	8	14,7	
	21.	Hiszpania	505	4,1	8	14,1	
	22.	Austria	503	4,0	8	14,4	
9.	23.	Malta	490	4,5	9	13,9	▼
	24.	Chile	483	3,5	8	14,2	▼
10.	25.	Łotwa	482	4,0	8	14,8	▼
	26.	Grecja	476	4,4	8	13,7	▼
	27.	Luksemburg	473	2,2	8	14,6	▼
11.	28.	Bułgaria	466	5,0	8	14,7	▼
	29.	Kolumbia	462	2,9	8	14,4	▼
12.	30.	Cypr	453	2,4	8	13,9	▼
	31.	Meksyk	452	2,8	8	14,1	▼
	32.	Tajlandia	452	3,7	8	14,4	▼
13.	33.	Gwatemala	435	3,8	8	15,5	▼
	34.	Indonezja	433	3,4	8	14,3	▼
	35.	Paragwaj	424	3,4	9	14,9	▼

Tabela 3 – cd.

15.	36.	Domikana	380	2,4	8	14,8	▼
Kraje, które nie spełniły wymagań metodologicznych							
		Hongkong	554	5,7	8	14,3	
		Holandia	494	7,6	8	14,3	

* Grupy krajów statystycznie nieodróżnialne między sobą ze względu na wynik w teście wiedzy obywatelskiej.

** ▲ wynik istotnie wyższy w porównaniu ze średnią międzynarodową; ▼ wynik istotnie niższy w porównaniu ze średnią międzynarodową.

po utworzeniu rankingu ze względu na umiejętności matematyczne. Nietrudno bowiem dostrzec, że porządek krajów ze względu na wyniki w testach wiedzy obywatelskiej nie różni się znacząco od porządku utworzonego z uwagi na umiejętności matematyczne, przyrodnicze i językowe. Lista państw uczestniczących w pomiarze wiedzy obywatelskiej jest krótsza niż uczestników badania PISA, jednak widać, że systemy edukacyjne prawidłowo kształcące umiejętności matematyczne, przyrodnicze i językowe jednocześnie dobrze przekazują wiedzę potrzebną do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie⁴. W zakresie wiedzy nie obowiązuje zatem zasada dysjunkcji. Społeczeństwom udaje się przekazywać jednocześnie różne rodzaje wiedzy z podobnym powodzeniem. Potwierdzenie tej tezy można znaleźć w tabelach 1, 2 i 3.

Jest wiedza, nie ma umiejętności działania

Zarzut pod adresem polskiej młodzieży, mówiącego o nieumiejętności podejmowania działań obywatelskich, nie należy pochopnie oddalać na podstawie samego tylko wyniku kraju w teście wiedzy obywatelskiej. Badanie Cived z 1999 r. pokazało polskich uczniów jako grupę o najlepszej wiedzy i najmniejszej aktywności społecznej w grupie krajów w nim uczestniczących. Dzisiejsze głosy wytykające naszym nastolatkom obywatelską pasywność znajdują potwierdzenie w wynikach analiz z 1999 r. W komentarzach wyników badania Cived 1999 zaniepokojenie biernością nastolatków przeszkodziło wyrażaniu satysfakcji z ich niewątpliwego sukcesu w postaci wyników w teście wiedzy obywatelskiej (zob. Koseła, 2002: 7–14; 2003: 191–235; 2005: 201–235; 2008: 1–13; Koseła, Rychwalska, 2009: 75–93). Pomiar efektów edukacji obywatelskiej w 2009 r. pokazał wielką zmianę w zakresie gotowości polskich gimnazjalistów do podejmowania działań na rzecz społeczeństwa. Ten wynik badania ICCS 2009 powinien szczególnie ucieszyć wychowawców: polscy uczniowie przestali negatywnie różnić się od swoich rówieśników

⁴ Nietrudno jest wyjaśnić, dlaczego Chińska Republika Ludowa nie wystawiła do badania ICCS IEA żadnego ze swoich wzorowych okręgów szkolnych, mimo że wystawiła je do obojętnych politycznie badań PISA.

ze względu na gotowość do podejmowania działań na rzecz wspólnego dobra. Bardzo dobry rezultat z 1999 r. w teście wiedzy obywatelskiej jednocześnie cieszył i zasmucał: polscy uczniowie zajęli pierwsze miejsce w teście wiedzy obywatelskiej i ostatnie pod względem powszechności deklaracji angażowania się w sferze publicznej. Przeważnie nie należeli do organizacji, ale też nie brali udziału w pozaorganizacyjnych formach aktywności społecznej. Badanie ICCS pokazało, jak wiele się zmieniło w ciągu dekady. W tabeli 4 zgromadzono odsetki odpowiedzi deklarujących różne formy aktywności w organizacjach, kampaniach społecznych, działaniach na rzecz społeczności lokalnej. Okazuje się, że po upływie dekady od pierwszego niepokojącego pomiaru sytuacja uległa diametralnej poprawie. Na dole tabeli prezentującej deklaracje z 2009 r. nt. pozaszkolnej aktywności w organizacjach i społecznych kampaniach często pojawia się młodzież z krajów stanowiących dla nas wzór społeczeństw obywatelskich, tj. z Danii i Finlandii.

Rok 1999 bezpośrednio poprzedzał głębokie zmiany organizacji systemu oświaty i zmiany programowe. Pamiętano o potrzebie społecznego aktywizowania wychowanków, jednak cała energia skierowana była na zmiany szkolnych instytucji. Później, w nowych warunkach, przystąpiono do realizacji wychowawczej misji szkoły, pomiary IEA z roku 2009 doprowadziły zaś do ujawnienia efektów nauczycielskich starań. Zarzut przypisujący polskiej młodzieży szczególną pasywność i obojętność na społeczne problemy jest zdecydowanie niesprawiedliwy w świetle porównań międzykrajowych. Jedynie ze względu na częstość przynależności do młodzieżówek partyjnych i organizacji związkowych polscy gimnazjaliści znajdują się na samym dole rankingu. Pod względem innych przynależności nastoletni mieszkańcy naszego kraju zajmują przyzwoite pozycje powyżej średniej międzynarodowej. Wprawdzie na żadnym z wymiarów nie udało im się wyprzedzić równolatków z Gwatemali, Dominikany i Paragwaju, to jednak nie wydaje się też, żeby to był powód do zmartwień, jeśli się pamięta o średnim wyniku tych krajów w teście wiedzy obywatelskiej. Celem godnym podjęcia jest zachęcanie do działań na rzecz społeczności w harmonijnym związku z zadaniem przekazywania wiedzy o społeczeństwie. Przy takim określeniu wychowawczych priorytetów optymalne są miejsca w środku

Tabela 4. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytania o to, czy uczeń brał/bierze udział w wymienionych formach aktywności społecznej (zob. Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010: 132–133)

Młodzieżówka partii politycznej lub związku zawodowego		Organizacja na rzecz ochrony środowiska naturalnego		Organizacja na rzecz praw człowieka	
Dominikana	25	Tajlandia	71	Dominikana	50
Tajlandia	23	Indonezja	61	Tajlandia	39
Gwatemala	22	Dominikana	58	Kolumbia	36
Paragwaj	19	Kolumbia	55	Gwatemala	34
Cypr	18	Gwatemala	55	Indonezja	31
Anglia	15	Polska	50	Paragwaj	31
Meksyk	15	Paragwaj	49	Meksyk	25
Kolumbia	14	Grecja	43	Rosja	23
Indonezja	14	Bułgaria	41	Cypr	22
Malta	14	Meksyk	40	Bułgaria	21
Nowa Zelandia	13	Rosja	39	Grecja	17
Austria	11	Cypr	38	Luksemburg	17
Liechtenstein	11	Litwa	35	Polska	17
Litwa	11	Łotwa	33	Chile	16
Luksemburg	11	Chile	31	śm*	16
Rosja	11	śm*	29	Litwa	15
śm*	10	Hongkong	29	Włochy	14
Bułgaria	9	Słowenia	28	Liechtenstein	14
Chile	9	Włochy	26	Hiszpania	14
Estonia	9	Luksemburg	26	Austria	13
Łotwa	9	Malta	23	Łotwa	13
Grecja	8	Czechy	21	Szwajcaria	13
Irlandia	8	Nowa Zelandia	21	Słowacja	12
Norwegia	8	Szwajcaria	21	Norwegia	10
Hongkong	8	Austria	19	Słowenia	10
Szwecja	7	Estonia	19	Czechy	9
Słowacja	6	Słowacja	19	Irlandia	9
Słowenia	6	Anglia	18	Malta	9
Szwajcaria	6	Hiszpania	18	Anglia	8

Dobrowolna grupa działająca na rzecz społeczności lokalnej		Grupa zbierająca datki na cele społeczne		Organizacja kulturalna		Kampania młodych	
Dominikana	70	Belgia flam.	60	Tajlandia	38	Gwatemala	62
Paragwaj	69	Holandia	60	Dominikana	32	Rosja	62
Gwatemala	64	Liechtenstein	58	Gwatemala	28	Tajlandia	59
Kolumbia	57	Tajlandia	56	Indonezja	24	Dominikana	58
Tajlandia	57	Gwatemala	55	Nowa Zelandia	23	Paragwaj	54
Irlandia	50	Dominikana	54	Meksyk	22	Kolumbia	45
Meksyk	46	Cypr	53	Paragwaj	22	Chile	42
Estonia	44	Luksemburg	52	Cypr	18	Meksyk	39
Chile	40	Norwegia	52	Rosja	18	Łotwa	38
Indonezja	40	Paragwaj	52	Bułgaria	17	Bułgaria	37
Nowa Zelandia	40	Austria	51	Kolumbia	17	Liechtenstein	35
Anglia	39	Indonezja	50	Litwa	17	Luksemburg	35
Łotwa	38	Szwajcaria	49	Grecja	16	Słowenia	35
Bułgaria	37	Nowa Zelandia	47	Malta	16	Austria	33
Malta	36	Polska	47	Polska	15	Estonia	30
Polska	36	Anglia	46	Austria	14	śm*	29
Austria	35	Meksyk	44	Łotwa	14	Grecja	27
śm*	34	Słowenia	44	Luksemburg	14	Polska	27
Hongkong	33	Irlandia	43	śm*	14	Cypr	25
Rosja	30	Kolumbia	41	Słowenia	13	Litwa	25
Luksemburg	28	Bułgaria	40	Anglia	12	Słowacja	24
Słowacja	27	Chile	40	Norwegia	12	Włochy	23
Cypr	26	śm*	39	Belgia flam.	11	Norwegia	23
Liechtenstein	26	Grecja	37	Włochy	11	Szwajcaria	23
Hiszpania	26	Dania	36	Liechtenstein	11	Hiszpania	22
Szwajcaria	26	Hongkong	34	Chile	10	Indonezja	21
Słowenia	24	Hiszpania	32	Tajwan Taipei	10	Irlandia	20
Holandia	24	Litwa	31	Estonia	10	Czechy	19
Belgia flam.	23	Czechy	29	Irlandia	10	Belgia flam.	17

Tabela 4 – cd.

Holandia	6	Liechtenstein	17	Estonia	8
Młodzieżówka partii politycznej lub związku zawodowego		Organizacja na rzecz ochrony środowiska naturalnego		Organizacja na rzecz praw człowieka	
Belgia flam.	5	Belgia flam.	15	Belgia flam.	7
Włochy	5	Holandia	14	Nowa Zelandia	7
Hiszpania	5	Norwegia	13	Szwecja	7
Tajwan Taipei	4	Irlandia	10	Holandia	7
Czechy	4	Tajwan Taipei	9	Hongkong	6
Dania	4	Finlandia	9	Tajwan Taipei	3
Korea Płd.	4	Szwecja	8	Dania	3
Polska	4	Korea Płd.	5	Korea Płd.	2
Finlandia	3	Dania	3	Finlandia	1

* średnia międzynarodowa.

międzynarodowego peletonu. Zajmowanie takich pozycji przez kraj oznacza, że przyswajanie wiedzy nie odbywa się kosztem czasu poświęcanego na działanie i *vice versa*. Oczywiście nie jest powodem do zmartwienia wysokie miejsce polskich uczniów w rankingu utworzonym ze względu na powszechność deklarowania przynależności do organizacji działającej na rzecz środowiska naturalnego. Taki wynik tylko cieszy.

Zestawienie wyników krajów na syntetycznej skali *Obywatelskie uczestnictwo uczniów w działaniach na rzecz szerszych społeczności*⁵ wyraźnie pokazuje, dlaczego osiągnięte w Polsce pogodzenie dwóch zadań szkoły, tj. pogłębiania obywatelskiej wiedzy i zachęcania wychowanków do obywatelskiej aktywności, można uznać za optymalne (zob. tab. 5). Wynik ucznia na tej skali zależał od tego, w ilu

⁵ 'Szersze społeczności' to określenie społeczności innych niż rodzinne i szkolne. Skala w badaniu ICCS nosiła nazwę PARTCOM i utworzono ją wg zasad IRT (*Item Response Theory*) po przypisaniu krajom jednakowej wagi, by porównywać obywatelskie działania uczniów wszystkich państw uczestniczących w badaniu, standaryzując wyniki tak, że średnia = 50, a odchylenie standardowe = 10.

Dobrowolna grupa działająca na rzecz społeczności lokalnej		Grupa zbierająca datki na cele społeczne		Organizacja kulturalna		Kampania młodych	
Włochy	23	Malta	28	Słowacja	9	Anglia	17
Litwa	23	Rosja	28	Szwajcaria	8	Malta	17
Grecja	21	Słowacja	26	Hongkong	8	Nowa Zelandia	14
Tajwan Taipei	20	Włochy	24	Hiszpania	7	Szwecja	14
Norwegia	20	Szwecja	23	Holandia	7	Dania	13
Korea Płd.	18	Łotwa	22	Czechy	6	Holandia	12
Finlandia	14	Finlandia	20	Dania	6	Finlandia	10
Szwecja	14	Tajwan Taipei	17	Szwecja	6	Korea Płd.	10
Czechy	13	Estonia	15	Finlandia	2	Hongkong	9
Dania	12	Korea Płd.	8	Korea Płd.	2	Tajwan Taipei	6

organizacjach zadeklarował działanie, natomiast rodzaje tych działań i organizacji wymieniono w nagłówku tabeli 4.

Porządek krajów ze względu na średnie wyniki uczniów na tej skali wnosi ważne informacje do dyskusji, czy szkoła powinna przekazywać wiedzę, czy wdrażać do działania. Systemy oświatowe, które mogą pochwalić się aktywizowaniem uczniów, nie mają powodów do dumy z racji ich wyników w testach wiedzy obywatelskiej. Z kolei kraje, które znalazły się wysoko ze względu na wyniki w testach wiedzy, nie mają osiągnięć w zachęcaniu młodzieży do działań obywatelskich. Widać zasadę dysjunkcji: albo duża wiedza, albo ochocza i powszechna obywatelska aktywność uczniów. Polski przypadek jest odstępstwem od tej reguły. Po dziesięciu latach od pierwszego pomiaru udało się w polskich szkołach zrealizować oba cele na bardzo przyzwoitym poziomie.

Słabe uspołecznienie naszej młodzieży zwracało uwagę w wynikach badania z 1999 r., ale następny pomiar pokazał, że nie był to skutek jakiegoś defektu głęboko tkwiącego w polskiej kulturze i obyczaju. Reforma systemu oświatowego i zmiana programów szkolnych

Tabela 5. Wyniki krajów na skali PARTCOM – obywatelskiego uczestnictwa uczniów w działaniach na rzecz szerszych społeczności – ICCS 2009

Kraj	Średni wynik na skali	Błąd standardowy	W stosunku do średniej ICCS*
Dominikana	60	0,2	▲
Gwatemala	58	0,3	▲
Tajlandia	58	0,2	▲
Paragwaj	57	0,2	▲
Kolumbia	55	0,2	▲
Indonezja	55	0,2	▲
Meksyk	53	0,2	▲
Rosja	53	0,4	▲
Bułgaria	52	0,3	▲
Cypr	52	0,2	▲
Chile	51	0,3	▲
Polska	51	0,3	▲
Austria	50	0,3	
Grecja	50	0,3	
Liechtenstein	50	0,4	
Luksemburg	50	0,2	
Łotwa	50	0,3	
Nowa Zelandia	50	0,3	
Słowenia	50	0,3	
Irlandia	50	0,2	▼
Belgia flamand.	49	0,2	▼
Szwajcaria	49	0,3	▼
Anglia	49	0,3	▼
Litwa	49	0,2	▼
Malta	49	0,3	▼
Estonia	48	0,2	▼
Norwegia	48	0,2	▼
Hiszpania	47	0,2	▼
Włochy	47	0,2	▼
Słowacja	47	0,3	▼
Czechy	46	0,2	▼
Dania	45	0,2	▼
Szwecja	44	0,2	▼
Tajwan – Taipei	44	0,2	▼
Finlandia	43	0,1	▼
Korea Pd	42	0,1	▼
Hongkong	47	0,3	?
Holandia	49	0,5	?

* ▲ wynik istotnie wyższy w porównaniu ze średnią międzynarodową; ▼ wynik istotnie niższy w porównaniu ze średnią międzynarodową, ? – z powodu niespełnienia metodologicznych wymagań na etapie zbierania danych Hongkong i Holandia nie weszły do międzynarodowych porównań.

Źródło: obliczenia własne.

zmieniły obraz, przekonując obserwatorów, że polscy uczniowie nie mają problemu z podejmowaniem działań na rzecz dobra wspólnego ani też nie unikają przyłączania się do organizacji. Wniosek powyższy wynika z analiz miejsca kraju w uporządkowaniach agregatów społecznych, czyli takich jednostek, jak państwo lub okręg administracyjny, np. Hongkong. Pozostaje jeszcze pytanie, czy dysjunkcyjna zasada: przyswajanie wiedzy albo działanie na rzecz społeczeństwa, manifestuje się także na poziomie indywidualnym, a nie tylko na poziomie krajów.

Obywatelska wiedza uczniów albo działanie

Zestawienie informacji z tabel 3 i 5 prowadzi do uznania prawidłowości stwierdzonej na poziomie krajów, że tam, gdzie młodzież chętnie działa, niewiele umie, a gdzie umie i rozumie, tam nie ma czasu na działanie. Jednak to uczniowie, nie zaś kraje, muszą nauczyć się czytania ze zrozumieniem i wykonywania operacji matematycznych, a ponieważ doba ma sztywne granice, działania młodzieży na rzecz wspólnego dobra mogą szkodzić nabywaniu wiedzy i umiejętności. Czy szkoda, trzeba sprawdzić w danych opisujących szkolne osiągnięcia i aktywność uczniów. Analiza regresji i współczynniki korelacji obywatelskiej wiedzy i obywatelskiego uczestnictwa ucznia w szerszej społeczności pokazały związki słabe, ale zgodne z przewidywaniami. Zdecydowanie nie wszystkim systemom oświatowym udaje się harmonijne godzenie przekazywania obywatelskiej wiedzy i angażowania młodzieży w działania na rzecz pozaszkolnych społeczności. Zasada dysjunkcji – albo wiedza, albo działanie – widoczna jest w krajach cywilizacyjnego Południa: w Ameryce Łacińskiej i Azji Południowo-Wschodniej (w Gwatemali, Paragwaju, Indonezji, Kolumbii, Dominikanie i Meksyku). W pozostałych krajach korelacja jest tak słaba, że w zasadzie nieznacząca, co świadczy o tym, iż w tych społeczeństwach aktywność uczniów nie przeszkadza nabywaniu obywatelskiej wiedzy, ale też nie ma empirycznych podstaw, by sądzić, że tej wiedzy sprzyja. Czyli dydaktyczna metoda uczenia przez działanie nie sprawdza się w przypadku edukacji obywatelskiej.

Tabela 6. Korelacja wyniku ucznia w teście wiedzy i na skali obywatelskiego uczestnictwa w szerszej społeczności – ICCS 2009

Kraj	Współczynnik korelacji r Pearsona*	Błąd standardowy współczynnika korelacji
Gwatemala	-0,28	0,03
Paragwaj	-0,21	0,02
Indonezja	-0,20	0,02
Kolumbia	-0,20	0,02
Dominikana	-0,17	0,03
Meksyk	-0,17	0,02
Tajlandia	-0,14	0,02
Estonia	-0,13	0,03
Chile	-0,12	0,02
Bułgaria	-0,10	0,03
Grecja	-0,09	0,03
Hiszpania	-0,07	0,02
Łotwa	-0,07	0,02
Nowa Zelandia	-0,07	0,02
Rosja	-0,07	0,03
Słowenia	-0,07	0,03
Włochy	-0,07	0,02
Malta	-0,05	0,04
Norwegia	-0,05	0,02
Tajwan – Taipei	-0,05	0,02
Korea Południowa	-0,04	0,02
Polska	-0,04	0,02
Anglia	-0,03	0,03
Austria	-0,03	0,03
Cypr	-0,03	0,02
Czechy	-0,03	0,02
Finlandia	-0,03	0,02
Irlandia	-0,03	0,03
Litwa	-0,02	0,02
Szwecja	-0,02	0,02
Słowacja	-0,01	0,04
Holandia	0,01	0,06
Dania	0,03	0,02
Belgia flamand.	0,04	0,02
Hongkong	0,06	0,03
Luksemburg	0,06	0,02
Szwajcaria	0,06	0,03
Liechtenstein	0,07	0,06

* Pogrubieniem zaznaczono korelacje istotne na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: obliczenia własne.

Z innych wyliczeń wynika, że tym lepsze wyniki osiągają uczniowie w testach wiedzy obywatelskiej, im częściej angażują się w różne formy aktywności wewnątrzszkolnej, tj. biorą udział w pracach szkolnego samorządu i w wyborach do niego, zabierają głos w dyskusjach i w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, aktywnie działają w szkolnych zespołach muzycznych i teatralnych⁶. W Polsce ta korelacja była stosunkowo wysoka⁷, co oznacza, że zdobywanie obywatelskiej wiedzy silniej niż w innych krajach (z wyjątkiem Cypru i Anglii) odbywa się przez uczniowską działalność wewnątrz szkoły.

Wnioski

Tak jak wszystkim, podobno, wydaje się, że znają się na zdrowiu i leczeniu, tak prawie wszyscy myślą, iż mają ekspercką wiedzę na temat stanu oświaty w Polsce. Powszechności takich postaw zawdzięczamy to, że na temat edukacji formalnej można usłyszeć i przeczytać wiele twierdzeń nieprawdziwych i krzywdzących dla nauczycieli i ich uczniów. Rezultaty międzykrajowych badań edukacyjnych są zdecydowanie wiarygodne i chociaż dają informacje względne, pokazując kondycję szkolnictwa na tle innych systemów oświatowych, to jednak wprowadzają porządek do debat na temat oświaty w naszym kraju. Opublikowane w końcu 2013 r. wyniki pomiarów OECD PISA z 2012 r. pokazały sukces polskich gimnazjalistów w szkolnej rywalizacji krajów ze względu na umiejętności matematyczne, przyrodnicze i językowe. Roczne przyrosty punktacji w testach trzech typów umiejętności przekonują, że polską specjalnością jest naprawianie programów nauczania i samo przekazywanie wiedzy młodym osobom. Nasi gimnazjaliści znaleźli się wśród uczniów najlepiej rozwiązujących zadania językowe, matematyczne i przyrodnicze. Warto więc spojrzeć na nich z uznaniem i zacząć dostrzegać w młodzieży cenne zasoby naszego społeczeństwa. Te zasoby będą stracone, jeśli młodzi ludzie nie znajdą sobie miejsca na polskim rynku pracy.

⁶ Działania te mierzono na skali *Uczestnictwo uczniów w działaniach wewnątrzszkolnych* (PARTSCHL).

⁷ r Pearsona = +0,33.

Niedowierzenie, że polskie szkoły uczą i polscy uczniowie umieją... popychała komentatorów do kwestionowania obywatelskich kompetencji naszych nastolatków. „Z wiedzą matematyczną, przyrodniczą i umiejętnościami językowymi uczniów nie jest źle, ale jako obywatele – katastrofa”. Wyniki międzykrajowego badania z 2009 r. przywołano, by rozprawić się z tym bezpodstawnym przekonaniem. Okazuje się, że w testach wiedzy obywatelskiej polscy gimnazjaliści radzą sobie równie dobrze, jak z zadaniami matematycznymi, przyrodniczymi i językowymi. Następną tezę na temat deficytów głosi, że nasi uczniowie wprawdzie mają całkiem bogatą wiedzę obywatelską, ale brakuje im woli i społecznych umiejętności, bowiem młodzież jest bierna i niezainteresowana działaniem na rzecz wspólnego dobra.

To przekonanie było prawdziwe jeszcze w przedostatnim roku minionego stulecia, ale przestało po upływie dekady. Przedstawiono rozmaite świadectwa i wnioskowanie, aby uzasadnić tezę, że w naszym kraju udało się wręcz zapewnić równowagę przekazywania wiedzy i uczenia przez działanie. Uczniowie powinni doświadczyć smaku obywatelskiego działania, ale dawka tego doświadczenia nie może być zbyt duża, ponieważ musi im starczyć czasu na rozwiązywanie zadań matematycznych, przyrodniczych, językowych oraz na lektury o zaletach demokracji.

Ostatni wniosek z empirycznych analiz głosi, że działanie młodzieży szkolnej na rzecz szerszych społeczności nie buduje wiedzy obywatelskiej, a jednostkowe korelacje pokazują, iż niejednokrotnie wręcz przeszkadza powiększaniu tych kompetencji. Jest to wynik, który każe ponownie przemyśleć wymagania stawiane młodym ludziom. Oczekujemy od nich aktywności, ale warto się zastanowić, czy wszelka aktywność na rzecz szerszych społeczności zasługuje na rekomendację. Przykładowe grabienie liści w miejskim parku przynosi korzyść społeczności lokalnej, ale uczniowie więcej skorzystają, angażując się w działanie szkolnego samorządu lub prace szkolnego kółka dramatycznego.

Jakie jest przesłanie niniejszego rozdziału, jakie wnioski zasługują na uwagę? Pierwszy wniosek to ten, że uczniowie polskich szkół mają rzeczywiste dokonania. Należy o tych dokonaniach pamiętać, formułując sądy na temat młodzieży. Drugi wniosek sugeruje, żeby opinie na temat szkolnictwa wygłaszać po zapoznaniu się z wynikami

badania. Zdziwiająca jest łatwość wygłaszania twierdzeń na podstawie pojedynczych incydentów w sytuacji, gdy na temat szkół, uczniów i nauczycieli mamy dziesiątki badań i setki tysięcy pomiarów.

Olga Napiontek

Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa

Od szkoły, jako instytucji publicznej, w coraz większym stopniu oczekuje się realizacji nowego zadania: ma być ona miejscem przygotowania jednostek do aktywności obywatelskiej. Zadanie to powinna realizować, nie tylko przekazując odpowiednią wiedzę, lecz także funkcjonując jak instytucja demokratyczna, która pozwala uczniom-obywatelom na aktywne uczestniczenie w procesach decyzyjnych, branie odpowiedzialności za reguły obowiązujące w szkołach, jak również wpływanie na sam przedmiot działania tych placówek – czyli nauczanie. Tak więc szkoły mają przygotować do aktywnego obywatelstwa, stwarzając okazję do jego praktykowania. W niniejszym tekście omawiono źródła tego nowego zadania dla szkół, a szczególnie rosnące znaczenie edukacji obywatelskiej. Przyglądamy się, w jaki sposób „aktywne obywatelstwo” (*active citizenship*) jest rozumiane w kontekście edukacyjnym, jak obecnie uczestnictwo to wygląda w przypadku uczniów i, co najważniejsze, w jaki sposób można uczynić szkoły przestrzeniami obywatelskiego uczestnictwa.

Wzrost znaczenia edukacji obywatelskiej

Od początku XXI w. kwestia edukacji obywatelskiej stała się w Unii Europejskiej tematem roztrząsanym nie tylko przez badaczy, lecz także przez praktyków, szczególnie polityków i działaczy społecznych. Można zatem powiedzieć, że w ten sposób czynią oni z jakości edukacji obywatelskiej problem społeczny, wprowadzając go do agendy spraw publicznych i domagając się podjęcia działań na rzecz jego rozwiązania. Instytucjami, które czują się za to odpowiedzialne

i uprawnione do interwencji, są ciała ponadnarodowe, takie jak Rada Europy czy Unia Europejska. Ich zadaniem jest definiowanie celów strategicznych, standardów czy ogólnych polityk edukacyjnych na poziomie europejskim. Od niedawna systemy edukacji obywatelskiej stały się także przedmiotem polityki państw narodowych (zob. Butt-Pośnik, Butt-Pośnik, Widmaier, tekst opublikowany w niniejszym tomie).

Pytanie o przyczyny widocznego ożywienia zainteresowania edukacją obywatelską można skwitować odpowiedzią, że edukacja jest ważna, a w kształceniu obywatelskim powinni uczestniczyć wszyscy. Jednak odpowiedź „przecież każdy wie, że to ważne”, nie pomaga zrozumieć, dlaczego akurat teraz powinniśmy szczególną wagę przykładać do rozwijania wiedzy i umiejętności, które czynią jednostkę obywatelem.

Edukacja obywatelska jest praktyką kontekstualną. Jej rola, cele, treści i metody są powiązane z typem ustroju politycznego, typem społeczności, tradycją i kulturą polityczną. Będzie zasadniczo różna w państwach demokratycznych i autorytarnych. Będzie również proponowała inne treści i metody w poszczególnych krajach demokratycznych, także ze względu na różne tradycje i systemy edukacyjne. Należy też zauważyć, że edukacja obywatelska ma odmienną wagę, zakres i treści zależnie od przemian i charakteru sfery publicznej, a co za tym idzie – znaczenia działań obywatelskich dla stabilności systemu politycznego. Jej zakres jest szerszy, gdy mówimy o demokracji partycypacyjnej, gdyż rola edukacji politycznej to przygotowanie jednostek nie tylko do udziału w procedurach, takich jak głosowanie, charakterystycznych dla demokracji przedstawicielskiej, lecz także do dodatkowych aktywności, polegających na konstruowaniu i podejmowaniu oddolnych działań czy wręcz na współrzędzeniu. Dlatego jeszcze w latach dziewięćdziesiątych edukacja obywatelska definiowana była jako edukacja polityczna, której zakres odnosił się głównie do sfery polityki, udziału w wyborach, wiedzy na temat systemu politycznego, instytucji, regulacji prawnych. Chodziło o kształcenie poinformowanego, odpowiedzialnego obywatela, ale w gruncie rzeczy jej istotą była wąsko rozumiana aktywność związana ze śledzeniem poczynań parlamentu, rządu i partii politycznych. W demokracjach zachodnich dopiero od kilkunastu lat program edukacji

w zakresie aktywnego obywatelstwa jest systematycznie włączany do programów kształcenia. Przykładowo, w Holandii większy nacisk na edukację obywatelską kładzie się od 2003 r. Wcześniej często była ona elementem nauczania historii albo religii (Doppen, 2007). W Wielkiej Brytanii natomiast w sposób systematyczny została wprowadzona w 2002 r.

Problem jakości edukacji obywatelskiej podnoszony jest w kontekście dyskusji nad kryzysem demokracji, na który lekarstwem ma być **demokratyzacja demokracji**. Ten deficyt demokratycznych procedur odczuwalny jest nie tylko na poziomie Unii Europejskiej, lecz także poszczególnych krajów członkowskich. Problemem stanowiącym podstawę do postulowania rozwoju edukacji obywatelskiej jest apatia wobec procesów politycznych na różnych poziomach, przejawiająca się m.in. malejącą frekwencją wyborczą. Dzisiejsze społeczeństwa charakteryzują się ograniczonym rozumieniem polityki jako politykowania, obywatele nie są świadomi realizowanych polityk publicznych, dylematów, przed jakimi stoją rządzący. Nie znają programów partii, zasad, nie śledzą debat (Norris, 1999). Stąd silne przekonanie, że współczesne demokracje potrzebują lepiej poinformowanych i politycznie wykształconych obywateli. Pojawia się zatem pytanie, jaka powinna być rola instytucji publicznych i jaką politykę należałoby w tym względzie prowadzić. Kolejnym problemem jest powierzchowna aktywność społeczna, ograniczająca się często do zaangażowania finansowego – wspierania datkami stowarzyszeń, zamiast świadczenia pracy wymagającej poświęcenia swojego czasu, np. poprzez organizację przedsięwzięć, uczestniczenie w spotkaniach, zebraniach czy przyjmowanie oficjalnych funkcji (zob. Putnam, 2008).

Edukacja obywatelska jest też traktowana jako remedium na deficyt zasobów umożliwiających aktywność obywatelską, której podstawę stanowią chęć i umiejętność współpracy. Niektórzy badacze wyjaśniają ten stan, wskazując na kryzys więzi międzyludzkich, ich kształtu, do jakiego się przyzwyczailiśmy – stabilnych, długotrwałych związków, zarówno jeśli chodzi o sferę prywatną, czyli o przyjaźnie, małżeństwa, jak i sferę publiczną: uczestnictwa w sformalizowanych grupach, takich jak stowarzyszenia, związki pracownicze itp. Inni wskazują na zmianę charakteru więzi. Przyznają, że ludzie chętniej nawiązują krótsze znajomości, decydują się raczej na pracę przy

konkretnych wspólnotowych projektach niż na członkostwo w organizacji. Jednocześnie zauważają, że towarzyszy temu wzrost liczby nawiązywanych kontaktów, a znajomości są bardziej zróżnicowane, co znacząco przyczynia się do zwiększenia tolerancji (Marody, Giza-Poleszczuk, 2004).

Istotnym powodem tak dużego nacisku na rolę edukacji obywatelskiej jest postrzeganie sytuacji rodziny jako kryzysowej. Wspólnota nie może zdać się na rodzinę jako instytucję przekazującą cnoty obywatelskie. Na fali indywidualizacji mamy do czynienia z dyferencją modeli wychowawczych, w ramach których przekazywane są różne wzorce i wartości. Zatem dużą rolę ma do odegrania kompleksowy projekt edukacji obywatelskiej, której zadaniem jest uwspólnianie reguł życia publicznego. Jak pisze Robert Dahl (2000), obywatele muszą dysponować umiejętnościami potrzebnymi do uczestniczenia w życiu publicznym i w tym powinni móc liczyć na wsparcie ze strony instytucji politycznych i społecznych.

Wreszcie edukacja obywatelska wydaje się dziś ważniejsza niż kiedyś, gdyż sfera publiczna w coraz większym stopniu zarządzana jest przy współudziale obywateli. Zasada dobrego rządzenia obowiązująca w Unii Europejskiej i wyznaczająca standardy prowadzenia polityk publicznych wskazuje na konieczność włączenia obywateli do procesów podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach (Viagoda, Golembiewski, 2001). Zatem władze niezależnie od poziomu (lokalnego, regionalnego czy narodowego) przed podjęciem istotnych decyzji zobowiązane są do dopuszczania ich adresatów do dyskusji, konsultowania i zasięgania opinii obywateli. Ten wzrost znaczenia procedur partycypacyjnych w codziennym zarządzaniu sprawami publicznymi, okreśłany mianem demokracji partycypacyjnej, oznacza konieczność przygotowania obywateli do roli, która znacząco wykracza poza udział w wybieraniu swoich reprezentantów.

Szkoła jako miejsce doświadczenia obywatelskości

Szkoła jako publiczna instytucja edukacyjna w najbardziej systematyczny sposób zajmuje się kształceniem obywatelskim. Jest miejscem, w którym młodzi ludzie przygotowują się do roli obywateli.

Uważam, że warto szczególnie przyjrzeć się funkcji tej placówki, dlatego że to właśnie tam młodzi ludzie uczą się funkcjonowania w grupie: wspólnych działań, przestrzegania reguł, rozwiązywania konfliktów itp. Szkoła to także miejsce, w którym młodzież styka się z instytucją państwa. Sposób funkcjonowania szkoły, to, czy jest ona zarządzana w sposób demokratyczny, tzn. umożliwiający włączenie uczniów, w zdecydowany sposób wpływa na postrzeganie roli obywatela albo jako osoby biernej, w pierwszej kolejności podporządkowującej się władzy, albo współodpowiedzialnej za wspólnotę (Torney-Purta, 1990).

Kolejny argument za zajmowaniem się edukacją obywatelską w szkole wiąże się z rolą młodzieży w procesach demokratycznych. Jak zauważają Michael Wyness, Lisa Harrison i Ian Buchanan (2004), rola ta jest często marginalizowana poprzez stwierdzenie, że młodzież po prostu nie „zamieszkuje” sfery polityki – nie jest jej aktorem, więc osoby niepełnoletnie nie mogą nam powiedzieć niczego ciekawego na temat świata polityki, a sytuacja ta zmienia się zasadniczo, gdy osiągną magiczne 18 lat. Francis Schrag (2004) zastanawia się nad uzasadnieniem wykluczania młodych ludzi z procesów decyzyjnych na podstawie ich wieku oraz ustalania dolnej granicy zdolności do udziału w życiu politycznym. Argument wykluczający opiera się na założeniu braku kompetencji, choć domniemanie *a priori* jej posiadania wobec osób dorosłych też może być złudne (zob. Brzozowska-Brywczyńska, tekst opublikowany w niniejszym tomie). Postrzeganie młodzieży jako istot politycznych zrywa ze stereotypem dziecka jako osoby niewinnej, moralnie i społecznie niekompetentnej. Tymczasem młodzież bierze udział w działaniach politycznych, ale niekonwencjonalnych, do których nie potrzebuje szczególnych uprawnień, jak wolontariat, manifestacje, *single issue campaign*, angażowanie się w akcje związane z tematami takimi jak ekologia czy prawa człowieka. Argument Schraga dotyczy konieczności włączania młodych ludzi do procesów decyzyjnych ich dotyczących. Szczególnie widoczne jest to na poziomie szkoły, gdzie uczniowie powinni mieć okazję reprezentować swój punkt widzenia i swoje interesy wobec władz szkoły i rodziców.

Szkoły prowadzą kształcenie obywatelskie na dwóch poziomach. Jeden stanowi przekazywanie wiedzy, zwykle przybierające formę

tradycyjnych zajęć lekcyjnych prowadzonych na podstawie wytycznych programowych, formułowanych na poziomie centralnym, ograniczające rolę nauczycieli do przekazywania wiedzy zgodnie z zatwierdzonymi programami nauczania. Drugi poziom to sam sposób funkcjonowania szkoły i jej kultura organizacyjna (zob. Murawska, tekst opublikowany w niniejszym tomie) Łatwiej jest uczyć dzieci reguł demokracji oraz umożliwiać doświadczanie obywatelstwa w szkole zarządzanej demokratycznie, gdzie nauczyciele, rodzice i uczniowie mają wpływ na decyzje dotyczące zarówno organizacji pracy szkoły, jak i sposobu nauczania. Chodzi tu szczególnie o stosunek do reguł, relacje uczeń–nauczyciel, miejsce dla samorządności uczniowskiej itp. Ważne jest zatem pozytywne, osobiste doświadczenie aktywności w sferze publicznej.

W szkołach konieczne jest stworzenie autentycznych i systematycznych okazji do uczestniczenia uczniów w procesie zarządzania szkołą i społecznością, by przekonać ich, że partycypacja może prowadzić do ważnych efektów. Mówić o tym nie wystarczy. Młodzi ludzie muszą doświadczyć tego, by uwierzyć (Mathews, 1990: 19).

Nauczyciele edukacji obywatelskiej nie tylko mają więcej wiedzy o partycypacji obywatelskiej, mają ją także praktykować. Ich mądrość i wiarygodność musi opierać się na własnym doświadczeniu. Ich osobiste zaangażowanie obywatelskie jest ważnym warunkiem spójności całego *curriculum*.

Brytyjscy specjaliści zdefiniowali program edukacji obywatelskiej polegającej właśnie na doświadczaniu obywatelstwa jako trzech niezależnych, ale powiązanych ze sobą wątków (Ireland, Kerr, Lopes, Nelson, Cleaver, 2006). Pierwszym jest uczenie społecznej i moralnej odpowiedzialności. Dzieci od samego początku powinny mieć okazję ćwiczyć pewność siebie i społecznie odpowiedzialne zachowanie w klasie i poza nią, czyli np. w środowisku lokalnym. Ten wątek edukacyjny jest warunkiem skuteczności pozostałych. Drugi to włączenie uczniów do działań na rzecz wspólnoty; chodzi szczególnie o uczenie się poprzez wychodzenie ze szkoły „do ludzi”, diagnozowanie ich sytuacji, planowanie pewnych przedsięwzięć. Oczywiście powinno się to odbywać w ramach zajęć szkolnych, a nie dodatkowo

dla chętnych. Wreszcie wątek trzeci to kompetencje polityczne, których istotą jest wpojenie uczniom tego, w jaki sposób być skutecznym w życiu publicznym. Pojęcie życia publicznego rozumiane jest w najszerszym sensie i oznacza przygotowanie do współpracy, rozwiązywania konfliktów, podejmowania decyzji niezależnie od tego, czy dotyczą kwestii lokalnych, regionalnych, narodowych, czy globalnych.

Włączenie wskazanych wątków do procesów edukacyjnych oznacza konieczność stosowania metod nauczania, które pozwolą na ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych, wyszukiwania informacji, uczestnictwa w życiu publicznym, podejmowania oddolnych działań społecznych.

Ritta Korhonen i Leena Graeffe (2007) podkreślają, że ważne jest, by edukację obywatelską rozpocząć już w przedszkolu. Chodzi o uczenie, w jaki sposób radzić sobie, żyjąc w zmieniającym się społeczeństwie. Zmiany, które dotyczą obywateli, związane są z globalizacją, klimatem/polityką klimatyczną, pojawieniem się nowych zagrożeń, konfliktami etycznymi, rozwojem technologicznym i wzrostem wielokulturowości społeczeństw. Jeśli posługujemy się pojęciem edukacji przez całe życie, to należy uwzględnić również ten początkowy jej etap.

Partycypacja uczniowska a rozwój kompetencji obywatelskich

Opisane wyżej cele, związane z przygotowaniem jednostek do aktywnego obywatelstwa, realizowane są poprzez przekazywanie treści edukacyjnych, które mają przyczynić się do rozwijania wiedzy, umiejętności oraz postaw pozwalających na kompetentne poruszanie się w sferze publicznej.

Jednym z podstawowych zadań edukacji obywatelskiej jest przekazywanie **wiedzy**. Badacze wskazują na różnego rodzaju treści, które powinny składać się na wiedzę obywatelską. Na przykład David E. Campbell (2004) uważa, że opiera się ona na przekazywaniu informacji z dziedziny nauk społecznych, a szczególnie geografii i ekonomii. Do zakresu wiedzy obywatelskiej badacze zaliczają także znajomość wydarzeń współczesnych, jak i głównych wydarzeń oraz tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. Odpowiedni

zakres wiedzy z tych dziedzin uważany jest bowiem za niezbędny dla zdolności oceny polityk publicznych prowadzonych przez administrację na różnych jej szczeblach.

Projekty edukacji obywatelskiej powinny ponadto uwzględniać wiedzę ułatwiającą zrozumienie reguł rządzących sferą publiczną. Chodzi tu przede wszystkim o wiedzę dotyczącą praw i obowiązków obywatelskich, zapisanych w konwencjach międzynarodowych, konstytucjach, kodeksach prawa cywilnego, karnego czy administracyjnego, ale także reguł panujących na poziomie szkoły czy zakładu pracy, opisanych w regulaminach.

Partycypacja obywatelska, szczególnie ta związana z udziałem w procesach decyzyjnych, wymaga przekazywania informacji dotyczących struktury administracji publicznej, podziału kompetencji, procesów legislacyjnych. Wiedza ta pozwala rozeznać się w tym, kto, w jakim trybie, jakiego rodzaju decyzje podejmuje i na jakich warunkach obywatele mogą włączyć się w ten proces. Kolejnym ważnym elementem wiedzy, w jaką powinna wyposażać edukacja obywatelska, jest znajomość podstawowych pojęć, takich jak m.in. demokracja, sprawiedliwość, równość.

Biorąc pod uwagę opisaną wyżej dynamikę przemian sfery publicznej, w wyniku której demokracja ma w coraz większym stopniu charakter partycypacyjny, rolę edukacji obywatelskiej jest przede wszystkim rozwijanie **praktycznych umiejętności**, jakie powinny posiadać jednostki, by odgrywać rolę aktywnych obywateli. Profil edukacji obywatelskiej winien różnić się w zależności od ustroju politycznego, także jeśli chodzi o szczegółowe cechy instytucji demokratycznych.

Najogólniej mówiąc, kompetencje obywatelskie obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski.

Szczegółowy program rozwijania umiejętności obywatelskich wynika z odpowiedzi na pytanie o typ „użytecznego” obywatela, którego potrzebujemy. Joel Westheimer i Joseph Kahne (2004) wskazują

trzy odpowiedzi widoczne w debacie naukowej. Wyróżnia się: typ **osobiście odpowiedzialnej jednostki**, czyli takiej, która jest uczciwa, odpowiedzialna, podporządkowuje się regułom i prawu, **jednostkę uczestniczącą**, czyli zdolną do współtworzenia decyzji, włączającą się w procesy decyzyjne, biorącą sprawy w swoje ręce, a wreszcie trzeci **krytycznych analityków polityk publicznych**. Są to osoby, które potrafią analizować związki między różnego rodzaju aktorami, diagnozować problemy społeczne, oceniać skutki pewnych działań politycznych. Ich krytycyzm oznacza zdolność do poszukiwania nowych rozwiązań problemów. Z tymi trzema typami wyobrażeń na temat obywatelstwa wiążą się różne praktyki edukacyjne, często wykluczające się albo trudne do połączenia. Programy edukacyjne, których celem jest kształtowanie **obywatela osobiście odpowiedzialnego**, koncentrują się na kształtowaniu charakteru, rozwijając takie cechy, jak uczciwość, samodyscyplina, pracowitość. Uczniowie w ramach tych zajęć zachęceni są do różnego rodzaju działań wolontariackich i charytatywnych. Z kolei kształcenie **obywatela uczestniczącego** wymaga umiejętności podejmowania oddolnych działań na rzecz wspólnot, takich jak realizacja projektów, organizowanie i prowadzenie dyskusji, angażowanie innych, tworzenie koalicji itp. Wreszcie **obywatele-analitycy polityk publicznych** muszą rozumieć zależności pomiędzy różnymi siłami, aktorami ze świata społecznego, politycznego, gospodarczego. Chodzi tu raczej o uczenie rozumienia przyczyn, istoty problemów społecznych i o to, w jaki sposób je systematycznie rozwiązywać również poprzez zmianę społeczną, a nie, jak w przypadku partycypacyjnego obywatela, o rozwiązywanie ich samemu.

Wyzwaniem dla edukacji obywatelskiej jest sprostanie wymogom demokracji deliberatywnej, czyli przygotowanie jednostek do uczestniczenia w jej instytucjach i procedurach. Edukacja obywatelska służąca demokracji deliberatywnej musi uwzględniać przekazywanie umiejętności wzajemnego słuchania, tak by rozumieć racje różnych stron. Konieczne jest rozwijanie wrażliwości członków grupy dominującej na głosy mniejszości. Trudność w przygotowaniu do uczestniczenia w demokracji deliberatywnej wynika z tego, że zakłada ona równość wypowiadających się. Tymczasem przedstawiciele mniejszości czy osoby o niższym statusie społecznym, chociażby ze względu

na mniejsze kompetencje językowe, nie dysponują odpowiednimi zasobami. By stać się bardziej zrozumiałymi, muszą nauczyć się posługiwać językiem większości podczas formułowania swoich celów i oczekiwań (zob. Butt-Pośnik et al., w niniejszym tomie).

Kolejna ważna umiejętność to nadzór nad działaniami władzy, szczególnie administracji publicznej. Istotnym działaniem w ramach aktywnego obywatelstwa jest „patrzenie władzy na ręce”. Chodzi tu przede wszystkim o rozwijanie umiejętności rozliczania przedstawicieli administracji publicznej z jakości i efektywności realizowanych polityk publicznych, a polityków – z wypełniania obietnic wyborczych. Rzecz dotyczy głównie zdobywania danych, analizowania dokumentów, raportów, wskaźników, tworzenia zespołów quasi-eksperckich w celu oceny działań władz.

Inna istotna zdolność odnosi się do krytycznego analizowania informacji. Ważne jest rozwijanie umiejętności poszukiwania różnorodnych informacji pochodzących z różnych źródeł i charakteryzujących się różnymi punktami widzenia oraz zawierających rozmaite dane.

Działania związane z edukacją obywatelską uwzględniają także kształcenie **postaw**. Przemiany sfery publicznej, które polegają na zwiększeniu możliwości udziału jednostek w procesach decyzyjnych, oznaczają dla edukacji obywatelskiej konieczność wzmacniania wśród jednostek postaw, które będą ułatwiały im funkcjonowanie w warunkach demokracji partycypacyjnej. Wśród nich najczęściej wymienia się otwartość, tj. rodzaj gotowości do wchodzenia w interakcje związane z działaniem w różnych obszarach tematycznych oraz w różnych formach. Otwartość oznacza także gotowość do współdziałania z osobami z różnych grup społecznych, profesji, narodowości itp.

Kolejna istotna w omawianym tu kontekście postawa to aktywność. Oznacza ona „branie spraw w swoje ręce”, czyli faktyczne angażowanie się członków społeczności w nieformalne związki i formalne stowarzyszenia, takie jak kluby sportowe, grupy religijne, kółka zainteresowań itp. Aktywność w odniesieniu do obywatelstwa jest przeciwieństwem reaktywności, a więc działania wyłącznie pod wpływem impulsów pochodzących ze strony władzy czy administracji publicznej.

Postawa aktywnego obywatelstwa wymaga także współodpowiedzialności i wiąże się z koniecznością powierzenia jej jednostkom

poprzez przekazywanie im zadań. Nie mniej istotny jest krytycyzm, zdolność podawania w wątpliwość otrzymany treści, np. informacji przekazywanych jednostkom przez przedstawicieli władzy oraz media.

Praktyka szkolnej partycypacji

W Unii Europejskiej działania szkół mają przyczyniać się do rozwijania kompetencji kluczowych, w tym obywatelskich, opisanych w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego¹, a następnie doprecyzowanych w krajowych programach nauczania, które uwzględniają konieczność tworzenia warunków na terenie szkoły do partycypacji obywatelskiej: debatowania, udziału w procesach decyzyjnych, podejmowania działań oddolnych. Posługując się typologią Westheimera i Kahna (2004), można powiedzieć, że zgodnie z zaleceniami UE i podstaw programowych zadaniem szkoły jest kształtowanie jednostki uczestniczącej, czyli zdolnej do współtworzenia decyzji, włączającej się w procesy decyzyjne, biorącej sprawy w swoje ręce.

W Polsce, jak pokazują badania, szkoły skutecznie wpajają wiedzę obywatelską. Wyzwaniem pozostaje rozwój obywatelskich umiejętności, takich jak udział w procesach decyzyjnych czy konstruktywne zaangażowanie w sprawy lokalne (Dolata, Kosela, Wilkomirska, Zielińska, 2004). Znacząca partycypacja obywatelska uczniów wciąż właściwie pozostaje zadaniem do wykonania. W praktyce, jeśli młodzież ma na coś realny wpływ, nie są to zwykle kwestie dotyczące istoty działania szkoły (edukacja), ale poboczne, co podważa wagę i znaczenie takiej partycypacji. Dobrze to zjawisko obrazuje odwrócona piramida². Na górze widoczne są aktywności podejmowane przez uczniów, które wpływają na szkołę. Są to najczęściej realizowane działania, choć najmniej związane z istotą jej funkcjonowania.

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* 30.12.2006 (2006/962/WE).

² Na podstawie prezentacji wygłoszonej przez Ashera Jacobsberga podczas seminarium „Jak skutecznie wzmacniać samorządność uczniowską” organizowanym przez Fundację Civis Polonus w dniu 7 maja 2012 r. w Warszawie, www.samorzaduczniowski.org.pl

U podstawy mamy zaś aktywności ściśle związane z zarządzaniem i organizacją szkoły, jak i z samym procesem uczenia się i nauczania. Te są najistotniejsze, ale wciąż udział uczniów we współdecydowaniu w tych obszarach jest najrzadszy.

To diagnoza dla szkół brytyjskich, ale o polskich można powiedzieć dokładnie to samo. W naszym kraju głównym narzędziem umożliwiającym uczestniczenie w procesach decyzyjnych w szkole jest samorząd uczniowski. Tymczasem poziom jego aktywności rozczarowuje 56% uczniów szkół podstawowych (samorząd „niewiele robi”), 65% uczniów szkół gimnazjalnych i 75% ze szkół ponadgimnazjalnych (Szkoła bez przemocy, 2009: 98). Co więcej, tendencja ta jest negatywna: podczas gdy w 2006 r. 46% uczniów uważało, że w ich szkole „samorząd robi dużo fajnych rzeczy”, to już w 2009 r. odsetek pozytywnie oceniających szkolny samorząd uczniowski spadł do 35%. Aż 47% pytaney młodzieży stwierdziło, że samorząd ogólnoszkolny istnieje, ale „niewiele robi” (ibidem). Jeszcze więcej, bo aż 66%, wskazywało też na bierność samorządów klasowych (ibidem: 97). Badania te pokazały również, że uczniowie często uznają samorząd za instytucję działającą obok nich, formę organizacji, która ich nie obejmuje, a nawet nie dotyczy. Im uczniowie starsi, tym mniejsze mają poczucie sprawstwa, a silniejsze przekonanie, że samorząd zajmuje się drobnymi, niepoważnymi sprawami, nie mając realnego wpływu na najważniejsze kwestie w szkole (ibidem).

Rosnące rozczarowanie samorządnością uczniowską łączy się ze spadającym zaangażowaniem uczniów w wybieranie swoich przedstawicieli. W ostatnich badaniach regularny udział w wyborach do samorządu deklarowało 19% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników, 22% – liceów zawodowych i 34% uczniów liceów ogólnokształcących (*Młodzież 2010*, 2011: 33).

Tymczasem w polskim prawie istnieją znaczące możliwości uczestnictwa obywatelskiego w szkole. W świetle zapisów Ustawy o systemie oświaty ma on za zadanie wyrażać opinię uczniów we wszystkich sprawach dotyczących życia szkoły. W punkcie 5 art. 55 czytamy, że

Samorząd może przedstawiać radzie szkoły lub placówki, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we

wszystkich sprawach szkoły lub placówki, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak: 1) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami; 2) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu; 3) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań.

Przytoczony zapis mówi o tym, że samorząd uczniowski może przedstawiać wnioski (czyli m.in. propozycje zmian, nowych rozwiązań) oraz opinie (pozytywnie, negatywnie oceniające pracę szkoły) we wszystkich sprawach szkoły! Można zatem powiedzieć, że najważniejszym obszarem działań samorządu uczniowskiego jest artykułowanie potrzeb i pomysłów uczniów, tak by dyrekcja oraz nauczyciele wiedzieli o nich i podejmowali działania na rzecz ich realizacji.

Ogólnie można także stwierdzić, że samorządność uczniowska powinna być mechanizmem udziału uczniów we wpływniu na decyzje dotyczące szkoły, m.in. w postaci przekazywania ich opinii (np. poprzez konsultacje). Drugim ważnym obszarem aktywności samorządu powinno być organizowanie oddolnych działań uczniów, które ożywają życie codzienne szkoły, co zapisane jest również w punkcie 5, art. 55 jako „prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań”. Ważne jednak, by one były rzeczywiście oddolne – tzn. wynikały z samodzielnych, własnych i niezależnych decyzji młodzieży, a nie stanowiły realizacji zadań zleconych przez dorosłych. W tym ostatnim przypadku, nawet jeśli te działania są pożyteczne, trudno mówić o samorządności.

Projekt „Młodzież ma wpływ”, w ramach którego wydawana jest niniejsza publikacja, koncentruje się właśnie na tym, w jaki sposób uczniowie mogą rozwijać umiejętność uczestniczenia w procesach decyzyjnych na terenie szkoły. Poniżej przedstawiamy możliwe i stosowane (w ramach tego projektu, ale i w innych działaniach szkół) formy tworzenia sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie wyrażają swoje opinie, dyskutują o problemach szkolnych z rówieśnikami i wpływają na możliwe rozwiązania. Przykłady praktycznych

rozwiązań zostały uporządkowane według możliwych aktywności uczniów, które zapewniają im znaczące uczestnictwo w szkolnej społeczności.

Uczniowie decydują o sprawach szkoły

Przykład 1: Uchwalenie regulaminu samorządu uczniowskiego (SU).

W polskiej ustawie o systemie oświaty zapisane jest, że Regulamin SU określa zasady wybierania organów samorządu uczniowskiego oraz zasady ich działania. Regulamin dotyczący organów samorządu uczniowskiego, czyli organów reprezentujących głos uczniów w szkole, musi być uchwalony przez ogół uczniów. To zrozumiałe, biorąc pod uwagę fakt, iż jest to podstawa reprezentacji wszystkich uczniów, członków samorządu uczniowskiego. Ogół uczniów to wszyscy członkowie SU, czyli wszyscy uczący się w szkole. Należy przeprowadzać głosowanie co roku, tak by włączać nowych uczniów. Warto zauważyć, że coroczne głosowanie tegoż regulaminu niesie za sobą mocne przesłanie edukacyjne: samorząd tworzą wszyscy uczniowie, organy są ich reprezentantami, zatem zasady, na jakich są wybierani, muszą być zaakceptowane przez uczniów.

Wszyscy uczniowie mają uchwalić regulamin, głosując zgodnie z zasadami równości (każdy ma jeden głos i waży on tyle samo, niezależnie od wieku ucznia, ocen itp.), tajności (konieczność zapewnienia odosobnienia w trakcie głosowania), powszechności (każdy uczeń jest uprawniony do oddania głosu). Regulamin ten powinien zostać przyjęty w każdej szkole zgodnie z opisanymi wymogami. Zatem nauczyciele i dyrekcja muszą stworzyć taką sytuację edukacyjną, w której możliwe będzie uchwalenie go zgodnie z prawem, czyli z respektowaniem ustawowych wymogów. W jaki sposób należy pracować z uczniami, by sprostać ustawowym zobowiązaniom oraz jakości edukacyjnej tego przedsięwzięcia?

Po pierwsze, grono pedagogiczne powinno rozumieć znaczenie edukacyjne uchwalania regulaminu. Jest to bowiem okazja, by każdy z uczniów doświadczył uczestniczenia w procesie decydowania o pewnej wspólności. To zatem jedna z niewielu szans, jakie mamy na terenie szkoły, by każdy uczeń mógł ćwiczyć się w samorządzeniu.

W procesie uchwalania regulaminu, tak aby zapewnić walor edukacyjny, należy sprawić, by każdy uczeń mógł zastanowić się nad zapisami, jakie w regulaminie się znajdują. Nie ma sensu narzucać tego dzieciom i młodzieży, gdyż takie działanie nie uczy samorządności, tylko uległości i bezrefleksyjnego głosowania.

Na początku roku szkolnego każda klasa na godzinie wychowawczej dokonuje analizy dotyczącej tego, w jaki sposób mają działać organy samorządu uczniowskiego w szkole. Najpierw uczniowie muszą zrozumieć, czym jest samorząd (definicja pojęcia) i jakie ma uprawnienia (nadane przez ustawę). Następnie można zadać pytanie o to, czym mają zajmować się jego reprezentanci. Należy omówić profil kandydata; uczniowie powinni zastanowić się, jakie kryteria muszą spełniać kandydaci. Kolejną kwestią, którą powinni omówić uczniowie, jest sposób, w jaki chcą wybierać reprezentantów. Można na ten temat podyskutować i zapisać wnioski.

Należy zachęcać dzieci i młodzież do dalszej pracy nad konkretnymi zapisami regulaminu. Zaproszenie chętnych zapewnia otwartość tego procesu, co stanowi ważny edukacyjny przekaz – prawo w państwie demokratycznym tworzone jest na podstawie przejrzystych procedur, w których mogą uczestniczyć obywatele. Na kilku (godzinnych) warsztatach prowadzonych przez jednego nauczyciela lub dwóch można wypracować projekt regulaminu. Zanim uczniowie będą głosować nad jego przyjęciem, powinni móc się z nim zapoznać. Można też uczynić temat regulaminu przedmiotem godziny wychowawczej. Warto to zrobić, gdyż dzięki temu młodzi ludzie mają szansę uczyć się świadomego podejmowania ważnych decyzji. Zanim oddadzą głos w powszechnym głosowaniu, będą wiedzieli, o czym decydują. To niezwykle ważna lekcja dla przyszłych obywateli! Jeśli z niej zrezygnujemy, a uczniowie, nie znając treści, będą głosowali automatycznie, nauczymy ich bycia obywatelami nieświadomymi.

Uczniowie wypowiadają się za przyjęciem lub odrzuceniem projektu regulaminu w równym, tajnym i powszechnym głosowaniu. Dopiero po przyjęciu regulaminu organizowane są wybory do organów samorządowych. Dzięki sumiennie uchwalonemu regulaminowi młodzi ludzie zdobywają umiejętność udziału w procesie świadomego podejmowania decyzji o tym, w jaki sposób głosować.

Opisany wyżej proces uchwalania regulaminu powinien być powtarzany co roku, zgodnie z zapisami prawa. Wciąż jednak nie jest to powszechna praktyka w polskich szkołach. Zamiast tego w większości przypadków samorządy uczniowskie działają na podstawie raz uchwalonych regulaminów. Projekt „Młodzież ma wpływ” chce to zmienić. W 50 szkołach uczestniczących w projekcie uchwalano regulaminy zgodnie z opisaną wyżej procedurą.

Przykład 2: Wybory reprezentacji samorządu uczniowskiego (RSU)

Jeśli wyobrazimy sobie, że każdy młody obywatel uczy się w szkole 12 lat, to oznacza, że mógłby 12 razy poćwiczyć umiejętność, jaką jest wybór swojego przedstawiciela. Wybory przedstawicieli, którzy sprawują władzę w naszym imieniu, są wciąż najważniejszym mechanizmem demokratycznym. Dlatego pamiętając, że każdy z uczniów jest obywatelem i nabędzie prawo głosu, warto ich do tego przygotować. Szczególnie, że w Polsce wciąż frekwencja wyborcza rzadko przekracza 50%! Dlatego jednym z celów edukacyjnych organizowania wyborów do RSU jest oswojenie uczniów z sytuacją głosowania. Dzięki wielokrotnemu (12 lat edukacji obowiązkowej) doświadczeniu, po zakończeniu nauki młodzi obywatele będą mieli poczucie, że wybory, głosowanie, karty wyborcze to jest gra, której reguły są im znane. Oswojenie się z rolą wyborcy może w przyszłości zaowocować większą aktywnością wyborczą.

Coroczne uczestniczenie w wyborach reprezentantów do RSU powinno nauczyć także świadomego i krytycznego wyboru reprezentantów! Żeby uczniowie mogli się tego nauczyć w szkole, należy stworzyć sytuację, w której poznają kandydatów i ich program oraz dyskutują o problemach szkolnych. Ważne jest także, by wyrobili sobie sami opinię na temat własnych interesów, najważniejszych spraw, którymi ma zająć się ich kandydat.

Reprezentacja samorządu uczniowskiego, czyli szkolni liderzy, jest ważną grupą, mającą wpływ na to, jak wygląda szkolne życie. Zatem, aby wybrać odpowiednie osoby do tej grupy, należy przeprowadzić kampanię wyborczą, która pozwoli poznać kandydatów i ich pomysły na to, co można zrobić dla szkoły i uczniów. Proces wyborczy powinien także być czasem dyskusji nad wizją życia szkolnego. Ważne jest przeprowadzenie wyborów w taki sposób, aby poprzez stworzenie

możliwości dobrego poznania kandydatów umożliwić społeczności szkolnej wskazanie najlepszych reprezentantów. Wybory do samorządu uczniowskiego nie muszą być przeprowadzane *stricte* na wzór wyborów samorządowych czy państwowych. Trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie, czy w tak niewielkiej społeczności jak szkoła należy uruchamiać skomplikowane mechanizmy. Proponowane dwa sposoby dla wyborów szkolnych to: wybory w stylu demokracji ateńskiej albo mechanizm podejmowania decyzji przez całą społeczność uczniowską.

Demokratyczne wybory w szkołach charakteryzują się zwykle czterema przymiotami. Są: równe (każdy dysponuje jednym głosem; wszystkie głosy są równoważne), powszechne (każdy ma prawo do udziału w głosowaniu), bezpośrednio (każdy oddaje głos na wybranego kandydata bez pośredników) oraz tajne (warunki w czasie głosowania umożliwiają utrzymanie swojego wyboru w tajemnicy, każdy dysponuje głosem anonimowym). Może być to zatem znakomita lekcja samego głosowania. Problem polega jednak na tym, że doświadczenie uczestniczenia w szkolnych wyborach bynajmniej nie jest powszechne. Z badań CBOS-u z 2010 r. wynika, że aż 45% uczniów nigdy nie brało udziału w wyborach reprezentacji SU. Można to czytać dosłownie, ale także podejrzewając, że nawet jeśli głosowali, czynność ta była na tyle nieistotna, iż jej nie pamiętają.

Przykład 3: Budżet partycypacyjny

W szkołach w Wielkiej Brytanii prowadzony jest projekt polegający na przekazaniu uczniom 1% szkolnego budżetu³. To uczniowie decydują o jego przeznaczeniu. Podobne działania mają miejsce także we Francji⁴, a w Polsce podejmowane są pierwsze takie próby⁵ (zob. Murawska, w niniejszym tomie). W każdym przypadku młodym ludziom towarzyszą dorośli, którzy wspierają ich w szacowaniu kosztów przedsięwzięć przez nich planowanych. Uczniowie

³ Opis projektu na stronie: <http://every1counts.org.uk> [dostęp: 30.11.2013].

⁴ Chodzi o planowanie budżetów partycypacyjnych w liceach w regionie Poitou-Charentes (zob. Urbanik, Boni, Koczanowicz-Chondzyńska, 2010).

⁵ W Polsce Centrum Rozwoju Inicjatyw Społecznych z Rybnika zrealizowało projekt „Szkoła partycypacji – włączanie uczniów w podejmowanie decyzji o wydatkach szkoły” (zob. www.szkolapartycypacji.pl).

w małych i większych grupach debatują także nad propozycjami wydatków i często w postaci referendum podejmują ostatecznie decyzje, na co fundusze zostaną wydane. To działanie uczy młodych ludzi brania odpowiedzialności za szkołę, dokonywania trudnych wyborów oraz dostrzegania skutków podejmowanych decyzji. W Polsce pierwsze próby budżetowania partycypacyjnego w szkołach właśnie są podejmowane. Jeśli się powiodą, mogą stać się elementem edukacji obywatelskiej.

Uczniowie konsultują i opiniują decyzje przygotowywane przez dyrekcję i nauczycieli

Udział w procesie podejmowania decyzji ma umożliwiać artykułowanie interesów uczniów, ale także rozwijać poczucie odpowiedzialności za szkołę jako wspólnotę. Tematyka konsultacji powinna zależeć od wieku młodych ludzi. Można założyć, że wraz z nabieraniem doświadczenia szkolnego uczniowie coraz lepiej potrafią rozpoznać swoje słabe i mocne strony, swoje style uczenia się, a zatem i potrzeby edukacyjne. Doświadczenie pozwala im także coraz lepiej rozumieć szkolne mechanizmy, co z kolei ułatwia im podczas udziału w procesach decyzyjnych proponowanie możliwych rozwiązań. Wybór tematyki konsultacji jest o tyle istotny, że edukacyjnie ma sens jedynie zapraszanie uczniów do znaczących procesów partycypacyjnych. Znaczących, czyli dotyczących samej istoty instytucji szkoły, którą jest uczenie. Zatem najbardziej znacząca partycypacja w procesach decyzyjnych to ta mająca związek właśnie ze współdecydowaniem o tym, czego i w jaki sposób się uczymy. Co ważne, w Polsce autonomia szkoły jest na tyle duża, że przy założeniu realizowania podstawy programowej o samym trybie uczenia, ale również o treści, mogą współdecydować uczniowie. Konsultacje w szkole można prowadzić na szeroką skalę i włączać wszystkich uczniów, dotykając konkretnych zagadnień. To konsultacje, podczas których wszyscy zachęceni są do wyrażenia swojej opinii. Organizatorem takiego procesu jest rada samorządu uczniowskiego.

Konsultacje w szkole muszą, tak jak wszelkie inne, podlegać zasadom prowadzenia dobrych konsultacji. To znaczy, że należy jasno

określić przedmiot opiniowania. Ważne jest precyzyjne sformułowanie, w jakiej sprawie uczniowie mają wygłosić swoje zdanie. Istotne, by ich opinie faktycznie były pomocne dla dyrekcji w podjęciu decyzji. Na przykład, jeśli planowany jest remont korytarzy i uczniowie mogą wypowiedzieć się na temat zagospodarowania określonej przestrzeni, to należy właśnie zapytać o konkretną przestrzeń, zamiast zadawać ogólne pytanie o wymarzony wystrój szkoły.

Wszyscy uczniowie powinni wiedzieć, do kiedy mogą wypowiedzieć się w danej sprawie, tak by ich głos był ważny. Niebagatelne jest to, aby RSU wraz z nauczycielami i dyrekcją wybrała odpowiedni do tematu sposób wyrażania opinii. Można zorganizować otwarte spotkanie, na którym wszyscy chętni się wypowiedzą, można przeprowadzać ankiety, można zorganizować grupy dyskusyjne. Wreszcie – można poprosić, by uczniowie zgłaszali swoje opinie pisemnie albo w formie rysunków. Dyrektor po zapoznaniu się z głosami i podjęciu decyzji powinien poinformować o niej uczniów, jak również o tym, jaki wpływ na nią miały opinie przekazane przez młodzież. To ważne, by uczniowie mieli poczucie, że ich głosy zostały wysłuchane, a dyrektor szkoły z nimi się liczy.

Jednym ze sposobów opiniowania przez młodzież różnego typu rozstrzygnięć są stałe spotkania dyrektora szkoły z uczniami stanowiącymi radę samorządu uczniowskiego. Dzięki tym spotkaniom samorząd będzie wiedział, jakie są plany dyrekcji dotyczące funkcjonowania szkoły, a dyrektorzy będą mieli okazję do rozmowy na temat problemów uczniów i planów samorządu. Debaty takie sprzyjają planowaniu wspólnych działań uczniów i nauczycieli oraz mogą przyczynić się do przełamania wzajemnych antagonizmów. Są także okazją do wypracowywania wspólnych rozwiązań różnego rodzaju problemów. By nie były to tylko spotkania, ale faktyczna szansa na budowanie dialogu obywatelskiego, należy wyznaczyć ich stałe terminy, tak aby miały systematyczny charakter. Dzięki tej systematyczności obie strony – dyrektor i uczniowie – będą na bieżąco przekazywać sobie informacje. W szkołach, w których jest to praktykowane, po każdym spotkaniu należy przygotowywać notatkę na temat ustaleń i upubliczniać ją, np. wywieszając w gablocie, przekazując informacje ustnie albo zamieszczając w gazetce szkolnej.

Z licznych spotkań z opiekunami samorządów uczniowskich wiemy, że w Polsce w szkołach konsultowane są m.in. działania szkoły w ogólnopolskich programach i akcjach organizowanych przez jej zewnętrznych partnerów (m.in. organizacje pozarządowe), lista i tematyka zajęć pozalekcyjnych, tematyka apeli szkolnych, zmiany w systemie oceniania, wybór nagród dla najlepszych uczniów, zmiany w statucie szkoły, zmiany związane z aranżacją wnętrza i wystrojem czy długość przerw⁶.

Udział uczniów w posiedzeniach ciał kolegialnych

Zasięganie opinii uczniów można zapewnić poprzez zapraszanie ich reprezentacji do udziału w pewnych częściach posiedzeń rady pedagogicznej i rady rodziców. Dzięki temu buduje się dialog uczniów i dorosłych, a jednocześnie reprezentowany jest głos uczniów w procesie namysłu nad sprawami szkoły. Ważne jest to, by jasno określić zasady udzielania głosu przedstawicielom SU, wskazać, w jakich częściach posiedzeń mają uczestniczyć. Bardzo istotne jest także i to, by po każdym takim spotkaniu członkowie SU upublicznili informację o tym, w jaki sposób reprezentowali interesy uczniów.

Szczególną instytucją zapisaną w Ustawie o systemie oświaty jest **rada szkoły**. Jej powstanie organizuje dyrektor szkoły, z własnej inicjatywy albo na wniosek rady rodziców lub samorządu uczniowskiego w przypadku gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Radę tworzą w równej liczbie: nauczyciele wybrani przez ogół nauczycieli, rodzice wybrani przez ogół rodziców i uczniowie wybrani przez ogół uczniów. Ustawa o systemie oświaty w art. 55 wskazuje, że rada szkoły współuczestniczy w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły, co jest bardzo ogólnym sformułowaniem odnoszącym się do jej kompetencji. Dodatkowo w tym artykule ustawy wymieniane są konkretne uprawnienia rady. Bierze ona udział w tworzeniu „szkolnego prawa”, reguł rządzących życiem szkoły poprzez uchwalanie jej statutu oraz

⁶ Porównaj zasoby z projektu „Samorząd uczniowski jako doświadczenie aktywności obywatelskiej w szkole”, realizowanego przez Fundację Civism Polonus w 2012 r. – www.samorzaduczniowski.org.pl [dostęp: 30.11.2013]. Projekt był współfinansowany ze środków The Trust for Civil Society in Central and Eastern Europe.

wpływanie na zmiany w jego zapisach. Instytucja ta jest zaangażowana w planowanie działania szkoły. „Opiniuje plan pracy szkoły, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych oraz inne sprawy istotne dla szkoły”. Uczniowie zatem powinni mieć wpływ na to, jakiego typu imprezy zostaną zorganizowane, jakie koła zainteresowań powstaną, z jakimi instytucjami szkoła będzie współpracowała. Rada szkoły może wpływać na realizację tych planów dzięki uprawnieniu wypowiedzenia się w sprawach szkolnych finansów. Kompetencją rady jest bowiem przedstawianie wniosków w sprawie rocznego planu finansowego środków specjalnych placówki.

Rada szkoły pełni również funkcje kontrolne – może występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą, czyli do kuratorium, z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły jako instytucji. Może ponadto zwrócić się do kuratorium o ocenę pracy dyrektora lub nauczycieli. Wnioski te mają duże znaczenie, ponieważ dla pracowników kuratorium są one wiążące – muszą wtedy zarządzić w szkole kontrolę.

Członkowie rady mogą również z własnej inicjatywy oceniać sytuację oraz stan szkoły i występować do dyrektora, rady pedagogicznej bądź organu prowadzącego szkołę z wnioskami postulującymi zmiany, które będą odpowiadały potrzebom danej placówki. Uprawnienia nadane radzie umożliwiają kontrolowanie przez nią funkcjonowania szkoły oraz wpływanie na wykonywanie zadań. Stwierdzenie, że rada szkoły uczestniczy w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły, oznacza, iż w zasadzie wszelkie ważne kwestie powinny być podejmowane przy jej współdziałaniu (art. 52 Ustawy o systemie oświaty). Z zapisu tego można zatem wyprowadzać kolejne, niewymienione w ustawie kompetencje rady.

Dobrze działająca rada zapewnia systematyczny wpływ uczniów na życie szkoły poprzez wymianę opinii między nimi a nauczycielami i rodzicami, konsultowanie decyzji dotyczących życia szkoły, przepływ informacji, reprezentowanie interesów uczniów. Można zauważyć, że jest właściwie jedynym forum, na którym spotykają się nauczyciele, uczniowie oraz rodzice, by dyskutować o sprawach szkoły. Takie forum dla debat jest szczególnie ważne, gdyż pozwala wszystkim stronom poznać ich opinie, obawy i pomysły dotyczące problemów placówki. Rozumienie wzajemnych punktów widzenia

ułatwia unikanie nieporozumień, a w rezultacie pozwala na podejmowanie decyzji akceptowalnych dla wszystkich stron. Uwzględnianie opinii zarówno nauczycieli, uczniów, jak i rodziców przyczynia się do większej legitymizacji podejmowanych decyzji, co z kolei prowadzi do większej gotowości zastosowania się do nich.

Partycypacja uczniów w życiu szkoły wzrasta dzięki radzie szkoły, gdy uczniowie wybrani do niej pełnią funkcję reprezentantów i zapewniają dwustronną komunikację między młodzieżą a członkami rady. Ważne jest, żeby z jednej strony zbierali opinie rówieśników dotyczące kwestii omawianych na radzie, a z drugiej – informowali o ustaleniach poczynionych na jej posiedzeniach. Taka jawność zapewnia radzie zaufanie uczniów i sprawia, że nie postrzegają tej instytucji jako zamkniętej i nieprzejrzystej.

Uczeń jako badacz

Konsultowanie może mieć formę badania, które rada samorządu uczniowskiego organizuje na terenie szkoły, tak by dotrzeć do opinii i potrzeb uczniów. Badanie to można przeprowadzić, używając różnych technik, np. ankiet lub grup dyskusyjnych. Wyniki badania muszą być podane do publicznej wiadomości. Mogą stać się również tematem szkolnej debaty. Samorząd uczniowski w Little Heat School w Wielkiej Brytanii prowadzi „STARS Project” – uczniowie jako badacze. W jego ramach przejmują oni inicjatywę przeprowadzania badań w szkole i poprawy jakości wszystkich aspektów życia na jej terenie. Na przykład jedna z grup skupiła się na zagadnieniu: „Jakie formy nauki preferują uczniowie i które z nich są najbardziej efektywne?”. Przyjrzała się sytuacji trzech wybranych przedmiotów: angielskiego, historii oraz informatyki. Wyniki obserwacji zostały przedstawione dyrektorowi i wszystkim uczniom. Część uwag została uwzględniona⁷.

⁷ Opis dobrej praktyki na: <http://involver.org.uk/2012/01/school-council-and-student-voice-case-study-little-heath-school> [dostęp: 01.11. 2013].

Uczniowie debatuja o sprawach szkolnych

Debatowanie jest okazją do wspólnego namysłu uczniów i nauczycieli nad najważniejszymi problemami szkoły i możliwymi ich rozwiązaniami. Aby debata była udana, kluczowe jest sformułowanie jej tematu, który nie będzie abstrakcyjny, ale odniesie się do ważnych, aktualnych kwestii z życia uczniów i szkoły. Debata, by miała sens jako forma wpływania uczniów na szkołę, powinna dotyczyć kwestii, które należy rozwiązać. Zatem w czasie jej trwania konieczne jest sformułowanie problemu i naświetlenie go przez uczniów z różnych punktów widzenia. Dopiero po dyskusji diagnozującej stan rzeczy można przejść do omówienia możliwych rozwiązań. Po zakończeniu rozmowy warto przygotować sprawozdanie albo po prostu notatkę zawierającą najważniejsze argumenty oraz propozycje rozwiązań danej kwestii. Taki dokument nadaje się do przekazania dyrekcji szkoły. Dzięki temu opinia uczniów będzie wyraźnie słyszalna i odnotowana w dokumentacji szkoły. Spisane rekomendacje są następnie upubliczniane, a zadaniem reprezentantów samorządu uczniowskiego lub organizatorów debaty jest monitorowanie wprowadzania tych ustaleń w życie. W debacie oczywiście powinni uczestniczyć nauczyciele i dyrektorzy, gdyż zwykle muszą oni być włączeni w rozwiązanie problemu, który zgłaszają uczniowie. W ten sposób uczniowie debatuja m.in. na temat bezpieczeństwa w szkołach czy wytycznych do oceniania zachowania. Jak wynika z relacji opiekunów SU i uczniów współpracujących z Fundacją Civis Polonus, ta forma coraz częściej wykorzystywana jest przez samorząd uczniowski⁸.

Zakończenie

Opisane wyżej praktyki angażowania uczniów w życie szkoły, podejmowania przez nich decyzji ważnych dla nich samych i społeczności uczniowskiej pokazują, że można rozwijać kompetencje obywatelskie poprzez działania partycypacyjne. Przykłady podane w niniejszym

⁸ Inny typ debat np.: debaty parlamentarne, promuje Fundacja Polska Debatuje (zob. www.polskadebatuje.org), a Szkoła Liderów uczy prowadzenia debat oksfordzkich (zob. www.liderzy.pl).

tekście wpisują się w zadania szkół sformułowane w Ustawie o systemie oświaty i podstawie programowej kształcenia szkolnego, według których uczniowie mają zdobyć kluczowe umiejętności, takie jak zainteresowanie sprawami publicznymi, współpraca w grupie, udział w dyskusjach, udział w procesach podejmowania decyzji. Pokazują także, jak w praktyce można kształtować obywatela uczestniczącego, posługując się klasyfikacją Westheimera i Kahna (2004).

Gdy jednak się przyglądamy, w jaki sposób na co dzień rozwijane są opisane wyżej umiejętności obywatelskie w szkołach, okazuje się, że uczniowie mają nauczyć się dyskutować, nie dyskutując, współpracować w grupie, pracując indywidualnie, egzekwować swoje prawa bez zrozumienia ich treści, samorządności bez możliwości podejmowania samodzielnych działań i bez wpływania na jakiegokolwiek istotne decyzje, mają podejmować oddolne działania, realizując plan działań samorządu ustalony przez nauczycieli i dyrekcję, a realizowany z roku na rok. Uczą się uczestniczenia w wyborach, których reguły są nieprzejrzyste, bycia reprezentowanym przez biernych przedstawicieli niemających ich mandatu (Zahorska, 2009; Kowalski, Jasiński, 2006).

Skuteczna edukacja obywatelska, która polega na doświadczaniu aktywności obywatelskich w szkole, wciąż pozostaje wyzwaniem. Wyzwaniem trudnym, gdyż jej skuteczność w dużej mierze zależy od zmiany kultury szkół, tak by one same były organizacjami bardziej demokratycznymi na różnych poziomach. Chodzi o samo zarządzanie szkołą, które powinno się charakteryzować bardziej intensywną współpracą pomiędzy nauczycielami, o bardziej demokratyczne decydowanie wewnątrz rad pedagogicznych, ale też o współpracę z rodzicami i otwarcie na środowisko lokalne. Chodzi także o metody nauczania, które powinny pozwalać na współpracę i współdziałanie uczniów. Ważna jest również zmiana charakteru relacji między nauczycielami a uczniami na taką, w której uczeń będzie traktowany bardziej podmiotowo, nie jak obiekt nauczania, lecz osoba wspierana w rozwoju przez nauczyciela (Blumer, 2006).

Jason Wood

Edukacja na rzecz efektywnego obywatelstwa

W ciągu ostatniej dekady można było zaobserwować bezprecedensowy wzrost zainteresowania kwestiami rozwoju umiejętności młodych ludzi, ich wiedzy oraz wartości związanych z aktywnym obywatelstwem (*active citizenship*). Poszczególne programy, takie jak wychowanie obywatelskie w szkołach, program edukacji obywatelskiej dla młodzieży powyżej 16. roku życia czy ważny program obywatelskiego odrodzenia, są zgodne co do tego, jakimi zdolnościami powinni wykazywać się młodzi ludzie, aby można ich było określić jako „aktywnych obywateli”.

Co oznacza aktywne obywatelstwo i jak jest rozumiane we współczesnej polityce społecznej? Tekst niniejszy przedstawia ramę wspólnych założeń teoretycznych oraz strategii politycznej, w której ulokowano edukację obywatelską, a także zapoznaje czytelnika z konkretnymi przykładami wdrożonych działań.

Opierając się na aktualnych badaniach i przykładach dobrych praktyk, sformułowano w podsumowaniu zestaw zasad, które mogą się okazać przydatne dla osób zajmujących się młodzieżową edukacją obywatelską poza formalnym systemem nauczania.

Rozumienie obywatelstwa

Idea obywatelstwa towarzyszy politycznej i filozoficznej myśli Zachodu od czasu powstania greckich państw-miast. Na podstawowym poziomie obywatelstwo dotyczy statusu powiązanego z członkostwem w określonej społeczności (a w wielu przypadkach – w państwie). To właśnie czynnik statusu komplikuje definiowanie

obywatelstwa w kwestii praw i zobowiązań, jakie powinny być powiązane z członkostwem. Kwestie te były badane szczegółowo przez wielu autorów (użyteczny przegląd tych badań zob. Lister, 2003; Heater, 2004). W skrócie rzecz ujmując, obywatelstwo może być rozumiane w perspektywie dwóch bogatych tradycji – liberalnej i republikańskiej.

Od XVII-wiecznej myśli politycznej począwszy, tradycja liberalna koncentruje się na prawnym modelu obywatelstwa, zwracając uwagę na prawa jednostki i gwarantując je w prawodawstwie. Zasadniczo chodzi tu o zapewnienie „naturalnej równości” między pełnoprawnymi członkami społeczeństwa oraz ograniczenie funkcji państwa do minimum. Na nasze konceptualizacje praw obywatelskich istotny wpływ wywarły prace brytyjskiego socjologa Thomasa Huphreya Marshalla (1992 [1950]). Jak zauważa Ruth Lister (2003: 16), „większość nowoczesnych opisów obywatelstwa opiera się na koncepcjach Marshalla”. W napisanej po II wojnie światowej pracy wiąże on oparty na nierówności system ekonomiczny (kapitalizm), naznaczony trwałymi podziałami klasowymi i nierównościami, z mającym działać łagodząco systemem powszechnych praw i obowiązków. Jak powiedział Marshall (1992: 92): „Nie mamy na celu absolutnej równości”, ale raczej równość statusu. Zaproponował trzy wzajemnie połączone ze sobą zbiory praw dla wszystkich obywateli: prawa obywatelskie, polityczne i socjalne (zob.: Marshall, 1992: 8; Lister, 2003).

Skoncentrowanie się na prawach w ich liberalnej formie pozwoliło grupom mniejszościowym domagać się równego traktowania – takie „rozciągnięcie obywatelstwa” (Faulks, 2000: 3) widoczne jest w ruchach odwołujących się do kategorii rasy, *gender*, niepełnosprawności, klasy czy seksualności. Nawet zupełnie niedawna historia pokazuje, że debata na temat utrwalenia równościowej definicji obywatelstwa wciąż trwa. Przykładem są choćby spory dotyczące związków partnerskich oraz małżeństw osób tej samej płci. W tej historycznej perspektywie obywatelstwo to ideał, którego korzyści są dostępne zrazu tylko dla nielicznych, ale z czasem stają się coraz bardziej powszechne.

Chociaż liberalne modele miały większy wpływ na rozwój brytyjskiego obywatelstwa, to oddziaływanie tradycji republikańskiej trwało dłużej. Jej początki można wywodzić z Aten i Sparty (IV i V w.

p.n.e.). Ich obywateli określało zaangażowanie w publiczne obowiązki wewnątrz *polis* (państwa-miasta). Uczestnictwo w sprawach publicznych pociągało za sobą powszechne zobowiązania do obywatelskiego sprawowania rządów i obrony państwa (Heater, 1999, 2004; Faulks, 2000). W definicji tej obywatel był „ukonstytuowany jako polityczny aktor” (Lister, 2003: 25), oddany wartościom takim, jak „podporządkowanie indywidualnego interesu temu, co stanowi dobro publiczne” (ibidem: 24).

Pytanie, co czyni obywatelem, jest szeroko dyskutowane w *Polityce* Arystotelesa, przewija się przez wywody na temat państwa, roli ludu i konstytucji obywatela. Tłumacz¹ zauważa, że Arystoteles „ma tendencję, by patrzeć na obywatela jak na pewien gatunek i doszukiwać się znaków, poprzez które można ten gatunek rozpoznać” (Arystoteles, 1992: 167–168) i jest to dokładny opis sposobu, w jaki ów myśliciel bada części składowe „obywatela właściwego”. Trzecia księga *Polityki* nosi podtytuł: *Definicja obywatela* i zawiera stwierdzenie, że „pojęcie obywatela jest często sporne: nie wszyscy mianowicie nazywają zgodnie tego samego człowieka obywatelem” (Arystoteles, 1964: 94). Status obywatela wynika z aktu jego ukonstytuowania, a więc definiowany jest niezależnie od tego, w jakim państwie się żyje. Urodzenie się w danej społeczności nie stanowi samo w sobie cechy definiującej, skoro bycie „mieszkańcem” nie nadaje obywatelstwa: „Obywatel nie zostaje obywatelem przez to, że gdzieś zamieszkał, bo także metojskowie i niewolnicy mają wspólne z obywatelami miejsce zamieszkania” (Arystoteles, 1992: 95).

Jednakże można określić, kim jest „obywatel właściwy” (czyli doskonały, obywatel „bez skazy”):

Pojęcia obywatela w istotnej jego treści nic bezwzględnie trafniej nie określa niż prawo do udziału w sądach i rządzie. Z urzędów państwowych jedne są ograniczone co do czasu, tak że niektórych ten sam człowiek w ogóle dwukrotnie piastować nie może [...] inne natomiast, jak np. udział w sądach i zgromadzeniach ludowych, nie mają takiego ograniczenia (ibidem: 95–96).

¹ Angielskiego przekładu (przyp. tłum.).

Pojęcie obowiązku było według Arystotelesa wyznacznikiem politycznego uczestnictwa. Sprawowanie urzędu w państwach-miastach stanowiło dla obywatela najlepszą okazją do wykazania się polityczną i obywatelską odpowiedzialnością. Istnieją oczywiście inne formy spełniania podstawowego obowiązku, który może być kwalifikowany jako odpowiedzialność obywatelska, a najbardziej oczywistą z tych form jest obowiązek pracy. Wskazywał na to Marshall i bez wątplenia w sytuacji, kiedy usługi socjalne mają charakter uniwersalny, uchylanie się od obowiązku pracy może znacząco zaburzać funkcjonowanie praw rynkowych (Marshall, 1950; Faulks, 2000).

Perspektywa komunitariańska

Kiedy w Wielkiej Brytanii New Labour przejmowała władzę, państwa dobrobytu przeżywały napór globalizacji, Unii Europejskiej oraz bardziej ogólnych pytań o kwestie wydolności państwa. Z kolei triumf kapitalizmu wiązał się z zakwestionowaniem tradycyjnych więzów i relacji społecznych ze względu na zwiększony poziom indywidualizacji (Giddens, 1998a). Rządy musiały zmierzyć się z zadaniem: jak wpajać poczucie moralnych i społecznych zobowiązań łączących jednostki, obwieszczając jednocześnie nadejście generacji bogactwa i indywidualnego konsumeryzmu? Dla byłego premiera Tony'ego Blaira wyzwania nowego świata wskazywały na potrzebę „określenia nowej relacji między obywatelem a wspólnotą” (Blair, 1993: 11). U podstaw nowej koncepcji obywatelstwa (ibidem: 7) leży: założenie o efektywności ekonomicznej w odniesieniu do zapewniania możliwości dostępu do usług publicznych (Morrison, 2004) i nowa postać spójności społecznej postrzeganej w kategoriach odnowienia obywatelskiego życia państwowego (*civic*) i społecznego (*civil*). W drugiej z tych sfer upowszechnia się komunitarianizm.

Kiedy tradycyjna perspektywa liberalna sugeruje indywidualizację obywatelstwa (poprzez cywilne gwarancje prawne), a perspektywa republikanizmu kładzie nacisk niemal wyłącznie na partycypację (we wspólnocie politycznej), perspektywa komunitariańska próbuje, na pierwszy rzut oka, pogodzić te dwa spojrzenia, podkreślając znaczenie zarówno praw, jak i obowiązków. W dyskusjach na temat

obywatelstwa komunitariańskiego używa się często retoryki odpowiedzialności wobec innych (Lister, 2003), argumentując, że prawa, lokowane na poziomie społeczności, otrzymuje się pod warunkiem wywiązywania się wobec niej z obowiązków.

Komunitariańskie definicje obywatelstwa podkreślają wagę „wspólnoty” (społeczności lokalnej) w osiąganiu wspomnianej równowagi między prawami a obowiązkami (Etzioni, 1993; Tam, 1998). W historii politycznej ostatnich lat wspólnota zyskała na znaczeniu. Szczególnie strategia *New Labour* jest odpowiedzialna za jej przemodelowanie z zaledwie „łagodnego i romantycznego” konceptu w „zwartą i pełną mocy ideę” (Mandelson, Liddle, 1996: 19). Według Blaira (2000) społeczność lokalna „potwierdza naszą współzależność; pozwala poznać naszą indywidualną wartość”, zagospodarowując zarówno naszą potrzebę indywidualizmu, jak i społecznych więzi. Narracja ta pozwoliła Blairowi odróżnić, w zakresie prób zdefiniowania kluczowych różnic ideologicznych, rząd laburzystów od poprzedniego, konserwatywnego, i podkreślić lojalność wobec lewicowych korzeni partii (Goes, 2004).

David Blunkett jako minister spraw wewnętrznych również wykorzystał pojęcie społeczności jako kluczowego instrumentu zmiany społecznej (zob. Blunkett, 2003a, 2003b). Przyjął, że społeczności zmieniły swoją funkcję i obecnie opieramy się na nich, jeśli chodzi o „podstawowy porządek, przyzwoite zachowanie; socjalizację młodych do norm społecznych” (zob. ibidem). Tak więc celem rządu jest budowanie zdolności społeczeństwa do podejmowania decyzji w skali lokalnej, aby działać na rzecz porządku społecznego.

Zarówno Blair, jak i Blunkett przedstawiają społeczność jako ideał, a ich poglądy przypominają wizje wielu komunitarian, którzy wychodzą „od koncepcji wspólnoty: jest ona rzeczą cenną, a teoretycznym i praktycznym problemem, jakiemu komunitarianie próbują sprostać, jest, mówiąc najprościej, to, jak ją stworzyć oraz jak chronić, kiedy już się ją stworzyło” (Frazer, 1999: 42).

Utrzymuje się, że komunitarianizm rozwiązuje główny dylemat związany ze sprawowaniem rządów w zaawansowanych liberalnych demokracjach: mianowicie, jak poradzić sobie ze złożonymi i zróżnicowanymi grupami oraz z miriadami społecznych i moralnych problemów, które sprawiają i którym stawiają czoło, w czasach, gdy

indywidualistyczne wybory i wolności zajmują wyraźnie nadrzędne miejsce. Nikolas Rose (1999) twierdził, że ta złożona równowaga pomiędzy wolnością i potrzebą uregulowania zachowań, sprzężona z niepowodzeniem państwa w stawianiu czoła zadawnionym problemom społecznym, prowadziła do zjawiska „rządzenia na odległość”. Członkowie społeczeństwa są aktywizowani i zachęceni, by zajmować się jakimiś trudnościami w drodze „przyjmowania odpowiedzialności” i „autonomizacji” (Rose, 1999). Stali się oni aktywnymi obywatelami obarczonymi samorządnością i jeśli problem pozostaje nierozwiązany, obciąża się ich jako tych, którzy na to „zasłużyli” (ibidem; zob. też: Kemshall, 2009; Yates, 2009).

Rose (1999) sugeruje, że sprawowanie władzy umiejscowione jest głównie w „trzeciej przestrzeni” – tj. w „przestrzeni społeczności”. Postrzegana jako pozostająca na zewnątrz wielkich instytucji, które można nazwać niepożądanymi, ta bardziej niezależna i naturalna przestrzeń stanowi przedłużenie rządu. W istocie, jak argumentuje Rose: „Ma tu miejsce nie tyle kolonizacja wcześniejszej przestrzeni wolności przez mechanizmy kontroli; społeczność jest właściwie instalowana w swojej współczesnej formie jako sektor rządu” (ibidem: 175–176).

W tych wyidealizowanych, spolityzowanych społecznościach ich członkowie wraz z osobami zajmującymi się tym zawodowo podejmują się regulować i monitorować zachowania społeczne. W praktyce jest to widoczne, z jednej strony, poprzez rosnące wskaźniki obywatelskiego radzenia sobie z antyspołecznym zachowaniem i egzekwowania poszanowania zasad (Yates, 2009), a z drugiej – w płedzie ku „aktywnemu obywatelstwu” i obywatelskiej odnowie.

Komunitariańska obywatelskość zależy więc od aktywacji i wdrażania młodych ludzi do odpowiedzialności za radzenie sobie z indywidualnymi i społecznymi problemami. Jak mogłaby wyglądać edukacja obywatelska, która przyczyniałaby się do realizacji tych celów? Jako uzasadnienie wprowadzenia edukacji obywatelskiej w rekomendacji Grupy Doradczej ds. Obywatelstwa (Advisory Group of Citizenship – AGC) w 1998 r. podawano dwie kluczowe kwestie. Były to: elementarna polityczna edukacja młodych ludzi i – w szerszym zakresie – dbanie o przeciwdziałanie antyspołecznym zachowaniom.

Raport opiera się na badaniach, które wskazywały na małą liczbę „dyskusji na tematy publiczne” w szkołach oraz niską i malejącą

frekwencją wyborczą w grupie wiekowej 18–24 lata (zob. AGC, 1998: 15). Stanowisko to odzwierciedla przekonanie, że „młodzi ludzie odczuwają zniechęcenie w stosunku do konwencjonalnej polityki i stają się coraz bardziej apatyczni politycznie” (Wallace, 2003: 243). Wielu komentatorów zauważa trwałą apatię tej grupy wiekowej (Wilkinson, Mulgan, 1995), a niektórzy posuwają się do tego, by etykietować młodych jako generację ludzi, których, z powodu bierności, mało co poza nimi samymi obchodzi (Pirie, Worcester, 2000). Ten argument jest może zbyt uproszczony, by stanowić poważne uzasadnienie, szczególnie jeśli przeciwstawi się mu wnioski, coraz liczniejsze, wyciągane z badań rzeczywiście biorących pod uwagę poglądy młodych. Na przykład alienacja, spadek zaufania (Mulgan, Wilkinson, 1997) oraz cynizm i sceptycyzm (Wring, Henn, Weinstein, 1998) są często wymieniane przez młodzież jako powody braku zaangażowania.

Richard Kimberlee (2002) dostrzega ważny kontrargument w literaturze, którą określa jako dyskurs „wartości alternatywnej”. Podejście to dotyczy „nowej polityki”, w ramach której młodzi ludzie mniej chętnie angażują się w tradycyjne czy konwencjonalne działania polityczne partii niż w kampanie prowadzone w jakiejś sprawie, takie jak ochrona środowiska naturalnego. Z danych wynika, że ich zaangażowanie w te ruchy rzeczywiście wzrosło w ostatnich latach (Roker, Player, Coleman, 1999). W całej Europie np. istnieją dowody na wysoki stopień włączania się młodych ludzi w formy aktywizmu politycznego, szczególnie w ruchy oporu lub sprzeciwu wobec sposobu sprawowania rządów (Wallace, Kovatcheva, 1998; Machacek, 2000).

Polityczny analfabetyzm jest uważany za główny problem, jeśli chodzi o demonstrowanie aktywnej obywatelskości, natomiast w zachowaniach społecznych i dotyczących sfery moralnej obserwuje się bardzo poważny kryzys. Młodzi ludzie długo byli przedmiotem obaw dotyczących ich działań natury kryminalnej lub antyspołecznej (Kelly, 1999; France, 2007) i w rezultacie stawali się obiektami „moralnej paniki” (Jeffs, Smith, 1999b). Powszechne postrzeganie młodzieży jako niebezpiecznej jest potęgowane poprzez „wzmocnienie medialne” (Furlong, Cartmel, 2007: 119); tak zasilana jest dominująca perspektywa, w której młodzi ludzie i ryzyko łączone są ze sobą coraz ściślej (Kemshall, 2009). Tym samym młodzi stają się obiektem coraz bardziej zintensyfikowanych interwencji ze strony państwa,

podejmowanych, by kontrolować ich zachowanie. Owe „narzucające się narracje ryzyka” odgrywają ważną rolę przy podejmowaniu starań, by formować tożsamość młodych (Kelly, 2000: 303). Połączenie obniżonego poziomu powszechnej tolerancji dla niewłaściwego zachowania oraz rosnącego strachu przed młodymi (Young, Matthews, 2003) pozwala zamaskować rzeczywistość, czyli ogólny spadek przestępczości młodocianych (Furlong, Cartmel, 2007). Tego typu „produkcja” strachu skutecznie stygmatyzuje młodych ludzi, co skutkuje następnie nasileniem inwigilacji i nadzoru (Kelly, 2003; McKenzie, 2005), a przewrotną konsekwencją jest uwikłanie w błędne koło. „Społeczeństwo [...] staje się coraz bardziej bojaźliwe, podejrzliwe wobec młodzieży, co z kolei oznacza, że jest ona ściślej nadzorowana przez policję niż jakakolwiek inna grupa wiekowa” (McKenzie, 2005: 194).

Istnieją dwa uzasadnienia potrzeby edukacji obywatelskiej i oba traktują jednostkę jako **nieposiadającą** odpowiedniej wiedzy, stosownych wartości, a w konsekwencji – niezbędnych cech przyszłego obywatela. Po pierwsze, istnieje kwestia deficytu demokracji. Problem ten nie jest postrzegany w kategoriach porażki systemów rządzenia na poziomie strukturalnym czy społecznym. Lokowany jest raczej na poziomie jednostkowym w umiejętności zaangażowania się jako efektywny obywatel/efektywna obywatelka. Po drugie, o ile niegdyś przestępcze i antyspołeczne zachowania były traktowane jako symptom strukturalnej defaworyzacji, o tyle teraz zakorzeniły się moralizatorskie dyskursy dotyczące podklasy (Levitas, 2006), wskazujące jednostkę jako zasługującą na karę za moralnie lub społecznie nieodpowiedzialne działania. Tak więc młodzi ludzie są postrzegani raczej jako problem, z którym trzeba sobie poradzić, jako osoby, które należy kształtować i reformować, niż jako aktywni obywatele, mogący myśleć i podejmować decyzje ich dotyczące (Gewirtz, 2000). W konsekwencji edukacja obywatelska „koncentruje się wokół przekazywania informacji na temat moralnych zobowiązań i powinności uczniów względem społeczeństwa” (Cunningham, Lavalette, 2004: 258).

Edukacja obywatelska w szkole

Publikacja dokumentu rządowego *Excellence in Schools* w 1997 r. ożywiła ideę edukacji obywatelskiej. Profesor (obecnie lord) Bernard Crick, członek założyciel Politics Association, został wyznaczony przez ówczesnego ministra edukacji Davida Blunketta do sformułowania zasad „efektywnej edukacji obywatelskiej w szkołach”. Wyznaczona Grupa Doradcza ds. Obywatelstwa (AGC) przedłożyła rekomendacje „zmierzające do zmiany kultury politycznej w kraju” (AGC, 1998: 4). Zalecenia te były następnie wykorzystane dosłownie w zarządzeniu *Citizenship Order* uchwalonym w 2000 r., zobowiązującym wszystkie szkoły do nauczania obywatelskości w ramach państwowego programu edukacji od września 2002 r. Szkoły powinny przy tym dążyć do osiągnięcia trzech ogólnych celów, którymi są:

- **Spoleczna i moralna odpowiedzialność.** Uczniowie uczą się od samego początku wiary w siebie oraz społecznie i moralnie odpowiedzialnego zachowania zarówno w klasie, jak i poza murami szkoły, wobec osób sprawujących władzę i wobec siebie nawzajem.
- **Zaangażowanie w sprawy społeczności lokalnej.** Uczniowie uczą się, jak użytecznie angażować się w życie i sprawy w swoim najbliższym otoczeniu i w społeczeństwie; obejmuje to praktyczne nauczanie poprzez zaangażowanie społeczne i służbę społeczeństwu.
- **Podstawy wiedzy politycznej.** Uczniowie uczą się o instytucjach, problemach i formach działania w naszej demokracji oraz o tym, jak stać się efektywnymi w życiu kraju w skali lokalnej, regionalnej i krajowej dzięki umiejętnościom i wartościom, jak również wiedzy – jest to pojęcie szersze niż jedynie sama wiedza polityczna.

Prowadzenie edukacji obywatelskiej w szkołach było dotychczas oceniane jako „nierówne, niejednolite i zmienne” (Kerr, Ireland, Lopes, Craig, Cleaver, 2004). Decydującymi wskaźnikami sukcesu są:

- jasne, spójne i szerokie rozumienie edukacji obywatelskiej;
- szkolny etos i system wartości pełniący funkcję wspierającą;
- wsparcie dyrekcji;
- pozytywne relacje między personelem a uczniami;

- zatrudnienie oddanego i entuzjastycznego koordynatora ds. obywatelskich;
- przekazywanie wiedzy i umiejętności na rozmaite sposoby, w regularnych odstępach czasu (ibidem: 2).

Ponadto aktywne zaangażowanie młodych ludzi w szkołach i w szerszej społeczności dawało możliwość, by uczyć się i **doświadczać** aktywnego obywatelstwa (ibidem: 2–3). Takie możliwości zależą od zainteresowania uczniów, zaangażowania personelu nauczycielskiego w życie szerszej społeczności oraz od szkolnego etosu (ibidem: 5).

Edukacja obywatelska dla osób powyżej 16. roku życia

W roku 2000 Crick został ponownie poproszony o przewodniczenie grupie doradczej mającej stworzyć podwaliny programu edukacji obywatelskiej dla nastolatków w wieku 16–19 lat. Wśród rekomendacji grupy doradczej przy ministrze znalazły się następujące postulaty:

- obywatelskość powinna być uznana za kluczową umiejętność życiową i zająć miejsce obok sześciu umiejętności już wskazanych;
- należy dać prawo do rozwijania obywatelskości – w czym znaczący udział powinna mieć partycypacja – mające zastosowanie do wszystkich uczniów i praktykantów w pierwszej fazie edukacji ponadobowiązkowej i praktyk;
- wszyscy młodzi dorośli powinni mieć możliwość efektywnego zaangażowania w działania odpowiadające rozwojowi ich umiejętności obywatelskich, a ich osiągnięcia powinny być odpowiednio doceniane (FEFC, 2000: 7).

Rezultaty nauczania zostały opisane we wstępnym raporcie grupy doradczej (ibidem: 14–18), omawiającym tematy obecne już we wcześniejszej pracy AGC (1998). W zasadzie wszelkie programy dotyczące obywatelskości powinny zawierać wiele koncepcji, stanowiących istotę tych cech, które zamierzają rozwijać u młodych ludzi; są to: partycypacja, zaangażowanie, aktywne wspieranie, badania, ewaluacja, empatia, zdolność do kompromisu, umiejętność przewodzenia, reprezentacja i odpowiedzialność (FEFC, 2000: 15). Najlepiej,

gdymby koncepcje te były przedstawione w kontekście wielu ról, jakie odgrywają obywatele, od „konsumenta” po „pracownika” (ibidem).

Podjęto liczne badania ewaluacyjne, które miały służyć poprawie działań wdrażanych w ramach programu obywatelskości skierowanego do osób w wieku 16–19 lat. Stwierdzono, że edukacja obywatelska, choć rozpoczęła się oficjalnie w 2002 r., wciąż pozostaje właściwie w fazie załączkowej i nie jest dostatecznie zbadana (Gearon, 2003). Jeśli chodzi o nowsze programy pilotażowe, trudno jest szacować ich wpływ za pomocą dostępnych wskaźników. Niemniej niektóre wstępne badania rzucają nieco światła na proces wdrażania edukacji obywatelskiej.

Trzyletnia ewaluacja projektów obywatelskich dla młodzieży 16+ dokonana przez rząd w roku 2001 zawierała wniosek, że najbardziej efektywnymi programami są te, które łączą wiedzę i zrozumienie z działaniem, określanym jako „podstawowa edukacja polityczna w działaniu” zastępująca zwyczajną wiedzę polityczną (Nelson, Wade, Kerr, Taylor, 2004: 2). Jako najważniejsze czynniki sukcesu wskazywano aktywne zaangażowanie młodych ludzi w podejmowanie decyzji dotyczących ich uczenia się (ibidem) oraz uzgadnianie z nimi kluczowych problemów, które będą zgłębiać (ibidem: 6). Praktykę taką wspomaga środowisko uczenia się sprzyjające krytycznej refleksji – co jest uzależnione od zastosowania zróżnicowanych sposobów zdobywania wiedzy przez doświadczenie oraz od wykorzystania w celach edukacyjnych wydarzeń powiązanych tematycznie i użytecznych zasobów (ibidem). Chociaż programy edukacyjne realizowane w partnerstwie z organizacjami o zasięgu krajowym, lokalnymi organizacjami pozarządowymi albo urzędami gminy były postrzegane jako „najlepsze praktyki”, przykłady takie „[...] w większości przypadków okazywały się niepełne i cechował je niski poziom interakcji [...] i niektóre większe organizacje relacjonowały, że poszukiwanie sposobów włączenia i zaktywizowania wszystkich uczestników okazywało się trudne” (ibidem: 5).

Małe projekty z racji korzystnego stosunku liczbowego personelu do młodzieży dawały większą szansę integracji społeczności (ibidem).

Rachel Craig i inni autorzy (2004) sugerowali, że najbardziej udane przykłady edukacji obywatelskiej charakteryzowały się elastycz-

nym, ale ściśle określonym planem oraz jasną definicją obywatelstwa. Cechy te uzupełniane były ponadto przez entuzjazm i oddanie ze strony kierownictwa i personelu realizującego programy, a także zaangażowanie młodych ludzi w decydowanie o przebiegu procesu nauczania (ibidem: 1).

W stronę edukowania do „skutecznego obywatelstwa”

Problemy z obywatelskością komunitariańską zostały już wskazane w nieco pobieżnym przeglądzie przedstawionym w niniejszym tekście. Komunitarianizm ma tendencję do idealizowania społeczności i postrzegania ich jako siedlisk współzrządzenia (*governance*), ignorując zarazem istniejące różnice w dostępie do władzy. Edukacja obywatelska w tej formie staje się niczym więcej jak programem zajmowania się politycznymi, społecznymi i moralnymi deficytami poszczególnych młodych ludzi. W istocie jednak, jak pokazują ostatnie badania, młodzież identyfikuje się „silnie ze swoim miastem i/lub najbliższym sąsiedztwem” (Osler, Starkey, 2003: 252; zob. też: Wood, 2008) i jest już zaangażowana w szerszy zakres zachowań, które kojarzą się ze „współczuciem, szacunkiem dla różnic i gotowością do pracy z innymi” (Giroux, 2003: 140). Te akty obywatelskie są bardzo zróżnicowane i niełatwo je zdefiniować w ciasnych kategoriach politycznych, mówiących, co oznacza bycie dobrym obywatelem (Lister, Middleton, Smith, Vincent, Cox, 2002; Wood, 2008). Edukacja obywatelska daje możliwość budowania na tych doświadczeniach, ale także zdania sobie sprawy, że tego rodzaju przedsięwzięcie powinno sprawić coś więcej niż „zaktywizować” młodych ludzi: trzeba ich wspierać, aby byli skuteczni w kształtowaniu i wpływaniu na swoje światy społeczne.

Jakie są zatem kluczowe cechy efektywnego obywatelstwa i jak praca z młodzieżą mogłaby ułatwić jego rozwój? Zacznijmy od różnicy między tym, co Keith Faulks (2000) nazwał „wąskim” i „szerokim” rozumieniem obywatelstwa. Obywatelstwo w wąskim rozumieniu charakteryzuje się zagwarantowaną przez prawa, bierną niezależnością, w której wolność realizuje się poprzez „wybór”. Szersze rozumienie odnosi się do wzajemnego oddziaływania między prawami

i obowiązkami, współzależności obywateli i charakteryzuje się naciśkiem na cnoty obywatelskie jako drogę do wolności. Jest zależne nie tylko od indywidualnego doświadczenia aktywnych obywateli, lecz także od przyjęcia przez szerszą obywatelską wspólnotę „współodpowiedzialności za jej przyszłość” (Osler, Starkey, 2003: 252). Praca na rzecz takich celów etycznych wymaga jednakże zaangażowania mającego również inne cechy wymienione w tabeli 1.

Tabela 1. Różnice między aktywnym i efektywnym obywatelstwem

Aktywne obywatelstwo	Efektywne obywatelstwo
<i>Wąskie rozumienie</i>	<i>Szerokie rozumienie</i>
Korzyści osobiste	Korzyści kolektywne
Zachowania indywidualne	Zachowania grupowe
Świadomość polityczna	Zmiana polityczna
Pozorowane	Realistyczne
Braki	Możliwości
Nakazywanie	Negocjowanie

Wiele uwagi poświęcono osobistym korzyściom płynącym z aktywnego zaangażowania się w pracę wolontariacką i inne inicjatywy o ustrukturuowanym charakterze. Wiele najważniejszych kampanii rządowych i przedsięwzięć wspierających działania społeczne podkreślało „nagradzające aspekty uczestnictwa” (zob. np. *Youth Matters*). Jednakże ogranicza to cel doświadczenia obywatelskości w działaniu do szczupłej puli zindywidualizowanych zysków. Nagrody i wyliczalne efekty zwykle prowadzą tylko do krótkoterminowych, specyficznych „aktów” ustrukturuwanego obywatelstwa, nie zaś do kompleksowej zmiany w myśleniu, systemie działania i przyszłych zachowaniach (Wood, 2008). Zamiast tego można posłużyć się kategorią szerzej rozumianych **korzyści** dla całej społeczności. Warto wykazywać, że społeczności **odnoszą korzyść** z aktywnego zaangażowania się młodych ludzi w życie publiczne, w szczególności poprzez lepsze relacje międzypokoleniowe.

Celem edukatorów może rzeczywiście być wspieranie indywidualnej wiedzy, umiejętności i cech, ale musimy także odgrywać

aktywną rolę w kształtowaniu **zachowań społeczności**. Mogą być one wrogimi środowiskami, w których młodzi ludzie są atakowani i wykluczani. Pracujący z młodzieżą powinni zaangażować się w proces „rozwiązywania konfliktów”, zapewniając, by szersza społeczność wykazywała wobec swoich młodszych członków zdrowy szacunek oparty na zasadzie wzajemności (Fitzpatrick, 2005; Ungar, 2007). Na przykład rada hrabstwa Norfolk przeprowadziła skuteczny program pilotażowy, który angażuje młodzież w przełamywanie obustronnej nieufności i poprawę relacji między młodymi a lokalną policją. Przy założeniu, że „młodzi ludzie stanowią nieodłączną część społeczności, w której żyją” (Ronan, Cooper, 2005: 10), program „Młodzi ludzie jako instruktorzy policji” prowadził do powstania lepszych relacji i bardziej skutecznych strategii radzenia sobie z antyspołecznymi zachowaniami, w tym do spadku liczby karanych. Skupiono się mniej na zachowaniach młodzieży, a bardziej na nastawieniu policji i szerszej społeczności.

Osoby prowadzące edukację obywatelską muszą także myśleć o strategiach skutecznej **zmiany politycznej**. Wiele chwalebnych starań, by zachęcić do zdobywania podstawowych umiejętności politycznych, ogranicza się do krótkoterminowych, przeznaczonych dla szerokiej publiczności i nagłośnionych wydarzeń. Badania ewaluacyjne przeprowadzane w szkołach alarmują o braku „podstawowej wiedzy politycznej w działaniu”, jaką przewidywał raport AGC (Kerr et al., 2004). W swojej obecnej formie edukacja obywatelska może uczynić niewiele, by odpowiedzieć na „kryzys w polityce” (Storrie, 2004) i nie odnosi się do fundamentalnych problemów strukturalnych deficytu demokracji. Bardziej długoterminowe, skuteczne zaangażowanie wymagałoby systematycznego przyglądania się, jakie są (jako norma, nie tylko z okazji krótkoterminowej konsultacji) sposoby reagowania instytucji politycznych na potrzeby młodych. Norfolk zasłużyło na pochwały za podjęcie wysiłków, by stworzyć całe „menu” sposobów zaangażowania ich w podejmowanie decyzji. Zawiera ono dwa znaczące przykłady:

- Ustanowienie „grupy kontrolnej młodych ludzi”, która zapewnia, że wszystkie lokalne decyzje mające wpływ na młodych są skutecznie „sprawdzone” przez zespół przy wykorzystaniu szerokich konsultacji prowadzonych przez samą młodzież.

- Formalne uznanie, że nie wszyscy młodzi będą chcieli zaangażować się w oficjalne demokratyczne struktury władzy; dotyczy to szczególnie tych, którzy są „trudno osiągalni”. W takich przypadkach pracownicy powinni zastosować innowacyjne podejście do założonych celów, jak w przypadku innej inicjatywy w Norfolk, „Wymiana życia”, w ramach której młodzi ludzie systematycznie zmagający się z trudnościami oraz lokalni radni dzielą się rozumieniem własnych sytuacji życiowych w celu wypracowania lepszego porozumienia i dialogu².

Takie strategie pozwalają uniknąć powszechnie występującego w wielu lokalnych konsultacjach tokenizmu, czyli działań pozorowanych. Badanie dotyczące serwisów Connexions działających na wsiach pokazało, że konsultacje były stosowane jedynie w celu spełnienia wymogu „rozmawiania z młodymi ludźmi”. Typowe dla wsi kwestie zostały pominięte, a konsultacjom nie towarzyszył żaden proces informacji zwrotnej o decyzjach (Wood, 2003). Odwrotne zagrożenie to przecenianie możliwości zmiany politycznej. Warto tu wziąć pod uwagę doświadczenie *Warwichshire Youthvoice*. Ich podejście opiera się na **realizmie**. W ramach projektu młodzi zwracają się do urzędów centralnych, reprezentując interesy swoich rówieśników. Spodziewają się jednak, że czasem spotka ich zawód; doświadczenie to jest częścią interwencji, pomagającą uświadomić ograniczenia osobistego uczestniczenia w demokracji.

Niemal wszystkie badania dotyczące edukacji obywatelskiej koncentrują się na przypisywanych młodzieży brakach. Zamiast tego powinniśmy raczej zobaczyć, jakie młodzi ludzie mają umiejętności i wiedzę, na których należy budować. Na przykład Debi Roker i Karen Eden (2002) sugerują, że młodzi w całym kraju są zaangażowani w społeczne akcje o różnej skali i że partycypacja jest typowym zjawiskiem w wielu rozmaitych środowiskach etnicznych i społecznych. Kiedy startujemy z pozycji koncentrujących się na potencjale młodych, możemy zastosować podejście właściwe „akcjom społecznym” poprzez zadawanie pytań: co już wiadomo i co zostało zrobione? Jak młodzi ludzie do tej pory zaangażowali się w działania społeczne? Jakie istnieją bariery? Stawianie takich pytań pozwala nam lepiej

² Zob: www.lifeswap.org.uk.

zlokalizować możliwości rozwijania obywatelskości w kontekście poznanych doświadczeń młodych ludzi.

Sukces efektywnej edukacji obywatelskiej zależy od kluczowego elementu pracy z młodzieżą: negocjacji między praktykami a młodymi podopiecznymi. Dotyczy to rozmaitych poziomów: wyboru kwestii, które są istotne dla młodych, metod pracy, roli młodzieży w całym procesie. W każdym z ewaluacyjnych badań różnych programów krzewienia obywatelskości (od formalnej edukacji aż po pracę z młodzieżą 16+) wyraźnie widać, że najważniejszym czynnikiem sukcesu jest nacisk na negocjowane uczenie się, przy czym, co nie jest zaskakujące, tego rodzaju cel rzadko umieszczano wśród priorytetów edukacji formalnej (Craig et al., 2004; Kerr et al., 2004; Nelson et al., 2004). Obywatelstwo nakazowe, w formie podporządkowanego standardom przekazywania samej wiedzy, przy ograniczonym wpływie, jest zwykle nisko oceniane i w rzeczywistości, jak widzieliśmy, rzadko prowadzi do konsekwentnego działania.

Podsumowanie

Edukacja obywatelska nabrała w ciągu ostatniej dekady rozmachu. Panuje przekonanie, że osiągnięto polityczny konsensus dotyczący oczekiwań adresowanych do młodych w wymiarze ich społecznych, moralnych i demokratycznych zachowań. Wiele mogą tu wnieść osoby pracujące z młodzieżą poza edukacją formalną, ponieważ bazują na długotrwałym zaangażowaniu w poszerzanie zakresu partycypacji oraz w wychowywanie demokratyczne. Wymaga to jednakże pewnych przesunięć w zakresie celu i metod ku nauczaniu „efektywnego obywatelstwa”: bardziej zrównoważonego, negocjowanego procesu, który będzie miał większy wpływ na społeczności i instytucje. Takie podejście musi być poparte przeformułowaniem pracy z młodymi i włączeniem do niej takich wartości, jak: szacunek dla młodych ludzi, dobrowolność udziału, ustalanie przebiegu działań w drodze negocjacji i uznanie miejsca młodych w ich społecznościach. Wymaga to uzgodnienia „teorii i praktyki tego, co znaczy być obywatelem” (Coffey, 2004: 49). Tylko przy podjęciu takich zobowiązań obywatelskość może naprawdę odzwierciedlać podejście

„całej społeczności”, a młodzi ludzie mogą zostać docenieni jako kluczowi jej członkowie, zaangażowani zarówno w sferze politycznej, jak i publicznej.

Tłum. Aleksandra Sekuła

Henry Tam

Demokracja: lekcje kooperatywnego rozwiązywania problemów

Demokracja to sztuka rozwiązywania problemów zastosowana do polityki. Edukatorzy mają do odegrania kluczową rolę w poszerzaniu naszego rozumienia, jak można skutecznie stawiać czoło problemom, nie popadając ani w beczynność, ani, co jeszcze gorsze, w zacięte konflikty.

„Kooperatywne rozwiązywanie problemów” to termin przyjęty przez grupę akademików i praktyków w celu odróżnienia tego sposobu działania zarówno od podejścia autorytarnego, kładącego nacisk na to, że rozwiązania powinny pochodzić od osób będących u władzy, jak również od argumentów w stylu leseferyzmu, opartych na założeniu, iż najlepsze rozwiązania zawsze pochodzą od pozostawionych samym sobie osób rozpracowujących dane zagadnienie¹.

W przeciwieństwie do tych dwóch podejść kooperatywne rozwiązywanie problemów koncentruje się na upoważnieniu wszystkich, których dotyczy jakieś wyzwanie, do wspólnej pracy na zasadzie wzajemności i odkrywania, co mogłoby najlepiej odpowiadać ich potrzebom. Dzięki rozpowszechnianiu wiedzy o tym, dlaczego i jak należy zabiegać o szersze stosowanie kooperatywnego rozwiązywania problemów, edukatorzy mogą przyczynić się do poprawienia sposobów, w jakie radzimy sobie z problemami społecznymi, ekonomicznymi

¹ W dniach 12–13 września 2012 r. grupa akademików, studentów i liderów sektora spółdzielczego i społecznościowego spotkała się na Wydziale Edukacji Uniwersytetu Cambridge, aby przedyskutować, dlaczego i w jaki sposób kooperatywne rozwiązywanie problemów powinno być szerzej zastosowane. Uzgodnione wspólne oświadczenie zawiera podstawy do współpracy między edukatorami, działaczami społecznymi i decydentami: <http://henry-tam.blogspot.co.uk/2012/10/cooperative-problem-solving-key-to.html> [dostęp 15.09.2013].

i politycznymi, oraz wzmocnić intelektualną podstawę rdzennie demokratycznej formy współlistnienia dla dobra wszystkich.

Niniejszy rozdział przybliży cztery szczególnie istotne dla edukatorów aspekty kooperatywnego rozwiązywania problemów. Po pierwsze, przedstawiona tu charakterystyka pozwoli odróżnić kooperatywne rozwiązywanie problemów nie tylko od autorytarnych z jednej strony, a leseferystycznych rodzajów interakcji – z drugiej, lecz również od pozornie włączającej współpracy, której w rzeczywistości brakuje kilku kluczowych elementów. Po drugie, tekst zawiera wykaz zalet kooperatywnego rozwiązywania problemów, poparty wyborem przykładów dotyczących szerokiego zakresu działań. Po trzecie, krytycznej analizie zostanie poddane stanowisko wyprowadzające niechęć do kooperatywnego rozwiązywania problemów z natury ludzkiej. Wreszcie po czwarte, wymienione będą wskazania dotyczące tego, co edukatorzy powinni robić, by pomóc innym zagwarantować stosowanie kooperatywnego rozwiązywania problemów i rozszerzać zakres jego wykorzystania w społeczeństwie.

Charakterystyka kooperatywnego rozwiązywania problemów

Kooperatywne rozwiązywanie problemów zostało ukształtowane w wyniku praktycznych doświadczeń, jako skuteczny sposób radzenia sobie z wyzwaniami w formie generujących konflikty podziałów. Czerpiąc z badań uczestniczących, demokratycznego podejmowania decyzji politycznych oraz zarządzania włączającego (*inclusive management*), możemy wskazać najważniejsze elementy tego sposobu podejścia do rozwiązywania problemów.

Po pierwsze, kooperatywne rozwiązywanie problemów daje osobom zaangażowanym w daną sprawę możliwość przeanalizowania, w jaki sposób można sobie poradzić z konkretnym, dotyczącym wszystkich problemem. Zasady wymagają – bez względu na to, czy zostanie to wprost wyrażone, czy pozostanie domyślne – aby nikt nie mógł wywierać nacisku na innych poprzez użycie groźby, przymusu, przekupstwa ani jakiegokolwiek innej formy nieuprawnionego wpływu. Wszyscy zainteresowani muszą mieć zapewniony wystarczający czas na wyrażenie swoich myśli i uczuć i nikt nie powinien mieć

możliwości zmonopolizowania dyskusji. Zniewagi lub złośliwe zakłócanie debaty należy ukrócać.

Po drugie, kiedy już wyjściowe emocje i zapatrywania zostały otwarcie wyrażone, należy zastanowić się kolejno nad stanowiskiem każdego związanego ze sprawą świadka, eksperta oraz osób odpowiedzialnych za poszczególne kwestie, aby wyjaśnić uczestnikom, jakie istnieją możliwe rozwiązania. Po wysłuchaniu wszystkich „za i przeciw” stosownie do różnych opcji oraz dowiedzeniu się, jakie ograniczenia mogłyby wiązać się z przyjęciem każdego z kierunków działania, uczestnicy mają możliwość zadawać sobie wzajemnie i zaproszonym specjalistom wszelkie związane z rozpatrywaną sprawą pytania, aby lepiej zrozumieć, w jaki sposób ich wspólny problem mógłby zostać rozwiązany. Proces ma taką strukturę, która pozwala zapobiec użyciu przez kogokolwiek swojego statusu, zasobów albo dostępu do narzędzi służących manipulacji opiniami w celu zastraszenia lub wprowadzania innych w błąd.

Po trzecie, uczestników zachęca się, aby sami podawali wszelkie możliwe sugestie oraz zadawali pytania na temat kwestii formułowanych przez innych, zanim rozważą, w jaki sposób te rozwiązania, które w ich przekonaniu są najbardziej obiecujące, należy rangować w stosunku do innych. Na tym etapie uczestnicy mają sposobność dowiedzieć się od siebie nawzajem, z jakimi dodatkowymi uwikłaniami mogą być zmuszeni się uporać, jeśli jakaś określona opcja zostanie wybrana. Nie mamy tu do czynienia z sytuacją, w której poszczególne osoby głosują jedynie za tym, co ich zdaniem najbardziej odpowiadałoby im osobiście; zamiast tego uczestnicy, zanim poprą jakąkolwiek konkretną opcję, zostają nakłonieni, aby rozważyć należyście to, co inni mogliby zyskać lub musieli stracić. Podczas gdy „zawrzeć kompromis pod presją” to często tyle, co dać za wygraną za względu na fakt, że ma się słabą pozycję negocjacyjną – zawrzeć kompromis z innymi, którzy mają równe prawo głosu, oznacza zaangażować się w obustronną wymianę opinii i pójść na wzajemne ustępstwa, co stanowi serce autentycznej kooperacji.

Po czwarte, bazując na liście najlepszych opcji, uczestnicy wykorzystują uzgodniony proces selekcji (przez głosowanie większościowe, przez reprezentantów albo przez wybór jednogłośnie – to, jaką z metod wybrać w różnych sytuacjach, może być samo w sobie

kwestią do rozstrzygnięcia w drodze kooperatywnego rozwiązywania problemów), aby wybrać, które rozwiązanie popierają, uzgodnić obowiązki, jakie każdy musi podjąć, i zaplanować z wyprzedzeniem kontrolowanie, na ile przyjęte rozwiązania działają dobrze w praktyce. Ciągła informacja zwrotna będzie wspomagać ocenę, czy ustalenia powinny pozostać zachowane, czy też skorygowane.

Takie ogólne rysy podejścia, które nazwaliśmy „kooperatywnym rozwiązywaniem problemów”, leżą u podstaw uczestniczących projektów badawczych, demokratycznego procesu podejmowania decyzji, rozwoju społeczności oraz przedsiębiorstw spółdzielczych. Bez nich zamiast osiągać dobrowolny i przemyślany konsensus co do uzasadnionych roszczeń, społeczeństwo skończyłoby albo pogrążone w dogmatycznych dochodzeniach praw, albo pozostałoby w permanentnym zawieszeniu, w stanie nadziei. Podobnie wyborcze procedury bez tych elementów bywają często zredukowane do konkursu osobowości albo rywalizacji w zakresie siły propagandy. A jednocześnie wielu mieszkańców osiedli czuje, że nie ma głosu w sprawach dotyczących ich okolicy, ponieważ nikt nie traktuje ich trosk poważnie, większość robotników zaś jest przyzwyczajonych do tego, iż są postrzegani jak zwykłe tryby w maszynie, ponieważ pracodawcy nie uznają ich za tych, którzy mają jakikolwiek udział w przedsiębiorstwie.

Z drugiej strony, jeśli kluczowe elementy określone powyżej są w pełni uwzględnione, kooperatywne rozwiązanie problemów w innych formach może naprowadzić ludzi na to, co byłoby naprawdę dobre dla ich wspólnego interesu, pogodzić przeciwstawne punkty widzenia, a nawet zażegnać wrogość i zapewnić wyrównane szanse w zakresie włączającej i przemyślanej wymiany.

Jak rozumieć skuteczność kooperatywnego rozwiązywania problemów?

Jeden z głównych powodów, dla którego kooperatywne rozwiązywanie problemów nie jest szerzej przyjęte, to często stawiany zarzut, że koszty – jeśli chodzi o czas, zasoby i zakłócenie utrwalonych relacji władzy – przeważają nad korzyściami, jakie metoda ta mogłaby przynieść. Aby lepiej zrozumieć, dlaczego jest to niewłaściwy

sposób myślenia, można rozważyć ten argument dokładniej, ogólnie i szczegółowo.

Generalnie rzecz ujmując, można zauważyć, że podejście zakładające wzajemną współpracę zapewnia najlepsze efekty końcowe w różnorodnych formach ludzkich interakcji. Analitycy wykorzystujący teorię gier, używając narzędzi, takich jak testy „dylematu więźnia”, potrafili wykazać, że strategia współpracy – być zawsze gotowym do pomocy innym i stale zapewniać ową pomoc, póki inni odwzajemniają się proporcjonalną pomocą – ma tendencję do generowania najbardziej korzystnych rezultatów (Axelrod, 1984). Chociaż ci, którzy starają się wykorzystywać innych, nie odwzajemniając się, mogą uzyskać względną krótkoterminową korzyść, w rezultacie przegrywają, ponieważ to, co udaje im się zachować, oznacza ostatecznie mniej niż to, co mogli uzyskać przez współpracę z innymi.

Te wnioski zostały potwierdzone za pomocą modeli komputerowych śledzących zyski w kategoriach uzyskania pomocy od innych i straty w kategoriach bycia ignorowanym lub karanym przez innych w relacji do czyjejs gotowości bycia pomocnym bądź do karania innych, przy zmieniającym się czasie trwania interakcji. Większość ludzi jest skłonnych do podążania drogą strategii współpracy, by uzyskać największe obopólne korzyści. Mniejszość jednak woli polegać na otrzymywaniu pomocy od innych, jednocześnie stale starając się uniknąć udzielania jej w zamian, i to oni zazwyczaj najgorzej radzą sobie w tym sensie, że uzyskują faktycznie najmniejsze korzyści dla siebie (ibidem, rozdz. 2).

Jeśli analizy wykorzystujące teorię gier są zbyt abstrakcyjne, możemy przyjrzeć się konkretnym obszarom, w których skuteczność i przewaga kooperatywnego rozwiązywania problemów są powszechnie uznawane. Weźmy pięć przykładów z zakresu: edukacji, przedsiębiorczości, rewitalizacji i rozwoju, ustalania priorytetów i poprawy usług oraz rozwiązywania konfliktów.

Edukacja

Środowisko uczenia się, w którym kluczowe zagadnienia są rozwiązywane w drodze kooperacyjnego rozwiązywania problemów,

pozwała czerpać zyski zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Badanie zlecone przez Esmee Fairbairn Foundation i Carnegie UK Trust na temat wpływu wywieranego przez partycypację uczniów w szkołach i koledżach, pokazało, że (Davis, Williams, Yamashita, 2006):

- uczniowie w bardziej demokratycznych szkołach są szczęśliwsi i w większym stopniu mają poczucie kontrolowania własnego procesu uczenia się;
- tam, gdzie uczniowie dawali informację zwrotną na temat nauczania, miało to podwójny efekt: wpływało na poprawę praktyki nauczania przez nauczycieli oraz na uzyskanie przez uczniów świadomości procesu uczenia się;
- uczestnictwo pozwalało uczniom udoskonalić sztukę komunikacji i kompetencje osoby uczącej się;
- zmalała liczba zachowań zakłócających porządek w klasie.

Wnioski te zostały wzmocnione przez członków ATL (Association of Teachers and Lecturers), którzy potwierdzili, że dobrze ustrukturuwane uczestnictwo, które autentycznie oddaje głos uczniom, prowadzi do wzrostu wiary w siebie, poczucia podmiotowości oraz poczucia odpowiedzialności. Badacze wskazują na uzyskanie przez dzieci wglądu w sposoby, dzięki którym najlepiej się uczą, oraz na ich pomysły dotyczące zmian w zakresie treści lub stylu prowadzenia lekcji, a także w funkcjonowaniu szkoły, proponowane w celu sprostania ich wymaganiom. Wielu wyodrębnia także pozytywny wpływ partycypacji uczniów na ich własną pracę. Co więcej, dobrze widziane jest ich zaangażowanie w proces podejmowania decyzji, jeśli chodzi o zasoby i wyposażenie, przepisy szkolne, tworzenie planu zajęć i mundurki, jak również zajęcia ponadprogramowe i zagadnienia wychowawcze, takie jak zasady zachowania i sposoby ich realizacji.

Organizacja Pupil Voice w Walii przeanalizowała ponownie istniejące badania i doszła do wniosku, że zaangażowanie uczniów w proces decyzyjny prawdopodobnie prowadzi do lepszych stosunków wzajemnych, bardziej trafnych i skuteczniejszych zasad postępowania oraz lepszego uczenia. Korzyści rozciągają się na interakcje z szerszą społecznością, gdy obeznanie z demokratycznymi obradami zwiększa kompetencje i pewność siebie, jeśli chodzi o zaangażowanie społeczne.

W odniesieniu do edukacji wyższej także nasilają się oczekiwania, aby uniwersytety zaangażowały szerszą publiczność do wspólnych debat, co poprawi zrozumienie między badaczami i obywatelami. Akademy, którzy pracują nad swoimi ustaleniami w izolacji, prawdopodobnie spotkają się z biernym brakiem zainteresowania, a niekiedy z silną nieufnością ze strony innych osób, niezaangażowanych w świat ich badań. Jednakże systematyczne włączanie społeczeństwa do dyskusji nad problemami, których rozwiązaniu mają służyć projektowane badania, oraz nad tym, jak uzyskać rozwiązania, może przekształcić głębokie poczucie społecznej izolacji w stosunku do niezrozumiałych „ekspertów” w obustronnie satysfakcjonujące doświadczenie uczenia się (zob. np. NCCPE, 2012).

Przedsiębiorczość

Chociaż wielu liderów biznesu nadal zachowuje się jak władarze w dawnych monarchiach, obstając przy tym, że nie mogą ustąpić przed „anarchicznymi” żądaniami przyznawania każdej z osób zatrudnionych w ich firmie równego głosu, kooperacja i inne formy pracowniczej przedsiębiorczości pokazały, iż demokratycznie kierowane organizacje funkcjonują znacznie lepiej zarówno pod względem społecznym, jak i ekonomicznym. Spółdzielnie, takie jak Mondragon w Hiszpanii, i inne – we Włoszech, Francji i Wielkiej Brytanii, nie tylko stałe rozrastały się przez dekady², lecz również przetrwały silny kryzys ekonomiczny lepiej niż ich niedemokratyczne odpowiedniki.

W Wielkiej Brytanii większa elastyczność i gotowość do uczenia się, wyrastająca z kultury kooperatywnego rozwiązywania problemów, pomogła sektorowi spółdzielczemu rozwijać się, podczas gdy sytuacja gospodarki jako całości z powodu plutokratycznych strategii runęła w drugą falę recesji. Między rokiem 2008 a 2011 liczba spółdzielni wzrosła o 23%, do niemal 6 tys., a liczba członków zwiększyła się o 19,7%, do 13,5 mln. W tym okresie, podczas gdy gospodarka

² Szacuje się, że na całym świecie ruch spółdzielczy angażuje niemal 1 mld ludzi (zob.: <http://2012.coop/en/ica/co-operative-facts-figures> [dostęp: 15.09.2013]).

Wielkiej Brytanii skurczyła się o 1,7%, obroty sektora spółdzielczego wzrosły o 19,6%, do 35,6 mld funtów brytyjskich³.

Przypadek firmy Semco w Brazylii dowodzi już od 1983 r., jak powierzenie pracownikom równego głosu poprawia morale, wydajność, zdolność adaptacji i przyczynia się do długotrwałego sukcesu w biznesie⁴. To sami pracownicy obradują wspólnie i uzgadniają kluczowe decyzje, poczynając od wysokości płac i ich zróżnicowania, poprzez ustalenia w sprawie produkcji, aż po strategię dotyczące inwestycji i przekształceń w osobne, autonomiczne oddziały.

Pracownicy, których uznaje się za równoprawnych członków firmy, są chętni, by naradzać się z innymi na temat wytyczania kierunku rozwoju ich przedsiębiorstwa, i potrafią to robić. Zamiast nastawiać się na krótkoterminowe zyski dla akcjonariuszy, którzy stale grożą, że zabiorą swoje pieniądze gdzie indziej (tym samym redukując inwestycje w przedsiębiorstwo), pracownicy przygotowani są na to, by budować długoterminowy kapitał nie tylko dla nich samych, lecz także dla innych przedsiębiorstw spółdzielczych, które mogą stać się ważnymi dostawcami i/lub klientami w przyszłości. Zdolni są rozszerzać zastosowanie kooperatywnego rozwiązywania problemów na struktury federacji czy konsorcjów, które promują dalej kooperację i solidarność z innymi spółdzielniami, w ten sposób poszerzając obszar dobrowolności, doradztwa i bezpośredniego wsparcia. Czynniki te oraz fakt, że potrzebna w takim wypadku mniej czasu i środków na kontrolę i nadzór, stanowią o tym, że ogólnie osiągnięcia przedsiębiorstw spółdzielczych są bardziej efektywne.

Rewitalizacja i rozwój

Ubóstwo, zaniedbanie i niewystarczająca infrastruktura stanowiły odwieczne wyzwanie dla projektów rewitalizacji i rozwoju zarówno w bogatych, jak i biednych krajach. W wielu przypadkach w przeszłości eksperci przygotowywali projekty, powierzając potem fachowcom ich wykonanie. Byli następnie zaskoczeni, że to, co zrealizowali, mija

³ Szczegóły z Co-operatives UK: <http://www.uk.coop/performance-co-operative-economy> [dostęp: 15.09.2013].

⁴ Zob. <http://www.semco.com.br/en/content.asp?content=1> [dostęp: 15.09.2013].

się z lokalnymi potrzebami i szybko przestaje przynosić szczególne korzyści bez zaangażowania ludzi, którym w założeniu miało służyć.

W myśleniu o międzynarodowej pomocy rozwojowej uznano w końcu, że kooperatywne uczestnictwo ludzi żyjących w społecznościach, do których kierowane są projekty, jest kluczowe dla ich sukcesu. O ile zaangażowanie prowadzi do znaczącego włączenia mieszkańców jako równoprawnych, nie daje zaś tylko niektórym uprzywilejowanej pozycji, przy jednoczesnym jedynie symbolicznym wchodzeniu w interakcje z innymi, to zarazem zwiększa ono w sposób istotny prawdopodobieństwo, że wybrane rozwiązania zapewnią to, czego lokalni odbiorcy naprawdę potrzebują. Członkowie biednych społeczności wiedzą, co najbardziej im doskwiera i co pobudziłoby ludzi do działania na rzecz wspierania zmian, które mogłyby rzeczywiście im pomóc. Włączeni przez kooperację w obmyślanie rozwiązań, przyjmują je za własne i są lepiej przygotowani, żeby pomagać w ich wdrażaniu na swoim terenie.

Jeden z najczęściej wysuwanych zarzutów przeciw otwarciu projektów rozwojowych na kooperatywne rozwiązywanie problemów jest taki, że stworzy to dodatkowe koszty, ponieważ organizacja całego przedsięwzięcia zajmuje wówczas znacznie więcej czasu. Jednakże Bank Światowy i inne wiodące agencje rozwoju przekonały się, że wszelki wzrost pierwotnych kosztów planowania i zarządzania jest więcej niż rekompensowany przez oszczędności na późniejszych etapach realizacji projektów. Ponadto, istnieją znaczące usprawnienia dzięki unikaniu marnotrawstwa funduszy projektowych, które nie zostały przekazane, i braku konieczności kosztownych korekt (zob. np. Jackson, 1999). FAO (Food and Agriculture Organization) zaleciła, żeby rolniczym spółdzielniom wyznaczyć główną rolę w dbaniu o bezpieczeństwo żywności i redukcję ubóstwa. Mogłyby one nie tylko pomóc w zatrudnianiu społeczności przy demokratycznych procesach podejmowania decyzji; są także bardziej skłonne do połączenia sił z innymi, by przemawiać jednym głosem i zwiększać wpływ zrzeszonych w nich społeczności na proces określania całościowej strategii działania⁵.

⁵ Zob. <http://www.thenews.coop/article/fao-calling-support-co-operatives> [dostęp: 15.09.2013].

Te same zasady znajdują zastosowanie w krajach rozwiniętych, a projekty rewitalizacyjne np. w Wielkiej Brytanii, miały większy wpływ i przyczyniły się do bardziej zrównoważonego rozwoju tam, gdzie lokalne społeczności były upoważnione do udziału w naradach i podejmowaniu decyzji kształtujących zmiany dokonywane na ich terenie (np. zmniejszenie bezrobocia i poprawa stanu środowiska dzięki zaangażowaniu mieszkańców, przeprowadzone przez Include Neighbourhood Regeneration w Liverpoolu czy partnerstwo sąsiedzkie Great Yarmouth)⁶.

Określanie priorytetów i poprawa usług publicznych

W usługach publicznych zaufanie i zadowolenie ludzi pozostają w korelacji z tym, w jakim stopniu byli oni zaangażowani w kooperatywne rozwiązywanie problemów jako partnerzy publicznych instytucji. Ponadto efektywna partycypacja pozwala na lepsze określenie priorytetów i zmniejszenie marnotrawstwa. Państwowy Urząd Audytu (The National Audit Office) oświadczył, że

partycypacja społeczna jest niezbędna dla zapewnienia dobrego wykorzystania środków finansowych w usługach publicznych. Usługi zaprojektowane i wykonywane z pominięciem opinii społeczności niosą ze sobą ryzyko marnotrawstwa pieniędzy publicznych, ponieważ będą one niewykorzystane lub wykorzystane niewystarczająco, jeśli nie staną się odpowiedzialnością na to, czego ludzie potrzebują. Miejscowa ludność musi mieć możliwości, by zidentyfikować swoje potrzeby i brać udział w znajdowaniu rozwiązań, nie zaś pozostawać w poczuciu bezsilności wobec przedstawicieli władz, którzy zajmują się dostarczaniem usług jedynie w swoim imieniu (*Getting Citizens Involved*, 2004).

Budżety partycypacyjne, zapoczątkowane w Brazylii jako narzędzie umożliwiające ludziom żyjącym na obszarach ubóstwa posiadanie rzeczywistego prawa głosu w sprawie tego, jak publiczne fundusze

⁶ Przydatne podsumowanie przypadków z Wielkiej Brytanii znaleźć można w: *Review of the Impact...*, 2010, <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/04/29130243/3> [dostęp: 15.09.2013].

będą wydawane, żeby zaspokoić ich potrzeby, zostały wykorzystane przez lokalne władze w wielu miejscach w Wielkiej Brytanii. Ludzie nie tylko zyskali większe poczucie bycia współwłaścicielami i satysfakcję z powodu finansowania celów, które pomagali ustalić, lecz także informacja zwrotna konsekwentnie pokazywała, że proces uczestniczenia wytworzył nowe poczucie solidarności pomiędzy osobami wien zaangażowanymi⁷. Okazało się, że – przecząc obrazowi ludzi o kontrastujących ze sobą cechach, odmawiających słuchania siebie nawzajem – młodzi proponowali przesunięcie funduszy na projekty dla osób starszych, a biali i Azjaci ofiarowywali wzajemne wsparcie dla swoich propozycji, kiedy usłyszeli, dlaczego druga strona ich potrzebuje.

Zastosowanie techniki „Audyt dla działania”, polegającej na zgromadzeniu policji i radnych wraz z mieszkańcami terenów patrolowanych, aby przedyskutować priorytety działań i rozwiązania służące zmniejszeniu przestępczości, doprowadziło w wielu częściach Wielkiej Brytanii do bliższej współpracy między urzędnikami państwowymi a obywatelami i pozwoliło znacząco zmniejszyć przestępczość oraz strach przed nią. Na przykład w Bexley w Londynie przestępczość zmalała, kiedy procent mieszkańców tej okolicy czujących się bezpiecznie po zapadnięciu zmroku wzrósł z zaledwie 22 do 93%. W Birmingham zastosowanie tej techniki w pięciu dzielnicach, których dotyczyła akcja, w ciągu piętnastu miesięcy ograniczyło przestępczość na tych obszarach średnio o 14%, czyli dwukrotnie w stosunku do miejsc porównawczych, i zredukowało liczbę włamań do domów mieszkalnych o 41%, czyli ponad trzykrotnie w stosunku do wskaźnika w innych częściach miasta⁸.

Komisja Kontroli i Audytu Służby Zdrowia (The Commission for Healthcare Audit and Inspection) przejrzawszy wyniki badań, wywnioskowała, że doszło do „istotnego porozumienia pomiędzy pacjentami, obywatelami i zarządem [Narodowej Służby Zdrowia – NHS] w sprawie korzyści płynących z efektywnego zaangażowania

⁷ Studia na temat wybranych przypadków zebrane w rozdziale o budżecie partycypacyjnym w: <http://www.participatorybudgeting.org.uk/case-studies/case-studies> [dostęp: 15.09.2013].

⁸ Zob. <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmhaff/80/80we33.htm> [dostęp: 15.09.2013].

– ludzie i społeczności czują się cenione, a służba zdrowia zapewnia lepszą opiekę (CHAI, 2009)”. Te ważne obserwacje są zasadniczo prawdziwe w odniesieniu do wszystkich usług publicznych – od zaangażowania najemcy w zarządzanie mieszkaniami do uczestnictwa mieszkańców w poprawieniu funkcjonowania ich najbliższej okolicy (zob. np. *Neighbourhood Management...*, 2006).

Rozwiązywanie konfliktów

Chociaż sugeruje się niekiedy, że kooperatywne rozwiązywanie problemów działa tylko w przypadku osób, których nie dzielią głębokie różnice, ma ono tak naprawdę wspaniałą listę osiągnięć w zakresie umożliwiania ludziom radzenia sobie z tym, co ich poważnie różni. Na przykład technika „realnego planowania” (*Planning for Real*; zaprojektowana przez fundację Neighbourhood Initiatives) była często używana, by poradzić sobie z konfliktogennym planowaniem dotyczącym lokalnie istotnych kwestii. Mieszkańcy i przedsiębiorstwa, nie mogąc się zgodzić na początku co do tego, czego chcą albo czemu się sprzeciwiają w przedstawionych szkicowo planach, zostali zaproszeni przez mediatorów pracujących metodą „realnego planowania” do zbudowania i użycia trójwymiarowego modelu ich okolicy jako punktu ogniskującego wymianę pomysłów na temat ich preferencji, racji oraz zakresu możliwych zmian. Rezultatem był wzajemny, przemyślany kompromis, który stopniowo umożliwił ludziom, na początku zajmującym zupełnie inne stanowiska, podpisanie się pod skorygowanym planem⁹.

W przypadkach, gdy różnice manifestują się w gorących sporach, technika „konferencji obywatelskich” (*Community Conferencing*; wprowadzona przez policję z Thames Valley) została zastosowana przez przeszkolonego moderatora z policji, przybyłego na teren, którego mieszkańców dzieliły poważne nieporozumienia. Moderowane dyskusje umożliwiły wszystkim zainteresowanym zbadanie możliwych rozwiązań, rozważenie ich konsekwencji i wyprobowanie

⁹ Więcej informacji: <http://www.planningforreal.org.uk/what-we-do/what-sets-us-apart> [dostęp: 15.09.2013].

wzajemnych zobowiązań, aby znaleźć sposób na to, jak uczynić krok naprzód¹⁰. W większości przypadków początkowy spór zostaje zastąpiony przez spokojniejsze relacje. Policja w Thames Valley zainwestowała w użycie tej techniki, ponieważ było to o wiele bardziej skuteczne i mniej kosztowne niż alternatywne sposoby, jak np. powtarzające się wysyłanie patroli policyjnych, aby zapobiec przeradzaniu się napiętych stosunków w wybuchy gwałtownych rozruchów.

Nawet tam, gdzie różnice przemieniły się w głęboko zakorzoną wrogość, kooperatywne rozwiązywanie problemów dowiodło, że zaangażowanym w sprawę stronom oferuje ono drogę wycofania się z zajętych stanowisk. Na przykład z pomocą techniki „sprawiedliwości naprawczej” doprowadzono do moderowanego spotkania uczniów, którzy dopuścili się szkodliwych czynów wobec innych uczniów w szkole, oraz osób czujących wobec nich strach albo urazę. Przedyskutowali problem wyrządzonych szkód i poszukiwali sposobów, by odbudować wzajemne relacje. Zarówno sprawcy, jak i ofiary mieli okazję, by zaproponować rozwiązania. Badanie wykazało, że 93% tych moderowanych posiedzeń doprowadziło do porozumienia co do tego, do jakich zasad ma się stosować zmiana zachowania, i w 96% tych przypadków warunki porozumienia zostały dotrzymane¹¹. Skuteczność rozwiązywania problemów przy tego rodzaju podejściu jest zasadniczo wyższa niż w przypadku konwencjonalnych technik karania, takiego jak areszt, wyrzucenie ze szkoły albo surowe domaganie się, by sprawca wygłosił formułę przeprosin. Wykroczenia często się powtarzają, ale wiara wszystkich zainteresowanych w możliwość budowania mniej napiętych i bardziej nacechowanych szacunkiem relacji w przyszłości jest większa.

Jak rozumieć skłonność do kooperacji?

Wspomniane przykłady pokazują, że nastawienie na kooperatywne rozwiązywanie problemów może być wysoce skuteczne, jeśli

¹⁰ „Mending fences”, referat na temat konferencji społecznościowych Thames Valley Partnership, 2002, www.thamesvalleypartnership.org/wp-content/uploads/mending.pdf.

¹¹ Badania przeprowadzone przez *Youth Justice Board* w szkołach, w których przyjęto tę praktykę (2001–2004).

jest stosowane konsekwentnie. Jednakże pomiędzy politycznymi zwolennikami różnych opcji i społecznymi komentatorami ciągle nie brak tych, którzy albo obstają przy tym, że społeczeństwo może funkcjonować prawidłowo, tylko wówczas, gdy ludzie są dyscyplinowani przez surowe autorytarne zasady, albo żądają, by problemy pozostawiać do rozwiązania jednostkom, których one dotyczą, albo też, w przypadku nastawienia plutokratycznego – uznają, iż receptą jest surowa dyscyplina dla biednych i totalna wolność dla bogatych.

Przez ostatnie 200 lat jednym ze zwyczajowo używanych antydemokratycznych argumentów było twierdzenie, że ludzie pragną współpracować ze sobą w ten sposób tylko w nielicznych przypadkach. Od Herberta Spencera do Milтона Friedmana neoklasyczny model ekonomiczny zachowań ludzkich zakłada, że jednostki w znacznej większości przypadków wolą raczej zajmować się tym, co według ich kalkulacji leży w ich własnym interesie, niż wchodzić w kolektywne porozumienia z innymi. Ludzie powinni w związku z tym być pozostawieni sami sobie z wyjątkiem przypadków, gdy ich zachowanie jest tak dalece nie do przyjęcia, że muszą być ukarani przez wyższą władzę. Takie założenie leży u podstaw koncepcji minimalnego państwa według Roberta Nozicka – surowość wobec przestępstw i absolutny spokój w obliczu skrajnego bogacenia się (lub ubożenia) ludzi¹².

Taka wizja natury człowieka nie wytrzymuje konfrontacji z faktami. Przede wszystkim już studia antropologiczne wskazują, że początki człowieka w najbardziej prymitywnym stanie były nastawione na współdziałanie na równych warunkach z innymi, przy wyraźnym założeniu, iż inni się odwzajemnią. Podczas gdy nieskłonne do kooperacji jednostki i grupy społeczne, dezintegrujące się ze względu na brak wzajemnego zaufania i wsparcia, ponosiły fiasko, grupy współdziałające wykształcały ewolucyjną przewagę i dobrze prosperowały (np. Bowles, Gintis, 2011). Instynktownej skłonności do dbania o swoje osobiste interesy i do działania bez należytego względu na konsekwencje wobec innych wcale nie potwierdzają stosunki społeczne wewnątrz plemion, zamiast tego ilustrując gotowość ich członków

¹² Zob. Nozick, 1977. Jego wizję antycypują po części przemyślenia Herberta Spencera (zob. np. Spencer, 1982; zawiera eseje oryginalnie opublikowane w 1884 r.).

do zwracania uwagi na siebie nawzajem. Wewnątrzplemienne konflikty czasem wynikały z braku wzajemnego zrozumienia, ale gdzie zaufaniu udało się zakorzenić, plemiona często swobodnie kooperowały albo wręcz się zlewały, tworząc większe, spójne grupy społeczne.

Nawet kiedy pojawienie się cywilizacji rolniczych na wielką skalę dało początek formowaniu się hierarchicznych podziałów – między władcą a poddanymi, panami a służącymi czy niewolnikami, mężczyznami a kobietami, uprzywilejowanymi arystokratami a tymi, którzy utrzymywali się z codziennej pracy, bogatymi a biednymi – rosnące zagrożenie, jakie stanowiły one dla kooperatywnego sposobu interakcji, pobudzało głębszą refleksję moralną, prowadząc do krytycznego wyrafinowania myśli i artykulacji złotej zasady istniejącej we wszystkich cywilizowanych społeczeństwach: człowiek powinien traktować innych tak, jak chciałby, żeby oni traktowali jego. Pośród rozmaitych doktryn religijnych i kodów kulturowych ta złota zasada znalazła zastosowanie jako rdzeń wszystkich wskazań etycznych (zob. np. Kainz, 1988: 46–48).

Współczesna psychologia rozwojowa doszła do wniosku, że to raczej znacznie bardziej zakorzeniona mentalność kooperatywna, nie zaś rodząca podziały mentalność hierarchiczna pozostaje mocno osadzona w ludzkim usposobieniu. Nie potrzebując instrukcji, obietnicy nagrody czy groźby kary, od najwcześniejszego wieku dzieci wykazują konsekwentnie kooperatywny sposób zachowania (Tomasello, 2009).

Dzieci są tak naturalnie pomocne wobec innych, oczekując zarazem, że ci inni będą pomocni wobec nich, że aby chronić je przed potencjalnie „drapieżnymi” dorosłymi, trzeba dzieciom mówić wprost, żeby nie ufały osobom zupełnie obcym. Podejrzenie, że ktoś może nie odwzajemniać uczynności, prowadzi niekiedy do powstrzymywania się od kooperacji. Natomiast czynniki, które mogą zrodzić to podejrzenie, służą zarazem wytłumaczeniu, dlaczego zdarza się, że kooperacja kończy się niepowodzeniem w praktyce.

Po pierwsze, ktoś może być nieświadomy intencji drugiej osoby albo potencjalnych skutków porozumień, które są proponowane, szczególnie jeśli dotyczą one dużej grupy ludzi, w tym wielu względnie obcych. Po drugie, przez traumę albo wpojone uprzedzenie ktoś może stać się moralnie niewrażliwy wobec jednej lub kilku grup ludzi, przestając postrzegać ich jako członków wspólnoty ludzkiej. To

smutny fakt, że kiedy dziecięca gotowość pomocy innym w sposób ciągły lub losowo spotyka się z obojętnością, lekceważeniem albo nawet agresją, istnieje zagrożenie, iż dziecko stanie się skłonne do przyjęcia podobnej postawy wobec innych, włączając tych, którzy starają się być pomocni wobec niego. Po trzecie, brak równowagi władzy może sprawić, że ludzie w nieuprzywilejowanej pozycji będą myśleć, nie bez racji opartej na własnym doświadczeniu, iż ich wysiłki, by pomóc innym, mogłyby nie spotkać się z równym szacunkiem czy odpowiednią wzajemnością. Mogą robić to, o co się ich prosi, z przymusu, ponieważ groźba przemocy albo nędza nie pozostawia im wyboru, ale nie będą działali w duchu kooperacji.

Kiedy stosunkowo proste grupy społeczne zlewały się w rozszerzające się złożone hierarchie aż do ok. 500 r. p.n.e., zachodzące zmiany potęgowały działanie wszystkich trzech wymienionych czynników. Nowe metody produkcji żywności i większa skala organizacji społecznej, więcej możliwości interakcji międzyludzkich stawiały ludzi przed większą liczbą niewiadomych. Brak wiedzy na temat tego, co może być lub nie być prawdziwą współpracą, prowadził do niepewności. Jednocześnie połączenie znacznego powiększania się rozmiarów osad z rozprzestrzenianiem się nowych podziałów, mnożących się poprzez różnorodność kryteriów statusu, sprawiał, że rywalizacja rodziła uprzedzenia, a te, nie będąc łatwo korygowane przez codzienne zażyłe stosunki wymiany, bardziej typowe w małych grupach, mogły przemienić się w toksyczną niewrażliwość w stosunku do pewnych grup (biednych, zniewolonych, kobiet, cudzoziemców).

Ale podczas gdy te dwie tendencje mogły z czasem zostać zrównoważone odpowiednio przez poprawienie zdolności nabywania wiedzy i rozprzestrzenianie się kosmopolitycznych perspektyw, pobudzanych przez wzrastające interakcje z różnymi ludźmi, były one często rozjątrzone, jeśli chodzi o trzeci czynnik – przyspieszoną transformację. Nierówność władzy rozszerzała się wraz ze wzrostem miast i imperiów. Ci, którzy używali oręża do obrony rolniczych społeczności przed zewnętrznymi najeźdźcami, wkrótce odkryli, że tą samą siłą można się posłużyć, by narzucić poddaństwo jednostkom mieszkającym wewnątrz kontrolowanych granic. Przez włączenie kapłańskich, scholastycznych ekspertów do swojej służby, członkowie elity rządzącej mogli także promować normy kulturowe i wierzenia,

które przedstawiały ich jako godnych posłuszeństwa, jednocześnie kierując niezadowolenie ludności przeciwko bezbronnyim kozłom ofiarnym. Przede wszystkim byli w stanie zabronić podejmowania prób kwestionowania preferowanego przez nich systemu wierzeń, piętnując to jako świętokradztwo, i w aureoli własnej, sprokurowanej prawowitości uświęcić antytezę złotej zasady: czyn wobec innych, co ci się podoba, nie martwiąc się o to, co oni mogą zrobić w odpowiedzi.

Historia uczy nas, że skłonność ludzi do wzajemnej kooperacji, wcale nie będąc fenomenem właściwym mniejszości, jest w rzeczywistości tak przeważająca, że nawet w obliczu barier wzniesionych przez elity władzy dążące do jej stłumienia wyłobi nowe drogi, aby się zmanifestować¹³. W XVII i XVIII w. bariery te mocno kwestionowano. Dogmatyczne prawdy były podważane przez wyniki badań naukowych, wypracowywane przez współpracujących dociekliwców; nakazy religijne wypierano za sprawą ponownego skupienia moralnej uwagi na złotej zasadzie wzajemności, z którą były sprzeczne; a nieznajdującym dla siebie uzasadnienia reżimom, służącym jedynie uprzywilejowanym elitom, rzucali wyzwanie demokracji, którzy żądali dla wszystkich równego prawa głosu w decydowaniu o tym, kto powinien rządzić.

Do połowy XX w. nie tylko rozszerzał się ogólnoswiatowy nurt zmian w kierunku demokratycznych rządów równych obywateli, zaczęto też szanować dzieci jako partnerów w procesie edukacji, kwitły przedsiębiorstwa spółdzielcze, zostały znacznie zmniejszone nierówności dochodów, a dekolonizacja zrównała krok z działaniami Organizacji Narodów Zjednoczonych stanowiącej globalną platformę dla demokratycznych kontaktów między narodami. Kumulacja dowodów mogłaby sugerować, że kiedy siły ciemniące, dezorganizujące kontakty między ludźmi, ustąpiły, wrodzona skłonność człowieka do stosowania kooperatywnego rozwiązywania problemów bez trudu będzie przekładać się na działanie we wszystkich sferach życia.

¹³ Szersze ujęcie historycznego rozwoju demokracji i kooperacji w przeciwstawieniu do hierarchicznej dominacji w: Harman, 2008; Tam, 2010, <http://www.equalitytrust.org.uk/resources/against-power-inequalities> [dostęp: 15.09.2013].

Jak chronić i rozszerzać kooperatywne rozwiązywanie problemów

Skoro kooperatywne rozwiązywanie problemów może być bardziej skuteczne od podejścia wobec niego alternatywnego i w przeciwnieństwie do fałszywych założeń neoklasycznej ekonomii okazuje się ono stanowić to, w co ludzie są zasadniczo skłonni się zaangażować, to powinno być promowane tak szeroko, jak to tylko możliwe.

Jednakże w ostatnich dekadach możliwości kooperacji były z rosnącą siłą dławione przez plutokratyczny popęd do wyzwalaania przedsiębiorstw od powinności służenia społecznemu dobru; czyniono pracowników coraz bardziej bezsilnymi w kwestionowaniu korporacyjnych decyzji; redystrybuowano zasoby, zabierając je biednym i dając bogatym; zmieniano formy własności towarzystw budowlanych i towarzystw wzajemnej asekuracji; pogarszano dolę biednych przez zmniejszanie wsparcia społecznego; podkopywano towarzystw wzajemności gwarantowane przez sektor publiczny poprzez prywatyzowanie coraz większej ich liczby i przekształcanie w wytwórnie zysku niekępujące się żadną szerszą odpowiedzialnością, skłaniającą, by kooperować z tymi, na których życie wpływają. W odpowiedzi na ten kierunek rozwoju powstała krytyka w postaci komunitarianizmu, aby zażądać skupienia się na nowo na rozwoju społeczności zdolnych do kooperacji w stawianiu czoła wspólnym problemom (Boswell, 1990; Selznick, 1992; Derber, 1998; Tam, 1998, 2001). (Nie trzeba się peszyć z powodu politycznej retoryki nieopatrnie oznaczoną etykietką „komunitariańskiej”¹⁴).

Kiedy bogate elity zgromadziły więcej władzy, by kształtować decyzje na swoją korzyść, często kosztem innych, rosnąca większość traciła bezpieczeństwo zatrudnienia i stabilność rodzin (z powodu coraz wyraźniejszego domagania się wzrostu elastyczności pracy). Ta większość się przekonała, że nawet kiedy jej produktywność rośnie, udział w dochodzie narodowym maleje. Jeśli tendencje do ograniczania stosowania kooperatywnego rozwiązywania problemów mają zostać odwrócone, to społeczeństwo musi osiągnąć znacznie wyższy

¹⁴ Krytyczną analizę różnic między rozmaitymi wizjami określanymi jako „komunitariańskie” przez komentatorów w mediach oraz na temat rzeczywistych poglądów myślicieli komunitariańskich zob.: Hale, 2006.

poziom świadomości i zrozumienia, w jaki sposób bariery na drodze do kooperacji mogą być usunięte. Dla dobra każdej społeczności, sąsiedzkiej okolicy czy organizacji wszyscy ci, którzy są z nimi związani, powinni nauczyć się przekształcać panujący obecnie porządek tak, żeby mogli angażować się jako równorzędni uczestnicy we wspólnej debacie na temat tego, co uważają za problematyczne, co w ich oczach jest wiarygodnym świadectwem i dowodem, jakie sugestie zmian są do przedłożenia, jak przeciwstawne zapatrywania i priorytety mają być rozstrzygnięte i jakie wnioski należy wyciągnąć z ich własnego doświadczenia i dostępnych danych na temat konsekwencji poszczególnych działań.

Każdy pełniący funkcję edukacyjną, uczący, prowadzący treningi i szkolenia czy dzielący się pomysłami i praktykami dotyczącymi rozwoju organizacyjnego, może pomóc poszerzać granice dostępności kooperatywnego rozwiązywania problemów poprzez informowanie i motywowanie innych w zakresie:

- promowania kultury kooperacji;
- organizowania ludzi w celu redystrybucji władzy;
- podtrzymywania czujności.

Promowanie kultury kooperacji

Środowiska nauczania w szkołach, na uniwersytetach czy w instytucjach zajmujących się kształceniem ustawicznym powinny uczęszczającym tam osobom oferować w przystępny sposób stałą możliwość brania udziału w kooperatywnym rozwiązywaniu problemów. Większość tu wspomnianych technik może znaleźć zastosowanie albo być zaadaptowana tak, aby interakcje nauczyciel-uczący się mogły pomóc w zaznajomieniu stron zaangażowanych z tym, jak działa kooperatywne rozwiązywanie problemów i jaki wywiera wpływ na relacje. Aby to osiągnąć, osoby odpowiedzialne za instytucje edukacyjne powinny pokazać, że ich stosunek do personelu nauczycielskiego podlega tym samym regułom.

Instytucje pełniące funkcję badawczą powinny otworzyć się na partycypację tych, którzy pragną czerpać wiedzę z ich osiągnięć, tak by ci ostatni mogli mieć udział w procesie badawczym jako osoby

zainteresowane danymi zagadnieniami. Utworzyła się tak wielka przepaść pomiędzy złożonością nowoczesnego życia a tym, w co powinniśmy wierzyć bez pytania, że zaufanie do istniejących władz uległo erozji poprzez wzrost sceptycyzmu wobec „ekspertów” w dziedzinie polityki, zaawansowanej technologii i zarządzania organizacjami. Ten kierunek rozwoju należy odwrócić, aby wiedza specjalistyczna zyskała wsparcie w drodze kooperatywnego zaangażowania tych, dla których ma być drogowskazem.

Równoległe do stawiania czoła sceptycyzmowi wobec twierdzeń ekspertów niezbędne jest także naprowadzenie mediów na inny kurs, by odwróciły się od zachowań, które pomnażają cyniczny brak zaufania, w stronę bardziej otwartej i przejrzystej komunikacji z publicznością. Regulacje dotyczące dziennikarstwa, reklam, *public relations*, sztuki i rozrywki była zawsze kwestią drażliwą. Ale nie różni się to w tym wypadku od uznania, że np. powinniśmy móc ustrzec się przed tym, by doktorzy czy inżynierowie przekazywali nieuzasadnione informacje, szczególnie w celu przekonania innych do działań dla nich szkodliwych; a nawet jeśli to konieczne, powinniśmy karać ich za takie postępowanie. Jest możliwe nie tylko wskazanie, lecz także stosowne potępienie informacji rażąco fałszywej bądź szkodliwie wprowadzającej w błąd. Zamiast więc powoływać się na jakąś nieograniczoną wolność, aby oszukiwać, kultura mediów musi przesunąć się w kierunku znacznie większej gotowości na dokładną analizę oraz, gdzie to uzasadnione, powstrzymanie rozpowszechniania kłamstw i wypaczeń prawdy, które, szczególnie poparte przez maszyny najbogatszych korporacji, mogą uczynić praktycznie niemożliwymi do urzeczywistnienia wysiłki wspólnego znalezienia odpowiedzi.

Organizowanie ludzi w celu redystrybucji władzy

Jak widzieliśmy, kooperatywne rozwiązywanie problemów wymaga struktury włączającej, która obdarza równym szacunkiem wszystkich uczestników. Wiele społecznych i organizacyjnych systemów nie ma takiej struktury i obstaje przy marginalizowaniu ludzi w ramach swoich sztywnych hierarchii. Jeśli ma się to zmienić, ci, którzy są oddani kooperatywnemu rozwiązywaniu problemów, powinni pomóc

innym nauczyć się, jak projektować kampanie, strategie i ruchy, by zreformować niedemokratyczne instytucje albo ustanowić nowe, o mniejszej liczbie podziałów i mniejszym poziomie wykluczenia.

Wysiłki na rzecz demokratyzowania organów władzy często tracą impet, kiedy zagwarantowane zostanie spełnienie podstawowego żądania: prawa głosu dla każdego. Ale wiele grup obywatelskich coraz wyraźniej dostrzega, że oficjalne wybory, oddzielone długimi odstępami czasu, w istocie dają ludziom bardzo mało realnego wpływu na polityki oddziałujące na ich życie. Należy naciskać na organy rządu na poziomie państwowym i lokalnym, aby stwarzały obywatelom możliwość realnej partycypacji, tak żeby można było wdrażać kooperatywne rozwiązywanie problemów. Co więcej, poza samą organizacją demokratycznego państwa tylko mniejszość organizacji, takich jak spółdzielnie pracownicze czy spółki, przestrzegają zasady prawa głosu dla każdego.

Podstawa do naradzania się nad zakresem władzy czy wynagrodzeniami, decydowanie, o ile większe powinny być one w porównaniu z tym, co będą mieć inni, i redukcja ich, jeśli zmienia się okoliczności, musi być krytycznie rozważone i powszechnie stosowane. I musi też istnieć „sufit”, bo bez górnej granicy nieumiarkowane wywyższanie się zwierzchników prowadzi do degeneracji i wypaczeń stosunków, uniemożliwiając prawdziwy wzajemny szacunek i kooperatywne rozwiązywanie problemów.

Musi być również ustanowiona „podłoga”, czyli sieć zabezpieczeń, aby tych, którzy w społeczeństwie czy w organizacji mają najmniej, uchronić od osunięcia się aż do poziomu, na którym są zależni od łaski innych i nie mają ani wystarczających zdolności, ani zaufania, aby się zaangażować w swobodne rozważania, co powinno się robić dla powszechnego dobra. Fałszywy pozostaje argument, że sieć zabezpieczeń powinna być nieustępliwie obniżana, by zmusić ludzi do cięższej pracy; przeciwnie, ludzi do większego wysiłku skłania realna perspektywa lepszych warunków życia. Jeśli władza jest związana z siłą, to im więcej zasobów i wpływów pozostaje do dyspozycji osób na wyższych, w kategoriach bezwzględnych, pozycjach, tym bardziej sieć bezpieczeństwa musi być podnoszona, aby ustrzec się przed tym, że stanie się ona tylko symboliczna.

Zmierzając do przeprowadzenia jasno określonych reform, można wprowadzać więcej inkluzywnych struktur decyzyjnych, tak aby konsensualnie wypracować zasady przyznawania nagród i kar, wiarygodne pod względem konsekwencji zastosowania, oraz aby każdy działał na rzecz kolektywnego sukcesu, z którym można identyfikować osobisty interes. Można oczekiwać oporu ze strony tych, którzy chcą chronić swoje uprzywilejowane pozycje, ale dlatego właśnie jednostki muszą nauczyć się organizować, tworząc wspólny front, by domagać się warunków dla kooperacji.

Utrzymywanie czujności

Było zbyt wiele przykładów utraty przez obywateli zainteresowania głosowaniem, ponieważ ich polityczni reprezentanci stracili z nimi kontakt; wykorzystywania demokratycznych wyborów przez grupy antydemokratyczne; rezygnacji ze swoich podstawowych zasad przez przedsiębiorstwa oparte na wzajemności, kiedy ich członkowie zostali przekupieni dodatkowym zyskiem; albo tracenia impetu przez organizacje społecznościowe, gdy nie udało im się podtrzymać zaangażowania w swoje działania. Uczestnictwo w procesie deliberacji musi być czujnie podtrzymywane. Kiedy ludzie przymkną oczy na to, w jaki sposób wpływające na nich decyzje są podejmowane bez ich udziału, ryzyko, że będą one działały przeciwko nim, rośnie.

Obywatele powinni nauczyć się ciągle obserwować wszelkie znaki świadczące o tym, że warunki wzajemnej kooperacji są naruszane. Ostrzegawcze sygnały mogą pochodzić od jednostkowych informatorów albo specjalnie śledzących pojawianie się takich zjawisk aktywistów, którzy potrzebują poparcia i ochrony, by dzielić się wynikami swoich obserwacji i analiz. Powinny istnieć łatwo dostępne zasoby kolektywne, aby zagwarantować, że ci, którzy mają władzę, nie będą mogli się dopuścić i ukryć żadnej próby nieuczciwego wykorzystania innych w jakiegokolwiek formie.

Z kolei wykrycie takich praktyk powinno pociągać za sobą odpowiedni odzew, aby zapewnić zadośćuczynienie i odstraszać na przyszłość od podobnych działań. Potrzeba czujności odnosi się do prawa karnego i cywilnego, ale także do regulacji dotyczących szkolnictwa,

lokalnych regulaminów, przepisów i zasad obowiązujących w przedsiębiorstwach oraz standardów i procedur ustanawianych przez duże federacje czy grupy sąsiedzkie. Kooperatywne rozwiązywanie problemów powinno znaleźć zastosowanie zarówno w procesie określania, co jest wykroczeniem i jaka powinna być odpowiednia kara, jak i w zasądzaniu roszczeń oraz roszczeń przeciwstawnych odnoszących się do każdego konkretnego przypadku. Nie może być żadnej przyjętej *a priori* kooperatywnej wskazówki co do tego, jakie prawa i zasady powinny obowiązywać we wszystkich, bardzo różnorodnych przeciecz, okolicznościach. Niezbędna jest czujność w wyznaczaniu zakresu, w jakim istniejące lub proponowane procesy uwzględniają podstawowe wymagania kooperatywnego rozwiązywania problemów.

Konkluzje

To, w jakiej mierze edukatorzy w szkołach, i szerzej: społeczeństwo, odniosą sukces w zakresie nauczania wartości kooperatywnego rozwiązywania problemów, będzie miało bezpośredni wpływ na zastąpienie niesprawiedliwości i nieskutecznych społecznych porządków przez bardziej włączające i niezawodne formy stowarzyszeń.

Ogólna pochwała współpracy może czasem maskować istotne różnice między współpracą powierzchowną, której struktura bywa oparta na skrajnie nierównościowych warunkach, a kooperatywnym rozwiązywaniem problemów, działającym poprzez rzeczywistą wzajemność. Edukatorzy odgrywają kluczową rolę w pogłębianiu zrozumienia podstawowych elementów kooperatywnego rozwiązywania problemów i budzeniu zainteresowania tym, jak mają być one realizowane. Przykłady podane w niniejszym tekście to tylko kilka wskazówek z ogromnego zasobu dostępnych świadectw i dowodów, którymi można wspierać się przy szerszym zastosowaniu kooperatywnego rozwiązywania problemów. Zamiast pozwalać, żeby zwolennikom autorytarnych lub opartych na leseferyzmie instytucji społecznych uszło na sucho odrzucanie wzajemnej współpracy równych jednostek jako idealistycznej, ale nieskutecznej zasady, edukatorzy powinni zachęcać do czerpania w szerszym zakresie z obszernego zasobu materiałów, aby tworzyć podstawę dla właściwego docenienia

podejścia kooperatywnego oraz sformułowania postulatów utrzymanych w jego duchu.

Równolegle upowszechnianie praktycznych przykładów jest także bardzo ważne dla zrozumienia właściwej ludzkiej dyspozycji, ponieważ błędne przekonania na jej temat przeszkadzały dotąd w promowaniu kooperatywnego rozwiązywania problemów. Natura ludzka nie jest ani z gruntu złośliwa, ani też wspaniałomyślna. Jest zasadniczo skłonna do wzajemności i wykazuje skłonność do odpłacania dobrocią za dobroć. Ale zawsze będzie istnieć mniejszość, która, mając nieproporcjonalnie wielki udział we władzy, nastaje na to, by konstruować urządzenia społeczne w sposób marginalizujący wzajemność i chroniący możliwość wykorzystywania innych.

Wpojenie krytycznego rozumienia tego wiecznego zagrożenia dla kooperatywnego rozwiązywania problemów stanowi istotny element przeciwstawienia się tej groźbie. Edukatorzy mogą uczynić to poprzez połączenie trzech czynników: integracji praktycznego etosu wzajemnej kooperacji w ich zwykłych kontaktach z tymi, którzy uczą się wraz z nimi, uczynienia niezbędnego kroku – redystrybucji władzy w taki sposób, by szansa rządzących na manipulowanie innymi była nieustannie ograniczana, oraz stałego przypominania innym o potrzebie czujności. Jej zaniechanie niesie ryzyko, że pozwoli się elicie wyłączyć nas z posiadania wpływu dzięki wspólnej deliberacji nad podejmowanymi decyzjami oddziałującymi na nasze życie.

Oczywiście edukatorzy nie mogą sami przekształcić relacji władzy w społeczeństwie, chroniąc warunki potrzebne do kooperatywnego rozwiązywania problemów we wszystkich sferach życia. Ale mogą przyczynić się do pogłębienia świadomości i zrozumienia, tak by coraz więcej ludzi dochodziło do przekonania, że muszą pracować na rzecz ustanowienia takich warunków. Struktury kooperatywne i wzajemna współpraca są nieodzowne w każdym środowisku społecznym w celu wpojenia siły kolektywnej mądrości i poczucia wspólnoty interesów.

Nie oznacza to, że każdy musi uczestniczyć w niekończących się debatach na temat tego, na co może się zgodzić w odniesieniu do każdej z mnóstwa możliwych spraw. Ogół obywateli winien być gotowy zaangażować się w podnoszenie różnych kwestii, formułowanie sugestii, kompromisów negocjacyjnych oraz przyjmowania

sprawozdań od tych, którym powierzono kierownicze stanowiska. Aktywizm kooperacyjny potrzebny do utrzymania demokracji jest możliwy tak długo, jak długo sprawiedliwy będzie podział zadań aktywistycznych; i im więcej ludzi będzie w stanie przejąć pałeczkę w tej sztafecie, tym bardziej prawdopodobne jest, że nikt nie będzie musiał dźwigać nadmiernego ciężaru.

Ostatecznie tam, gdzie autorytarny porządek sprawia, że wszyscy pozostający poza kręgiem osób u steru władzy są zależni od widzimisię i łaski swoich „zwierzchników”, oraz gdzie praktyka leseferyzmu czyni izolowane jednostki po prostu niezdolnymi do tego, aby przeciwstawić się skoncentrowanym siłom zorganizowanej elity – tylko etos kooperatywnego rozwiązywania problemów może dać nam realną szansę, by być równoprawnymi partnerami w kształtowaniu decyzji determinujących nasze życie na każdym poziomie życia społecznego.

Tłum. Aleksandra Sekuła

II

Kryzys demokracji
i krytyka edukacji obywatelskiej

Benjamin Barber

Edukacja obywatelska w świecie radykalnej nierówności, technologii cyfrowych i globalnej współzależności

W eseju tym¹ zamierzam poruszyć kilka kwestii dotyczących wyzwań, jakie stoją przed edukacją obywatelską w dzisiejszych trudnych czasach. Wydaje się oczywiste, że nie możemy dłużej (co jeszcze często obecnie ma miejsce) traktować edukacji obywatelskiej i sztuki praktykowania wolności jak nużącej klasyki, którą – niczym matematykę – należy wciąż wykładać nowym pokoleniom, a która pozostaje niezmienna.

Nie trzeba być relatywistą, aby rozumieć, że okoliczności się zmieniają, a więc zasady także muszą ulec zmianie i adaptacji. Groucho Marx zażartował sobie kiedyś w pewnym filmie, w którym spotkał kobietę kwestionującą jego moralność. „Czy ty nie masz żadnych zasad?” – spytała owa dama. „Tak, mam zasady, ale jeśli te się pani nie podobają, mam też inne” – odpowiedział Groucho. Warto pamiętać, że nie jest to tylko hołd złożony komicznemu cynizmowi, ale wskazówka, iż niezmiennosc zasad może wynikać z dogmatyzmu i ortodoksji. Musimy wystrzegać się ortodoksyjności w edukacji obywatelskiej.

Rzeczywistość pokazuje, że wraz z ewolucją obywatelstwa i demokracji powinna również ewoluować edukacja obywatelska. Jej zasady – tu ukłony dla Groucho Marksa – muszą być nieustannie adaptowane do zmieniających się okoliczności.

¹ Tekst napisany na podstawie wykładu wygłoszonego na konferencji NECE: „Likwidowanie rozziemu między różnymi grupami w zakresie kompetencji społecznych poprzez edukację obywatelską. Jak dotrzeć do edukacyjnie pokrzywdzonych grup?”. Konferencja Europejska, 17–19 listopada 2011 r., Warszawa.

W ciągu ostatniego półwiecza nastąpiły przynajmniej trzy fundamentalne zmiany, których nie uwzględniliśmy w naszych, nierzadko bardzo szlachetnych, działaniach. Zmiany te były przedmiotem rozważań, lecz nie zostały wystarczająco uwzględnione we wdrażanych programach edukacyjnych, przez co rozważania te nie stały się przydatne dla nauki demokracji.

Bez względu na to, czy spogląda się na lewicę, czy na prawicę, biorąc pod uwagę Occupy Wall Street oraz Indignados w Madrycie bądź protesty w Ameryce Południowej, analizując Tea Party i niektóre z rewanżystowskich narodowych partii w Europie – widzimy, że spotykają się one w dwóch kluczowych punktach. Pierwszy to agresja wobec elit – zwielokrotniona przez głęboki brak zaufania do demokracji, drugi to przekonanie, że tradycyjna edukacja obywatelska jest w najlepszym wypadku nieistotna, a w najgorszym stanowi próbę manipulacji mającej – jak sformułował to Rousseau – „ukryć łańcuchy pod girlandami kwiatów”.

Gdy skierujemy do ludzi pełnych złości i oburzenia (bez względu na to, po jakiej stronie politycznego podziału się umiejscawiają) następujące słowa: „Pozwólcie, abyśmy pomogli wam kształcić się i poszerzać wasze uprawnienia obywatelskie, a ukoimy waszą złość i odbudujemy waszą wiarę w demokrację” – oni, jeśli będą uprzejmi, jedynie nas wyśmieją. Jednak jeżeli do uprzejmych nie należą, mogą zrobić coś mniej przyjemnego od okupacji naszego ulubionego parku czy rzucenia wyzwania kapitalizmowi jako takiemu.

Musimy zacząć myśleć o rzeczywistym świecie, w którym żyją młodzi ludzie – nie tylko ci pozbawieni praw, nie tylko ci w trudnej sytuacji, ale i ci „uprzywilejowani”, także uważający się za pozbawionych praw politycznych. Już sam termin „niwelowanie różnic w dostępie do obywatelskości” (*closing the citizenship gap*), jakiego my, prowadzący edukację obywatelską, używamy, sugeruje, że istnieje coś takiego jak obywatelskość, co funkcjonuje i jest dobre; cały zaś problem polega na tym, że niektórzy ludzie jej nie rozumieją lub nie wiedzą, jak ona działa. Wyobrażamy sobie, że naszym zadaniem jest pokazać tym zmarginalizowanym, jeszcze nie w pełni uprawnionym w roli obywateli osobom rzeczywistość, i przenieść tych ludzi do królestwa obywatelskości. Włączyć zmarginalizowanych, którzy pragną zostać obywatelami, do głównego nurtu.

Jednak nie jest to *casus* sufrażystek bądź ruchu praw obywatelskich (Afroamerykanów w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych), kiedy to zmarginalizowani chcieli być zaakceptowani i odważnie walczyli o zapewnienie sobie miejsca w kręgu oświetlanym przez „słońce obywatelskości”, w którym inni już wypoczywali, korzystając z obywatelskich przywilejów.

Dzisiejsi niezadowoleni outsiderzy nie chcą być zaakceptowani – ponieważ królestwo obywatelskości wydaje się nic nieznaczącym lub, gorzej jeszcze, oszukańczym urządzeniem służącym do odciągania ich od miejsca, gdzie ulokowana jest prawdziwa władza, wiążąca się z pieniędzmi, mediami, bogactwem i międzynarodowymi korporacjami. Uwodzimy ich obywatelskością, ukrywając przed nimi, kto naprawdę rządzi we współczesnym świecie. Nie wierzą w to, co proponujemy.

Kryzys, z którym mamy do czynienia, nie oznacza nieuczestniczenia obywateli w demokratycznej polityce, ale jest to kryzys politycznej demokracji jako takiej. To nie kryzys obywatelskiej edukacji, lecz systematyczny kryzys infrastruktury, której obywatele powinni być częścią. Jeśli nie znajdziemy sposobu radzenia sobie z głębszym poziomem braku legitymizacji, promowanie obywatelskości przyniesie równie mizerny efekt, jak posługiwanie się girlandami kwiatów do ukrycia łańcuchów.

Pozwolę sobie poruszyć trzy fundamentalne kwestie, które korespondują z zasadniczymi zmianami w kulturze i społeczeństwie, jakie nastąpiły w ciągu ostatnich 50 lat. Następnie zasugeruję możliwe odpowiedzi na te wyzwania w kontekście edukacji obywatelskiej. Naszym głównym problemem nie jest to, że młodzi ludzie nie wierzą w teorię obywatelskości, lecz to, iż nie wierzą w edukację obywatelską i demokrację, do której ona prowadzi. Co więcej, musimy uczciwie przyznać, że ich obawy są uzasadnione. Nasze polityczne elity wciąż złorzeczą „socjalizmowi” i utożsamiają demokrację z rynkowym kapitalizmem, jednak wśród Amerykanów przed trzydziestką więcej osób wierzy w socjalizm (cokolwiek on dla nich znaczy) niż w kapitalizm – niedawno przeprowadzony sondaż wykazał tu proporcje 49% do 46%.

Wielu młodych nie uczestniczy w wyborach, mimo że głosowanie jest jednym z pierwszych obowiązków obywatelskich (i w pewnym

sensie najmniej ważnym). Lecz powodem tego stanu rzeczy nie jest już fakt, że są oni źle wykształceni czy też znajdują się w trudnej sytuacji, lecz to, iż stali się wystarczająco kompetentni, aby dostrzec, jak niewiele znaczą w „demokratycznej” polityce zdominowanej przez pieniądze, partykularne interesy oraz skorumpowanych polityków.

Młodzi cynicy mogą się nabrać raz czy dwa razy, zanim dojdą do wniosku, że głosowanie nie ma sensu. Mogą wesprzeć „nowych” polityków, takich jak Barack Obama czy Ron Paul, zanim dojdą do wniosku, że żaden lider w tak skorumpowanym systemie nie jest w stanie nic zrobić. Żyją nie w ignorancji, lecz w rozczarowaniu, że ideał nowego europejskiego obywatela to tylko kolejna manifestacja wszechmocnego euro i jego wpływu na podporządkowanie państwa bankom, rozczarowaniu tym, że śmiałe nadzieje tworzą nieprzejrzysty ekran, za którym bogaci rządzą jak zwykle.

W jaki sposób mogą oni utrzymać wiarę w swoją obywatelskość, skoro wydaje się, że stolica Europy przeniosła się z Brukseli do Frankfurtu (siedziby Banku Europejskiego)? I skoro w Stanach Zjednoczonych ogłoszono takie decyzje Sądu Najwyższego, jak ta dotycząca Citizens United², zezwalające, aby państwo było zarządzane nie przez Biały Dom, lecz przez giełdę i tych, którzy czerpią z niej korzyści?

Protestujący wiedzieli wystarczająco dużo, aby okupować Wall Street, a nie Waszyngton. Rozumiejąc demokrację lepiej niż my, dotarli do źródła, do pieniędzy, które przenikają politykę.

Traktując powyższe przemyślenia jako preludeum, zmierzmy się z następującymi trzema kwestiami. Po pierwsze, deficyt demokracji – kryzys demokracji jako takiej wyrażający się w tym, że dla wielu młodych ludzi obywatelskość nie jest już żadną wartością. Wiedzą to lewica i prawica, Tea Party w Stanach Zjednoczonych i populistyczne prawicowe partie w Europie, które wierzą w konstytucję europejską i konstytucje swoich krajów oraz w Deklarację Praw Człowieka. Kryzys demokracji przyspieszył upadek zarówno cywilizowanych metod działania i demokracji, jak i obywatelskości. Wielokulturowość wydaje się zaletą naszego nowego, pełnego

² Wyrok Sądu Najwyższego w sprawie Citizens United przeciw Federal Election Commission, w myśl którego kandydaci w wyborach mogą być wspierani finansowo bezpośrednio przez korporacje i związki zawodowe (przyp. red.).

wzajemnych uwarunkowań świata, w co sam wierzę, lecz w ludziach pełnych obaw o przyszłość wzbudza jedynie lęk i niechęć. Wołają: „Oddajcie nam nasze państwo!”, nie przyjmując do wiadomości współczesnej globalnej presji demograficznej i płynności współzależnego świata. Ci z lewicy w nie mniejszym stopniu, choć z innych powodów, są krytyczni wobec zmian. Dla nich to nie władza „innych”, lecz władza pieniądza podważa wiarę w demokrację. Jaki sens ma głosowanie w świecie Super-PACsów³ i prywatnych pieniędzy jako głównych czynników wpływających na decyzje ogółu?

Druga kwestia dotyczy zmian technologicznych: żyjemy w nowym erze mediów cyfrowych i informacji przekazywanej elektronicznie. Jako nauczyciele edukacji obywatelskiej i demokracji przez małe „d” jeszcze nie przemyśleliśmy w pełni tych technologii oraz tego, co one mogą oznaczać dla naszego świata i demokracji. Chciałbym zauważyć, że obecnie to nie wytwarzanie dóbr, lecz produkcja i dystrybucja informacji oraz rozwój elektroniki i cyfrowych mediów są czynnikami, które zawładnęły zarówno polityką, jak i handlem, i które mają ogromny wpływ na naturę demokracji i edukacji, a co za tym idzie, również na edukację obywatelską.

Chiński opozycjonista Liu Xiaobo, pozbawiony dostępu do tradycyjnych środków przekazu, stwierdził ostatnio: „Internet jest darem bożym dla Chin”. Zastanowię się więc, czy Internet stał się bożym przekleństwem, czy też bożym darem dla Stanów Zjednoczonych.

Trzecim wyzwaniem, odnoszącym się do nagłych zmian wynikających z dwóch wspomnianych zjawisk, jest rosnące znaczenie współzależności. Widać to jak na dłoni podczas Wiosny Narodów Arabskich, gdzie ruch, który rozpoczął się w Tunezji, okazał się zaraźliwy, przenosząc się do Egiptu, stamtąd do Jemenu i Bahrainu, do Libii i Syrii, i rozszerzając się nieustannie na cały region. Niewiele dzieje się w jednym kraju w danym czasie. Żyjemy w świecie współzależności; lecz wciąż myślimy o obywatelskości i edukacji obywatelskiej tak, jakbyśmy żyli w przytulnej XIX-wiecznej rzeczywistości odizolowanych państw narodowych.

³ Chodzi o komitety wyborcze pozwalające w USA na obejście przepisów ograniczających możliwość finansowania kandydatów przez biznes (przyp. red.).

Stoimy więc wobec trzech trudnych wyzwań: głębokiego deficytu demokracji w polityce na Zachodzie, nastania ery cyfrowych mediów z ich zaletami i wadami oraz brutalnej rzeczywistości globalnej współzależności.

Napiszę jeszcze kilka słów o tych wyzwaniach, a następnie postaram się zasugerować podejście pozwalające nam je podjąć. Gdyby nam się to nie udało, edukacja obywatelska, którą znamy i praktykujemy, będzie coraz bardziej nieadekwatna w stosunku do oczekiwań osób najbardziej potrzebujących. Deficyt demokracji staje się w obliczu nowych wyzwań wyjątkowo oczywisty. W związku z nim borykamy się z problemami zadłużenia Grecji i rozszerzania się owej finansowej niepewności na Włochy, Hiszpanię, a nawet Francję – generalnie, na kraje południowoeuropejskie. Wiemy, że nawet Stany Zjednoczone znalazły się na krawędzi niewypłacalności i zagrożenia zdolności kredytowej. W tym kraju dolar oznaczał stabilność i przewidywalność przez pół wieku, a nawet dłużej, od czasu II wojny światowej. Jeśli USA nie wywiążą się ze swoich zobowiązań, kto pozostanie bezpieczny? W punkcie przecięcia kryzysu finansowego i demokracji zrodził się trwały kryzys legitymizacji zasad demokratycznych.

Powiązanie pomiędzy ekonomicznymi i politycznymi aspektami kryzysu nie zawsze było dostrzegane i w pełni doceniane. Dla rozwijającego się kryzysu kontekst stanowił wzrost nierówności wewnątrz państw i pomiędzy nimi – dotyczyło to nawet dobrze prosperujących krajów Europy i Stanów Zjednoczonych. Różnica między bogatymi i biednymi w USA była o wiele mniejsza 40 lat temu. Od 1970 r. zaczęła rosnąć. Przepaść dzieląca żyjących poniżej granicy ubóstwa i bogatych – co protestujący z Wall Street nazwali „1 i 99” – nigdy nie była wyraźniejsza niż obecnie. W długiej historii Stanów Zjednoczonych nigdy nie odnotowano większej nierówności pomiędzy bardzo bogatymi i bardzo ubogimi. Niemal jedno amerykańskie dziecko na czworo żyje poniżej poziomu ubóstwa. Jeden na trzech młodych ciemnoskórych mieszkańców USA, Afroamerykanów i Latynosów pomiędzy 18. a 25. rokiem życia, znajduje się w więzieniu, jest oskarżony lub przebywa na zwolnieniu warunkowym.

Kryzys na rynku nieruchomości, charakterystyczny dla wielkiego ekonomicznego fiaska 2008 r., miał dużo większy wpływ na

ciemnoskórych mieszkańców USA niż na pozostałych obywateli. Dla większości ludzi niezamożnych, pochodzących z niższej klasy średniej i z klasy robotniczej, posiadanie domu czy mieszkania stanowiło główne osiągnięcie życiowe. Tak niełatwe dla wielu załamanie się rynku nieruchomości i kredytów hipotecznych okazało się prawdziwą katastrofą dla tzw. kolorowych. Od 2007 r. czarni obywatele Stanów stracili 57% całego swojego stanu posiadania, a 66% Latynosów utraciło prawie wszystko wskutek spadku wartości ich domów. Kredyty hipoteczne ze zmiennym oprocentowaniem, atrakcyjne dla inwestorów osiągających zyski nawet wtedy, gdy wartość nieruchomości malała – były pułapką dla kredytobiorców; wartość ta spadła poniżej pierwotnej kwoty zaciągniętych na nie kredytów. Co więcej, w następstwie kryzysu, fundusze rządowe, które mogły zrekompensować straty właścicieli czy też zrefinansować ich kredyty, zostały przeznaczone na ratowanie banków, od których oczekiwano, iż poradzą sobie same z zaistniałą sytuacją. Nie poradziły sobie jednak, a wsparcia finansowego użyły do restrukturyzacji własnych długów i wypłacenia menadżerskich bonusów; zabezpieczywszy gotówkę, czekały na rozwój wydarzeń. Kryzys bankowy został więc rozwiązany, kryzys na rynku nieruchomości – zignorowany, a klęska finansowa przerodziła się w klęskę zaufania, w kryzys demokracji. Nierówność rosła, legitymizacja malała.

Rozziewowi w zakresie poziomu zamożności i przychodów państw rozwiniętych towarzyszyło powstawanie coraz większej przepaści pomiędzy Zachodem (i innymi państwami G-20) a pozostałymi krajami. Ameryka Łacińska przeżywała regres, pomimo silnego ekonomicznego rozwoju w takich krajach, jak Meksyk i Brazylia. Mimo wzrostu produktywności przepaść ta w wielu różnych dziedzinach wciąż narastała.

Paul Krüger odniósł się do przepaści pomiędzy różnymi użytkownikami technologii cyfrowych. Innowacja cyfrowa jest przez nas postrzegana jako wielki skok naprzód, aczkolwiek śladami jej rozwoju podąża też cyfrowa nierówność. Jest ona oczywiście bezpośrednim produktem mitologizacji rynku w ostatnich 40 latach, od kiedy Reagan i Thatcher przekonali nas, że źródło problemu tkwi w rządzie, rynek zaś stanowi rozwiązanie wszystkich naszych problemów.

Prywatyzacja tak wielu publicznych wcześniej funkcji i przedkładanie dóbr prywatnych nad publiczne pozostawiły tych, którzy byli w potrzebie, bez sojuszników i możliwości wyrównania szans. Mit idealnych rynków, których istnienie eliminuje potrzebę posiadania rządu i demokratycznych instytucji publicznych, podważa zasadność demokracji i niweczy wołanie potrzebujących o wsparcie. Ideologia rynku uderza w możliwość użycia uzasadnionego publicznego przymusu w imię sprawiedliwości, w imię domniemanej, nieistniejącej prywatnej wolności.

Ani John Locke, ani Adam Smith, „idole” mitologii nowoczesnego rynku, nie wierzyli, że ma on sam w sobie potencjał generowania i utrzymania konkurencji i swobody działania pod nieobecność suwerennego rządu i jego nadzoru. W sytuacji naturalnej anarchii wolne rynki stają się coraz bardziej monopolistyczne, coraz bardziej zhierarchizowane i coraz bardziej oligarchiczne.

W trakcie wojny secesyjnej, kiedy nie było żadnych regulacji ekonomicznych w Stanach Zjednoczonych, brak państwowej interwencji przyniósł złoty wiek dla złodziejskich magnatów, których wielkie fundusze i kartele wystawiły na pośmiewisko takie kapitalistyczne cnoty, jak konkurencja i pluralizm. Standard Oil Company zaczął nie tylko dominować w produkcji ropy naftowej, lecz również zdominował całą masę pokrewnych biznesów, takich jak kolejnictwo czy produkcja beczek. Rynki wolne od wpływu państwa stały się wyjątkowo nieliberalne i monopolistyczne. Dopiero republikański prezydent Teddy Roosevelt przyznał, że w wolnym kapitalizmie, w którym zasięg monopolistycznych spółek jest kontrolowany „przez bardzo bogatych złoczyńców”, zagrażających w większym stopniu kapitalizmowi niż demokracji, to demokratyczną samorządność (w formie „niszczących zaufanie” regulacji) uznać należy za warunek przetrwania kapitalizmu i prawdziwej konkurencyjności rynku. Przekonując współobywateli, że działania wymuszającego i monopolistycznego rządu mają zagwarantować wolność rynków, Roosevelt ujawnił ironiczną i dialektyczną prawdę, iż monopole publiczne mogły zagwarantować rywalizację sektora prywatnego, podczas gdy „wolne” rynki, pozostawione własnym mechanizmom, tworzyły jedynie monopol.

Co pokolenie lub dwa państwo ponoć musi otrzymać kolejną lekcję – tak było w latach trzydziestych, później w sześćdziesiątych,

a następnie w okresie „bańki internetowej” lat dziewięćdziesiątych, kiedy to pionierzy technologii cyfrowych argumentowali, że nie potrzebują rządowego nadzoru.

Jednakże od AT&T do Microsoftu, przez Apple, Google, a obecnie na Facebooku kończąc, spadkobiercy „przodujących” firm wywierali nacisk na regulacje, nawet jeśli już wchłonęli swoich konkurentów. Gałąź informatyczna jest uważana za najbardziej wolny segment rynku.

Tymczasem, gdy wielkie technologiczne firmy i silne banki niszczą pluralizm i pełną w kierunku monopolu, demokratyczny rząd w Waszyngtonie wymusza deregulację, szerząc ideologię prezydenta Reagana również wśród demokratów. W ramach rady Democratic Leadership Council, stworzonej, by ustanowić pokój pomiędzy Partią Demokratyczną a wielkim biznesem, prezydent Clinton (przewodniczący DLC w latach osiemdziesiątych) stał się mistrzem deregulacji. Wyjął on spod kontroli rządu nowe media cyfrowe, ogłaszając w federalnej Ustawie o telekomunikacji (*Federal Communications Act*) z 1996 r., że szeroki nadzór rządu federalnego nad mediami zagwarantowany w akcie z 1934 r. jest przestarzały; a następnie uchylił *Glass-Steagall* – prawo, które zbudowało mur pomiędzy bankami komercyjnymi i spekulacjami rynkowymi oraz przeciwdziało takim aktywnościom, które następnie obserwowaliśmy jako wyraz lekkomyślnego i spekulacyjnego podejścia do inwestowania w rynek nieruchomości, co doprowadziło do kryzysu 2008 r.

Amerykańskie banki komercyjne były w stanie przepakować i sprzedać kredyty hipoteczne stanowiące ich zasadniczy biznes na rynkach wtórnych. Zamiast prowadzić uczciwe interesy polegające na pożyczaniu pieniędzy właścicielom nieruchomości i firm, stały się spekulantami obracającymi pieniędzmi innych ludzi na bardzo ryzykownych warunkach. Upadek w 2008 r. wydawał się prawie nieunikniony, a wraz z nim nastąpił kryzys publicznego zaufania, najpierw do instytucji finansowych, a potem do władz państwowych, kiedy to rząd nie zainterweniował na rzecz ofiar spekulacji bankowych, pomógł natomiast bankom. Nie jest więc to tylko historia torysów, republikanów i konserwatystów broniących monopolistycznych interesów. Chodzi tu o demokratów i socjaldemokratów burzących publiczne bariery, które regulują interesy monopolistyczne – ponoć zainfekowane tą

samą rynkową mitologią. Podobny konsensus pomiędzy politycznymi klasami domagającymi się, by pozwolić rynkowi na takie działania, jakich sobie życzy, pozostawał niekwestionowany aż do czasu, gdy podniosły się głosy sprzeciwu podczas akcji Occupy Wall Street. Politycy, którzy kiedyś widzieli siebie jako administratorów publicznego zaufania, teraz wyobrazili sobie, że ich obowiązkiem jest ochrona prywatnego zysku i „wolnego rynku”. Ci politycy nie zostali przekupieni, oni po prostu chętnie wykonują pracę dla dużego biznesu, naftowego albo finansowego. Nikt nie płacił populistom takim jak Bill Clinton i zuchwałym liberałom jak prezydent Barack Obama, by bronili rynku. Apostołowie Wall Street, tacy jak Robert Rubin, Larry Summers i Tim Geithner, zostali wybrani przez polityków jako ich ekonomiczni czarodzieje. Odpowiedzialni za finansową katastrofę zostali zaproszeni do przygotowania reform – jeśli nie tak jak lis do pilnowania kurnika, to co najmniej jak łasuch do strzeżenia spiżarni. Kiedy Wzgórze Kapitołańskie znajdowało się pod czujnym okiem Wall Street, od 2008 r. cztery miliony Amerykanów straciło swoje domy. Jednak inaczej niż w przypadku kilku symbolicznych przegranych, takich jak bracia Lehman, większość dużych banków i instytucji finansowych bardzo ładnie przetrwało na dolarach pochodzących z podatków.

Sytuacja w Europie była bardzo podobna. Sankcji wobec Grecji i innych zmagających się z deficytem członków Unii Europejskiej, za finansowanie państw opiekuńczych, domagają się nie tylko chrześcijańscy demokraci i konserwatyści fiskalni, lecz także partie wszelkiej maści, które postawiły interesy banków ponad dobrem publicznym. Poprzez jeden z pozorów racjonalny termin: „warunkowy”, najbogatsze europejskie narody decydowały się na uprzywilejowanie banków kosztem ludzi. Warunkowe wsparcie finansowe wymaga, aby państwa potrzebujące korygowały lub odwracały zasady dotyczące wydatków i dobrobytu – jakkolwiek demokratycznie zasady te zostały ustalone – dostosowując je do bankowych priorytetów odnoszących się do tego, w jaki sposób państwo „odpowiedzialne pod względem finansowym” (czytaj: przychylne dla inwestorów zewnętrznych) powinno być zarządzane: surowo, z minimalnymi wydatkami i pełną uwagą zwróconą na zyskowność zagranicznych inwestorów.

W efekcie warunkiem dla zagranicznych inwestorów staje się oddanie im suwerenności. To oni mają decydować, czy w ogóle, a jeśli

tak, to w jaki sposób, wydawać nasze pieniądze bądź oferować zasiłki, ile przeznaczyć na edukację i opiekę społeczną. Dla większości, czy to w Ameryce Łacińskiej, czy w południowej części Europy, warunkowość oznacza demontowanie państwa opiekuńczego i pozbawienie związków zawodowych ich wpływów.

Mógłby ktoś stwierdzić, że banki mają obowiązek ustanawiać tyle warunków, ile tylko mogą, aby minimalizować ryzyko i maksymalizować zyski. To jest ich „zadanie”. Lecz suwerenne rządy są zobligowane do przeciwstawiania się, porównywania priorytetów i wartości w tabeli obok zysków; zamiast tego stały się przymusowymi sojusznikami banków. Podczas gdy banki mogą lekceważyć demokrację, demokratyczne rządy jednak nie powinny. Pomyślmy, co taka strata demokratycznej suwerenności znaczy np. dla młodych kobiet z Aten, zastanawiających się nad obywatelskim zaangażowaniem: czy włączyć się do systemu, w którym twój głos jest nieistotny, a powszechna wola ludu zostanie podporządkowana woli banków? Głosować na środki opieki społecznej, które zagraniczni inwestorzy mogą zawetować? Dobry sposób na wyhodowanie cynizmu, ale z pewnością nie obywatelskości. Ktoś śmie nas prosić o traktowanie polityki poważnie w systemie, w którym głosy wszystkich Greków mogą zostać unieważnione przez pojedyncze tajne głosowanie w Europejskim Banku Centralnym?

Kryzys w demokracji staje się kryzysem zaufania, kryzysem zasad, na których demokracja się opiera: że każdy ma tę samą możliwość oddania głosu i że większość decyduje. Zagrożona jest w ten sposób cała umowa społeczna. Obywatele wchodzą w zależności z innymi i upoważniają władze do transparentnego i odpowiedzialnego rządzenia krajem w swoim imieniu, a wszystko to w oczekiwaniu, że *vox populi* zwycięży. Przez 350 lat ta domyślna umowa społeczna zakorzeniła wiarę w demokrację i umożliwiła prowadzącym edukację obywatelską apelować do „pasażerów na gapę” wykorzystujących system, w którym ich prawa są uprzywilejowane, a interesy chronione, podczas gdy oni wstrzymują się od zaangażowania i wypierają się obowiązków. Co dziś może stanowić argument za obywatelskim zaangażowaniem? Bez zaufania umowa nie ma racji bytu. Zaufanie zależy od obu stron: ludzi wykonujących swoje obowiązki i rządów działających w ich interesie.

Zaufanie – nazwijmy je *Vertrauen* lub *confidence* – zaginęło. Prawie żadna państwowa instytucja nie może stwierdzić, że cieszy się zaufaniem tych, którym służy. Cywilizacja opiera się na zaufaniu, a demokratyczna cywilizacja potrzebuje jej podwójnie. Jeśli żyłeś w Polsce lat pięćdziesiątych, nie potrzebowałeś ufać; potrzebowałeś jedynie roztropnej ostrożności i zdolności do zachowania milczenia. Tyrania żywi się strachem i siłą. Despotów należy się bać, a nie im ufać. Ale demokracja opiera się na zaufaniu – wzajemnym i wobec rządu – zarówno my musimy ufać jemu, jak i on musi ufać nam, tym, którym służy. Zaufanie wynika z doświadczenia i obopólnego działania; samo użycie trybu rozkazującego: „zaufaj mi!” nie stworzy zaufania. Zasłuż na nie albo je stracisz. Kiedy młodzi ludzie na Wall Street pytają, czy mają rację, nie ufając bankom i obawiając się, że ich politycy mogą być uzależnieni od wielkiej finansjery – czy istnieje inna odpowiedź niż: „Tak, macie rację”? Utrata zaufania została spowodowana raczej przez rząd niż przez cynicznych obywateli.

Problem nie w samych ludziach, ale w ich przekupionych i opłacyanych przedstawicielach. (Bertold Brecht napisał ironicznie, że kiedy obywatele opowiadają się przeciw państwu, państwo odpowiada, że „nastął czas, aby wybrać nowych obywateli!”). Jak więc wszystko to wpasowuje się w program kształcenia obywatelskiego? Bardzo trudno prosić ludzi o uczestnictwo w zepsutym systemie; niełatwo ich kształcić pod względem obywatelskim, kiedy obywatelstwo jest w stanie upadłości, czy też kształcić w celu ich zaangażowania w system uważany przez nich za nieuczciwy, w którym ich własne zaangażowanie odbierane jest jako hipokryzja i pozory – jednak pozory w pewnym sensie ważne i powodujące zmiany. Taki nonsens to recepta albo na wycofanie się i samozadowolenie, oddanie własnej narcystycznej obsesji na punkcie kariery i rodziny, albo, gorzej, na wzniesienie rewolucji nie w imię demokracji, lecz w imię wyeksponowania jej nieuczciwości.

Rzeczywiście byłoby to smutne, gdyby kraje arabskie walczyły o odnalezienie drogi do świata demokracji poprzez rewolucję, podczas gdy w dojrzałych, starych demokracjach obywatele czuliby się w obowiązku poszukiwać rewolucyjnych środków ocalenia siebie od demokracji! My już to wiemy, a odważni rebelianci Arabskiej Wiosny właśnie odkrywają, że demokracja może być czasami poprzedzona rewolucją, lecz rewolucje bynajmniej nie zapewniają demokracji.

W 1789 r. w Paryżu i w 1917 r. w Sankt Petersburgu oraz w 1979 r. w Teheranie głębokie i brutalne rewolucje odniosły sukces, nie tworząc niczego, co przypominałoby demokrację. Obalenie tyranów i budowanie obywatelskiej społeczności oraz demokratycznej, obywatelskiej kultury to nie to samo. Arabowie będą musieli przekonać się, jak ciężko należy pracować, aby stworzyć demokrację, co jest dużo trudniejszym zadaniem niż obalenie tyrana. My jednak jesteśmy teraz w sytuacji, kiedy jedyna możliwość, jaką w swoim przekonaniu dysponują młodzi (nie uważam, że mają rację) to wycofać się do świata prywatnego, stać się samemu wyzyskiwaczem i wykorzystywać, pracując dla systemu, albo porzucić właściwie wszystko i zaryzykować, wybierając anarchię.

Drugie wyzwanie, przed którym stajemy, ma źródło w rozlicznych dylematach związanych z nową technologią cyfrową. Zazwyczaj spędzamy większość czasu na rozmowach (i słusznie) o obietnicach i możliwościach, jakie niesie ze sobą era cyfryzacji. W mojej książce *Strong Democracy (Silna Demokracja)*, już w 1984 r. zasugerowałem, że nowe interaktywne technologie wprowadzą całkowicie nowe sposoby komunikowania się, pozwalając, by partycypacja działała na ogromną odległość, i że nowatorskie technologie mogłyby zaoferować nam nową licencję na demokrację uczestniczącą, która zanikła na progu nowoczesnej ery państw narodowych, gdy skala nowych „narodowych” społeczności przerosła instytucje *polis*; 100 ludzi, 1000 lub nawet 20 tys. Ateńczyków mogłoby sprawować rządy poprzez zgromadzenia ludowe, lecz dla 500 tys. byłoby to trudne, a dla 5 mln – nie do pomyślenia.

Dziś patrzemy na megamiasta z milionami mieszkańców, na chiński naród liczący 1,4 mld. Jak w takiej skali myśleć o demokracji bezpośredniej? Jednak cyfrowa technologia zmienia krajobraz demokracji i stwarza przynajmniej możliwość silniejszego zaangażowania. Przestrzeń fizyczna ogranicza rozmiary demokratycznej społeczności, przestrzeń wirtualna może się rozszerzać i pozwalać wirtualnym społecznościom rozciągać się na cały świat. Siła mediów, starych i nowych, jest siłą pikseli, którą widzimy na wielkich i małych ekranach, zmieniającą naszą percepcję i sposób rozumienia społecznych interakcji. Telefony komórkowe, sieć internetowa i dostęp do niej oferują nam nowe formy komunikacji, nowe formy interaktywności;

ale stały się one również, chcąc nie chcąc – bez naszego wyboru – rzeczywistymi nauczycielami nowoczesnego świata, ukrytymi pedagogami młodych.

Kiedy rozmawiamy o edukacji obywatelskiej, mówimy o programach w szkołach, jak również o zajęciach pozalekcyjnych, które angażują młodych przez trzy czy sześć godzin tygodniowo, co sumuje się w około 180 godzin rocznie. Lecz młodzież, która spędza te godziny z nauczycielami, zarazem poświęca od 60 do 70 godzin tygodniowo przez 52 tygodnie w roku na korzystanie z mediów. Jej uwagę absorbują filmy, sieć internetowa, gry video, telewizja, smartfony i wszystkie inne rzeczy z tym związane. Młodzi ludzie uczestniczą tam w lekcjach, dobrych czy złych, niemających jednak nic wspólnego z obywatelnością, sprawiedliwością, równością ani demokracją. Spróbujcie zapoznać się z grami video, szczególnie w trybie online (*multiplayer*), w które grają. Jest kilka takich, jak *Sim City* czy *Peace*, w których za cel stawia się rozwój obywatelskich postaw. Lecz większość gier epatuje przemocą, pokazuje zabijanie i krzywdzenie dla sportu, wykorzystywanie i gwałcenie kobiet. Chłopcy w wieku od 8 do 18 lat (lub do 28 czy 88) są tu grupą docelową. Takie gry uczą. Ale nie jest to edukacja obywatelska ani zachęta do głębszej wspólnej refleksji, służenia na rzecz społeczności – czy też innych kompetencji społecznych rozwijanych dla dobra publicznego. Kształtują one – całkowicie przeciwne umiejętnościom politycznym, wysławiania się, analizowania – indywidualne zdolności, w które wpisane jest przyzwolenie na nacyzm, przemoc i wszelkiego rodzaju naruszanie zasad. Filmy oglądane przez młodych, wyreżyserowane dla czternastoletnich chłopców i piętnastoletnich dziewcząt, oglupiają, zamiast uczyć i pomagać w rozwoju. Nie ma powodu, by Hollywood i programiści czuli się odpowiedzialni za edukację młodych, ale w efekcie właśnie tym się parają, choćby nawet w sposób niezamierzony. Ten wpływ przekracza granice państw i przemawia do ludzi na całym świecie. Ogólnie rzecz biorąc, media społeczne i Internet, filmy i telewizja są częścią naszego otoczenia i mimo wszystko wywierają wpływ, stając się w ten oto sposób narzędziem „edukacyjnym”. Lecz edukacja oznacza tu komercję. To, co dzieje się w sieci, ma charakter komercyjny, nie edukacyjny, często wręcz pornograficzny, a nie tylko

komercyjny. Można powiedzieć, że komercja stała się twarzą edukacji, tak jak i przemysł porno stał się twarzą komercji.

Problemy te dotyczą również Facebooka, który jest przez wielu uważany za najbardziej innowacyjny i społecznie użyteczny wytwór nowych mediów. Ze względu na liczbę użytkowników, oscylującą pomiędzy 500 mln a 1 mld, portal ten stał się wszechobecny. Z pewnością umożliwia on ożywienie znajomości i ułatwia społeczne kontakty. Lecz co to oznacza dla obywatelskości czy demokracji? Pomyślmy przez chwilę, jak Facebook działa. Jeśli mielibyście teraz wynaleźć społeczną technologię w sieci, która wspierałaby obywatelskość, pomagała zawierać nowe znajomości, ośmielałaby was do rozmowy z ludźmi innymi niż wy, pomagałaby przekraczać wiele różnych murów i granic dzielących nas od siebie we współzależnym świecie, Facebook byłby ostatnią platformą, jaką byście stworzyli. Segmentuje on bowiem użytkowników według podobnych nastawień i wzajemnej sympatii. Chodzi o kontaktowanie się z przyjaciółmi (bez względu na to, jak powierzchownie rozumianymi), a nie o spotkanie z „innymi”, względnie z tymi, z którymi możecie się nie zgadzać. A to są właśnie ci, z którymi musimy żyć w demokracji. Demokracja to sztuka przetrwania w jednej społeczności z ludźmi różniącymi się od nas: preferującymi różne wartości, różne cele, mającymi różne zainteresowania, być może pochodzącymi z różnych środowisk etnicznych, wyznającymi różne religie, różnych ras. To właśnie leży we właściwej naturze demokratycznego spotkania.

Jest niemal niemożliwe doprowadzenie do takiego demokratycznego spotkania na Facebooku, gdyż Mark Zuckerberg, projektując ten program, chciał, aby ludzie mówili tu o tym, kogo lub co LUBIĄ, a nie o tym, czego nie lubią, z czym się nie zgadzają lub z czym czują się niekomfortowo. Pragniemy raczej porozumienia i komfortu niż konfliktu i dyskomfortu. Nie przyciągnie się użytkowników, zmuszając ich do konfrontacji z tym, co jest dla nich niewygodne, czy z grupą ludzi, z którymi musimy się zmagać w życiu politycznym.

Ta sama prawda odnosi się do informacji zwrotnych pozostawianych przez użytkowników na stronach zakupowych, np. Amazon: tutaj sprytny algorytm karmi cię nowymi ofertami, bazując na rzeczach, które już kupiłeś. Nie narazi cię to na spotkanie z nieznanym i nie narzuci punktu widzenia innego niż już wpisany w historię

twoich zakupów. Pomocne przy robieniu zakupów, beznadziejnie w polityce i życiu społecznym lub w uczeniu się spotkań z tym, co nowe i inne, czego uświadomienie sobie może rzeczywiście być pouczające i rozwijać nas (nawet boleśnie).

Wiele lat temu, kiedy pierwszy raz poszedłem do szkoły wyższej, zwyczajną sprawą było pojmować doświadczenie jako ćwiczenie się w spotkaniu z nowością, odmiennością, uczenie się nowych światów, poznawanie ludzi innych niż ci, z którymi się wychowałeś w rodzinnym mieście. Wtedy po raz pierwszy mogłeś napotkać ludzi innych ras, innych religii, może i z innych krajów. Obecnie zdarza się to rzadziej, dzięki społecznym mediom, które pozwalają młodym przetestować ich nowe środowiska, zlokalizować osoby takie same jak oni na Facebooku, stworzyć krąg znajomych, zanim znajdą się na kampusie.

Uniwersytety są z pewnością bardziej zróżnicowane i wielokulturowe niż kiedykolwiek wcześniej, lecz młodzi nie potrzebują tego doświadczać, gdyż mogą ograniczyć swoje spotkania do „przyjaciół”. Na Facebooku mają już stworzone swoje gotowe nowe miasto, takie jak to stare, z którego pochodzą. Lokalni handlowcy w ośrodkach uniwersyteckich narzekają, że bary, kawiarnie i restauracje są o wiele rzadziej odwiedzane, gdyż studenci prowadzą życie w sieci. Nawet współlokatorzy potrafią siedzieć obok siebie i utrzymywać kontakt, jeśli w ogóle to robią, poprzez czaty na Facebooku lub Skypie.

Można więc nazwać media społeczne antyspołecznymi, a na pewno nie mediami obywatelskimi. Nie należy obwiniać o to założyciela i szefa Facebooka Marka Zuckerberga. Fakt, że 800 mln ludzi spogląda na świat oczami osiemnastoletniego studenta Harvardu, nieśmiałego wobec kobiet i żywiącego niechęć do konfliktów, zasmuca nas – aczkolwiek on nigdy nie udawał, że jest kimś innym, a jego wszechobecny portal prosperuje dzięki globalnemu apetytowi na znajomości, komfort i komercję. Lecz wyobrażanie sobie, że Facebook stanowi duszę sieci czy też jest najlepszym „społecznym medium”, które może rozwijać demokratyczną komunikację w zróżnicowanych i pełnych konfliktów społecznościach, to absurd. Z pewnością jesteśmy w stanie stworzyć obywatelską sieć, która może działać o wiele więcej. Medium, które umożliwi i będzie promować spotkania z nieznanymi i dialog pomiędzy przeciwnikami.

Podobnie Amazon jest niesamowity w swoich możliwościach pokazywania nam książek, które chcemy mieć, zanim jeszcze nam samym przyjdzie to do głowy. Z pewnością serwis ten mógłby również oferować książki, których właściwie „nie chcemy”, lecz powinniśmy chcieć, jeśli poszukujemy wiedzy i zrozumienia kultury – tytuły, co do których, gdy zostaną nam zaofiarowane, skłonni bylibyśmy zgodzić się nawet, że ich potrzebujemy. Książki wyróżniające się odmiennością i nowością. A co powiecie na taki chwyt reklamowy? „Właśnie kupiłeś książkę, która bardzo ci się podoba: a dlaczego teraz nie spróbować czegoś innego?! Jeśli podobają ci się *Igrzyska śmierci*, może powinieneś również przeczytać *Władzę much* Williama Goldinga. Kupiłeś bardzo dużo tytułów kreacjonistów, a tu jest kurs podstawowy teorii Darwina. Uważasz, że jesteś ateistą, a rzuciłeś okiem na *Where the Conflict Really Lies* Alvina Plantingi, książkę analizującą związek nauki z religią”. Niektórzy obruszą się na takie pomysły jak Nanny Store i Hectoring Professors Network, i w pewien sposób mają rację, lecz jednocześnie może tego właśnie anarchiczne, skomercjalizowane, poszukujące korzyści społeczeństwo potrzebuje, aby ratować zasady kulturalnego zachowania, tolerancyjność i cywilizację. Natrętni nauczyciele edukacji obywatelskiej ramię w ramię z natrętnymi twórcami pornografii! Media mają duże znaczenie, lecz my musimy sprawić, aby znaczyły więcej niż „zysk i zabawa”. Na Facebook potrzebna jest odpowiedź w postaci „OtherFacesBook”.

Ironią losu jest to, że mówimy tu o medium, którego budowa ma wyjątkowo demokratyczny charakter – jest to architektura oparta na równorzędnych interakcjach między każdym z użytkowników, nie zaś polegająca na odgórnym przekazie formułowanym przez nadawcę, zakładającym wyłącznie pasywny odbiór wszystkich pozostałych. Tak jak telefon, sieć działa dosłownie kontaktując cię z każdym i ze wszystkimi, którzy mają internetowy adres: żadnych pośredników, żadnych odgórnie działających wydawców, żadnych autorytatywnych głosów, tylko ty i twoi sąsiedzi, na skalę światową.

Hierarchia typowa dla mediów opartych na jednostronnej komunikacji: takich jak telewizja, radio, gazety i czasopisma, polegająca na układzie wertykalnym i wychodząca z założenia: „my mówimy, a ty słuchasz i oglądasz”, została zastąpiona prawdziwą demokratyczną interaktywnością. Jednakże porozumiewanie się z uwzględnieniem

całego spektrum różnic jest ostatnią rzeczą, jaką robimy, używając nowych mediów. Budujemy ograniczone zbiory przyjaciół, oazy zakupów, skupiska posegregowanych zainteresowań, które raczej nas dzielą, niż łączą. Musimy zostać wypchnięci ze sfer wygody, w które wpadamy.

Jeśli mam rację, będziemy chcieli zostać z nich wypchnięci i powitani nie tylko w miejscach przyjaznych, znanych i wzmacniających w nas poczucie, kim jesteśmy, lecz także w miejscach nowych, stanowiących wyzwanie dla naszej dotychczasowej identyfikacji, i niosących pokusę zmian, odkrywania i wykorzystania wyobraźni. Demokracja, obywatelskość, edukacja i rozwój wymagają od nas tego minimum. Mamy pełne prawo chcieć tego samego od nowych mediów. Jednak to nie chęć zysków skieruje nas w stronę nowych platform i programów – choć mogą one jednocześnie stać się zarówno zyskowne, jak i użyteczne. Tworzenie ich wymaga przedsiębiorczego kapitału obywatelskiego i gotowości do podejmowania ryzyka. To prawda, że niemal wszystko, co robimy, jest trudne, lecz wynagradza nas poprzez sztukę i kulturę, wynalazki i wiedzę. Jakież korzyści obywatelska edukacja i demokracja mogłyby czerpać, gdyby nowe media stały się ich narzędziami!

Tak dochodzimy do trzeciej, ostatniej kwestii, o której zresztą na ogół mówimy najmniej. Opiszę ją w bardzo prosty sposób: żyjemy dziś w świecie współzależności, w którym każde wyzwanie, przed jakim stajemy jako obywatele, przekracza granice i wpływa na nas globalnie. Nazywamy to brutalnymi realiami współzależności: zmiany klimatyczne, terroryzm, rynki pracy i rynki finansowe, pandemie, przestępczość, narkotyki, wojny – są to wszystko problemy o ponadnarodowym pochodzeniu i wpływie. Pomyślmy o ociepleniu klimatu. W moim rodzinnym mieście nie istnieje problem „ocieplenia Nowego Jorku” i wiem, że tu w Polsce „ocieplenie Warszawy” nie jest dla was problemem. Problemem jest globalne ocieplenie klimatu. Problemem nie jest zwykła grypa w moim mieście, Nowym Jorku, lecz grypa z Hongkongu, świńska grypa z Meksyku, gorączka Zachodniego Nilu – plagi podróżujące przez całą planetę w kilka dni, wobec których żaden narodowy system ochrony zdrowia, bez względu na to, jak bardzo byłby efektywny, nie może okazać się skutecznym. W biznesie jest to zrozumiałe, że nie ma dziś czegoś takiego jak

czysto francuski czy japoński producent samochodów, czy też czysto amerykański lub chiński bank. Zatrudnienie też stało się globalne, pracownicy migrują, przekraczając granice krajów „nielegalnie”, aby dotrzeć tam, gdzie jest możliwość zatrudnienia.

Również terroryzm jest transgranicznym, współzależnym zjawiskiem, które nie zależy od relacji czy reakcji suwerennych państw. Jeśli nie wiedzieliśmy o tym przed tragedią 11 września, teraz już powinniśmy doskonale zdawać sobie z tego sprawę. Przed tym fatalnym dniem w 2001 r. nie doszło do żadnej inwazji na Stany Zjednoczone od 1812 r., kiedy to Brytyjczycy spalili Waszyngton. Lecz tego jasnego wrześniowego poranka ponad dziesięć lat temu to właśnie nie zagraniczne siły zaatakowały Stany Zjednoczone. Nawet gdybyśmy w latach osiemdziesiątych wybudowali popieraną przez Reagana tarczę Star Wars, tę wirtualną kopułę nad USA, która według prezydenta miała chronić przed raketami, samolotami i spadającymi pociskami, nie zrobiłoby to wielkiej różnicy. Ponieważ tego ranka atak nadszedł nie z zewnątrz kraju, lecz z wewnątrz. Uprowadzone samoloty amerykańskie zostały przejęte poprzez złowrogą pozarządową organizację zwaną Al-Kaida, która użyła uspionych, przyczajonych komórek organizacyjnych wewnątrz kraju oraz należących do państwa komercyjnych linii lotniczych jako broni. Dla Stanów Zjednoczonych stało się to doświadczeniem pierwszej wojny w świecie bez granic, w którym kraje nie były już wobec siebie wrogami. Potem prezydent Bush próbował przyszpilić i zniszczyć Al-Kaidę w Afganistanie, lecz to nie Afganistan był właściwym wrogiem. Globalni terroryści przenieśli się do Pakistanu, Indonezji, Somalii, Sudanu i Jemenu. Ci szkodliwi bandyci lepiej rozumieli współzależność niż Stany Zjednoczone i ich sojusznicy. Oni założyli swoje domy w New Jersey i na Florydzie przed 11 września!

Tutaj pojawia się dylemat: podczas gdy każde wyzwanie stawiane przed nami jest dziś współzależne, każda polityczna reakcja, którą napotykaamy, każde demokratyczne rozwiązanie, jakie proponujemy, opiera się na strukturze niezależnych i suwerennych państw, ledwo rozpoznających świat bez granic. Dla problemów XXI w. mamy odpowiedzi z wieku XVIII. Co więcej, demokracja jako taka, długo podtrzymywana przez suwerenne państwa i umowę społeczną, pozostaje zamknięta wewnątrz narodowego pudełka, pozostawiając

naszą planetę bez sposobów demokratycznego reagowania na transgraniczne zagrożenia.

Demokratycznym państwom otoczonym murem własnej suwerenności trudno jest współpracować. Radykalna asymetria pomiędzy współzależnością wyzwań i niezależnością oraz samotnością podmiotów politycznych oferujących rozwiązania stanowi podstawowy problem naszych czasów. Wobec tak źle zrozumianej polityki współzależności, wobec demokratycznego obywatelstwa zamkniętego obręsem granic – jak powinni reagować nauczyciele edukacji obywatelskiej? Jak mamy zacząć myśleć o globalnym zarządzaniu, globalnej obywatelskości, globalnym społeczeństwie obywatelskim, globalnych ruchach politycznych, jeśli wszędzie, w każdym kraju z osobna, program nauczania jest skoncentrowany na suwerenności, państwowości i niezależności? Nawet gdy demokratyczne państwa poradzą sobie z problemami wewnętrznymi, których liczba maleje, nie mogą pogodzić się z istnieniem dużo większej liczby problemów wykraczających poza zasięg ich wyizolowanego bytu. Prawie 200 suwerennych narodów zgromadziło się w Kopenhadze, a następnie w Meksyku i Durbanie z nadzieją, że uda im się „coś zrobić” ze zmianami klimatycznymi, tylko po to, aby odkryć, iż ich cenna suwerenność podziałała ubezwłasnowolniająco, pozbawiając je możliwości podejmowania decyzji. Prawo narodowego samostanowienia, z którego są w sposób uzasadniony dumni, sparaliżowało wspólne działanie. Bądź co bądź, tak właśnie funkcjonuje świat narodowych państw. W odmienny jednak sposób działają: świat zmian klimatycznych, świat chorób, świat przestępczości czy też Al-Kaida.

Jak więc stworzyć obywateli, którzy nie są tylko dobrymi obywatelami Polski, Nepalu czy Japonii, lecz są dobrymi obywatelami świata? Być „obywatelami świata” stanowiło przez długi czas przyjemną i idealistyczną abstrakcję, lecz dziś postulat ten jest koniecznością. Ale my nie zbliżyliśmy się do jego realizacji. To zrozumiałe, że wciąż wyobrażamy sobie nas, obywateli, przede wszystkim w miasteczkach, miastach i w okolicach, w których mieszkamy. Przez pokolenia pracowano nad tym, aby patriotyczne przywiązanie objęło większe jednostki, państwa narodowe ery wczesnej nowoczesności. Teraz chcemy globalnego patriotyzmu, obywatelskości nieopierającej się na solidarności podobnie myślących społeczności.

Musimy domagać się kosmopolitycznego patriotyzmu – bez względu na to, jak bardzo to sformułowanie wydaje się oksymoroniczne. Musi powstać coś w rodzaju globalnej ojczyzny (*global patria*), lecz co to może oznaczać i jak ją urzeczywistnić?

Choć żyjemy w świecie *sans frontieres* [bez granic (fr.)] i akceptujemy tę jego cechę, jest to zarazem świat dolegliwości *sans frontieres* i *guerres sans frontieres* [wojen bez granic (fr.)], *marches sans frontieres* [marszów bez granic (fr.)] oraz *terrorisme sans frontieres* [terroryzmu bez granic (fr.)], a wciąż nie odkryliśmy, jak wykuć demokrację *sans frontieres* i *citoyens sans frontieres* [obywateli bez granic (fr.)]. Martwimy się, i słusznie, o demokratyczny deficyt wewnątrz własnych narodów, zastanawiając się, jak możemy uczynić młodych ludzi efektywnie działającymi obywatelami Anglii, Francji czy Indii, lecz zapominamy, że nawet jeśli uda nam się odnieść sukces w tym zakresie, staniemy twarzą w twarz z większym zadaniem – przekształcenia ich w obywateli współzależnego świata. Obywatelscy patrioci jednego kraju mogą być niechętnie nastawieni do współpracy z innymi krajami. Nawet najlepiej funkcjonujące demokratyczne państwa narodowe właśnie dlatego, że są demokratyczne, mogą kultywować zaściankowość, bardziej szkodliwą dla transgranicznej współpracy niż podejście państw autorytarnych, ponieważ te ostatnie mogą modyfikować swój kurs według kaprysów dyktatora. Chinom jest łatwiej zdecydowanie i odpowiednio szybko zareagować na globalne ocieplenie niż Stanom Zjednoczonym. Chiński przywódca może zrobić, co zechce, podczas gdy amerykański rząd, zawsze tak podatny na wolę ludu i manipulujące nim media, jest niechętny obciążaniu kosztami swoich „zepsutych” wyborców i wymaganiu od nich poświęceń. Zapytajmy prezydenta Obamę, czy pozwoliłby wywindować koszty ropy naftowej, aby wymusić większe zainteresowanie alternatywnymi źródłami energii! Powiedzieć wyborcom, od których zależy reelekcja, aby porzucili swoje paliwożerne samochody? Obniżyć temperaturę w termostatach w zimie i wyłączyć klimatyzację w lecie? Spróbujmy sprzedać to w polityczny sposób ludziom, dla których ich państwo to numer jeden, a wygodę postrzegają jako prawo związane z obywatelstwem.

Nie wystarczy więc uczyć w ramach wiedzy o społeczeństwie, że demokracja w obrębie państwa jest celem dążeń, że powszechnie

wybrany rząd wolny od nacisków finansjery zapewni obywatelom bezpieczeństwo i wolność. Jeśli obywatelskość nie jest globalna, o kosmopolitycznym i transgranicznym charakterze, jej działania nie będą w stanie odpowiedzieć na globalne wyzwania naszych czasów i ułomność ta będzie się pogłębiała. Fundamenty, na których opiera się demokracja w obrębie państwa – solidarność, kapitał społeczny, silne społeczeństwo, poczucie wspólnoty, religia obywatelska – i które stanowią rdzeń tego, co my, jako nauczyciele edukacji obywatelskiej, staramy się zaszcześcić ludziom, wzywając ich, by stali się odpowiedzialnymi obywatelami narodu, mogą okazać się wrogię wobec globalnego obywatelstwa i społeczności „innych”, z którymi musimy stworzyć zasady naszego globalnego współżycia.

W Stanach Zjednoczonych, jak argumentował Jürgen Habermas, silna jest religia obywatelska, będąca wersją *Verfassungspatriotismus*, czyli konstytucyjnego patriotyzmu wywodzącego się z zestawu przekonania konstytucyjnych – to obywatelska liturgia skoncentrowana na Deklaracji Niepodległości i Konstytucji, przemowie Martina Luthera Kinga „I have a dream” oraz Roosevelta o „Four freedoms”. Lecz silna i specyficznie amerykańska religia obywatelska, która pozwala nam szczyścić się naszą wyjątkowością, może doprowadzić nas do hodowania arogancji i hamowania współpracy.

Stajemy zatem przed tymi trudnymi wyzwaniami jako nauczyciele edukacji obywatelskiej i naszym obowiązkiem jest je podjąć. Musimy wybrać między wersją obywatelskiej edukacji zakorzenionej w tym, co socjologowie nazywają „spajającym kapitałem społecznym”, który wzmacnia wewnętrzne powiązania trzymające ludzi razem, często kosztem dystansowania się od „innych”, a wersją „kapitału łączącego”, rozrzedzającego nasze wewnętrzne związki na tyle, aby pozwolić nam wyobrazić sobie empatyczne, przekraczające granice i bariery relacje z innymi. Dawne wychowanie obywatelskie zakorzenione jest w potrzebie angażowania się i powszechnej suwerenności obywateli, realizowanej w ramach granic państwowych. Nowe wychowanie obywatelskie musi rozszerzać nasze obywatelskie współodczuwanie poza granice i obejmować różnice – nie tylko z uwagi na tolerancję, lecz również z uwagi na wyobraźnię i wzajemne powiązania.

Możemy „zaprzyjaźnić się” z ludźmi takimi jak my w granicach naszych suwerennych terytoriów lub możemy starać się przyjąć

innych, z którymi dzielimy nie więcej niż potrzebę przetrwania globalnych wyzwań. Aby to zrobić w sposób oparty na realistycznych podstawach, musimy przemyśleć takie kwestie jak wolność, równość i społeczności lokalne, a także – władza.

Słyszę, że musimy zadawać właściwe pytania, zanim zaczniemy oczekiwać właściwych odpowiedzi. Ale dla nauczycieli wychowania obywatelskiego najważniejsze z zadawanych pytań to te adresowane do władzy. Edukacja obywatelska to nie po prostu kwestionowanie – to kwestionowanie władzy. Dlatego też najlepsza jest edukacja „wywrotowa”. Jeśli obywatele są niechętni obaleniu władzy, włączając w to ich własną „władzę ludową”, poniosą fiasko. Porozmawiajcie z uczestnikami ruchu Occupy Wall Street o wychowaniu obywatelskim i odpowiedzialności obywateli w tym skorumpowanym i wykoślawionym systemie, a wyśmieją waszą naiwność i będą krzywić się z bólu wobec waszej hipokryzji. Lecz powiedzcie im: „Naszym zadaniem jest uczenie, jak obalić władzę”, wówczas może posłuchają. Bo kiedy władza jest skorumpowana, podkopuje to wolność, a konfrontacja z władzą prowadzi do odzyskania wolności i równości.

W swoim najlepszym wydaniu nie tylko edukacja obywatelska, ale edukacja w ogóle – jest wywrotowa; pozwala jej to zadawać pytania, stawiać je wobec zasadności starego porządku, wczorajszych ustaleń. Lecz to oznacza, że edukacja ta nie może tylko wzmacniać tego, kim jesteśmy i w co wierzymy, nawet jeśli robi to na nas duże wrażenie. Z pewnością możemy pielęgnować to, co Zachód, Stany Zjednoczone i stara Europa osiągnęły w ciągu 300 lat. Nasi przyjaciele w Polsce również kultywują ten dorobek, inaczej nie byłoby w miejscu, w którym są dzisiaj. Lecz część nowych członków Europy dołączyła do niej w momencie, kiedy jej starsi członkowie przestali zadawać trudne pytania o władzę. W Kairze, Trypolisie i Homsie ludzie zadawali władzy bardzo trudne pytania, ryzykując życie, i dlatego teraz znajdują się na drodze ku czemuś innemu niż autokracja, w której żyli przez pokolenia. Aczkolwiek tutaj, na Zachodzie, nie jestem pewny, czy zadajemy te same trudne pytania naszym starym i zmęczonym instytucjom – instytucjom, które choć nieautokratyczne, splamione są pieniądzem, zarażone arogancją i na wiele sposobów już niedemokratyczne. Tak, Internet jest nadzwyczajną innowacją, lecz czy nie daje nam lekcji podważających to, czego młodzi ludzie potrzebują się

uczyć? Tak, *Verfassungspatriotismus* czy religia obywatelska jest dobra dla społecznego kapitału, lecz może podważać niezbędne przesłanie kosmopolityzmu w nowoczesnym świecie potrzebującym kapitału łączącego. Nauczanie o współzależności domaga się dziś podważenia współzależności. Współpraca wymaga przemyślenia suwerenności. Ostatecznie demokracja oznacza obalenie naturalnej hierarchii i dominacji władzy, aranżując wszystko tak, aby się nią dzielić. Nie eliminować, lecz dzielić. Nie możemy żyć w świecie bez władzy, lecz możemy żyć tylko w takim świecie, w którym dzielimy się władzą. Oto prawdziwe znaczenie demokracji, a jej dzisiejszym wyzwaniem jest rozszyfrować, jak dzielić się władzą ponad granicami. W mojej najnowszej książce, *If Mayors Ruled the World*, sugeruję, że zmiana naszego ukierunkowania: nie na narodowe państwa, ale na miasta – może wesprzeć transgraniczną współpracę i nieformalne globalne zarządzanie. Aby ustalić, czy stanowi to, czy też nie, satysfakcjonującą odpowiedź, będziemy musieli wypracować nowe podejście.

Młodzi ludzie uczestniczący w ruchu Occupy Wall Street potknęli się z powodu braku natychmiastowych rozwiązań, choć wyraźnie widzieli, że obecne ustalenia udające demokrację zawiodły. Protestujący mogą wykazywać pewną niewinność, lecz to oni zadają właściwe pytania i są całkiem przekonujący w swoich sugestiach, że ich zaangażowane działania bardziej przypominają demokrację niż potężne gremia uprzywilejowanych, które zdominowały obecnie politykę wyborczą.

Aby ich uhonorować, nie trzeba koniecznie dołączać do ich protestu przeciw „jednemu procentowi” i przeciw bankom, które zostały w dużej mierze nagrodzone za swoją nieodpowiedzialność (aczkolwiek mógłbym wskazać gorsze metody zaangażowania politycznego!). Lepszym sposobem na to jest zapoczątkowanie zadawania trudnych pytań i naleganie, aby nauka wolności wymagała kwestionowania władzy w praktyce.

Tłum. Emil Tchorek

Przekład przejrzeni: Anna Kordasiewicz i Przemysław Sadura

Jochen Butt-Pośnik, Milena Butt-Pośnik,
Benedikt Widmaier

Uczestnictwo obywatelskie i polityczne – czy mamy do czynienia z „efektem przenikania” (*spill-over effect*)

W niniejszym tekście autorzy zajmują się problematyką obywatelskiego lub politycznego uczestnictwa młodzieży i jego znaczenia w rozwoju demokratycznych społeczeństw. Odwołując się do amerykańskich bądź europejskich teoretyków, kwestionują rzekomy efekt przenikania (*spill-over effect*) zachodzący pomiędzy obywatelskim zaangażowaniem a uczestnictwem politycznym. Przedstawiają praktyczne doświadczenia związane z wielostronnym projektem współpracy „Uczestnictwo młodych ludzi w demokratycznej Europie”, ilustrując różnice pomiędzy krajami biorącymi w nim udział, wynikające ze sposobu rozumienia problematyki aktywnego uczestnictwa. Autorzy przedstawiają propozycje ewentualnego transferu doświadczeń zdobytych w czasie realizacji projektu.

W podsumowaniu postulują stworzenie wyraźnej strategii na rzecz edukacji demokratycznej, która mogłaby wzmocnić wpływ dobrowolnego i społecznego zaangażowania organizacji pozarządowych i innych podmiotów na rzecz odnowienia demokracji parlamentarnej.

Aktywne obywatelstwo, uczestnictwo obywatelskie,
uczestnictwo polityczne – potrzeba jasności pojęciowej

Młodzi ludzie w Niemczech, podobnie jak w innych krajach, wydają się mniej zainteresowani polityką w porównaniu z ich rówieśni-

kami z lat osiemdziesiątych. Dane demograficzne pokazują spadek udziału osób w wieku 12–25 lat w społeczeństwie z 55% w 1984 r. do 40% w 2010 r. (SHELL Deutschland, 2010). Wśród młodych Europejczyków (15–29 lat) średnio tylko 2% należy do partii politycznych (odsetek ten wynosi 4,5% w skali całego społeczeństwa) (European Commission, 2012: 80). Frekwencja w wyborach powszechnych wśród Niemców w wieku 18–21 lat spadła z 84,3% w 1984 r. do 63% w 2009 r. (Bundeswahlleiter, 2013: 87). Jednocześnie liczba młodych ludzi zaangażowanych w wolontariat pozostaje względnie wysoka (spadek z 37% w 1999 r. do 35% w 2009 r.). Wydaje się, że mamy do czynienia z rozdziwieniem między politycznym a obywatelskim uczestnictwem młodych ludzi w Niemczech i innych państwach Europy, co zaowocowało w ostatnich latach debatami angażującymi zarówno badaczy, jak i praktyków edukacji obywatelskiej. Zanim zostaną przedstawione ich stanowiska, należy najpierw rozróżnić terminy, które często są używane zamiennie:

- Aktywne obywatelstwo (*active citizenship*);
- Uczestnictwo obywatelskie (*civic participation*)¹;
- Uczestnictwo polityczne (*political participation*).

W 2005 r. Komisja Europejska powołała do życia własny instytut badawczy CRELL (Centre for Research on Education and Lifelong Learning – Centrum Badawcze ds. Edukacji i Kształcenia przez Całe Życie). W tym samym roku Centrum wspólnie z Radą Europy rozpoczęło projekt badawczy pt. „Aktywne uczestnictwo dla demokracji”, stworzony i realizowany w ramach interdyscyplinarnej współpracy międzynarodowego zespołu badaczy i ekspertów działających w obszarze edukacji, politologii i socjologii. Kluczowym celem tego zainicjowanego przez CRELL przedsięwzięcia było stworzenie tzw. Kompleksowego Wskaźnika Aktywnego Obywatelstwa (*Active Citizenship Composite Indicator*), narzędzia, które umożliwiłoby mie-

¹ W całym tomie termin *civic participation* jest tłumaczony zamiennie jako „partycypacja obywatelska” lub „uczestnictwo obywatelskie”. Zasadniczo czymś węższym i zawierającym się w uczestnictwie jest obywatelskie zaangażowanie. W tej jednak typologii chodzi o wyraźne oddzielenie zaangażowania od uczestnictwa. W Niemczech (szczególnie w przypadku klubów sportowych itp.) członkowie organizacji są jedynie beneficjentami działań tychże i trudno wówczas mówić o zaangażowaniu obywatelskim, które jest bliższe terminowi aktywnego obywatelstwa (przyp. red.).

zenie i porównywanie statusu i rozwoju „aktywnego obywatelstwa” w krajach europejskich. Czynniki, które zostały wzięte pod uwagę przy określaniu wymiarów aktywnego obywatelstwa, to: uczestnictwo w życiu politycznym, społeczeństwie obywatelskim i wspólnocie lokalnej, a także takie niezbędne wartości, jak uznanie wagi praw człowieka, demokracji i międzykulturowego porozumienia. Jako bazę empiryczną wykorzystano dane z Europejskiego Badania Społecznego przeprowadzonego w 2002 r. (zob. też: Widmaier, 2011).

W szczególności należy podkreślić znaczenie trzech dokumentów pochodzących z tego badania:

- *Pomiar aktywności obywatelskiej w Europie (Measuring Active Citizenship in Europe; Hoskins et al., 2006);*
- *Pomiar kompetencji obywatelskich w Europie (Measuring Civic Competences in Europe; Barber, Hoskins, Van Nijlen, Villalba, 2008);*
- *Charakterystyka aktywnego obywatelstwa w Europie (The Characterization of Active Citizenship in Europe; Mascherini et al., 2009)*
– podsumowanie badania.

Zwłaszcza *Pomiar kompetencji obywatelskich w Europie* stawia polityczno-edukacyjne pytanie o niezbędne efekty uczenia służące temu, aby jednostka stała się aktywnym obywatelem. Celem badania, jak głosi ów tekst, jest analiza rezultatów edukacji – określonych tu jako „zdobycie kompetencji obywatelskiej” – wiedzy, umiejętności, postaw i wartości potrzebnych do realizacji wspomnianego celu (Barber et al., 2008: 11).

CRELL ogrywa rzeczywiście decydującą rolę w dyskusji na temat aktywnego obywatelstwa w Europie. Dla przykładu, Centrum nie tylko zaangażowało się w tworzenie unijnego Programu Pracy w sektorze Edukacji i Szkoleń w 2010 r., lecz także umożliwiła korzystanie ze swoich ekspertyz pomocnych w tworzeniu regularnych raportów dotyczących „Postępu w realizacji celów lizbońskich w edukacji i szkoleniach”. W obu tu omówionych, i w wielu innych, dokumentach niejednokrotnie została wykorzystana definicja aktywnego obywatelstwa sformułowana przez CRELL. Może być ona zatem w przybliżeniu traktowana jako oficjalna definicja aktywnego obywatelstwa Unii Europejskiej, w brzmieniu: „Uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim, wspólnocie i/lub życiu politycznym

odznaczające się wzajemnym szacunkiem, brakiem przemocy i zgodne z prawami człowieka i demokracji”. (Hoskins et al., 2006: 4; zob. też: Hoskins Abs, Han, Kerr, Veugelers, 2012: 17).

Przybliżając uczestnictwo obywatelskie i polityczne, posłużymy się definicją zaproponowaną przez Martyna Barretta w projekcie (*Processes Influencing Democratic Ownership and Participation [PIDOP]*) – (Barret, 2012: 5):

Pojęcie „uczestnictwo polityczne” (*political participation*) odnosi się do działań wywierających lub starających się wywierać wpływ na procesy zarządzania na poziomie regionalnym, narodowym lub ponadnarodowym, zarówno bezpośrednio poprzez oddziaływanie na tworzenie i wdrażanie polityki, jak i pośrednio poprzez wybór osób odpowiedzialnych za te procesy [...]. Uczestnictwo polityczne może przyjmować różne formy, w tym zarówno konwencjonalne, które obejmują zachowania wyborcze (głosowanie, kandydowanie, udział w prowadzeniu kampanii wyborczej), jak i niekonwencjonalne, występujące poza ramami procesów wyborczych (podpisywanie petycji, uczestnictwo w demonstracjach politycznych itp.).

Natomiast pojęcie „uczestnictwo obywatelskie” (*civic participation*) odnosi się do działania, które skupia się na pomaganiu innym, przyczynianiu się do rozwoju dobra wspólnego, rozwiązywaniu problemów społeczności czy braniu udziału w życiu wspólnoty, włączając w to samodzielne bądź zespołowe działanie na rzecz zmiany [...]. Edukacja obywatelska również może przyjmować różne formy, takie jak wspólne działanie w celu rozwiązania problemów społeczności, przynależność do lokalnych organizacji, uczestnictwo w spotkaniach dotyczących niepokojących kwestii, aktywność konsumencka itp. [...].

Jak widać, szczególnie w odniesieniu do młodych ludzi, definicje różnią się zakresem nie tylko w zależności od kraju, lecz także charakteru debaty. Ponadto pojęcia „aktywnego obywatelstwa” i „uczestnictwa obywatelskiego” często zlewają się ze sobą, tworząc niejasną wizję zaangażowanych obywateli. W odniesieniu do ludzi młodych aktywność obywatelska może dotyczyć tak różnych miejsc i instytucji, jak

kluby i stowarzyszenia sportowe, drużyny ochotniczej straży pożarnej czy grupy ekologiczne. Próbując określić skuteczne modele i strategie zwiększania aktywnego uczestnictwa młodzieży w społeczeństwach demokratycznych, musimy pamiętać o tym braku precyzji.

Dominujący paradygmat kapitału społecznego

W kontekście teorii demokracji, europejska dyskusja na temat obywatelstwa uczestniczącego (*participatory citizenship*), edukacji na rzecz demokratycznego obywatelstwa (*education for democratic citizenship*) i edukacji obywatelskiej (*citizenship education*) jest w znacznej mierze zdominowana przez amerykański, komunitarystyczny wariant teorii tzw. kapitału społecznego zaproponowany przez Roberta Putnama. Główne założenia tej teorii można podsumować następująco:

[...] ludzie, którzy angażują się w działania klubu bądź organizacji, wiodą szczęśliwsze życie, mają wielu znajomych i przyjaciół, wykazują się większym zaufaniem wobec innych, są zdrowsi psychicznie i fizycznie, a także bardziej zadowoleni z siebie i swojego otoczenia. Jednak członkostwo w klubie czy stowarzyszeniu wywołuje też bezpośrednie skutki demokratyczne [...] Powoduje ono, że członek klubu czy stowarzyszenia wydaje się osobą bardziej kompetentną i w większym stopniu demokratą, co można opisać jako skutki szkoły demokracji, cytując de Tocquevilla. Członkowie klubów i stowarzyszeń uczą się sztuki tolerancji, pokojowej i konstruktywnej dyskusji z ludźmi o różnych poglądach i angażowania się w dyskurs polityczny (Roßteutscher, 2009: 61f).

W teorii demokracji pojęcia z zakresu nauk politycznych, takie jak: „mocna demokracja” (termin Benjamina Barbera), „demokracja uczestnicząca” czy „demokracja stowarzyszeniowa” są silnie związane z teorią kapitału społecznego Putnama, w teorii i filozofii polityki zaś dyskusja o komunitaryzmie wynika z koncepcji kapitału społecznego. Putnam jest uważany za przedstawiciela amerykańskiego modelu komunitaryzmu (Braun, 2002: 6). Odgrywa również istotną rolę w kształtowaniu wizerunku obywatela europejskiego

i umacnianiu wiary w „dobroczynne skutki społeczeństwa obywatelskiego i kapitału społecznego dla funkcjonowania demokracji” w polityce europejskiej (van Deth, 2009: 177). Silne przywiązanie do wyobrażenia obywatela jako członka społeczeństwa obywatelskiego odgrywa kluczową rolę, co można zauważyć we wcześniej już przywołanym opracowaniu CRELL *Pomiar aktywności obywatelskiej w Europie* (Hoskins 2006: 9). Jest to widoczne także w aktualnym raporcie *Obywatelstwo uczestniczące w Unii Europejskiej (Participatory Citizenship in the European Union)*, który za Putnamem głosi, że: „jakość demokratycznego rządzenia jest pochodną wartości wyznaczanych przez obywateli oraz ich zaangażowania” (Hoskins et al., 2012: 9), a odnosząc się z kolei do Barbera:

skutkuje to zmianą w rozumieniu obywatelstwa i uznaniu go za coś więcej niż tylko konstrukt prawny. Chodzi więc o włączenie do definicji indywidualnego zaangażowania w demokrację uczestniczącą i położenie większego nacisku na udział obywateli w procesie podejmowania decyzji, szczególnie w zakresie tworzenia polityki (ibidem).

W teorii kapitału społecznego zakłada się, że aktywne zaangażowanie w działania klubów bądź stowarzyszeń czy elementarnych umiejętności społecznych. „Raz nabyte kompetencje i umiejętności mogą być w każdej chwili przekształcone w kapitał polityczny” (Roßteutscher, 2009: 165). Ten w pewnej mierze automatyczny transfer społecznego i obywatelskiego uczestnictwa w obywatelstwo aktywne politycznie, uznawane za podstawę silnej demokracji, nazywany jest w politologii „hipotezą przenikania” (*spill-over hypothesis*; krytyka w: Hüller, 2006: 10f).

Dowodem przyjęcia „hipotezy przenikania” na skalę ogólnoeuropejską może być stanowisko Europejskiego Komitetu Społeczno-Ekonomicznego zatytułowane: „Wolontariat, jego rola w społeczeństwie europejskim i jego oddziaływanie” (Zob. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej: Dz.U. C 325 z 30.12.2006.). I tu znajdziemy odniesienia do Putnama:

Działalność wolontariacka jest nierozzerwalnie związana z aktywnym obywatelstwem, które jest kamieniem węgielnym de-

mokracji na poziomie lokalnym i europejskim. Odpowiednie podejście, przedstawione w pracach badawczych nad społeczeństwem obywatelskim (zob. Putnam, 2000) jest kapitałem społecznym, w który znaczący wkład mają działania wolontariackie.

Dekonstrukcja teorii kapitału społecznego

Pod wpływem krytyków, którzy zauważyli, że zgodnie z tym modelem teoretycznym można uznać grupy ekstremistyczne za komórki społeczeństwa obywatelskiego, Putnam rozwinął swoją teorię i w późniejszych pracach wprowadził rozróżnienie pomiędzy kapitałem społecznym spajającym (*bonding*) i łączącym (*bridging*). Pierwszy dotyczy więzi pomiędzy członkami jednej grupy społecznej, drugi zaś odnosi się do sieci osób należących do różnych społeczności. Kluby i stowarzyszenia mogą wywierać pozytywny wpływ na rozwój społeczeństwa obywatelskiego, jeśli dopuszczają pewną różnorodność swoich członków, co w efekcie prowadzi do integrowania (kapitał łączący) ludzi, a nie do wykluczania (kapitał spajający). W Niemczech stawia to bardzo wysokie wymagania – zasadniczo dość homogenicznemu – systemowi klubów i stowarzyszeń, jeśli chodzi o konieczność przestrzegania zasady wzajemności w relacjach między członkami organizacji (zob. Zmerli, 2011: 32f).

W Niemczech dyskusja dotycząca teorii kapitału społecznego miała nieco inny przebieg. Claus Offe na przykład wskazuje, że jakość demokracji „jest nie tylko determinowana gotowością obywateli do włączenia się i wielkością kapitału społecznego. Państwowe struktury prawne i instytucjonalne, a także zasada obywatelstwa, na której się one opierają, odgrywają tu niezależną i co najmniej równie istotną rolę” (Offe, 2001: 492). Sebastian Braun zauważył wcześniej, że społeczeństwo obywatelskie musi być wzmocnione przez „aktywną odpowiedzialność elit, żeby zapewnić społeczną sprawiedliwość” (Braun, 2002: 11). Roland Roth zwraca uwagę, iż „demokratyzacja liberalnych demokracji [...] wymaga nowych form instytucjonalnych i [...] nie może być ograniczona do powołania społeczeństwa obywatelskiego” (Roth, 2004: 58). Sigrid Roßteutscher twierdzi zaś,

że społeczeństwa musiały w przeszłości i muszą nadal konfrontować się z istnieniem niedemokratycznych stowarzyszeń (opartych na kapitale spajającym). Używając prostego modelu przyczyny i skutku, autorka ta pokazuje, że choć dobrowolne zaangażowanie w działania klubów i stowarzyszeń może – co stanowi pozytywny aspekt – generować demokratyczną kulturę polityczną, może również powodować – i to jest aspekt negatywny – iż niedemokratyczna kultura polityczna będzie miała wpływ na niedemokratyczne samookreślanie się klubów i stowarzyszeń (zob. Roßteutscher, 2008). W podsumowaniu bardzo szczegółowej analizy koncepcji kapitału społecznego w kategoriach teorii demokracji Sandra Seubert (2009: 267) ostrzega przed „bezwartkowym afirmowaniem kapitału społecznego jako zasobu, który jeśli tylko otoczony zostanie opieką i wsparciem, rozwiąże problemy demokracji”.

Niedawna niemiecka debata nad tzw. złym społeczeństwem obywatelskim (w Polsce podobna dyskusja towarzyszy koncepcji tzw. brudnych wspólnot (zob. Podgórecki, 1976: 24–25; 1993: 21, 99) wywarła także wpływ na rozważania dotyczące celów i zadań edukacji obywatelskiej, w tym nauczania demokratycznego obywatelstwa. Odnosząc się do wydarzeń historycznych (jak np. znaczącego zaangażowania społeczeństwa w działalność klubów i stowarzyszeń w Republice Weimarskiej poprzedzającego wybuch faszyzmu), można dostrzec, że właściwie funkcjonujące społeczeństwo obywatelskie nie jest samo w sobie gwarantem mocnej demokracji (Klatt, 2012: 7f).

Zakorzenie kulturowe i normatywna refleksyjność czy wzajemność wydają się niezwykle ważnymi aspektami w ocenie społecznych skutków działania klubów i stowarzyszeń. Dlatego można wątpić, że kluby sportowe (najważniejsze młodzieżowe stowarzyszenia w Europie) automatycznie stają się „szkołami demokracji”. Lotte Rose, analizując język globalnego neoliberalnego kapitalizmu, zauważyła, że w dziecięcym i młodzieżowym sporcie używa się odniesień do ludzkiego ciała jako „zasobu kapitałowego”, do promocji „rozwoju kapitału biograficznego” (cokolwiek miałyby to znaczyć), do „modeli wydajności” i „indywidualnej przewagi konkurencyjnej”, którą dzieci (*sic!*) i młodzi ludzie mogą osiągać poprzez uprawianie sportu w młodym wieku.

Według Rose przynależność młodych ludzi do klubów sportowych podlega dość surowym prawom rynku. Dodatkowo, w dość oczywisty sposób trudno jest takim placówkom pielęgnować liberalno-demokratyczny styl edukacyjny: edukacja sportowa w znacznym stopniu opiera się na „autorytarnych zachowaniach połączonych z elementami musztry” (Rose, 2004: 430).

Odniesienia do Putnama i jego teorii społecznego kapitału w europejskich dokumentach dotyczących edukacji obywatelskiej przestały brzmieć euforycznie. W porównaniu ze wstępem do pierwszego badania CRELL (Hoskins et al., 2006), we wstępie do bardziej aktualnego dokumentu Centrum znajdujemy kontrastowo odmienne sformułowania na ten temat:

Jak widać w tej definicji, aktywne obywatelstwo zawiera szeroki wachlarz działań uczestniczących [...]. Niemniej jednak, i naszym zdaniem zasadnie, samo działanie nie może być uważane za przejaw aktywnego obywatelstwa. Przykład nazistowskich Niemiec czy komunistycznej Europy pokazuje masowe uczestnictwo niekoniecznie związane z korzystnymi społecznie czy demokratycznymi skutkami. Uczestnictwo powinno być sprzężone z wartościami demokratycznymi, wzajemnym szacunkiem i prawami człowieka. Tak więc próbujemy mierzyć aktywne obywatelstwo oparte na wartościach. Różnica pomiędzy tą koncepcją a kapitałem społecznym polega na tym, że nacisk jest położony na społeczne efekty demokracji i społecznej spójności, a nie na indywidualne korzyści jednostki z uczestnictwa (Mascherini, Manca, Hoskins, 2009: 10).

Mocny wpływ teorii „kapitału społecznego” na uczenie się demokracji został niedawno opisany i omówiony przez wielu badaczy społecznych Niemieckiego Instytutu Młodzieży (DJI) (Gaiser, Krüger, de Rijke, 2009; Gaiser, de Rijke, 2010). Na podstawie danych empirycznych pochodzących z Badania Młodzieży przeprowadzonego przez DJI doszli oni do wniosku, że:

główna teza, jakoby kluby i stowarzyszenia były szkołą demokracji, znajduje słabe potwierdzenie w badaniach. Chociaż zmiana świadomości wśród osób aktywnie uczestniczących w klubach i stowarzyszeniach okazuje się wyraźniejsza we

wszystkich trzech aspektach dotyczących orientacji demokratyczno-obywatelskiej (idea demokracji, zaufanie społeczne, umiejętności polityczne), skutki te są znacznie mniej wyraźne, niż mógłby się spodziewać ktoś, kto zdecydowanie popiera tę tezę (Gaiser, de Rijke, 2010: 40).

Jeśli więc kluby, organizacje pozarządowe i stowarzyszenia nie będą już dłużej *a priori* traktowane jako „szkoły demokracji”, w jaki sposób młodzi obywatele mogą uczyć się demokracji, demokratycznych wartości i ich roli w funkcjonowaniu demokratycznego społeczeństwa?

Jak uczyć demokracji?

Przykład edukacji obywatelskiej w Niemczech

Anglosaskie pojęcie „edukacji obywatelskiej” odpowiada temu, co w Niemczech jest nazywane „edukacją polityczną” (*Politische Bildung*). Edukacja polityczna odgrywała ważną rolę w Niemczech od czasu II wojny światowej. Amerykańskie siły okupacyjne dysponowały gotowym programem edukacyjnym, którego głównym celem była reedukacja Niemców i wpojenie im wartości demokratycznych. Miał on ogromny wpływ na powojenny system nauczania w Niemczech. Edukacja polityczna (czyli obywatelska) stała się uznanym przedmiotem szkolnym. Od tego czasu wielu aktorów życia publicznego bierze na siebie także poza systemem szkolnym odpowiedzialność za edukację polityczną. Partie polityczne, związki zawodowe, Kościoły, wszelkiego rodzaju organizacje młodzieżowe zbudowały własne komórki zajmujące się tym zagadnieniem. Dzięki temu Niemcy mają dziś bogatą infrastrukturę instytucji związanych z pozaformalną edukacją obywatelską. Nie bez znaczenia jest fakt, że obejmuje ona swoim zasięgiem zarówno poziom krajowy, jak i regionalny (Bundesländer), gdzie mamy do czynienia z tzw. centrami na rzecz edukacji obywatelskiej (można tu wymienić np. Narodową Agencję ds. Edukacji Obywatelskiej – Bundeszentrale für politische Bildung).

Program edukacji obywatelskiej, dzięki silnej woli politycznej stojącej za jego wdrożeniem, został dobrze zdefiniowany zarówno

w zakresie kształcenia formalnego, jak i pozaformalnego. Niemieckie uniwersytety dysponują kadrami, której zadaniem jest prowadzenie badań w tym obszarze i szkolenie nauczycieli. Istnieje wiele czasopism naukowych zajmujących się problematyką edukacji obywatelskiej, a także – często bezpłatnych – materiałów dydaktycznych dla uczniów i wszystkich zainteresowanych.

Cele obywatelskiej edukacji pozaformalnej w Niemczech to:

- opracowanie informacji, rozwój wiedzy i orientacji w zakresie wszelkich kwestii społecznych i politycznych („alfabetyzacja polityczna”);
- wspieranie umiejętności formułowania samodzielnych opinii politycznych;
- aktywowanie różnego rodzaju procesów politycznych i demokratycznych oraz zachęcanie do uczestnictwa w nich;
- wspieranie osób zaangażowanych w owe procesy;
- edukowanie na rzecz demokratycznego obywatelstwa;
- zapobieganie wszelkiego rodzaju totalitaryzmom i ekstremizmom.

Oczywiście istnieje wiele sporów i dyskusji na temat celów i treści edukacji obywatelskiej. Szczególnie trudne debaty miały miejsce w latach siedemdziesiątych po protestach studenckich, które spowodowały tzw. rewolucję uczestnictwa i najwyższy poziom aktywności ruchów społecznych w krajach Europy Zachodniej.

Największe kontrowersje dotyczyły kwestii, czy jednostronna i wyrazista politycznie edukacja młodzieży nie prowadzi do indoktrynacji i czy w konsekwencji nie zagraża demokracji. Dyskusja doprowadziła w końcu do zawarcia swoistego etyczno-pedagogicznego kompromisu zwanego „Porozumieniem z Beutelsbach” (od nazwy miejscowości, w której je wynegocjowano). Wydaje się, że jest ono akceptowane przez wszystkie ważne podmioty i instytucje formalnej i pozaformalnej edukacji w Niemczech, tłumaczone i dyskutowane w różnych krajach (np. m.in. w Korei Płd.).

Oto najważniejsze zasady konsensusu, które warto tu przytoczyć:

1. Zakaz wywierania nacisku na ucznia.

Nie jest dopuszczalne zaskakiwanie nieświadomych bądź nieprzygotowanych uczniów – w jakikolwiek sposób – w celu narzucenia im własnych opinii i uniemożliwianie wyrobienia

samodzielnych sądów. Dokładnie w tym miejscu przebiega linia podziału pomiędzy polityczną edukacją a indoktrynacją. Indoktrynacja jest niezgodna zarówno z rolą nauczyciela w demokratycznym społeczeństwie, jak też z ogólnie przyjętym celem wpajania uczniom umiejętności samodzielnego sądzenia.

2. Traktowanie tematów kontrowersyjnych jako kontrowersyjnych.

Kwestie, które są kontrowersyjne intelektualnie lub politycznie, muszą być przedstawiane jako takie również w programach edukacyjnych. Ten warunek jest bardzo mocno związany z pierwszym postulatem przedstawionym powyżej; jeśli traci się z oczu różne punkty widzenia, przesłania to różne opcje, a alternatywy nie zostają przedyskutowane – droga do indoktrynacji zostaje otwarta.

3. Docenienie osobistych zainteresowań uczniów.

Uczniowie muszą mieć możliwość analizowania sytuacji politycznej, aby móc ocenić, w jaki sposób dotyczy ona ich osobście, a także by poszukiwać sposobów i środków wpływania na sytuację polityczną zgodnie z osobistymi zainteresowaniami i własnym interesem. Z tak zdefiniowanym celem wiąże się przywiązywanie dużej wagi do nabywania niezbędnych umiejętności operacyjnych, co jest z kolei logiczną konsekwencją dwóch pierwszych zasad określonych powyżej [...]” (Schiele, Schneider, 1977).

Pojęcie „edukacji politycznej” funkcjonowało jeszcze przed 1989 r. w krajach komunistycznych. To tłumaczy, dlaczego używanie tego terminu w dyskusjach dotyczących aktywnego obywatelstwa w Europie jest obecnie kontrowersyjne. Mając to na uwadze, Rada Europy – jako pierwsza na kontynencie – zaczęła wdrażać program pod nazwą „Edukacja na rzecz demokratycznego obywatelstwa” (EDC) i zajęła się publikacją materiałów teoretycznych i pedagogicznych stanowiących narzędzia edukacji obywatelskiej.

Jeden z najważniejszych w Europie badaczy uczestnictwa, Jan W. van Deth (2009), wspominał niedawno, że

przekonanie, iż demokracje są zależne od dobrze rozwiniętego społeczeństwa obywatelskiego i znacznych zasobów kapitału społecznego jest szeroko akceptowane. Z perspektywy

unijnych decydentów, organizacje społeczeństwa obywatelskiego mają wówczas potencjał do podnoszenia jakości politycznego procesu podejmowania decyzji poprzez rozszerzenie grona uczestników poza tradycyjne granice demokracji przedstawicielskiej.

Debata ta ma również ogromny wpływ na koncepcje edukacji obywatelskiej. Jeśli wierzy się w „przenikanie” pomiędzy społecznym i politycznym uczestnictwem, wystarczy zadbać o wysoki kapitał społeczny. Z punktu widzenia autorów niniejszego artykułu wydaje się, że czas poświęcić nieco uwagi koncepcji „kapitału politycznego”. Przypuszczamy, że „efekty przenikania” pojawią się tylko wtedy, gdy zostaną pobudzone przez właściwą interwencję edukacyjną. Na tym polega właśnie wielkie wyzwanie, jakie stoi dziś przed edukacją obywatelską.

Jeden z amerykańskich badaczy społecznych, żarliwie popierający hipotezę „przenikania korzyści pomiędzy obywatelskimi działaniami a politycznym uczestnictwem”, James Youniss, w następujący sposób skorygował i doprecyzował swoje stanowisko:

Nie wszystkie działania są zaprojektowane tak, aby to osiągnąć, a programy różnią się pod względem politycznej wyrazistości. Wiele działań skupia się na dobroczynności lub akcjach pomocowych, których motywem przewodnim jest współczucie wobec obdarowanych. Mimo że programy te powodują wiele dobra, to mało prawdopodobne, że przyczynią się do obywatelskiego zaangażowania. Trudno oczekiwać, że młodzi będą głosować czy protestować, bo wcześniej pomogli autystycznemu dziecku w rozwijaniu jego sportowych umiejętności. Jeśli oczekuje się rezultatów politycznych, działanie musi być tak zaprojektowane, aby wyraźny był jego bezpośredni wymiar polityczny” (Youniss, 2007: 230).

Takie stanowisko autorów jest aktualnie tematem dyskusji w grupie międzynarodowych ekspertów i cieszymy się bardzo, że debata ta może również gościć na łamach tej publikacji.

Uczestnictwo młodych ludzi w demokratycznej Europie. Jak międzynarodowa wymiana doświadczeń może wspierać rozwój edukacji obywatelskiej?

Rok 2011 młodzi ludzie w wielu europejskich krajach przywitali, uczestnicząc w ulicznych protestach lub okupacjach przestrzeni publicznych. Podobnie jak ich rówieśnicy w Tunezji i Egipcie, protestujący nawoływali do zmian rzeczywistości politycznej i ekonomicznej (zob. Barber, 2011; Shukra, Ball, Brown – w niniejszym tomie). Jeśli prawdą jest, że „młodzi obywatele znajdują się w samym centrum procesu uważanego przez wielu obserwatorów za »kryzys demokracji przedstawicielskiej«” (LSE Enterprise, 2013: 24), czy Europa ma do czynienia z procesem delegitymizacji swoich politycznych i demokratycznych fundamentów na nieznaną dotąd skalę? W jaki sposób grupy społeczne, którym przyszło zmierzyć się z rozpadem więzi i społeczną degradacją (szczególnie młodzież z mniejszymi szansami) mogą stać się częścią demokratycznego społeczeństwa? Czy istnieją jakieś nowe formy i przestrzenie dla uczestnictwa młodych? Te pytania spowodowały, że niemieckie Ministerstwo ds. Rodziny, Seniorów, Kobiet i Młodzieży postanowiło zaprosić przedstawicieli czterech krajów partnerskich do wspólnych rozmów i poszukiwań stosownych odpowiedzi na wyzwania, przed którymi stoi dzisiejsza Europa. Projekt jest realizowany przez JUGEND für Europa, Niemiecką Narodową Agencję Programu „Erasmus+ Młodzież w Działaniu”, i odgrywa istotną rolę we wdrażaniu Europejskiej Polityki Młodzieżowej (Rezolucja Rady z dnia 27 listopada 2009 r. w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży [2010–2018]).

Na poziomie ministerstw odpowiedzialnych za młodzież, Polska, Litwa, Izrael i Wielka Brytania zostały zaproszone do wzięcia udziału w procesie uczenia się od siebie nawzajem (*peer learning process*). *Peers* w tym kontekście oznacza ministerialnych ekspertów ds. młodzieży, członków ogólnokrajowych rad lub parlamentów młodzieżowych, badaczy młodzieżowych lub innych interesariuszy. Projekt trwa dwa lata, składa się z czterech seminariów i wielu krajowych i międzynarodowych spotkań ekspertów. Rezultaty zostaną przedstawione w trakcie Konferencji Europejskiej w 2014 r. i mają być

wdrożone w wymiarze europejskim i krajowym, tak by działacze, decydenci i badacze, których będą dotyczyć wyniki projektu, mogli w miarę możliwości poznawać inne rozwiązania i punkty widzenia.

W kwietniu 2013 r. grupa 19 ekspertów spotkała się w Berlinie, aby ów projekt zainicjować i zapoznać się z różnymi narodowymi definicjami i poglądami w tym zakresie. W pierwszym seminarium, oprócz eksperta edukacji obywatelskiej z Niemiec, wykładowcy polityki młodzieżowej z Litwy i reprezentantów Ministerstwa Edukacji Narodowej z Polski, udział wzięli piętnastoletni Młody Burmistrz z Newham/UK (zob. Shukra et al. w niniejszym tomie, dotyczący programu „Młody Burmistrz”, jako nowej możliwości angażowania się młodych osób w formalny proces polityczny). Ta celowa różnorodność uczestników okazała się bardzo skuteczna w przybliżaniu rozmaitych narodowych rzeczywistości oraz ujęć tematyki partycypacji młodzieży.

W trakcie dyskusji okazało się, że Polska i Litwa priorytetowo traktują wzmacnianie aktywnego obywatelstwa i partycypacji obywatelskiej młodzieży, np.: poprzez udział w organizacjach pozarządowych, podczas gdy Niemcy i Wielka Brytania koncentrują się na angażowaniu młodych w podejmowanie decyzji poprzez działanie parlamentów młodzieżowych, wybieranie młodzieżowych burmistrzów (Wielka Brytania) czy organizowanie dyskusji dotyczących m.in. niewielkiego zainteresowania kwestiami politycznymi ze strony młodzieży z mniejszymi szansami oraz strategii zmiany tej sytuacji (w Niemczech).

Dyskusja ekspertów pokazała, że młodzi ludzie w większości krajów mają negatywny obraz polityków i postrzegają ich, w najlepszym wypadku, jako odległych i obcych, a w najgorszym – jako skorumpowanych i zainteresowanych wyłącznie odnoszeniem osobistych korzyści (zob.: LSE Enterprise, 2013, załącznik 9). Stanowi to ogromną przeszkodę dla silniejszego politycznego zaangażowania młodych ludzi. Z drugiej strony, obraz młodych popularyzowany przez media i podzielany przez polityków również jest negatywny. Młodzież jest postrzegana jako za mało wiarygodna i zbyt niekompetentna, żeby mieć wyrobiony pogląd w bardziej złożonych kwestiach. To starcie między sferą polityczną a rzeczywistością nie przekłada się na język używany w politycznych debatach i na struktury dorosłej polityki,

która jest postrzegana przez młodych jako nieprzejrzysta i nieosiągalna. W wielu krajach projekty promujące uczestnictwo młodzieży są niedofinansowane, a ich znaczenie nie jest należycie rozpoznawane i doceniane. W kraju z dobrze rozwiniętymi strukturami młodzieżowej partycypacji, jakim jest Wielka Brytania, wyzwaniem pozostaje konieczność zapewnienia realnych celów działania takich instytucji, jak parlamenty czy rady młodzieżowe. Bez budżetu dla owych struktur partycypacja stanie się wirtualną symulacją albo w najlepszym razie ograniczy się do niewiążących konsultacji pomysłów przedstawianych przez dorosłych decydentów.

Wyzwaniem dla procesu wymiany doświadczeń będzie ustalenie wspólnych rekomendacji. W świetle argumentów kwestionujących „efekt przenikania” między działalnością społeczną a partycypacją polityczną należy postawić następujące pytania:

- Jak uczynić młodzieżowe organizacje pozarządowe, kluby sportowe itp. miejscami skutecznego społecznego treningu na rzecz demokracji (Pateman, 1970: 42)? Jak mogłyby wyglądać wymogi dotyczące szkolenia liderów młodzieżowych lub zasad uczestnictwa osób młodych w organizacjach pozarządowych (wzorowane na obowiązujących już w Wielkiej Brytanii), aby odpowiadać różnym narodowym rzeczywistościom?
- Kto powinien stymulować „efekt przenikania” za pomocą interwencji edukacyjnej? Nauczyciele, działacze edukacji pozaformalnej, zewnątrzni eksperci itp.? Gdzie to ma się odbywać? Jakie są skuteczne metody edukacji obywatelskiej, użyteczne we wspieraniu „politycznej alfabetyzacji” i zachęcaniu młodych ludzi do odgrywania bardziej aktywnej roli w procesach demokratycznych, szczególnie na poziomie lokalnym?
- Jak dotrzeć do młodzieży, która boryka się z problemami społecznego wykluczenia (NEETs [*Not in Education, Employment or Training*]), młodzi imigranci, bezrobotna młodzież)? W jaki sposób uwidocznic ich „niewidoczny program polityczny” (Kohl, Wiebke, Calmbach, Marc, 2012: 17)?
- Jaka musi być rama działania przyjęta w narodowej polityce młodzieżowej i pokrewnych dziedzinach, aby zapewnić skuteczność i zrównoważenie uczestnictwa młodych? Jakie muszą być prawne, finansowe i strategiczne podstawy młodzieżowej partycypacji,

by wydobyć ją z pułapki jednorazowych projektów? Jak stworzyć europejską strukturę inicjującą i wzmacniającą narodowe reformy w zakresie uczestnictwa młodzieży? Jakie rekomendacje można przekazać Komisji Europejskiej, pomocne w dalszych działaniach na rzecz wspierania aktywności młodzieży?

Wzmocnienie uczestnictwa młodzieży w ramach edukacji obywatelskiej – niepełna lista rekomendacji.

Uczenie się od siebie nawzajem nie oznacza w żadnym wypadku bezmyślnego kopiowania rozwiązań z jednej narodowej rzeczywistości do drugiej. Europejskie i międzynarodowe procesy uczenia się poprzez wymianę doświadczeń wymagają, po pierwsze, gruntownej wiedzy o kontekstach, w jakich działają partnerzy, jak i wysiłku włożonego w zdefiniowanie takich pojęć, jak „uczestnictwo młodzieży”. Proste zapożyczanie rozwiązań politycznych (*policy borrowing*; Phillips, Ochs, 2004) nie odpowiada złożoności procesu tworzenia polityki w różnych narodowych, kulturowych i historycznych kontekstach. We wzajemnym procesie uczenia udaje się natomiast osiągnąć „wartość pragmatyczną” i „wartość analityczną” (Friesenhahn, Kniephoff-Knebel, 2011). Poprzez porównanie rozpoznajemy alternatywne formy funkcjonowania, co może stać się innowacyjnym impulsem do poprawy wzajemnego oddziaływania (wartość pragmatyczna). Porównawczy proces wzajemnego uczenia się pozwala również nabrać dystansu do własnej sytuacji i zakwestionować strukturę własnej rzeczywistości (wartość analityczna). Niebezpieczeństwo polega na pokusie upraszczania i niewłaściwym analogiach – niemiecka profesor pedagogiki społecznej Cornelia Schewppe zaleca nawet rozważenie „zasady niezrozumiałości [w międzynarodowych procesach uczenia], jako że otwiera ona możliwość radzenia sobie z nieznanym i innym bez konieczności jego podboju” (Schewppe, 2005: 581).

Rozwiązania muszą być dostosowane do społecznych i historycznych tradycji, grup docelowych i posiadanych zasobów. Środowisko, w którym zachodzą procesy młodzieżowej partycypacji, jest podatne

na wpływy socjoekonomiczne, kulturowe i związane z relacjami władzy. Niemniej jednak ten projekt (i wieloletnie doświadczenie w dziedzinie edukacji obywatelskiej oraz uczestnictwa młodzieży) pokazuje, że pewien zbiór działań wspierających można uznać za bardziej korzystny.

– Tworzenie przestrzeni demokratycznej deliberacji młodych ludzi.

„Symulowanie demokracji” jest krótkotrwałą atrakcją. Uczestnictwo musi dotyczyć decyzji, które mają związek z prawdziwym życiem. Wiele z nich, podejmowanych na poziomie lokalnym, ma wpływ na sytuację młodych ludzi: finansowe wspieranie usług dla młodzieży, utrzymywanie infrastruktury związanej z czasem wolnym, organizowanie (bądź nie) transportu publicznego, pomoc społeczna itp. Aby zapewnić gotowość młodych obywateli do zajmowania się w przyszłości sprawami ich otoczenia, trzeba już dziś zainteresować ich problemami lokalnymi. Formy mogą być bardzo różne: od spotkań młodzieży w ramach forum „Czas pytań w Ratuszu” (*Question Time at Town Hall*, np. w Liverpoolu w Wielkiej Brytanii) do działań pracownika młodzieżowego, który zasięga u młodych ludzi opinii na temat aktualnych lokalnych kwestii politycznych. Deliberacja może czasem zacząć się od zwykłego „NIE!” – mimo to warto, aby lokalni decydenci i podmioty odpowiedzialne za młodzież stworzyli klimat sprzyjający zajęciu się tą kwestią.

– Zmiana instytucji edukacyjnych z fabryk wiedzy w „szkoły demokracji” (zob. Napiontek, w tym tomie).

Młodzi ludzie spędzają większość czasu w szkole. To tam spotykają przyjaciół, przekonują się, czy ich opinie mają znaczenie i czy warto podejmować wysiłek wywarcia jakiegoś wpływu na najbliższe otoczenie. Większość szkół ze sztywnym ukierunkowaniem na wyniki oczekuje od uczniów osiągnięć mierzalnych za pomocą stopni i egzaminów zewnętrznych. Rzadko się zdarza, aby szkoła doceniała doświadczenie skuteczności uczniów w kwestiach dotyczących demokracji. Istnieją jednak liczne przykłady na to, w jaki sposób uczniowska reprezentacja w szkolnym procesie podejmowania decyzji może odejść od formalnej funkcji symbolicznego i pozornego współudziału (tzw. tokenizmu) – przykład stanowią tu

szkoły demokracji i uczestnictwa w Nadrenii w Niemczech. Działania te nigdy nie osiągną satysfakcjonującego poziomu bez przyznania również uczniom możliwości wpływania na treści nauczane w szkole. Warto się zastanowić nad tym, w jakim stopniu informacja i edukacja obywatelska mogą znaleźć swoje miejsce w szkole, bez ryzyka indoktrynacji nieletnich. Program edukacji obywatelskiej powinien zostać przedyskutowany przez wszystkie zainteresowane strony zarówno w sektorze edukacji formalnej, jak i pozaformalnej. Warto może zastanowić się nad rzeczowym przedyskutowaniem na forum szkoły postanowień z „Porozumienia z Beutelsbach”. Jak dalece uczniowie mogą pozwolić sobie na samodzielne myślenie, kwestionujące stanowisko nauczyciela? Czy mogą szukać własnych rozwiązań problemów i sposobów dojścia do tychże rozwiązań? W jakim stopniu kwestie kontrowersyjne traktowane są w ten właśnie sposób, bez dopowiadania „właściwej” interpretacji? Jak bardzo pozwala się uczniom kwestionować autorytet rodzica, nauczyciela, Kościoła, państwa itp.?

– Osiągnięcie szerokiego porozumienia w sprawie edukacji obywatelskiej.

Podobnie do niemieckiego „Porozumienia z Beutelsbach” i konsensusów w innych krajach, właściwe podmioty i organizacje powinny określić wspólne ramy etyczne co do sposobu, w jaki należy praktykować wolną od indoktrynacji edukację obywatelską na wysokim poziomie. Powszechnie uznanie edukacji obywatelskiej w krajach borykających się w przeszłości z nadużywaniem „edukacji politycznej” zależy od zbudowania zaufania i wiarygodności. To otwiera drogę do bezpośredniej edukacji na rzecz demokratycznego obywatelstwa bez ryzyka złych skojarzeń.

– Uwidacznianie „niewidocznych programów” młodych ludzi z mniejszymi szansami

Młoda osoba mająca problemy z ukończeniem szkoły lub wykluczona ze ścieżek (zawodowych i edukacyjnych) włączających w funkcjonowanie wspólnoty raczej nie zastanawia się nad swoim obywatelskim uczestnictwem. Co prawda różne strategie wyjaśniające trudną sytuację i ułatwiające radzenie sobie z nią zawsze zawierają także opinie i podejścia odnoszące się do otoczenia politycznego, nawet

jeśli nie jest to zamierzone. Podmioty aktywne w edukacji obywatelskiej powinny szczególnie świadomie poddawać refleksji własne założenia i programy oraz zastanawiać się nad dostosowaniem ich do potrzeb wykluczonych (także językowo). Doświadczenie zdobyte w trakcie realizacji projektu „Politikferne Zielgruppen” („Politycznie odległe grupy docelowe”) Narodowej Agencji ds. Edukacji Obywatelskiej w Niemczech pozwoliło na „uproszczenie politycznych treści, dostosowanie ich do możliwości odbiorców i dopasowanie ich do kontekstu funkcjonowania młodych ludzi, odwołujące się do ich sposobu postrzegania” (Kohl, Seibring, 2012: 8).

– Włączenie edukacji obywatelskiej i wartości demokratycznych w programy szkoleń liderów młodzieżowych.

Jeżeli to prawda, że aktywność w organizacji pozarządowej sama w sobie nie jest bezpośrednio (ani nawet pośrednio) możliwością zdobycia umiejętności potrzebnych młodym ludziom do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym – to gdzie można się tego nauczyć? Doświadczenia z Wielkiej Brytanii, Izraela, Litwy i Niemiec wskazują na szkolenia liderów młodzieżowych organizacji pozarządowych. To one wyposażają ich w kompetencje obywatelskie i wspierają w wychodzeniu poza działania o charakterze dobroczynnym. Bezpartyjne organizacje młodzieżowe mogą odegrać decydującą rolę w zachęcaniu aktywnych młodych ludzi do zajęcia się „nieatrakcyjnymi tematami politycznymi”.

Edukacja obywatelska kładzie większy nacisk na łączenie metod działań edukacji pozaformalnej z działaniami politycznymi w najbliższym środowisku.

Wiele zainteresowanych stron i wielu młodych ludzi podkreśla istotną rolę wychowania i edukacji w stworzeniu możliwości aktywnego uczestnictwa w demokratycznym świecie. W związku z tym bezpłatna edukacja obywatelska jest postrzegana jako warunek zwiększenia owego uczestnictwa. Większość uznaje, że najskuteczniejsze jest uczenie się o demokracji w praktyce, zarówno na poziomie formalnym, jak i pozaformalnym” (LSE Enterprise, 2013: 6).

Sama informacja o instytucjach demokratycznych społeczeństw, prawie głosu i programach różnych partii nie motywuje młodych obywateli do działania. Z drugiej strony samo działanie, bez dotykania fundamentów, takich jak pytania o funkcjonowanie demokracji, dialogu, obrad – najprawdopodobniej nie doprowadzi do jakościowego wzrostu kompetencji demokratycznych.

Wszelkie strategie edukacji obywatelskiej (aby były skuteczne) wymagają jednak politycznego otoczenia, które jest otwarte na „zakłócenia” i na krytycznych obywateli, mogących zakwestionować działania rządzących. Młodym wolno popełniać błędy podczas uczenia się „tworzenia polityki”. Jeśli nie można decydować w żadnej istotnej kwestii, to po co się tego uczyć?

Podsumowanie

Czy polityczna i obywatelska bierność młodzieży stanowi problem? Szwedzcy badacze Joakim Ekman i Erik Amnå (w: Barret, 2012) twierdzą, że „konieczne jest rozważenie nowych form obecności obywatelskiej, w których obywatele mogą pozostawać zainteresowani i zaangażowani, nie biorąc aktywnego udziału”. Podkreślają, że nieuczestnictwo obywateli nie jest spowodowane żadnymi przeszkodami, takimi jak brak zasobów, wiedzy czy skuteczności, i nie musi być spowodowane brakiem satysfakcji. Tacy obywatele pozostają świadomi, ale nie uczestniczą, przynajmniej w danym momencie. W tym sensie można ich uznać za „obywateli w stanie gotowości” (*standby citizens*; ibidem: 11). Uważamy, że nierealnym celem edukacji obywatelskiej byłoby wspieranie uczestnictwa młodzieży tak, by dotrzeć do każdego młodego człowieka. Wierzymy jednak, że demokratyczne społeczeństwa muszą określić sposób, w jaki młodzi ludzie staną się demokratami, ponieważ demokracja jest formą rządzenia, której kolejne pokolenia ciągle powinny uczyć się od nowa. To wymaga różnych „wejść” do „uczenia się demokracji”. Niektóre z nich muszą być prostsze i bardziej dostępne, aby dotrzeć do tych młodych ludzi, którzy są wykluczeni ze społeczeństwa.

Warto zająć się opisaniem niebezpieczeństwa wynikającego z faktu, że dzisiejsza demokracja jest kontrolowana przez uprzywilejowane

elity (Crouch, 2008; Mouffe, 2011). Trzeba przeciwdziałać wyłączeniu się grup młodych z demokracji. Edukacja obywatelska (formalna i pozaformalna²) mają tu do odegrania dużą rolę. Nie wystarczy opierać się wyłącznie na korzyściach wynikających z obywatelskiego wolańtariatu i uczestnictwa w organizacjach pozarządowych, klubach sportowych i innych strukturach młodzieżowych. Co nie oznacza, że to, co się tam dzieje, nie ma znaczenia zarówno dla jednostek, jak i dla całego społeczeństwa:

Obywatelskie zaangażowanie i uczestnictwo w oczywisty sposób przynosi korzyści tym, którzy są w nie zaangażowani. Na przykład przynależność do organizacji i stowarzyszeń pomaga rozwijać umiejętności, pośredniczy w kosztach uczestnictwa, tworzy sieci, które mogą prowadzić do dalszego uczestnictwa, poszerza wiedzę i zwiększa poczucie skuteczności (Barret, 2012: 12).

Jeśli chodzi o wątpliwości przedstawione w niniejszym tekście dotyczące istnienia „efektu przenikania” pomiędzy politycznym a obywatelskim uczestnictwem, sugerujemy ponowne rozpatrzenie edukacji obywatelskiej jako tej, która ma przygotować młodych ludzi do zajmowania aktywnych pozycji w demokratycznych społeczeństwach, umożliwiając im przedstawianie własnych racji, a także szkolenie i wspieranie ich w tym, aby owe racje mogły zaistnieć w przestrzeni publicznej. Formy tego wsparcia będą się różnić w zależności od grupy docelowej, a także kontekstu społeczno-historycznego i narodowego. Pracownikom socjalnym i innym animatorom edukacji obywatelskiej zaleca się korzystanie z międzynarodowej wymiany doświadczeń, z umiejętności zdobytych w innych sytuacjach i z metod sprawdzonych w innych krajach.

Potrzeba większego wpływu obywateli na kluczowe kwestie, takie jak władza banków, kryzys euro, ekonomizacja sektora edukacyjnego itp. Ale nie ma wielu dowodów na to, że otwarcie tych obszarów na wpływ obywateli znajduje się gdziekolwiek wysoko na

² W europejskiej terminologii mowa jest o trzech rodzajach uczenia się. Są to: edukacja formalna (*formal education*), pozaformalna (*non-formal education*) i nieformalna (*informal education*). Edukacja pozaformalna to nie to samo co edukacja nieformalna, ta jest bliższa edukacji incydentalnej.

liście priorytetów. Zgadza się z Barberem (2011, tekst w niniejszym tomie): „Kryzys, z którym mamy do czynienia, nie oznacza nieuczestniczenia obywateli w demokratycznej polityce, ale jest to kryzys politycznej demokracji jako takiej”. Komu zależy na naprawie aktywnych, krytycznych, świadomych, niezależnych i samodzielnych obywatelach? Które szkoły wychowują samodzielnie myślących uczniów? Które partie polityczne przewidują w swoich programach pracę nad poprawą świadomości obywatelskiej i obywatelskiego zaangażowania? Gdzie w przestrzeni publicznej dopuszczalny jest prawdziwy pluralizm? Czy rządzące elity życzą sobie silnych, zaangażowanych i świadomych obywateli? Odpowiedzi na te pytania wydają się kluczowe dla określenia realnych ram pracy nad podniesieniem poziomu obywatelskiego zaangażowania.

Jesteśmy gotowi do dalszej dyskusji i podzielenia się doświadczeniami i dobrymi praktykami w tej dziedzinie ze wszystkimi zainteresowanymi.

Tony Taylor

Młodzi, polityka i partycypacja z perspektywy pracy z młodzieżą

„Dusza młodego obywatela stała się
przedmiotem władzy poprzez wiedzę ekspercką”.

(Rose, 1991: 131)

W 1980 r., kiedy jeszcze *Youth and Policy*¹ było tylko załącznikiem pomysłu w głowach swoich założycieli, ukarano dwóch młodych, pełnych ideałów pracowników młodzieżowych (*youth workers*). Zostali oni uznani za winnych „psucia młodzieży”. Ich przestępstwo polegało na wspieraniu raczkującej młodzieżowej rady gminy, grupy złożonej z kilkunastu młodych ludzi, która na łamach swojego biuletynu *Bog Off*², krytykowała za tokenizm zarówno urzędników, jak i radnych. Młodzi pracownicy socjalni, broniąc się, twierdzili, że działali w oparciu o zasady *Service's Programme of Action*, który zawiera deklarację wsparcia dla „małych rybek” w rozumieniu Brechta³ i wysłuchania głosu młodych. Podczas pokazowego procesu odegranego przed Youth Advisory Committee, jego zarząd wysmiewał naiwność młodych pracowników, którym „zamarzyło się brać na poważnie deklaracje na papierze!”. Po świeżo upieczonej młodzieżowej radzie gminy nie został nawet ślad. Ta próba partycypacji i edukacji politycznej została usunięta z historii Władzy.

¹ Czasopismo, w którym pierwotnie ukazał się niniejszy tekst (przyp. red.).

² Czyli „spadaj” (przyp. tłum.).

³ Odniesienie do ironicznego obrazu traktowania dzieci i klas niższych przez klasy panujące, podanego w formie paraboli w opowiadaniu Bertolta Brechta „Gdyby rekiny były ludźmi” (przyp. red.).

Kilka miesięcy później, wraz z innymi pracownikami młodzieżowymi, mimo że podchodziliśmy do sprawy bardziej trzeźwo, ale bez poczucia winy, zorientowaliśmy się, iż popadamy w niełaskę, kiedy zwracamy uwagę na bariery w rozwoju praktyki partycypacyjnej, na

sztynność hierarchicznych struktur, spolegliwość pracowników młodzieżowych wobec władzy, zdradliwe trzymanie się zdrowego rozsądku oraz naszą własną porażkę w budowaniu solidnych podstaw dla wsparcia młodych ludzi w ramach struktur pomocy społecznej i poza nimi (Ratcliffe, Taylor, 1981: 27).

Na konferencji „Praca z młodzieżą a kryzys” („Youth work and crisis”) w marcu 1981 r., mówiliśmy, że polityka i partycypacja powinny iść zawsze w parze, że nie ma jednego bez drugiego. Jednakże, jak pokazało nasze doświadczenie, pracownicy młodzieżowi wydawali się zakłopotani perspektywą spoufalenia i przestraszeni możliwością solidarności z młodymi.

Ten fałszywy podział na pracowników i młodzież musiał zostać obalony. Dążyliśmy, być może nieco naiwnie, do tego, aby wypracować otwartą, samoświadomą i jawnie polityczną praktykę, która opowiada się „po stronie młodych ludzi”.

W tym samym czasie Bernard Davies (1981: 36) z pasją apelował o „upolitycznienie edukacji obywatelskiej i humanizację edukacji politycznej”. Oskarżyliśmy „główny nurt” pracy z młodzieżą o hipokryzję. Deklarując apolityczność, maskowała ukryte stanowisko polityczne „po stronie władzy”.

Co wynika z naszych doświadczeń i przywołanych argumentów ponad ćwierć wieku później? Partycypacja stała się po raz kolejny modna, jej smak ma dekada *New Labour*⁴. Zaniepokojenie odwrotnie od polityki nie tylko młodych ludzi stało się powszechne. Czy to moment, w którym praca z młodzieżą osiągnie dojrzałą postać, wyrażając w imieniu młodych rozczarowanie demokracją, czy też nadal będzie spełniać oczekiwania politycznych mocodawców?

Jak obecnie łączy się kwestie młodzieży, polityki i partycypacji? The Carnegie UK Trust (2008) zakłada, że polityka sprowadza się

⁴ Partia Pracy w odświeżeniu Tony'ego Blaira i Gordona Browna, od połowy lat dziewięćdziesiątych do końca pierwszej dekady XXI w. (przyp. red.).

do demokracji przedstawicielskiej, zarówno na lokalnym, jak i ogólnonarodowym szczeblu, a młodzi ludzie mają na nią wpływ przede wszystkim poprzez wrzucenie swojego głosu do urny wyborczej. Partycypacja rozumiana jest tu jako włączanie młodych (w wieku 10–25 lat) w publiczny proces podejmowania decyzji dotyczących strategii i programów instytucji. To nic nowego, ale też jest to bardzo zawężone rozumienie partycypacji. Dla przeciwwagi, moje rozumienie polityki polega na stawianiu dociekliwych pytań o to, kto kontroluje społeczeństwo, w czym interesie działają politycy i co my możemy z tym zrobić. Partycypacja to dla mnie złożona odpowiedź na pytanie o siłę wpływu obywateli, nieważne – młodych czy starych, na cele i kształt **ich** społeczeństw.

Służalczy wobec *New Labour* dokument The Carnegie UK Trust (*Empowering Young People*, 2008) stanowi emblematyczny przykład współczesnej polityki społecznej. Twierdzi się w nim, że partycypacja młodzieży jest kluczowa dla:

- dostosowania praktyki Zjednoczonego Królestwa do zaleceń Konwencji Praw Dziecka ONZ;
- przeciwdziałania wzrastającemu brakowi zaangażowania młodych ludzi w formalną politykę i procesy demokratyczne;
- unowocześnienia usług i instytucji publicznych, oraz „weryfikacji pod kątem młodzieży [*youth-proofing*] działań władz lokalnych i centralnych” (Combe, 2002);
- zmniejszenia obaw dotyczących utrzymania się lub eskalacji antyspołecznych zachowań młodzieży w miarę jej wycofywania się ze sfery publicznej;
- przerzucania mostów nad naruszającą stabilność społeczną przepaścią między światem ludzi młodych i dorosłych;
- przywrócenia wiary w wartość głosowania i w niezbędność istnienia polityków i partii politycznych.

Zwolennicy partycypacji młodzieży, starając się przekonać nas do swojego zdania, deklarują, że wszyscy na tym skorzystają:

- młodzi ludzie rozwiną umiejętności komunikacyjne, zwiększając tym samym swoje szanse na rynku pracy;
- poprawi się jakość usług publicznych;

- społeczeństwo odzyska podstawy swojej integracji, kiedy zagubione więzy solidarności zostaną ponownie odkryte i przebudowane zgodnie z duchem spójności społecznej (Rogers, Muir, 2007).

Ten ambitny program ma zostać wprowadzony w życie poprzez takie inicjatywy, jak kształcenie awangardy „mistrzów” partycypacji w ramach najwyższego szczebla zarządzania, konieczne wprowadzenie standardów jakości oraz – opartej na Internecie – zorientowanej na młodych strategii „remiksowania i samplowania” elementów składających się na młodzieżowe obywatelstwo. Pomijając moje podszyte zgorzknieniem przeczucia odnośnie do sytuacji, w której to tabliczki z napisem „Inwestowanie w ludzi” zostaną zamienione na inne: „Inwestowanie w partycypację”, nurtujące mnie wątpliwości sięgają głębiej i nie jestem w tym odosobniony. Jedną z nich to obawa, że niewiedza i brak zrozumienia stanowią główną przeszkodę w rozwoju młodzieżowej partycypacji; kolejną wiąże się z faktem, iż fora młodzieży mogą stać się pasami transmisyjnymi do profesjonalnej polityki dla konformistycznej mniejszości młodych ludzi, oraz z faktem, że wygrywa filozofia szybkich rozwiązań (Carnegie UK Trust, 2008).

Ostrożność wynikająca z tych wątpliwości wydaje się na miejscu, ale z oczywistych względów pojawia się też niechęć do baczniejszego przyjrzenia się sytuacji. Aby to zrobić, należy bowiem poważnie przemyśleć historię, dotychczasowe działania i teorie.

Historyczne precedensy

Wiadomo, że historia lubi się powtarzać. Młodzi ludzie od dawien dawna sceptycznie podchodzili do partycypacji i polityki, idąc za głosem zdrowego rozsądku podpowiadającego im, że i tak „nie wiele się zmienia”. Biorąc pod uwagę tę kolektywną oporność, państwo podejmuje inicjatywy, aby przekonać młodych, że może być inaczej. Raport Albemarle w 1959 r. głosił, że młodzi ludzie powinni być „czwartym partnerem” w zarządzaniu działaniami skierowanymi do młodzieży (*Youth Service*).

Na Youth Service Forum w 1970 r. rozprawiano o „alienacji młodych i potrzebie włączenia ich w procesy polityczne” oraz powołano narodową sieć rad młodzieżowych, których rozwój, jak to ujął

Thompson w 1982 r., został „ograniczony gorsetem rytuałów i formalnych procedur posiedzeń komisji” (Davies, 1999a: 134, 145).

Wraz z powstaniem unowocześnionej strategii *New Labour* cały proces partycypacji nabrał nowego impetu. Niektórzy byli tym oczarowani. Billie Oliver (1999) z aprobatą przyjął wyłaniające się po 1997 r. zasady społecznego zaangażowania, sugerując nawet, że w ten sposób pomysły Paula Freire’a⁵ przedostały się do głównego nurtu polityki. Inni byli jednak rozczarowani. Tony Jeffs (2005: 8) uznał za absurd obdarzanie zaufaniem polityków „oddającym demokratyczną kontrolę tym, którzy dają więcej [...], a następnie prawiącym kazania o obywatelstwie i zaangażowaniu”. Podsumowanie pozostawiamy Daviesowi (2008: 141), który zadumał się nad tym, „jak bardzo retoryka *New Labour* i jej niezliczone inicjatywy jedynie usuwały przeszkody i ułatwiały pracę rządowi, aby „naoliwić” rządową maszynę, usuwając irytujące przeszkody na drodze do tego, co i tak chcieli osiągnąć”. Pomimo wszelkiej propagandy młodzi ludzie pozostali nieprzekonani.

Ulotne działania

Nęka nas następujące pytanie: cóż ta cała retoryka oznacza w praktyce? Biorąc pod uwagę kruchą naturę *Youth Service* oraz jej konieczność przetrwania, większość opracowań na ten temat ma charakter samouzasadniający i jałowy, a skierowana jest do zarządzających, pracodawców oraz instytucji finansujących.

Nie ma tu mowy o samokrytyce. W ten oto sposób przeprowadzane przez Narodową Agencję Programu „Młodzież” (National Youth Agency – NYA) studia przypadku partycypacji oparte są na szablonie, który narzucając wyniki wymagane przez inicjatywę *Every Child Matters*, pomija rzeczywistą treść materiałów.

Gładka, szablonowa sprawozdawczość wydaje się obliczona na potrzeby biurokracji. Z drugiej strony, przy bliższym oglądzie można dostrzec pewne symptomy poprawy. Kilka bardziej refleksyjnych i szczegółowych opracowań wydobywa sprzeczne aspekty

⁵ Paulo Freire – teoretyk pedagogiki, autor książki *Pedagogy of the Oppressed*, patron krytycznie nastawionych pracowników młodzieżowych (przyp. red.).

i nieprzewidziane skutki prób pobudzania do partycypacji. Wywiad z Paulem Bradshawem (1981) na temat „teatru partycypacji” ilustruje wartość wskrzeszenia metodę „usuwania charakteryzacji” i ujawniania, co naprawdę kryje się za określonymi działaniami. Między wierszami można wyczuć drażniący zapach konfliktu pojawiający się, gdy młodzi ludzie zaczynają rozliczać politykę. Fascynujące byłoby odkrycie prawdziwej historii upadku sieci młodzieżowych rad, utworzonej po 1945 r. Miała ona przydusić, a nie rozniecić, polityczną aktywność, lecz została zinfiltrowanej przez „element bolszewicki” (Jeffs, 2005). Nasze drobne zamieszki w Wigan oraz wspomniana nieudana próba stworzenia młodzieżowej rady gminy były częściowo inspirowane mocnymi słowami raportu Milsona-Fairbairna – że „należy nawiązać dialog pomiędzy młodymi a resztą społeczeństwa: rozpocząć proces dwustronnych choć niekoniecznie polubownych negocjacji”. Aczkolwiek to właśnie Milson we własnej osobie niepokoił się, że poważnie potraktujemy jego publiczne „smarowanie [radykałów] smołą, za pomocą straszego pędzla marksizmu” (Davies, 1999a: 126, 192). Dumni, że tak nas opisano, uznaliśmy, iż nasze kulejące wysiłki w kierunku „otwarcia debaty politycznej wywołały panikę moralną i uruchomiły biurokratyczną gilotynę”. (Ratcliffe, Taylor, 1981: 29).

Dlatego też, podczas gdy literatura jest usiana odniesieniami do „dobrych” i „najlepszych” praktyk, rzadko kiedy udaje nam się dociec, co właściwie ma to oznaczać. Oczywiście stanowi to pewną ulgę dla tych, którzy chcą unikać ideologii w pracy z młodzieżą. Weźmy oczywiście, ukazujący sedno tej dyskusji przykład – czego spodziewamy się po pracy z młodzieżą – „dobrych” młodych obywateli lub obywatelki? Czy ma to być platoński konformista, chętny, by go poprowadzić i reprezentować, konsument i komentator, czy arystotelesowski dyskutant mający własne zdanie, traktujący wszelkie kwestie jako otwarte, gotów sprawować rządy, jak i podporządkować się rządzącym?

Teoretyczna krótkowzroczność

Bez względu na to, czy ktoś czyta zamówione przez rząd opracowanie (DfES, 2001), komentarz zespołu ekspertów (Rogers, Muir, 2007), poradnik The Joseph Rowntree Foundation (White, Bruce,

Ritchie, 2000), czy nawet artykuły pojawiające się w *Youth and Policy*, zewsząd wyłania się pewna jednomyślność zapatrywań. Zgodnie na *status quo* towarzyszy ukierunkowanie na behawioralne, techniczne i menedżerskie przystosowanie się. Młoda osoba musi stać się „samosterowna”, nabyć umiejętności dokonywania właściwych i odpowiedzialnych wyborów dotyczących swojego zdrowia i bezpieczeństwa, nabywanych dóbr, poziomu zaangażowania, oraz obdarzanych zaufaniem politycznych liderów i reprezentantów (Clarke, 2005). Klasa polityczna ma zaś stać się bardziej empatyczna, zręczna w dialogu z młodszymi wyborcami (Morris, 2006). Te zmiany w osobistym i społecznym zachowaniu młodych i dorosłych odnowią kapitał społeczny przybierający formę lepszych praktyk wyrażających się w postaci sieci społecznych (Keaney, 2006) oraz przyczynią się do przepracowania pojęcia brytyjskości i obywatelskości. W ten sposób zarówno wyobcowany obywatel, jak i niezakotwiczony reprezentant znikną ze sceny politycznej (Rogers, 2004). Ten osobliwy proces przemiany będzie wymagał szczególnego technicznego wsparcia. Niezbędne będą poradniki (Kirby, Lanyon, Cronin, Sinclair, 2003), standardy działania, narzędzia porównawcze oraz narzędzia do prowadzenia deliberacji (Save the Children, 2005). Pod względem organizacyjnym modernizacji trzeba będzie poddać lokalne i państwowe władze (Geddes, Rust, 2000), trzeba będzie wspierać Młodzieżowy Parlament Zjednoczonego Królestwa (UK Youth Parliament), jak i wskrzeszone młodzieżowe rady miast (Hilton, 2005; Matthews, Limb, Harrison, Taylor, 1998).

Jeśli w dyskurs ten wkrada się jakiegokolwiek pojęcie władzy, to w formie „adulizmu”. Model „uogólnionego dorosłego” a więc moralnej dojrzałości i samokontroli, przeciwstawia się młodości pozbawionej moralnego kręgosłupa i samokontroli. W jednej z bardziej wyszukanych interpretacji napięcie pomiędzy dorosłymi a młodymi Terry Barber (2007) przedstawia przestrzeń zaangażowania, w której *paedophobia*⁶ może zostać przewyciężona. Ten interesujący model osłabia jego własny „esencjalizm”, a więc błędne przypisanie wiekowi określonych relacji z kategoriami klasy, płci, rasy, orientacji seksualnej, niepełnosprawności czy wyznania. Młody człowiek może

⁶ Pedofobia, strach przed dziećmi (przyp. tłum).

pochodzić z klasy robotniczej, być płci męskiej, być Azjata, heteroseksualnym, sprawnym fizycznie ateistą; dorosła osoba może pochodzić z klasy średniej, być płci żeńskiej, należeć do rasy białej, być lesbijką, osobą niepełnosprawną oraz chrześcijanką. Dorosli i młodzi to nie są jednolite kategorie. Adulteryzm jako koncept dobrze wyraża jedną z relacji władzy, lecz jego moc wyjaśniająca jest niewielka, jeśli nie towarzyszy temu sięgnięcie po dodatkowe kategorie. Na poziomie funkcjonalnym, dorośli i młodzi ludzie zajmują różne szczeble w hierarchii, zazwyczaj, ale nie zawsze, stawiające wyżej starszego. Adulteryzm jest szczególnie mylący w sferze polityki i partycypacji, gdzie obie strony są podobnie bezsilne i sfrustrowane.

Znacznie bardziej pouczające jest badanie Martina (2006) na temat związku pomiędzy ekonomią polityczną, polityką organizacyjną i polityką tożsamości. Martin sugeruje, że chęć zrozumienia ludzi w ramach ich „złożonych tożsamości” zmusza nas do ponownego przemyślenia związku pomiędzy władzą a różnorodnością. Zwraca naszą uwagę na wartości „zróżnicowanego uniwersalizmu” propagowanego przez Ruth Lister oraz na kładziony przez nią nacisk na inkluzywne obywatelstwo oparte na polityce „solidarności w zróżnicowaniu” (Lister, 1997: 90).

Krótko mówiąc, dominująca w polityce perspektywa instrumentalna problematyzuje Politykę, Partycypację i Młodych, proponując program „psychologicznej restrukturyzacji” i reformy instytucjonalnej (Morley, 1995).

Ta postmodernistyczna hybryda socjaldemokracji i neoliberalnego myślenia wydaje się nie do utrzymania. Podejrzewam, że jeśli ten kierunek wytycza nam drogę i część pracowników młodzieżowych będzie działać zgodnie z tymi złudzeniami, w dwusetnym wydaniu *Youth and Policy* pojawi się kolejny artykuł opłakujący polityczną alienację młodych i brak partycypacji.

Myśleć inaczej

Niełatwo zaproponować inne myślenie. „Zamknięcie poznawcze” ucina dyskusję. Wykraczanie poza ustanowione kryteria i zalecenia uznawane jest za utopijny przeżytek. Bądźmy chociaż pewni, że

zadajemy właściwe pytania. Jeśli młodzi ludzie podchodzą do polityki z małym entuzjazmem, trzeba spytać o społeczeństwo generujące taki brak zainteresowania, o charakter tzw. demokracji oraz klasy politycznej, a zwłaszcza o szanse na jakiegokolwiek zmiany.

Ciągle żyjemy w uścisku neoliberalnej wersji kapitalistycznego wyzysku. Zgodnie z obowiązującym scenariuszem rządu zostały zderegulowane i sprywatyzowane, pozostawiając obywateli samym sobie; handel i przepływ kapitału zdecydowanie przyspieszyły; cały świat otworzył się na biznes. Co najważniejsze jednak, wciąż nasila się „kapitalizacja władzy” (*capitalisation of power*), zdolność klasy panującej do władania społeczeństwem. Chcąc zrozumieć motywację państwa oraz to, jak jego działania wpływają na relację, którą jako pracownicy młodzieżowi budujemy z młodymi ludźmi, musimy zaakceptować znaczenie ekonomii politycznej, niegdyś stanowiącej punkt wyjścia krytycznej polityki społecznej (Gough, 1979). Moim zdaniem oznacza to, że zasady aktywności ekonomicznej i politycznej nie są abstrakcjami teorii użyteczności czy też wartości.

„Niezależnie od tego, czy narzucone przez rządzących, czy też zaprojektowane przez nas samych, zawsze stworzone są przez istoty ludzkie” (Nitzan, Biehler, 2005: 21). Tak więc cena paliwa, zarobki młodego praktykanta, sposób, w jaki media interpretują zachowania młodych, czy też ustanowienie funduszu dla młodzieży (*Youth Opportunity Funds*) są wynikiem dyskusji pomiędzy frakcjami klasy panującej oraz wśród wspierającej ją kasty biurokratów i polityków na temat tego, co dla nich jest najlepsze. Wszystko to ma bezpośrednie przełożenie na życie młodych ludzi; i wszystko to jest zapośredniczone przez poziom naszego zaangażowania w polityczną walkę zarówno o zakwestionowanie, jak i zmianę tych decyzji.

Co więcej, sojusz gospodarki rynkowej i demokracji przedstawicielskiej wyznacza formalny rozdział społeczeństwa od ekonomii i państwa. Nie tylko nie kontrolujemy rezultatów naszej pracy, nie kontrolujemy również władzy politycznej. Po wyborach jest ona pozostawiona przez nas politycznej elicie. Nie żyjemy w demokracji, ale w „liberalnej oligarchii”, w której nawet częściowe prawa uzyskane w wyniku politycznej walki są zagrożone (Castoriadis, 1997). Stawiając sprawę jasno, nie ma demokracji bez równości ekonomicznej. Czy naprawdę mamy uwierzyć, że nasz głos wyrażany

od wielkiego dzwonu równoważy codzienną aktywność Ruperta Murdocha? Demokracja przedstawicielska nie stanowi żadnego wyzwania dla „kapitalizacji władzy”. W gruncie rzeczy, jest rządzeniem ludźmi przez ich przedstawicieli (Parekh, 1993) i nawet jeśli parlament byłby pełen przedstawicieli nastawionych tak proobywatelsko jak Tony Benn, nie ma to wpływu na funkcję, jaką pełni jako instytucja!

Jürgen Habermas (1996) i Anthony Giddens (1998) to teoretycy demokracji jako zestaw procedur; są zwolennikami „rządów prawa”, demokracji parlamentarnej i kapitalizmu. Ich przeciwieństwo stanowią tacy wizjonerzy, jak Hannah Arendt czy Cornelius Castoriadis, dla których

polityczna aktywność nie jest środkiem do celu, ale celem samym w sobie; nikt nie angażuje się w politykę celem torowania sobie drogi do własnego dobrobytu, lecz celem realizacji zasad właściwych dla życia politycznego, takich jak wolność, równość, sprawiedliwość, solidarność, odwaga i doskonałość (Arendt, za: Fotopoulos, 2008).

Wizjonerzy ci wyobrażają sobie inkluzywne demokratyczne społeczeństwo, które opiera się na formach bezpośredniego, kolektywnego podejmowania decyzji, form stworzonych przez tych, którzy zawsze przeciwstawili się władzy elity, począwszy od ruchu diggerów w 1649 r., poprzez węgierskie rady z 1956, aż do dzisiejszych Komitetów Sąsiedzkich w Boliwii (Mason, 2007) i horyzontalnych struktur to nie oddaje sensu. proponując: aktywistów organizujących protesty przeciwko szczytom G8. Zatraskany o podtrzymanie tradycji David Coleman (2007: 8) umniejsza znaczenie „bezpośredniej demokracji” na rzecz „bezpośredniej reprezentacji”. Twierdzi na podstawie sondażu MORI (Market & Opinion Research International), że „społeczeństwo nie ma nic przeciwko rządowi przedstawicielskiemu jako takim”. Wydaje się, że zatrudnionemu w Oksfordzie w ramach programu finansowanego przez Cisco ekspertowi ds. e-demokracji nawet się nie śniło o demokracji składającej się z krytycznych, refleksyjnych obywateli, świadomych swojej ścisłej wzajemnej współzależności w ustanawianiu własnych praw; demokracji, w której nie ma miejsca dla zawodowych polityków.

W ułdzonych środowiskach badawczych istnieje niemalże dżentelmeńska umowa, aby pomijać autorytarny i hierarchiczny charakter współczesnej partii politycznej, której przykładem jest *New Labour*.

Młodzi mają uwierzyć w czyste intencje partii (a wkrótce nawet czynnie to zaufanie wyrazić, gdy wiek wyborczy zostanie obniżony do 16 lat) nadzorującej system inwigilacji i kontroli, mający wychwytywać tych spośród nich, którzy są nastawieni antyspołecznie (Scraton, 2007); uwierzyć w demokratyczną retorykę partii, która nie toleruje jakichkolwiek różnic zdań we własnych szeregach; prosi się ich także o postrzeganie nieposkromionej pychy takich ludzi, jak Blair, Mandelson czy Hain, jako indywidualnych słabości, a nie jako trwałej tendencji biurokracji do utrzymania władzy bez względu na koszty (Michels, 1915). Komentatorzy i pracownicy młodzieżowi powinni wystrzegać się tej gry pozorów.

Alternatywne wyjaśnienie niskiego zaangażowania w politykę można oprzeć na przypomnieniu sobie, że polityka to walka zwolenników systemu z jego przeciwnikami. Delikatnie mówiąc, ci w czerwonym rogu dostali w kość. Ogólny zwrot w stronę konformizmu odzwierciedla upadek ruchu pracowniczego, zresztą głęboko skażonego biurokracją, ale dla wielu ludzi stanowiącego fundament wiary w lepsze społeczeństwo. Odzwierciedla też wzlot i upadek niezależnych ruchów społecznych organizujących się wokół kwestii *gender*, rasowych, orientacji seksualnych i niepełnosprawności. Odzwierciedla ich rozwiane nadzieje, rozczarowanie skorumpowanymi liderami; ukazuje również ideologiczny odwrót od wiary w solidarność, zwrot ku fetyszowi indywidualizmu. Co więcej, temu osuwaniu się w dół towarzyszy również nazbyt już zadomowiony sceptycyzm względem często małostkowej, odgrywanej przed nami „dworskiej polityki”, ciągłego tworzenia nowych kopii starych partii.

Te nastroje nie są wynikiem ignorancji. Ich źródłem jest rozczarowanie demokracją. Tej sytuacji nie zmienimy poprzez „dekonstrukcję” i odgórną reanimację społeczeństwa obywatelskiego, które w najlepszym wypadku może zaferować jedynie swoją opinię i poradę rzeczywistym decydentom. Cóż więc może być alternatywną drogą?

„Brońcie swoich praw”

Dalsze drążenie tego tematu prowadzi nas do pytania o siebie – niezależnie od tego, czy jesteśmy młodymi ludźmi, pracownikami młodzieżowymi czy po prostu obywatelami; do pytania o naszą rolę w tworzeniu historii. Rozmowy pomiędzy pracownikami socjalnymi, zwłaszcza w ciągu ostatnich trzech lat, ukazują, że przygnębienie zatacza coraz szersze kręgi (spotkania Critically Chatting, listopad 2005 – marzec 2008). W tym czasie nie mieliśmy do czynienia z żadną czynną reakcją na ataki uderzające w „ ducha” pracy z młodzieżą (*Youth Work*), prowadzone w imię nowego menedżeryzmu, jego celów i wymaganych wyników. Billie Oliver (1999) wskazuje na „bezsilność” osobistych doradców socjalnych (*Connexions Personal Advisors*) i to mimo obowiązującego nastawienia na – rzekomo – partycypacyjną metodologię. Pojedynczy pracownicy młodzieżowi opierający się nakazom czują się odizolowani i bezbronni. W tym kontekście rodzi się pytanie: jak mają zrobić cokolwiek wykraczającego poza bierną akceptację narzuconego przez rząd modelu partycypacji młodzieży, jeśli na co dzień brakuje im gotowości, by bronić swojej filozofii i sposobu działania, a nawet samych warunków pracy?

Według mnie istnieje związek pomiędzy ich gotowością do obrony swoich praw i podobnym działaniem młodzieży, pomiędzy walką o utrzymanie kontroli nad swoją pracą po stronie pracowników a walką o zachowanie kontroli nad swym życiem po stronie młodzieży. Oto kilka znanych mi z autopsji przykładów synergii w tworzeniu partycypacyjnej, samoświadomej, upolitycznionej praktyki wynikającej ze wzajemnego oddziaływania na siebie obu grup:

- Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych po stronie pracowników to np.: utworzenie radykalnego lokalnego oddziału związku zawodowego, a po stronie młodzieży – utworzenie wcześniej wspomnianej młodzieżowej rady gminy. Po stronie pracowników – walka o uznanie zespołów kobiecych i rozkwit grup socjoterapeutycznych tylko dla kobiet; wpływ feministycznego i socjalistycznego zespołu, pracującego i żyjącego na ubogim osiedlu komunalnym na pojawienie się prowadzącego tam kampanie stowarzyszenia Play and Youth Association.

- W drugiej połowie lat osiemdziesiątych to związek między pojawieniem się w górniczej wiosce Clay Cross buntowniczego byłego radnego, politycznego działacza i pracownika młodzieżowego, szczególnie uciążliwego dla systemu biurokracji, oraz przejęcie kontroli przez tamtejszych młodych ludzi nad lokalnym klubem młodzieżowym.
- Pierwsza dekada tego stulecia i związek doświadczenia wewnętrznie zwartego środowiska robotniczego z buntowniczymi tradycjami i bogatą historią sprzeciwu wobec rządzących, wsparcia prześladowanej przez policję czarnej młodzieży oraz rozwoju pełnej sprzeczności, długotrwałego przedsięwzięcia partycypacyjnego – projektu Młody Burmistrz (*Young Mayor's Project*) (Shukra, Back, Keith, Khan, Solomos, 2004).

Te pozornie niespójne wspomnienia zyskują na wadze przy zrozumieniu głębszych związków między samoorganizacją pracowników młodzieżowych a ich zaangażowaniem we wspieranie autonomicznej działalności młodych – przykładami są tu: pojawienie się w 1979 r. związku zawodowego pracowników zajmujących się młodzieżą oraz pracą w społeczności lokalnej (*Community and Youth Workers' Union*) i wpływ organizowanych w jego obrębie zlotów kobiet, czarnych i socjalistów (Women's, Black, Socialist Caucuses); w 1980 r. pojawienie się organizacji *National Organisation for Work with Girls and Young Women*, a dwa lata później, w 1982 r. – stowarzyszenia *Black Youth and Community Workers' Association* (Davies, 1999b). Gill Millar (1995) daje sugestywnie do zrozumienia, że tam, gdzie pracownicy młodzieżowi będący feministkami, czarnymi, lesbijkami, gejami, identyfikowali się z tymi samymi problemami, z jakimi borykali się młodzi ludzie, z którymi pracowali, pojawia się silny „antyprofesjonalny” wątek. Jednak bardzo trudno jest ustalić prawdziwość mojej tezy, nie tylko z powodu mnożących się sprzeczności. W świetle społecznych kontrowersji wokół równości w partycypacji, nawet najbardziej demokratyczne z efemerycznych projektów pracy z młodzieżą czy też bardziej trwałych organizacji mogą ulec degeneracji, popadając w ortodoksję. Tak też potencjalni radykalni mediatorzy mogą zostać uwiedzeni i przechwyceni, zmieniając się w wysoce oddanych wyznawców „nowego menedżeryzmu” i „spójności w społeczności lokalnej” (Shukra, 1998).

W dzisiejszych okolicznościach bycie demokratycznie nastawionym młodym człowiekiem czy pracownikiem młodzieżowym jest bardzo trudne. Brakuje społecznych wstrząsów wywołujących polityczną aktywność (Kocheva, Wallace, 1997). Siły społeczne, które inspirowały pracowników socjalnych do wysiłku w czasach, gdy powstawało *Youth and Policy*, pozostają w hibernacji. Jednak kapitalizm wkroczył w krytyczne stadium. Nękana kryzysami służalczą wobec tracącego legitymizację systemu *New Labour* poważnie rozważa wprowadzenie obowiązku głosowania, oraz uczestnictwa młodych ludzi w czynach społecznych (Margo, Dixon, Pearce, Reed, 2006). Czy te niepokojące propozycje oznaczają otwarcie możliwości ożywienia opozycyjnego demokratycznego działania? Szczerze mówiąc, nie jestem pewien. Mam jednak nadzieję na szerszą debatę w ramach pracy z młodymi i poza jej obszarem na temat znaczenia młodzieży, polityki i partycypacji.

Wydaje mi się, że niektóre osoby oraz grupy wskazują stare i nowe ścieżki myślenia i działania wokół wprowadzonego przez Mae Shaw (2007) rozróżnienia polityki (*policy*) jako odgórnych nakazów państwa oraz polityki (*politics*) jako oddolnych aspiracji ludu (*demos*), mianowicie:

- Wiele możemy zaczerpnąć z tradycji krytycznej autoanalizy swojego uwikłania w funkcjonowanie państwa szkockiej organizacji The Scottish Community Education and Development (Shaw, Meagher, Moir, 2006): z jej naciskiem na to, że demokratyczna walka bazuje na autonomii zbiorowego działania, w którym posiadanie własnego zdania jest afirmowane, a nie tłumione (The Edinburgh Papers, 2008); oraz z jej deklaracją, że jako profesjonaliści „musimy rościć sobie nasze prawa do politycznego działania i organizowania” (Emejulu, 2006: 16).
- Z perspektywy europejskiej, Filip Cousse zachęca nas do zaangażowania się w to, co sam nazywa paradoksem pracy z młodzieżą. Oficjalne działania wydają się wzmacniać i tak już wyposażoną we władzę, elokwentną młodzież, a nadzorować tych wykluczonych i wyalienowanych.
- Współcześni myśliciele ruchu czarnych i antyrasistowskiego (*The Black and Anti-Racist Movement*) przypominają nam o kluczowej roli „samostanowienia” i „niepolegania na państwie”, o tym, że

rasizm jest antydemokratyczną siłą, a także – na podstawie globalizmu i internacjonalizmu – kwestionują sam pomysł jednostkowego obywatelstwa lojalnego wobec jednego państwa (Ibrahim, 2004; Shukra, 2007).

- *Youth and Policy* publikuje teksty krytycznych komentatorów, takich jak: Louise Morley (1995), która ocenia partycypację jako manipulacyjną strategię maskowania rynkowego nastawienia polityki społecznej; Alana France'a (1996), widzący „aktywne obywatelstwo” jako neoliberalny projekt moralnej odnowy społeczeństwa; Kena McCullocha (1999), broniący prawa młodych ludzi do wyrażania swojego stanowiska metodami nieusankcjonowanymi przez struktury oficjalne; Marjorie Mayo (1997), która rozmyśla nad rolą pracowników w organizowaniu młodzieżowych związków zawodowych; oraz Tony'ego Jeffsa (2007), apelujący do nas wszystkich, abyśmy byli odważnymi obywatelami.
- Federacja Niezależnych Pracowników Młodzieżowych (*The Federation of Detached Youth Work*) wciąż broni spontanicznych, demokratycznych, równościowych praktyk krytycznego dialogu dotyczącego miejsca młodych ludzi w „publicznej przestrzeni”; jest świadoma, że aktywność i zaangażowanie polityczne nie mogą być wymuszone ani od góry, ani od dołu (Tiffany, 2008). Kiedy Jean Spence (2007) ujawnia opinie pracowników zakrzyczone przez statystyki, Bernard Davies (2005) przedstawia wojowniczy manifest koncentrujący się na edukacji jako wiecznie „niedokończonym procesie”. Jak stworzymy demokrację bez demokratycznej *paideia*⁷?

Ponieważ obecne badania i polityka społeczna wskazują, że „lepiej nie będzie”, w zgodzie z tezą o końcu historii (Fukuyama, 1992), menedżerskie próby wymuszenia zaangażowania młodych będą ponawiane. Kiedy przyjdzie co do czego, młodzi ludzie podejmą akcje bezpośrednio, tak jak podczas wojny w Iraku, niezależnie od tego, czego będzie chciał rząd. Jednak polityka i partycypacja w ramach wąsko rozumianej pracy z młodzieżą odżyją wówczas, gdy pracownicy młodzieżowi i młodzi ludzie razem podejmą wyzwanie i zaczną poszukiwać możliwości zmiany tego, co jest im narzucane.

⁷ *Paideia* – sztuka wychowania i edukacji dzieci (przyp. red.).

Parafrazując Castoriadis, ludzie u władzy życzą sobie, by wykluczyć nas z procesu podejmowania decyzji, jednakże nie mogą przeżyć bez naszego udziału. Nasza nieskrępowana pomysłowość właśnie napa-
wa ich lękiem o istnienie. Dlatego też naszym politycznym zadaniem, młodych i starych, jest przestraszyć ich na śmierć!

Tłum. Emil Tchorek

Przekład przejrżeli Anna Kordasiewicz i Przemysław Sadura

Katarzyna Murawska

Budżet partycypacyjny jako narzędzie pracy z młodzieżą

Edukacja ekonomiczna młodzieży jest zagadnieniem rzadko poddawany refleksji, jeszcze rzadziej mówi się o jej partycypacji ekonomicznej. W poniższym tekście mierzę się z zagadnieniem włączania młodych ludzi w kwestię podziału środków publicznych i próbuję ukazać jego mocne strony oraz potencjalne problemy, które się z nim wiążą.

Analiza tego, gdzie i w jaki sposób młodzież w Polsce zdobywa wiedzę i kompetencje dotyczące gospodarowania pieniędzmi, stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań. W pierwszej części tekstu zastanawiam się zatem nad specyfiką lekcji przedsiębiorczości oraz nad charakterem wiedzy, która jest w ich ramach przekazywana uczniom. Rozważam również kwestię doświadczenia nabywanego przez nastolatków poza szkołą. Stwierdzam, że sposób uczenia ekonomii jest jednostronny i niesie ze sobą wiele problemów.

Dlatego konieczne wydaje mi się poszukiwanie alternatywy dla dominujących metod edukacji ekonomicznej młodzieży. Jedną z nich może okazać się budżet partycypacyjny, czyli mechanizm angażowania mieszkańców we współdecydowanie o podziale środków w mieście lub w instytucji publicznej (np. w domu kultury czy szkole). Jest to sposób współpracy władzy z obywatelami, który od 2011 r. zyskuje w Polsce dużą popularność. W tekście charakteryzuję budżet partycypacyjny i opisuję polską specyfikę jego wdrażania.

Ostatnią część niniejszego tekstu stanowi przybliżenie dwóch przykładów wykorzystania budżetu partycypacyjnego do działań z młodzieżą, tj. projektów: „Mikrolaboratorium partycypacji” oraz „Szkoła partycypacji”. Te dwa przypadki były poligonem doświadczalnym dla

wykorzystania tej metody do pracy z młodymi ludźmi. Dobrze więc ukazują ich problemy i pułapki, a także potencjał, jaki kryje się w realizowaniu budżetu obywatelskiego z młodszymi odbiorcami.

Problem: edukacja ekonomiczna

Współczesna ekonomia jest nauką, która rości sobie prawo do miana ścisłej i obiektywnej. Ekonomisci, powołując się na skomplikowane wyliczenia, które udowadniają ich tezy, nie wspominają przy tym o ideologii, która silnie łączy się z ich twierdzeniami. Jednak w wypowiedziach wolnorynkowców na pierwszy plan wyłaniają się bardzo konkretne wartości, które pozwalają osiągnąć dobrostan. Są nimi wolność gospodarcza i własność prywatna. To właśnie za ich sprawą można odnieść sukces. W tym ujęciu ludzie są jednostkami bardzo indywidualistycznymi, a myślenie w kategoriach dobra wspólnego schodzi na plan dalszy.

Ideologia wolnego rynku jest powszechną narracją ekonomistów. Jednak coraz częściej już nie tylko niechętni wobec głównego nurtu publicyści zwracają uwagę na ten problem (zob. Sierakowski, 2005). Krytyka pojawia się również w samym środowisku naukowców. Rośnie popularność tezy, że nie ma ekonomii bez etyki, a myśl ekonomiczna powinna być analizowana w związku z myślą filozoficzną (Sedláček, 2012). O tym, że ekonomisci forsują aktualnie tylko jedną wizję gospodarki, mówił Jerzy Wilkin podczas IX Kongresu Ekonomistów Polskich:

Ekonomia jest silnie osadzona w aksjologii, chociaż wspomina o niej bardzo rzadko. W większości podręczników ekonomii nie ma nawet krótkiej wzmianki na ten temat. Każdy, kto chce zasugerować pożądany kierunek rozwoju gospodarki, a przez to społeczeństwa, kieruje się określonymi wartościami i określoną ideologią. To ideologia nakreśla nam obraz pożądanego kształtu świata (Wilkin, 2013: 2).

Wizja zindywidualizowanego świata, w którym króluje pieniądź i zysk, dociera również do instytucji edukacyjnych. Na studiach ekonomicznych zajęcia, takie jak ekonomia sfery publicznej czy

zagadnienia etyczne w ekonomii, odchodzą do lamusa, a ich miejsce zajmują zajęcia podejmujące problematykę rynków kapitałowych i bankowości (ibidem: 13). Podobne zagadnienia są omawiane również na niższych szczeblach systemu oświaty. Edukacja ekonomiczna uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych odbywa się głównie na lekcjach podstaw przedsiębiorczości. Podobnie jak na zajęciach uniwersyteckich, tak i w podstawie programowej tego przedmiotu najwięcej zainteresowania poświęca się zagadnieniom związanym z instytucjami rynkowymi, zarządzaniem przedsiębiorstwem czy bankowością. Zakres podstawowy tego przedmiotu zakłada, że uczeń powinien potrafić, m.in., wyjaśnić

[...] mechanizm funkcjonowania giełdy papierów wartościowych na przykładzie Giełdy Papierów Wartościowych w Warszawie oraz wymienić podstawowe wskaźniki giełdowe i wyjaśnić ich wagę w podejmowaniu decyzji dotyczących inwestowania na giełdzie¹, a także „rozdzielić formy inwestowania kapitału i dostrzec zróżnicowanie stopnia ryzyka w zależności od rodzaju inwestycji oraz okresu inwestowania¹.

Ponadto na kształt scenariuszy lekcji przedsiębiorczości wpływają organizacje, które otwarcie i wprost popularyzują neoliberalną ideologię. Forum Obywatelskiego Rozwoju (FOR) założone przez Leszka Balcerowicza już od pięciu lat realizuje projekt, którego celem jest tworzenie scenariuszy lekcji podstaw przedsiębiorczości i WOS-u. Znamienne jest to, że projektowi patronuje Ministerstwo Edukacji Narodowej. Patronat nadaje większą rangę przedsięwzięciu. Zwiększa też prawdopodobieństwo zainteresowania nim większej liczby szkół.

Niepokojąca jest treść scenariuszy zamieszczonych na stronie FOR. To, czego w nich brakuje, to krytyczna refleksja nad gospodarką wolnorynkową i opis alternatyw dla kapitalizmu. Natomiast dużo miejsca poświęca się na analizę komiksów ekonomicznych², które stanowią istotę innego projektu Fundacji. Komiksy te są niezwykle

¹ Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, s. 103.

² Strona projektu: <http://www.komiksy-ekonomiczne.pl>.

stronniczym materiałem edukacyjnym. Ukazują wolny rynek jako lekarstwo na wszystkie bolączki. Jeden z rysunków przedstawia pikietujących ludzi z hasłami opowiadającymi się za wprowadzeniem wyższych podatków. Są oni opisani jako wojownicy świątyni populizmu. W komiksie, który jest podstawą innej lekcji, przemawia Adam Smith. Twierdzi on, że jedynym skutecznym mechanizmem w gospodarce jest wolny rynek, który w najpełniejszy sposób dostarcza ludziom tego, czego potrzebują. Morał z komiksu, wygłoszony przez Smitha, jest taki, że aby kraj stał się bogaty „wystarczy pokój, niskie podatki i tolerancyjne kierowanie sferą sprawiedliwości” (Każmierczak, 2012).

Na lekcjach przedsiębiorczości młodzi ludzie są przygotowywani do tego, żeby stać się w przyszłości przedsiębiorcami. Są przy tym uczeni postaw, którym przyświeca bardzo konkretna myśl. Promuje ona indywidualizm jako najskuteczniejszą drogę do sukcesu i dobrostanu; jednocześnie deprecjonowane są postawy związane z solidarnością społeczną, poczuciem odpowiedzialności za dobro wspólne. Prezentowana przez głównych ekonomistów wizja gospodarki nie gwarantuje bezpieczeństwa socjalnego. Zakłada za to, że społeczeństwo to zbiór jednostek i każdy powinien się martwić o siebie. Naturalną kolejną rzeczą jest to, że w takim układzie zawsze będą wygrani i przegrani. Trzeba tylko zrobić wszystko, żeby być „na górze”.

Poza szkołą młodzi znajdują się przede wszystkim w roli konsumenta. Współcześnie często mówi się o silnym nastawieniu konsumpcyjnym młodzieży. Jest ono dla części badaczy społecznych przedmiotem wielu analiz³ i równoległe obaw. O konsumpcjonizmie nastolatków można przeczytać m.in. w rządowym raporcie *Młodzi 2011*:

W społeczeństwach współczesnych, w wyniku kolonizacji codziennego życia przez wzory konsumpcji, kulturowa przestrzeń dla alternatywnej konceptualizacji »dobrego życia« została mocno zmarginalizowana. Zmienia to zasadniczo kontekst socjalizacji młodego pokolenia, które buduje projekty własnego życia i własnej tożsamości w przestrzeni zdominowanej przez konsumpcję (Szafraniec, 2011: 224).

³ Między innymi badania realizowane przez Ośrodek Badań Młodzieży lub książka pod red. Bogdana Mroza (2009).

Konsumpcja wypełnia i determinuje styl życia młodzieży. To marki odzieży, butów czy gadżetów technologicznych stanowią dla niej punkt odniesienia, są elementem kształtowania własnej tożsamości. W związku z tym coraz częściej się mówi, że młodzi realizują się poprzez posiadanie (ibidem: 221–223). Rynek jest zatem przestrzenią, w której mogą urzeczywistniać swoje główne potrzeby – posiadania i przynależności.

Przedstawiona powyżej wizja źródeł wiedzy ekonomicznej jest w moim odczuciu niepokojąca. Nie pokazuje wielu możliwych zachowań związanych z gospodarowaniem środkami, ale też postaw związanych z kształtem i wartościami cenionymi w społeczeństwie. Zmierzymy się teraz z dwiema kwestiami: jaki sens ma pokazywanie nastolatkom innych sposobów myślenia i w jaki sposób można to zrobić?

Przekazanie alternatywnej wiedzy ekonomicznej jest, w moim odczuciu, niezwykle ważnym, ale też trudnym zadaniem. To przede wszystkim od obecnych nastolatków zależy, jak będzie funkcjonowało społeczeństwo za kilkadziesiąt lat. Zakładam więc, że mówienie o alternatywach dla konkurencji i zysku w postaci działania wspólnotowego, dobra wspólnego i solidarności społecznej jest inwestycją długoterminową. Uczenie o tym, że są wartości konkurencyjne wobec koncepcji indywidualistycznych, powinno zaczynać się jak najwcześniej.

Natomiast pytanie o to, gdzie młodzi mogą szukać innej wiedzy na temat ekonomii niż na lekcjach przedsiębiorczości albo na rynku, jest kłopotliwe. Drobnym wsparciem są lekcje wiedzy o społeczeństwie. Podstawa programowa z tego przedmiotu kładzie nacisk na rozwój innych umiejętności i wiedzy niż tylko tych dotyczących rynku. Uczeń, który ukończył kurs WOS-u, powinien, m.in., znać cechy i umiejętności człowieka przedsiębiorczego, ale także brać udział w działaniach, które te cechy rozwijają. Podstawa programowa zakłada, że uczeń umie zbudować budżet większego przedsięwzięcia (np. klasowego lub szkolnego) i mieć możliwość (współ)realizowania go⁴.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowane w Dz.U. z dn. 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17, <http://www.ceo.org.pl/pl/koss/news/nowa-podstawa-programowa>.

Zatem w założeniu WOS ma pozwalać młodzieży zdobywać umiejętności i doświadczenie gospodarowania pieniędzmi. Problemem jest jednak to, że szkoły zazwyczaj ograniczają swoje działania do przekazania uczniom suchej wiedzy. Pominięta zostaje potrzeba budowania nowych doświadczeń, kształtowania postaw. Ta smutna konstatacja jest jedną z myśli przewodnich rozprawy doktorskiej Olgi Napiontek. Socjolożka ta twierdzi, że:

uczniowie mają nabyć umiejętność dyskusowania nie dyskutując, współpracy w grupie pracując indywidualnie, egzekwowania swoich praw bez zrozumienia ich treści, samorządności bez możliwości podejmowania samodzielnych działań i bez wpływania na jakiegokolwiek istotne decyzje, mają podejmować oddolne działania, realizując plan działań samorządu ustalony przez nauczycieli i dyrekcję a realizowany z roku na rok (Napiontek, 2012)⁵.

Powyższe twierdzenia skłaniają mnie do refleksji nad poszukiwaniem nowych alternatyw dla dominujących trendów w edukacji ekonomicznej (zarówno szkolnej, jak i tej realizowanej na rynku), a także nad nowymi sposobami budowania doświadczeń młodzieży związanych z gospodarowaniem pieniędzmi.

Rozwiązanie: partycypacja ekonomiczna?

W 1985 r., podczas Międzynarodowego Roku Młodzieży, Walne Zgromadzenie ONZ wskazało, że angażowanie młodych ludzi powinno się odbywać przynajmniej na czterech podstawowych płaszczyznach: społecznej, politycznej, kulturalnej oraz ekonomicznej (*World Youth Report 2003, 2004: 279*). W Polsce partycypacja młodzieży na wszystkich czterech płaszczyznach dopiero się rozwija. Niestety, komponent ekonomiczny partycypacji pojawia się najrzadziej. Dzieje się tak zapewne dlatego, że sfera decydowania o pieniądzach i ich podziale jest w dużej mierze niedostępna nie tylko dla młodych, lecz również dla osób dorosłych.

⁵ Na temat partycypacji młodzieżowej w szkole zob.: Olga Napiontek „Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa” – w tym tomie.

Istnieje jednak mechanizm partycypacji ekonomicznej, który uzyskuje uznanie na świecie. Jego popularność przywędrowała też do Polski. Jest nim budżet partycypacyjny, nazywany w Polsce także budżetem obywatelskim. Poniżej zastanawiam się, czy może on stanowić dobrą alternatywę w budowaniu wiedzy ekonomicznej i doświadczenia w gospodarowaniu pieniędzmi wśród młodych ludzi. Zanim jednak opiszę możliwości wykorzystania tego mechanizmu, postaram się go krótko scharakteryzować i pokazać jego polską specyfikę.

Budżet obywatelski to narzędzie, które pozwala na dialog lokalnych władz z obywatelami w kwestii finansów publicznych. Daje mieszkańcom przestrzeń do przedstawienia swoich priorytetów, a także możliwość dyskusji nad dystrybucją publicznych zasobów. Jest to realna możliwość wpływania na część wydatków miasta, dzielnicy lub instytucji, którą stwarza się mieszkańcom. Istnieje przynajmniej kilka modeli budżetu obywatelskiego. Dwie podstawowe wersje zakładają rozmowę i ustalenie priorytetów działań i inwestycji albo zgłaszanie i wybieranie przez mieszkańców konkretnych pomysłów do realizacji.

Mechanizm ten zainicjowano już ponad 20 lat temu w brazylijskim mieście Porto Alegre⁶. Była to inicjatywa, w której spotkały się działania oddolne organizacji społecznych i odgórne nowo wybranych władz. Od pierwszej edycji budżet partycypacyjny wprowadzał reformę sposobu myślenia o tym, jak można przygotowywać budżet miasta. Było to nie tylko narzędzie zwiększające efektywność władz lub udział w życiu publicznym obywateli. Działaniu temu przyswiecał jasny cel: zmiana myślenia o zarządzaniu miastem zarówno wśród włodarzy, jak i samych mieszkańców. Budżet partycypacyjny w Porto Alegre zakładał liczne spotkania władz z osobami zainteresowanymi. Rozmawiano o dotychczasowych wydatkach, jak również wypracowywano kształt budżetu i priorytety inwestycyjne.

Działania w Porto Alegre rozprzestrzeniły się i stały się popularne w innych krajach, także w Polsce. To natomiast pozwoliło coraz liczniejszym badaczom i teoretykom zagadnienia wypracować zasady, które powinny towarzyszyć dobrze przeprowadzonemu budżetowi obywatelskiemu. W znalezieniu wszystkich wypracowanych

⁶ Więcej informacji o budżecie obywatelskim w Porto Alegre można znaleźć na stronie: <http://participedia.net/cases/participatory-budgeting-porto-alegre>; zob. także: Górski, 2012.

założeń niezwykle pomocna jest strona projektu „Masz głos, masz wybór”⁷ realizowanego przez Fundację Batorego.

Wszyscy, którzy zajmują się budżetem obywatelskim, zgadzają się co do tego, że dotyczące go ustalenia obywateli mają mieć charakter wiążący. Oznacza to dla władz obowiązek realizacji wspólnie wypracowanych pomysłów. Miejscy urzędnicy muszą też powiadomić mieszkańców o tym, jaka kwota jest przedmiotem dyskusji. Co więcej, informacja ta nie może się zmieniać w trakcie realizacji budżetu.

Wielu znawców problematyki kategorycznie głosi, że budżet partycypacyjny nie może być przedsięwzięciem jednorazowym. Ma on sens dopiero wtedy, gdy staje się procesem długofalowym, cyklicznym, realizowanym z określoną regularnością, a nie jest jedynie doraźnym działaniem. Aby mówić o dobrze zrealizowanym budżecie obywatelskim, potrzebna jest faktyczna przestrzeń do dyskusji z mieszkańcami, również (albo przede wszystkim) z tymi, którzy w mieście są najbardziej nieuprzywilejowani.

Do pełnego powodzenia powyższej inicjatywy potrzeba odpowiedniego nastawienia władz. Nie może być to jedynie narzędzie skutecznego zarządzania miastem. Ma prowadzić do zmiany myślenia o tym, jak decydować o rzeczywistości miejskiej. Tak przeprowadzony budżet ma czynić z mieszkańców aktorów o równoprawnym głosie w procesie podejmowania decyzji dotyczących podziału pieniędzy.

Działania w Porto Alegre zapoczątkowały coś, co można nazwać modą na budżet partycypacyjny (Kęłbowski, 2012a: 6) również w Polsce. W 2011 r. zrealizowano dwa pierwsze takie budżety w Sopocie i Rybniku. Następnie zaczął się rozkwit tej metody. Od 2011 r. do 2013 r. przygotowano i zrealizowano budżet obywatelski w kilkudziesięciu miastach Polski, również w tak dużych, jak np. Poznań czy Łódź. Do inicjatywy przystąpiła także Warszawa, gdzie trwają działania, których celem jest zaplanowanie budżetu na 2015 r.

Istotny jest fakt, że wiele miast realizujących w Polsce ów budżet włącza nie tylko dorosłych mieszkańców miasta, lecz również ludzi młodych. Wartościowe wydaje mi się zaprezentowanie kilku nowatorskich przykładów angażowania młodzieży w podział środków miejskich. O obniżeniu dolnej granicy wieku w ramach budżetu

⁷ Zob. <http://www.maszglos.pl>.

partycypacyjnego zdecydowały m.in. Dąbrowa Górnicza i Kielce. Tam swoje pomysły mogli zgłaszać wszyscy mieszkańcy, którzy ukończyli 16 lat. Każdy powyżej 16. roku życia mógł również brać udział w kolejnym etapie procesu, tzn. w głosowaniu nad zgłoszonymi projektami. Budujący jest fakt, że cezurą przestaje być 18. rok życia i poważniej zaczyna się traktować również młodszych mieszkańców. Jednak nie zawsze jest to inicjatywa samorządów. W przypadku Kielc to grupa młodych ludzi wyszła z propozycją obniżenia wieku uprawniającego do udziału w budżecie.

Angażowanie młodzieży w to przedsięwzięcie staje się praktyką, która co prawda się pojawia, jednak nie można mówić, że jest typowa dla działań związanych z budżetem partycypacyjnym w Polsce. Poniżej zwracam uwagę na te elementy, które są bardziej charakterystyczne dla krajowej specyfiki.

Większości działań w polskich miastach nie towarzyszy pogłębiona refleksja nad tym, jakie zmiany powinny towarzyszyć wprowadzeniu budżetu partycypacyjnego (Kęłowski, 2012b). Inicjatywy realizowane w Polsce mają zazwyczaj charakter projektowy, nie są pomyślane jako proces dążący do głębokiej transformacji myślenia o gospodarowaniu środkami publicznymi. Oznacza to, że zmiany wywołane budżetem obywatelskim nie mogą być gruntowne i nie mogą przyczynić się do zlikwidowania najczęściej występujących problemów.

Głównym z nich jest kłopot z myśleniem lokalnych władz o budżecie obywatelskim jako o mechanizmie demokracji bezpośredniej. Chęć realizowania tej inicjatywy stoi często w sprzeczności z nastawieniem lokalnych urzędników do współrządzenia z obywatelami. Rządzący niechętnie zdobywają się na akt realnego oddania części „swojej” władzy nad tworzeniem budżetu mieszkańcom miasta. Zostało to bardzo jasno ukazane w krytycznym omówieniu sopockiego budżetu partycypacyjnego:

Brak zaufania do mieszkańców jest szczególnie widoczny w środowisku prezydenta miasta, którego pełnomocnik uważa, że „nie może być tak, że student, pielęgniarka, sprzedawca warzyw, stomatolog oraz nauczyciel akademicki będą decydować o drogach, bo po to są fachowcy” (ibidem).

Ten problem wydaje się znacznie bardziej wyrazisty w kontekście udziału nastolatków. Włodarze miast mają jeszcze mniej zaufania do młodzieży.

W związku z tym, że władze niechętnie oddają inicjatywę mieszkańcom, ci mają mało okazji po temu, by się angażować w sprawy publiczne. Brak doświadczeń i tym samym wyobrażeń o tym, na czym może polegać zaangażowanie, powoduje niechęć do włączania się w różne inicjatywy. Zależność tę zaobserwowałam także w trakcie własnych badań. Kiedy w dwóch liceach na warszawskim Targówku zapytaliśmy uczniów o obszary, na które chcieliby mieć większy wpływ, pytanie okazało się dla nich bardzo abstrakcyjne i w związku z tym niezrozumiałe. Brak doświadczeń wpływania na swoje otoczenie sprawiał, że większość nie potrafiła powiedzieć, w co i jak mogłaby się zaangażować. Nie mieli w związku z tym wypracowanej potrzeby wspólnego działania⁸.

Budżet obywatelski i młodzież

Problemy, które pojawiają się podczas realizacji budżetu partycypacyjnego, dają o sobie znać ze zdwojoną siłą, gdy chodzi o włączanie do prac młodzieży. Sytuacja wydaje się beznadziejna – dorośli, osoby mające władzę nie dostrzegają wartości w angażowaniu młodych do podejmowania decyzji, natomiast sami młodzi, nie dysponując żadnymi pozytywnymi doświadczeniami, nie widzą takiej potrzeby. Co w takim razie można zyskać, wykorzystując budżet obywatelski do pracy z młodzieżą?

Praca za pomocą mechanizmu partycypacji ekonomicznej jest działaniem godzącym w powszechnie panujący pogląd, że młodzież nie powinna się angażować w sprawy dorosłych. W tej perspektywie pewne rzeczy (np. gospodarowanie pieniędzmi) zarezerwowane są tylko dla osób pełnoletnich, mających doświadczenie lub wiedzę. Natomiast realizując budżet obywatelski, wychodzi się z założenia,

⁸ Druga edycja projektu „Zaprogramuj dom kultury” realizowana przez Fundację Pole Dialogu i warszawski Dom Kultury „Świt” oraz uczniów 102 Liceum Ogólnokształcącego im. ks. J. Woźniaka i 46 Liceum Ogólnokształcące im. S. Czarnieckiego. Projekt finansowany jest z dotacji Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, zob. <http://www.poledialogu.org.pl/projekt/zaprogramuj-dom-kultury-2>.

że wartościowe i ważne jest zachęcanie do dyskusji różnych grup. Włączając w prace młodzież, wywiera się na nią wpływ. Nie można go jeszcze jasno określić. Można natomiast wskazać zachowania, które są oczekiwane.

Zakładam, że uczestnictwo ludzi młodych w pracach związanych z budżetem obywatelskim jest dla niej dowartościowujące jako dowód poważnego traktowania. To znak, że dorośli doceniają słuchanie młodych i dyskusję z nimi również wtedy, gdy chodzi o pieniądze.

Młodzi silnie odczuwają swój brak kompetencji w takich obszarach, jak praca w grupie, tworzenie budżetu wydarzenia, planowanie czy dialog z innymi zainteresowanymi grupami. Danie im możliwości uczenia się w praktyce może się okazać niezwykle cenną szkołą, która przyniesie korzyści całej społeczności.

Realizacja z młodzieżą budżetu partycypacyjnego to więcej niż praktyczna lekcja demokracji, która zapewnia doświadczenie, uczy kooperacji i dostarcza pozytywnych wzorców zaangażowania. Oba omawiane projekty (w szczególności pierwszy, realizowany przez socjologów z Instytutu Socjologii UW i inspirowany metodami pracy warsztatowej) zakładają zaangażowanie socjologów-realizatorów w zmianę społeczną i można je powiązać z kilkoma perspektywami metodologiczno-teoretycznymi. Jedną z nich jest socjologia działania Alaina Touraine'a. Każde badanie rzeczywistości społecznej miało, zdaniem tego francuskiego socjologa, zmierzać w stronę aktywnej interwencji (Touraine, 2010; zob. też: Kuczyński, Frybes, 1994). Zadaniem socjologów prowadzących proces edukacyjny jest więc nie tylko przekazanie wiedzy, lecz także zaangażowanie się na rzecz wzmocnienia i upodmiotowienia uczniów-obywateli (procesu określanego w tradycji anglosaskiej mianem *empowerment*). Z postulatem partnerskiej pracy z uczniami-obywatelami współgrają uczestniczące badania interwencyjne (PAR). Otwierają one proces badawczy na społeczność i nakładają na badaczy wysokie wymagania elastyczności wobec zmieniającego się kontekstu. Metody te „prowadzą do radykalnej, demokratyzującej przemiany w sferze obywatelskiej. Wymagają one współpracy i dialogu, współuczestnictwa w procesie podejmowania decyzji, wspólnych, angażujących wszystkich, demokratycznych narad oraz maksymalnego uczestnictwa i reprezentacji wszystkich istotnych stron” (Denzin, Lincoln, 2009: 66). Wykorzystanie PAR

jako elementu procesu edukacji obywatelskiej czyni z omawianych tu projektów procesy *par excellence* socjologiczne.

Budżet obywatelski jest obiecującą metodą pracy z młodzieżą. Stanowi atrakcyjną alternatywę. Niestety trudno obecnie mówić o jego skutkach z dużą pewnością. Jest w Polsce zbyt mało przykładów stanowiących potwierdzenie lub zaprzeczenie tego, jak wpływa on na młodzież.

Poniżej staram się omówić dwa przykłady projektów partycypacji ekonomicznej młodzieży. Nie da się na razie zarysować ich rzeczywistego wpływu. Opisuję natomiast założenia autorów projektów i sposób realizacji działania. Oba projekty mają charakter eksperymentów opierających się na zastosowaniu PAR jako elementu edukacji obywatelskiej. Rozważając ich skutki, trzeba postawić pytanie, czy umasowienie tego typu działań stwarza szansę na realną zmianę społeczną.

Celem obydwu projektów młodzieżowych było wykorzystanie budżetu do pracy z nastolatkami. Oba są nowatorskie (już samo włączenie komponentu partycypacji ekonomicznej jest nowością) i stanowią wyjątki na tle innych inicjatyw młodzieżowych. Opisując te działania, próbuję podkreślać elementy, które są największymi zaletaniami i mogą stanowić potencjalną dobrą praktykę pracy z młodzieżą. Równie ważne jest dla mnie jednak poddanie projektów krytyce, gdyż umożliwia to wskazanie potencjalnych kłopotów w takiej formie pracy z młodymi ludźmi.

Budżet partycypacyjny dla młodzieży – przykłady

Mikrolaboratorium Partycypacji – „Zaprogramuj dom kultury”

„Zaprogramuj dom kultury”⁹ jest inicjatywą, której mogłam przyglądać się z bliska. Angażowałam się też w prace nad nim na

⁹ Projekt „Mikrolaboratorium partycypacji: aktywizacja uczestnictwa młodzieży w kulturze” realizowana przez Fundację Pole Dialogu i Dom Kultury „Kadr” oraz uczniów dwóch warszawskich liceów na Służewcu (LXV Liceum Ogólnokształcące im. Józefa Bema oraz Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapeutycznego nr 1 „SOS”). Projekt był dofinansowany ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz współfinansowany przez miasto stołeczne Warszawa, zob. <http://www.poledialogu.org.pl/projekt/mikrolaboratorium-partycypacji/#more-138>.

kilku etapach realizacji. Projekt został zrealizowany na warszawskim Służewcu w 2012 r. Jego organizatorem była Fundacja Pole Dialogu, natomiast głównym partnerem Dom Kultury „Kadr”. W projekcie wzięli udział uczniowie z dwóch szkół ponadgimnazjalnych ze Służewca. Jedna z nich jest dużym, typowym liceum. Drugie liceum to mała placówka dla uczniów z problemami wychowawczymi. Mieści się ono przy Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapeutycznym. Celem, który stawiali sobie „Kadr” i Fundacja, było lepsze dopasowanie oferty domu kultury do potrzeb licealistów. Podczas pierwszego etapu działań młodzież mogła w parach zaproponować pomysły na działania możliwe do zrealizowania w domu kultury. Po złożeniu formularzy z propozycjami odbyła się dyskusja dotycząca zgłoszonych pomysłów. Następnie wszyscy zainteresowani uczniowie z obu szkół głosowali na dwa pomysły, ich zdaniem najciekawsze. Zwycięskie projekty dostały budżet na realizację w wysokości po 2,5 tys. zł każdy. Po głosowaniu pomysłodawcy – z pomocą pracowników „Kadru” i Fundacji Pole Dialogu (w tym moją) – realizowali własne projekty.

Ideą przewodnią była próba zaangażowania młodych na zupełnie nowych zasadach. Projekt „Mikrolaboratorium partycypacji” miał oswoić młodzież z budżetem partycypacyjnym i pokazać jej nowy sposób zarządzania pieniędzmi i współdecydowania o wydatkach. Działanie to wydaje się świetnym sposobem na rozwijanie tej idei wśród młodzieży, bowiem zastosowana uproszczona wersja budżetu partycypacyjnego zapewnia mniejszy poziom stresu zarówno dla uczniów, jak i dla przedstawicieli zaangażowanych instytucji.

W ramach projektu nie tylko zaproszono nastolatków do wymyślenia pomysłów na działania w domu kultury. Oddano im decyzję w sprawie tego, które projekty wcielić w życie, jak również wyboru najlepszych z nich. Wreszcie to sami młodzi byli wykonawcami wybranych pomysłów. Wszystkie działania realizowano tak, aby uczniowie czuli się swobodnie podczas współpracy z przedstawicielami Fundacji i domu kultury. Celem miało być jak największe włączenie młodzieży we wszystkie etapy projektu. Aby tak się stało, w każdej jego fazie stosowano do zaangażowania licealistów techniki warsztatowe. Jak się okazało w trakcie realizacji, cel, jakim było włączenie szerokiego grona uczniów, niezwykle trudno osiągnąć. Pojawiał się bardzo silny opór licealistów przed włączeniem się w to działanie.

Być może wynikał on z tego, że większość prac odbywała się w obcej i obojętnej dla nich placówce, a organizatorami były nieznanne im osoby.

„Mikrolaboratorium partycypacji” miało zmienić myślenie młodzieży, ale również instytucji. Jego celem było pokazanie zupełnie innego sposobu pracy z młodymi, opierającego się na współpracy i partnerstwie. Pewne jest, że dzięki projektowi pracownicy i władze domu kultury zdobyły nowe doświadczenie partnerskiego współdziałania z młodzieżą. Nastoletni realizatorzy dwóch projektów w „Kadrze” z pewnością nie są odbierani przez władze instytucji jako roszczeniowi i bierni. Pozytywne doświadczenia współpracy mogą zachęcić dorosłych do dalszej kooperacji z młodymi.

Omawiany projekt jest ciekawy również dlatego, że jego autorki dokonały krytycznej analizy zarówno jego przebiegu, jak i efektów. Marta Ostrowska, jedna z koordynatorek „Mikrolaboratorium partycypacji” i autorka publikacji „Jak młodzi programowali dom kultury?” w refleksyjny sposób zwróciła uwagę na mocne i słabe punkty całego procesu. Tekst ten jest zatem cennym źródłem wiedzy o kłopotach, które mogą się pojawić podczas korzystania z budżetu partycypacyjnego jako sposobu pracy z młodzieżą.

Projekt znacząco odbiegał od większości działań kierowanych do młodych. Jego innowacyjny charakter rodził też wiele kłopotów. Inicjatywa ta zakładała dużą odpowiedzialność młodzieży za swoje działania. Uczniowie mieli nie tylko zaproponować i wybrać projekty, lecz także je zrealizować. Być może w sytuacji braku jakichkolwiek doświadczeń partycypacji takie oczekiwania były zbyt duże. Licealiści woleli pozostać z boku, niż się zaangażować.

Równie kłopotliwy wydaje się projektowy sposób działania. Zrealizowana inicjatywa miała jednorazowy, doraźny charakter. Współpraca nawiązana z Domem Kultury „Kadr” i dwoma liceami została zawieszona, a nowy projekt, o podobnym charakterze, jest realizowany we współpracy z inną instytucją. Oznacza to, że „Mikrolaboratorium...” nie spełniało jednego z głównych kryteriów istotnych dla budżetów partycypacyjnych – trwałego, cyklicznego charakteru. Co więcej, „Kadr” nie był w żaden sposób zobowiązany do tego, aby samodzielnie dalej realizować idee budżetu partycypacyjnego. Okazał się zatem przede wszystkim odbiorcą działań Fundacji.

Placówka nie zmieniła swojego podejścia na tyle, aby kontynuować współpracę ze szkołami i działać w duchu zrealizowanego projektu. Fakt, że praca z młodzieżą i szkołami zakończyła się tylko na tym jednym przedsięwzięciu, sprawił, iż jego wpływ na wszystkich zaangażowanych był niewielki.

W projekcie zabrakło również wspólnej wizji wypracowanej z nastolatkami dotyczącej założeń inicjatywy. Na taką dyskusję potrzeba jednak dużo czasu, a projekt miał istotne ograniczenia spowodowane końcem roku szkolnego i terminami wyznaczonymi przez grantodawcę.

Nietrafiona okazała się także idea konkursu. Sprawił on, że po głosowaniu wyłonili się wygrani i przegrani całego procesu. Osoby, których pomysły nie zyskały szerszej aprobaty, odniosły w projekcie porażkę. Podobne ryzyko istnieje również w ramach miejskich budżetów obywatelskich. Jednak w wypadku pracy z licealistami było ono szczególnie silne. Być może uczniowie potrzebują innego sposobu na przedstawianie swoich pomysłów i dyskusję nad nimi. Rywalizacja, która powstała w wyniku trybu konkursowego, sprawiła, że część osób zrezygnowała z dalszego udziału w całym projekcie. Autorzy zwycięskich pomysłów stali się ich liderami i *de facto* sami realizowali swoje przedsięwzięcia. Zaproponowanie zasad podziału środków, które są oparte na współzawodnictwie, a nie kooperacji, sprawiło, że tylko nieliczni włączyli się w realizację budżetu. Przez to niewiele osób miało możliwość pełniejszego wpływania na swoje otoczenie.

Sama możliwość oddziaływania na rzeczywistość za pomocą budżetu partycypacyjnego również okazała się kłopotliwa. Inicjatywy przewidziane w projekcie miały wychodzić naprzeciw potrzebom kulturalnym młodzieży. Niestety, we wstępnej fazie zabrakło wiedzy na temat specyfiki tych potrzeb. Diagnoza zrealizowana w ramach drugiej edycji projektu pokazuje, że uczniowie z liceów nim objętych nie mają silnie sprecyzowanych potrzeb kulturalnych. Problemem nie jest luka w ofercie domu kultury, a inny sposób definiowania aktywności w czasie po szkole. Ta wiedza pozwoli nam w aktualnej edycji lepiej zrealizować przyjęte działania. Na Służewcu tej wiedzy nam zabrakło.

Największe zalety i główne wady „Mikrolaboratorium partycypacji” wynikają z jego innowacyjnego charakteru. Projekt był odważny w swoich założeniach – przekazywał młodym niezwykle dużo inicjatywy, ale również nakładał na nich konieczność dużego zaangażowania i niemałą odpowiedzialność za swoje decyzje. Opierał się też na kilku niesprawdzonych założeniach. To dość rewolucyjne podejście do pracy z grupą mogło wpłynąć na uczniów i zaangażowane instytucje, gdyby doszło do jego kontynuacji. Jednak jednorazowy charakter akcji, brak pełniejszego rozpoznania sytuacji i potrzeb licealistów oraz niewystarczające uwspólnienie celów z domem kultury sprawiły, że dla części uczniów oczekiwania wobec nich mogły się okazać zbyt duże i niezrozumiałe. Natomiast sam projekt nie wywołał tylu pozytywnych zmian, ile mógłby dzięki swojemu potencjałowi.

„Szkoła partycypacji”

Drugi omawiany projekt jest dużo silniej osadzony w szkolnej rzeczywistości. Z pomysłem zrealizowania działania w szkole wyszło Centrum Rozwoju Inicjatyw Społecznych (CRIS), a w realizacji wspierało je Stowarzyszenie Edukacja przez Internet. Twórcy projektu „Szkoła partycypacji” dostrzegli, że młodzież nie ma poczucia sprawstwa, nie wierzy istniejącym regulacjom prawnym, które umożliwiają im działanie i wywieranie wpływu na swoje otoczenie¹⁰. Autorzy założyli, że przeprowadzenie w szkole budżetu partycypacyjnego może być krokiem w stronę budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz poczucia odpowiedzialności młodych za dobro wspólne. Projekt został zrealizowany w latach 2012–2013 w Kielcach i Rybniku. Wzięli w nim udział uczniowie z dziesięciu szkół (po pięć z każdego miasta). W każdej placówce całe społeczności decydowały o tym, na co przeznaczyć oferowane w projekcie 20 tys. zł. Podobnie jak w „Mikrolaboratorium partycypacji”, tak i tu zespoły uczniowskie zgłaszały swoje pomysły na projekty. Następnie wszyscy zaangażowani (również nauczyciele) mogli zagłosować i zdecydować o tym,

¹⁰ Zob. www.szkolapartycypacji.pl.

który z zaproponowanych pomysłów powinien ich zdaniem być zrealizowany.

„Szkoła partycypacji” była znacznie bardziej rozbudowaną inicjatywą niż pierwsze z omawianych działań. Jej skala była większa ze względu na długość trwania projektu, liczbę partnerów i środki do podziału w budżecie. Sprawilo to, że inicjatywa okazała się zdecydowanie bardziej skomplikowana, jednak większy był też jej potencjał.

Organizacje realizujące projekt wykorzystały w pracy z młodzieżą wiele trafnie wybranych elementów. Bardzo dobrym pomysłem wydaje się realizacja projektu w instytucji edukacyjnej. Budżety szkół to temat newralgiczny dla władz instytucji, o którym niechętnie dyskutują. Szkoły ciągle walczą z deficytem finansowym, a większość środków, które otrzymują, są przeznaczane na – dość niskie w świetle międzynarodowych statystyk (*Teachers' and School...*, 2013: 9) – wynagrodzenia nauczycieli (Skura, 2012: 220). Mimo że inne wydatki stanowią niewielką część budżetu, włączenie uczniów do współdecydowania o przeznaczeniu tych środków wydaje się bardzo ważne.

Dodatkowe 20 tys. zł, nawet jeśli jest „wydawane” przez młodzież, okazało się atrakcyjnym uzupełnieniem budżetu instytucji i przełamało niechęć do włączania uczniów w sferę zarządzania finansami placówki. Wprowadzono jednak pewne zabezpieczenie przed nadużyciami: aby wziąć udział w projekcie, władze szkół musiały zobowiązać się do kontynuowania idei budżetu partycypacyjnego w przyszłości. W praktyce oznaczało to, że musiały zadeklarować, iż w kolejnych latach nadal będą wyodrębniać część budżetu, o której przeznaczeniu zdecydują wszyscy przedstawiciele społeczności szkolnej. Dzięki temu autorzy projektu ustrzegli się przed problemem, który pojawił się po „Mikrolaboratorium partycypacji”.

Twórcy inicjatywy podkreślają, jak ważne jest to, aby władze instytucji w pełni zrozumiały i zaakceptowały zasady projektu. Gwarantem powodzenia procesu jest zmiana sposobu myślenia dyrekcji o uczniach, a także przyjęcie przez władze instytucji nowej, partnerskiej perspektywy współdziałania. Takie kategoryczne postawienie sprawy, mimo że trudne, przyczynia się do lepszej współpracy w kolejnych etapach, pozwala wypracować jasne i wspólne dla wszystkich zaangażowanych stanowisko. Ponadto umożliwia wyjście z pułapki działania projektowego, które z założenia nie jest ciągłym procesem.

Podobnie jak w przypadku „Mikrolaboratorium partycypacji”, tak i tu organizatorzy włożyli wiele pracy w odpowiednie poinformowanie uczniów o zasadach projektu i możliwości uczestniczenia w nim. Położono nacisk na przekazanie możliwie jak najpełniejszej wiedzy o całym procesie i zasadach, które będą obowiązywały w dzieleniu budżetu. Niezwykle istotne jest zwrócenie uwagi na pełną jawność i przejrzystość działań. Nawet najszczerze chęci włączania uczniów w proces podejmowania decyzji, bez pełnej informacji o idei i regulacjach przedsięwzięcia, mogą przynieść wiele frustracji i pozostawić liczne niedopowiedzenia. Tym bardziej gdy przedmiotem działań są pieniądze.

Kolejnym pozytywnym elementem wspólnym z inicjatywą na Służewcu było faktyczne stworzenie przestrzeni do rozmowy nad zaproponowanymi pomysłami. Dyskusja na forum pozwoliła wyartykułować różne opinie, wymienić się poglądami, a także wypromować własny pomysł.

Mimo pozytywnych rezultatów, można odnaleźć kilka elementów, które powinny zostać poddane krytyce.

Dla osoby, która nie miała bezpośredniego związku z projektem, a chciałaby poznać jego szczegóły, problematyczna i mało przydatna okazuje się ewaluacyjna część publikacji. Jest ona zdecydowanie mniej refleksyjna niż ta wieńcząca projekt „Mikrolaboratorium partycypacji”. W ewaluacji „Szkoły partycypacji” dominuje powierzchowny sposób prezentowania wyników zebranych danych. Trudne zatem okazuje się poznanie problemów pojawiających się podczas realizacji projektu. Nie wiadomo również, które z zastosowanych mechanizmów nie zdały egzaminu i wymagają poprawy. To natomiast sprawia, że ewaluacja przestaje mieć znaczenie dla osób, które zainspirowane pomysłem „Szkoły partycypacji” chciałyby go realizować w innej placówce.

Wiele rzeczy pozostaje zatem zagadką. Niejasny jest sposób ostatecznej rekrutacji placówek do konkursu oraz to, w jaki sposób szkoły zobowiązały się do dalszego wdrażania u siebie budżetu obywatelskiego. Nie ma też informacji o tym, czy i jak ten proces rozwija się w poszczególnych szkołach. Nie wiadomo, czy głosowanie na proponowane przez zespoły uczniowskie inicjatywy doprowadziło do podobnego problemu, jak w „Mikrolaboratorium partycypacji”.

Z jednej strony głosowanie daje uczniom poczucie, że ich zdanie może mieć realny wpływ na kształt szkoły. Jednak sprawia też, że pojawiają się wygrani i przegrani projektu. To natomiast może wywoływać negatywne doświadczenia tych drugich związane z angażowaniem się w tego typu inicjatywy.

Choć autorzy projektu podkreślali znaczenie współpracy między rodzicami, nauczycielami i uczniami, w większości działań inicjatywę przejęli uczniowie. Częściowo w dopracowywanie pomysłów zaangażowani byli nauczyciele, natomiast rodzice pozostali bierni. To wyraźnie pokazuje, że niewystarczająca jest realizacja jednego projektu w szkole, aby pojawiła się kooperacja i partnerstwo między wszystkimi interesariuszami.

Pomysł projektu „Szkoła partycypacji” jest zdecydowanie bardziej niż „Mikrolaboratorium partycypacji” osadzony w rzeczywistości licealistów. Wybór instytucji, która jest dla nich ważna, z którą się utożsamiają, o której myślą, sprawia, że łatwiej pobudzić zaangażowanie i potrzebę udziału w różnego rodzaju działaniach. Możliwość wpływania na szkołę jest atrakcyjnym i pociągającym przedsięwzięciem. Ponadto początkowe wymagania postawione placówkom chętnym do wzięcia udziału w inicjatywie zabezpieczają kontynuację pomysłu po ustaniu projektu, a zatem zakładają, że wpływ na całą społeczność szkolną będzie rość.

Podsumowanie

Nie ma wątpliwości co do tego, że formalna i pozaformalna edukacja ekonomiczna młodzieży jest współcześnie zdominowana przez myślenie w kategoriach charakterystycznych dla ekonomii wolnorynkowej. Młodzi ludzie dowiadują się, jak stać się dobrymi przedsiębiorcami, inwestorami, konsumentami.

Dzieje się tak może dlatego, że obecnie nie ma alternatywy dla oferty, którą składa nastolatkom rynek. Nie istnieje zatem przestrzeń do rozmowy i myślenia o pieniądzu jak o zasobach, które można spożytkować na rzecz dobra wspólnego, a nie jedynie własnego. W obrazie rzeczywistości, jaki serwuje się młodzieży, nie pojawiają się kwestie związane z odpowiedzialnością i możliwością wpływania

na swoje otoczenie. Króluje myślenie tylko o jednostkowym interesie, natomiast kondycja dobra wspólnego nie wydaje się istotnym elementem w życiu (Czapiński, Panek, 2013: 294–295).

Aby zmienić ten stan rzeczy, należy wprowadzać nowe, alternatywne wobec tych dominujących sposoby pracy z młodzieżą. Zaangażowanie nastolatków w budżet partycypacyjny może okazać się taką możliwością. Jest to bardzo konkretny mechanizm, który stwarza szansę realnego wpływu na kształt swojego otoczenia. Dlatego też może być atrakcyjny dla młodych ludzi. Ponadto włączanie do decydowania o pieniądzach daje poczucie bycia traktowanym poważnie, po partnersku. Te czynniki pozwalają natomiast wpływać pozytywnie na zmianę postaw młodzieży i ich myślenia o pieniądzu.

Zaprezentowane powyżej projekty to działania na małą skalę, realizowane przez niewielkie instytucje – siłą rzeczy nie mogą wywołać bardzo dużej zmiany. Przecierają jednak nowy szlak, jakim jest partycypacja ekonomiczna młodzieży. Doświadczenia z realizacji tych eksperymentów pozwalają zaproponować kilka kryteriów skutecznego wykorzystania budżetu obywatelskiego do działań z nastolatkami.

Niezwykle ważne jest myślenie o budżecie partycypacyjnym z młodzieżą w perspektywie długofalowej. Podobnie jak w przypadku budżetu obywatelskiego w mieście, tak i tu nie powinno się realizować projektów jednorazowych. Wszyscy partnerzy muszą mieć jasność co do tego, czemu ten mechanizm ma służyć. Co więcej, osoby sprawujące władzę muszą godzić się na oddanie jej części. Natomiast instytucja, która będzie realizowała budżet, musi dobrze poznać odbiorców projektu, czyli samą młodzież. Łatwiej jest zaangażować młodych w działania na rzecz instytucji im bliskich, na które chcieliby mieć wpływ, takich jak szkoły.

Omówione powyżej przykłady edukacji obywatelskiej opierającej się na metodach zbliżonych do PAR można zestawić z koncepcją socjologii publicznej Michaela Burawoya (2004), zaprzegającą naukę w służbę obywateli. Socjologię obywatelską dzielił on na tradycyjną i organiczną. Pierwsza polega na prezentowaniu wiedzy naukowej w sposób przystępny dla nienaukowej publiczności, drugi na bliskiej współpracy z ruchami pracowniczymi, wspólnotami lokalnymi, organizacjami broniącymi praw człowieka i innymi aktorami społeczeństwa obywatelskiego (ibidem: 530). Omawiane tu projekty można

traktować jako wykorzystanie socjologii w funkcji narzędzia edukacji obywatelskiej o charakterze organicznym: w bezpośredniej pracy z uczniami w instytucjach, w których są mniej lub bardziej zakorzenieni (dom kultury, szkoła). Miały one charakter rozpoznawczy. Wyniki są obiecujące, nie ma jednak pewności co do tego, że zrealizowanie inicjatywy uwzględniającej te kryteria spowoduje wzrost zaangażowania młodzieży i wywoła w niej głębszą refleksję. Być może oprócz propozycji zaangażowania w projekt w ramach organicznej edukacji obywatelskiej potrzebna jest przestrzeń do nauczania innego myślenia o jednostkach i społeczeństwie w ramach tradycyjnej edukacji obywatelskiej. Jej przyszłość leży więc w syntezie obu sposobów edukowania, a miejscem takiej integracji mogłyby być lekcje WOS-u, gdyż podstawa programowa pozwala na połączenie działania (organiczna edukacja obywatelska) i tradycyjnego edukowania.

III

Poszerzanie pola walki

Jagdish Chouhan

Praktyka antyopresyjna

„Powinniśmy sami być tą zmianą,
której zaistnienia pragniemy w świecie wokół nas”

Mahatma Gandhi

Podstawą pracy z młodzieżą w społeczności lokalnej jest stawianie czoła uciskowi i dyskryminacji oraz wypracowywanie praktyki prowadzącej do równości i sprawiedliwości społecznej (FCDL, 2003; National Youth Agency, 2004). Wprowadza się rozróżnienie między antyopresyjną praktyką dotyczącą m.in. świadomości zróżnicowanego usytuowania w relacjach władzy, przeciwstawiającą się niesprawiedliwości w całym społeczeństwie i wzmacniającą poczucie wpływu i emancypacji, a praktyką antydyskryminacyjną, która przeciwstawia się określonym aktom dyskryminacji, do jakich dochodzi w ramach funkcjonowania obowiązującego porządku prawnego danego społeczeństwa (Dalrymple, Burke, 2006; Young, Chouhan, 2006). Praktyka antyopresyjna opiera się na dobrym rozumieniu relacji władzy i ucisku, zaangażowaniu we wzmacnianie wpływu beneficjentów na struktury władzy oraz zdolności krytycznej analizy i modyfikowania swoich praktyk (Young, Chouhan, 2006: 26).

Ten tekst jest próbą analizy wpływu systemów wartości i przekonań na profesjonalne zaangażowanie osób pracujących z młodzieżą i w społeczności lokalnej. Nierówność i ucisk są zjawiskami społecznymi, więc kiedy jednostka akceptuje je jako naturalne, zdroworozsądkowe i słuszne, oznacza to, że je zinternalizowała, a osoby mające władzę nie potrzebują już uciekać się do zewnętrznej kontroli, aby uzyskać uległość tych, którzy władzy nie mają. Ucisk będzie tu analizowany w odniesieniu do modelu Jednostka-Kultura-Struktura

(*Personal, Cultural, Structural* – PCS) Neila Thompsona (2006) oraz modelu wzmocnienia wpływu w strukturze władzy Jane Dalrymple i Beverley Burke (2006). Rozwinięcie modelu Thompsona pozwoli pokazać sposoby, dzięki którym pracownicy – jako agenci zmiany – mogą walczyć z opresją i niesprawiedliwością. Tekst opiera się na doświadczeniach autora dotyczących kwestii rasizmu w pracy z czarną młodzieżą płci męskiej oraz pracy socjalnej w społeczności lokalnej¹.

Rozumienie ucisku, dyskryminacji i praktyki antyopresyjnej

Praktyka antyopresyjna wynika z wiedzy o tym, że:

- społeczeństwo narzuca podziały między ludźmi, ludzie zaś tworzą także podziały między sobą;
- niektóre grupy, otwarcie lub nie, wierzą, że przewyższają inne oraz
- przekonania takie są osadzone głęboko w strukturach i instytucjach, w kulturze i w relacjach międzyludzkich.

Krytyczne myślenie i analiza są niezbędne, aby pracować w sposób antyopresyjny. Praktycy muszą więc poddać refleksji swój system wartości i pozycję w systemie władzy, ale także:

- zidentyfikować i podać w wątpliwość własne założenia;
- zdać sobie sprawę z wagi społecznego, politycznego i historycznego kontekstu zdarzeń, założeń, interpretacji i zachowań;
- wyobrazić sobie alternatywy i zbadać je;
- ćwiczyć się w sceptycznym podejściu do roszczeń dotyczących dysponowania ostatecznymi wyjaśnieniami lub dostępu do praw uniwersalnych (Brookfield, 1987, za: Young, 2006: 81)

Istotne podziały w społeczeństwie bazują na kategoriach: klasy, rasy/przynależności etnicznej, *gender*, wieku i niepełnosprawności oraz kształtują podstawy struktury społecznej, czyli „siatki«

¹ Specyficzne wymiary opresji nie będą tu wskazywane, czytelnik może zbadać i zająć się nimi na własną rękę na dalszym etapie: wymiar rasowy i etniczny (Husband, 1987; Skellington, 1996; Solomos, Black, 2003; John, 2006; Kundnani, 2007), dotyczący *gender* (Moore, 1994; Richardson, Robinson, 1997; Connell, Messerschmidt, 2005), dotyczący seksualności (Jackson, Scott, 2004; Fish, 2006), dotyczący niepełnosprawności (Oliver, 1996; Swain et al., 2003; Barnes, Mercer, 2005), dotyczący przynależności klasowej (Roberts, 2001; Davies, 2005b; Garrett, 2007), dotyczący wieku (Bytheway, 1995; Thompson, 2005).

społecznych relacji, instytucji i podziałów grupowych – mającej duże znaczenie w dystrybucji władzy, statusu i możliwości” (Thompson, 2006: 21). Zrozumieć ucisk oznacza zrozumieć różniące się między sobą poziomy, na których funkcjonuje. Akty dyskryminacji i ucisku nie zachodzą w izolacji, ale w kontekście kulturowo zakładanej zgody w ramach szerszych struktur społecznych i instytucji. Odpowiednie okoliczności i warunki są przez opresję podtrzymywane, socjalizowane i internalizowane, a następnie normalizowane, gdy przyjmuje się je „jako oczywistości codziennego życia” (Berger, Luckmann, 1967) i gdy pewne idee i przekonania stają się „zdroworozsądkowe” i „naturalne”. Young i Chouhan twierdzą:

Obejmuje to unieważnienie (np. doświadczenia i opinie kobiet się nie liczą), zaprzeczenie (np. lesbijki i geje nie istnieją) oraz dehumanizację (np. czarnoskórych lub osób niepełnosprawnych). Dezinformacja dotycząca natury, historii i zdolności różnych grup ludzi jest więc wykorzystywana do usprawiedliwienia ich dalszego złego traktowania. W odniesieniu do takich mylnych informacji wielkie znaczenie mają dwa ukryte założenia. Jedno, że różnica koniecznie pociąga za sobą relacje nadrzędności/podrzędności. Drugie zaś, że biologia może w sposób uprawniony usprawiedliwiać dyskryminację (Young, Chouhan, 2006: 22).

Różnice w społeczeństwie są więc wykorzystywane, by określonych ludzi i określone grupy wykluczali ci, których pozycja daje im władzę, na wszystkich poziomach społecznych, a nauka jest czasami używana do usprawiedliwienia tej pozycji.

Opresja bywa także uwarunkowana w ten sposób, że ludzie w większym lub mniejszym stopniu wierzą kłamstwom, mitom i mylnym informacjom na temat ich samych i innych w społeczeństwie, zachowując się zgodnie ze stereotypami dotyczącymi np. oczekiwanego postępowania kobiet lub czarnych. Proces ten może zacząć działać jak „samospelniająca się przepowiednia”, co opisuje Robert K. Merton (1957), utwierdzając pierwotne przekonanie. Przeświadczenie, że nierówność jest „naturalna” i „normalna”, władza nie powinna być równo rozdzielona, a wynikający stąd nierówny podział korzyści i przywilejów to stan naturalny, może zostać

zinternalizowane i zaakceptowane. Takie założenia i będące ich efektem działania nazywa się opresją, którą Thompson opisuje jako:

Nieludzkie albo uwłaczające godności traktowanie jednostek lub grup; utrudnienia lub niesprawiedliwość spowodowana przez dominację jednej grupy nad inną; negatywne i poniżające doświadczenia w relacjach władzy. Opresja często wiąże się z lekceważeniem praw jednostki lub grupy i jest przez to odmawianiem obywatelstwa (Thompson, 2006: 40).

Paulo Freire (1996: 37) proponuje bardziej treściwą definicję: „Każda sytuacja, w której A wyzyskuje B lub utrudnia jej/jemu dążenie do autoafirmacji jako odpowiedzialnej osoby jest opresją”.

Tabela 1. Cechy modelu PCS Thompsona

<p>Poziom jednostkowy</p> <ul style="list-style-type: none"> • przekonania, postawy i zachowania • poglądy na swój temat i na temat innych, które ludzie przyjmują za „prawdę” • skłonność do reagowania w określony sposób, kiedy spotyka się określone osoby lub sytuacje • sposób postrzegania i/lub traktowania innych <p>Poziom kulturowy</p> <ul style="list-style-type: none"> • przyjęty konsensus na temat tego, co jest prawdziwe, słuszne, dobre, normalne • powszechnie akceptowane wartości i kodeksy postępowania <p>Poziom strukturalny</p> <ul style="list-style-type: none"> • struktury i instytucje wewnątrz społeczeństwa, które działają, by utrwalac podziały, uprzedzenia i dyskryminację

Ucisk nie dotyczy jednostkowych nadużyć władzy czy przypadków dyskryminacji, uprzedzeń i nierówności, ale systemu głęboko zakorzenionych postaw i praktyk, którymi społeczeństwo jest przesiąknięte. To kwestia społecznej siły i możliwości wykluczania, odmawiania praw, kontrolowania i określania przez pewne grupy w społeczeństwie innych grup i osób do nich należących (Young, Chouhan, 2006). Różne wymiary ucisku krzyżują się i wzajemnie wiążą, tym bardziej działając na niekorzyść i wywierając wpływ na pewne grupy i jednostki. Czarnoskóra feministka bell hooks² wymownie opisuje to

² Właśc. Gloria Jean Watkins, ur. 1952, amerykańska pisarka i poetka, feministka „trzeciej fali” (przyp. tłum.).

doświadczenie w odniesieniu do czarnoskórych kobiet: „[...] w momencie moich narodzin dwa fakty zdeterminowały moje przeznaczenie: to, że urodziłam się jako czarnoskóra, i to, że urodziłam się jako kobieta” (1981: 12).

Ucisk jest wynikiem istniejącego w społeczeństwie zróżnicowania w zakresie władzy. Faworyzuje ono grupy, którym przysługują kategorie: „biały”, „heteroseksualny”, „klasa wyższa lub średnia”, „zdrowy fizycznie” i „dorosły”. Samo to zawiera w sobie informację o dyskryminacji, którą Thompson definiuje jako:

Nieuczciwe albo nierówne traktowanie jednostek lub grup bazujące na faktycznej bądź wynikającej ze sposobu postrzegania różnicy; krzywdzące zachowanie wbrew interesom tych ludzi, których charakterystyka społeczna sytuuje raczej wśród grup relatywnie pozbawionych władzy w strukturze społecznej (kobiety, mniejszości etnicznej, osoby starsze lub niepełnosprawne oraz członkowie klasy pracującej). Dyskryminacja dotyczy więc tyleż społecznej formacji, co indywidualnego lub grupowego zachowania” (Thompson, 2006: 40).

Aby zrozumieć, jak opresja działa i w jaki sposób stawiać jej czoło, można użyć dwóch modeli: PCS Thompsona (2006) i modelu stopnia upodmiotowienia (*empowerment*) Dalrymple i Burke’a.

Model PCS Thompsona wskazuje trzy utrwalone i połączone między sobą poziomy ucisku: jednostkowy, kulturowy i strukturalny. Cechy każdego z nich przedstawione zostały w tabeli 1.

Dla Thompsona (2006: 26–28) poziom P (osobisty), czy też psychologiczny, reprezentuje jednostkowe zinternalizowane myśli i działania, które uważa się za słuszne i „normalne” w sposób oczywisty; kształtuje się on w wyniku doświadczeń zdobytych poprzez interakcje z innymi. Poziom C (kulturowy) to społecznie kształtowany i podzielany sposób myślenia i odczuwania, określający, co jest akceptowane jako słuszne i normalne w różnych grupach. Poziom ten działa jak forma społecznej kontroli i wprowadza do norm społecznych konformizm, np. „wykorzystując żarty służące przekazywaniu i utwierdzaniu tej kultury”. Poziom S (strukturalny) to „sieć społecznych podziałów i blisko z nimi powiązanych relacji władzy [...] oraz sposoby, dzięki którym opresja i dyskryminacja są

instytucjonalizowane i przez to zostają »wszyte« w materię społeczeństwa» (ibidem: 28).

W modelu tym poziom P znajduje się wewnątrz poziomu C, który z kolei wbudowany jest w poziom S. Na indywidualne myśli i działania (poziom P) wpływa kultura (poziom C), w której żyją jednostki, działając jako forma bezpośredniej zewnętrznej kontroli społecznej. Kultura ta (czy też kultury) istnieje w obrębie szerszego społeczeństwa (poziom S) i przez nie jest determinowana. Model PCS pokazuje, w jaki sposób ucisk przenika przez wszystkie aspekty społeczeństwa, oddziałując na myśli i zachowania.

Dalrymple i Burke (2006: 119) proponują podobny model analizowania procesu upodmiotawiania (*empowerment*) i rozwoju osobistego. Model ten tworzą trzy koncentryczne okręgi przedstawiające zakres poczucia wpływu na różnych poziomach: odczuć, idei i działań, odnoszących się, odpowiednio, do biografii, świadomości i politycznej aktywności. Stanowi on przykład pozytywnego podejścia podkreślającego znaczenie upodmiotowienia w relacjach pomiędzy działającymi dorosłymi a młodymi odbiorcami działań. Dotyczy to relacji, w której zaangażowany pracownik zaczyna pracę od poziomu, na którym młody człowiek rozumie swoje potrzeby i prawa, wspierając go i zmagając się z efektami ucisku, aby zadośćuczynić nierównowadze władzy. Pozostaje to całkowicie w zgodzie z *Pedagogiką uciśnionych* Freire'a, w której argumentuje on, że „pedagogika uciśnionych [...] musi być formowana wraz z nimi, a nie dla nich” (1996: 30).

Proces ten jest powiązany, ale także zachodzi na każdym poziomie lub na wszystkich w dowolnym czasie i ma charakter dynamiczny. Zmiana na poziomie odczuć będzie oddziaływać na poziom poglądów, w miarę jak rozwija się samoświadomość. Umożliwia to mobilizację na poziomie działania, co z kolei ma wpływ na czyjąś biografię na poziomie odczuć, wraz z nieuchronnym procesem zmian. Jest to nieprzerwany proces (Dalrymple, Burke, 2006: 120).

To proces wzajemnych zmian na każdym poziomie, w którym jeden odwzajemnia działanie i wywiera wpływ na drugi.

Praktycy są moralnie, prawnie i zawodowo zobowiązani, aby wykonywać swoje obowiązki w sposób przeciwdziałający dyskryminacji.

Dalrymple i Burke (ibidem) utrzymują, że praktycy powinni pracować wewnątrz „systemu” i prawa w sposób antyopresyjny, aby promować praktykę, która przynosi korzyść i wsparcie klientom. Jednakże system prawny może być sam w sobie opresyjny, ograniczać uprawnienia, funkcjonować jako ideologiczne narzędzie, które wspiera pozycje i interesy pewnych grup. Tam zaś, gdzie zmieniono lub wprowadzono prawodawstwo w celu zredukowania ucisku, może to zachodzić bardzo wolno:

Zakorzenione postawy ugruntowane w historycznych praktykach społecznych zmieniają się bardzo powoli i dlatego prawa mogą deklaratywnie popierać samą zasadę równego traktowania poprzez symboliczne gesty, nie przynosząc żadnych zasadniczych zmian w ekonomicznych i społecznych strukturach społeczeństwa (Carter, 1988: 140).

Ucisk ma miejsce wszędzie tam, gdzie istnieje brak równowagi sił, a proces socjalizacji i internalizacji będzie podtrzymywać te warunki. Celia Doyle sugeruje, że istnieją cztery główne warunki wstępne dla zaistnienia ucisku:

- kiedy osoba lub osoby mające władzę nadużywają jej;
- kiedy uciskani są uprzedmiotawiani przez dzierżących władzę;
- kiedy działa świadoma lub nieświadoma zmowa milczenia;
- kiedy wykorzystywani lub uciskani są w sytuacji usidlenia albo ulegli przystosowaniu, tzn. jeśli np. doprowadzono ich do przypisania samym sobie winy za zaistniałą sytuację, i rozpaczy skutkującej identyfikacją z opresorem oraz zgodą na to, czego doświadczać (Doyle, 1997: 8–15).

Ucisk tworzy iluzję, że dominująca wizja świata jest jedyną możliwą. Kiedy przyswajamy sobie bezwiednie dominujące w społeczeństwie wartości, wewnątrznie potwierdzając je i czyniąc własnymi, dają nam one wskazówki i kierują naszym zachowaniem oraz działaniami w stosunku do innych ludzi (Dalrymple, Burke, 2006). Doświadczenie prześladowania będzie determinowało to, co zostało zinternalizowane, i w ten sposób określało, co to znaczy być innym. Owe doświadczenie i wiedza są więc wykorzystywane następnym w relacjach z innymi. Ludzie z grup uciskanych mają wybór – mogą przyswoić sobie wartości prześladowcy albo rzucić im

wyzwanie i bronić się (Ward, Mullender, 1991), co stwarza dwa sposoby manifestowania się zinternalizowanej opresji: poprzez przyjęcie roli „ofiary” i poddawanie się lub w formie przeniesienia ucisku na inną grupę, jak w przypadku złego traktowania biseksualistów przez lesbijki (Sydney Bisexual Network, 2000). Tego rodzaju konflikt pomiędzy podgrupami wewnątrz społeczności pogłębia izolację i podziały między ludźmi, którzy do tych podgrup i społeczności należą oraz identyfikują się z nimi, co w rezultacie podtrzymuje *status quo* (Jackins, 1979).

Akceptacja własnej podrzędnej pozycji, sytuacji nierówności i ucisku stanowi uwewnętrznienie dominacji i oznacza, że mający władzę nie muszą już używać zewnętrznej kontroli, aby spowodować uległość tych, którzy są władzy pozbawieni. Na przykład patriarchalne społeczności Zachodu generują i utrwalają obraz kobiet jako pasywnych, kierujących się emocjami, opiekuńczych i intelektualnie podrzędnych. Stworzenie i akceptacja tradycyjnych ról, takich jak macierzyństwo i udomowienie, stają się łatwiejsze dla kobiet, jeśli role te są postrzegane jako „naturalne”, „normalne” i akceptowalne; jako „oczywistości” codziennego życia (Berger, Luckmann, 1967). Na wszystkich trzech poziomach modelu PCS wartości, postawy, przekonania i instytucje tworzą głęboko zakorzenione uprzedzenia wobec kobiet, tym samym pozwalając mężczyznom dominować w społeczeństwie.

U Thompsona (2006) struktura i kultura odgrywają istotną rolę w zabezpieczaniu i podtrzymywaniu ucisku poprzez ideologię. Stanowi ona dla niego „spoiwo”, które wiąże wszystkie trzy poziomy ze sobą i „działa jako nośnik kulturowej transmisji między poziomami P i C”. Co więcej:

To ideologia wyjaśnia, w jaki sposób poziom C odzwierciedla, podtrzymuje i chroni poziom S poprzez przedstawianie społecznych podziałów jako „naturalnych” i „normalnych”, a więc pożądanym [...] relacja pomiędzy poziomami ma charakter ideologiczny, jest tym punktem, w którym spotyka się idea władzy i władza idei. Ideologia to nie abstrakcyjna siła [...]. W rzeczywistości właśnie w ludzkim działaniu i poprzez działanie powstaje ideologia (ibidem: 36).

Ideologia na poziomie strukturalnym, kulturowym i personalnym

Poziom strukturalny

Analizowanie ucisku klasowego o charakterze ekonomicznym, zachodzącego na poziomie strukturalnym, kojarzy się z koncepcją Marksa (Haralambos, Holborn, 2004). Burżuazja, dysponując środkami produkcji, zdominowała społeczeństwo, a proletariat sprzedawał swoją pracę, by przetrwać. Płacąc proletariuszom mniej, niż wynosiła wartość tego, co wytworzyli, burżuazja mogła ich wyzyskiwać, tworząc wartość dodaną, którą zachowywała dla siebie. Proces ten spowodował pogłębienie podziałów między tymi dwiema grupami i dlatego wspierał gromadzenie bogactwa oraz utrzymanie dominującej pozycji burżuazji. W ujęciu Marksa pojęcia „panującej ideologii” i „fałszywej świadomości” były kluczowe dla zrozumienia, w jaki sposób utrzymywał się klasowy ucisk proletariatu.

Ideologia była procesem, z pomocą którego burżuazja mogła z powodzeniem utrwalac i zakorzeniać swoje polityczne przekonania i idee na wszystkich poziomach, co usprawiedliwiała i podtrzymywało opresję, a tym samym *status quo*. Ważną, integralną funkcję pełniło w tym procesie państwo, ale ono również było kontrolowane przez burżuazję, w celu podtrzymywania, a także propagowania jej idei oraz interesów (Edye, 2002). Można dostrzec analogię między pojęciem fałszywej świadomości a „internalizacją” stosowaną przez Petera Bergera (1966) w odniesieniu do sytuacji, gdy grupy akceptują dany zestaw idei, przekonań i relacji, uznając go za „normalny” i „naturalny”, zamiast dostrzec rzeczywistość, czyli, wg Marksa, opresyjny system kapitalistyczny.

Idee Karola Marksa rozwijał Antonio Gramsci; on również przypisywał wykorzystaniu państwa przez burżuazję kluczowe znaczenie w utrzymywaniu ucisku i *status quo*. Jednakże postrzegał państwo jako byt podzielony na „społeczeństwo polityczne” i „społeczeństwo obywatelskie”. To pierwsze było w dużej mierze zbudowane z instytucji, których siła może być wykorzystywana, by tłumić wszelkie akty sprzeciwu i podtrzymywać istniejący stan, takich jak: policja, armia, system prawny. Społeczeństwo obywatelskie zaś składa się

z instytucji, które mają przede wszystkim charakter prywatny i oddzielony od państwa, a należą do nich mass media, Kościół, partie polityczne i związki zawodowe. Gramsci nie postrzega struktur społeczeństwa jako nieodłącznych i naturalnych, ale jako instytucje, które zostały zaprojektowane i funkcjonują w taki sposób, by podtrzymywać porządek kapitalistyczny. Kapitalistyczny porządek społeczny będzie podtrzymywany poprzez przygotowywanie ludzi do ich ról w społeczeństwie, po tym jak wpojono im już kapitalistyczne idee, moralność i sposób myślenia (Haralambos, Holborn, 2004).

Można tu zgłosić pewną uwagę krytyczną odnośnie do teorii marksistowskiej, dotyczącą nieprzebadania innych niż klasowa forma ucisku, np. rasowej czy genderowej, oraz pominięcia doświadczeń życiowych innych grup niż klasy społeczne. Jednakże niektórzy marksiści twierdzili, że wszelkie rodzaje ucisku są w rzeczywistości formami manifestacji wyzysku klasowego, a czarni należą w istocie do proletariatu, przy czym byli i tacy, którzy zaliczali ich do „podklasy” (Giddens, 1973). Manifestować miałyby się tu inny sposób podtrzymywania przez burżuazję pozycji dominującej – poprzez tworzenie rasowych podziałów między czarnoskórymi a białymi w celu osłabienia klasy pracującej. Podobnie sugerują Richard Beechey (1986), Stephen Castles i Godula Kosack (1973) i Jagdish Chouhan (1991), że rola kobiet i migrantów na rynku pracy powinna być badana w kontekście międzynarodowego kapitalizmu. Twierdzą oni, że grupy te stanowią rezerwową armię pracy, którą system kapitalistyczny może wezwać na rynek pracy w przypadku niedoboru białych przedstawicieli klasy robotniczej (Haralambos, Holborn, 2004).

Dla wielu tradycyjnych marksistów wyzwolenie proletariatu nastąpi, kiedy uświadomi on sobie warunki powodujące jego wyzysk i dostrzeże sprzeczność między dominującą ideologią kapitalistyczną i własnymi interesami. Zyskując świadomość rzeczywistości oraz swojej sytuacji, proletariat odrzuciłby kapitalizm i zjednoczył się jako grupa, aby mu się przeciwstawić. Chociaż analiza taka jest przydatna głównie do zrozumienia ucisku i relacji władzy, niesie ze sobą wyzwania. Dokonanie zmian na poziomie strukturalnym – szczególnie mobilizacja i przeprowadzenie ich w praktyce – może być trudne. Nie znaczy to, że praktycy, których pozycja wiąże się z posiadaniem władzy, nie robią nic na tym poziomie. Oznacza to tylko, że zmiany

mogą być ograniczone i trudne, wymagać szerszego i bardziej strategicznego myślenia i planowania. Na przykład praktycy mogą pracować z młodymi ludźmi i w obrębie lokalnej społeczności na rzecz umożliwienia kampanii i wywierania nacisku, by wspierać lokalnych radnych, posłów i media, działając na rzecz wytworzenia świadomości potrzeby społecznej przestrzeni i instytucji w okolicy. Pracownicy powinni łączyć praktyczne realia prywatnego życia ludzi ze strukturalnym kontekstem, w jakim oni żyją.

Gramsci twierdził, że burżuazja będzie w stanie podtrzymać ideologiczną kontrolę znacznie dłużej dzięki przyzwoleniu. Oferowanie ograniczonych ustępstw, by złagodzić dostrzegalny i doświadczany wyzysk, sprawi, że proletariat pozostanie lojalny wobec systemu kapitalistycznego (Edye, 2002). Gramsci brał pod uwagę to, że w konsekwencji mogą rozwinąć się alternatywne i równoważące idee, i wprowadzał pojęcie hegemonii, aby opisać, w jaki sposób burżuazja zdobywa pełne poparcie społeczeństwa. Hegemonia jest osiągniętą w wyniku ugody, a nie przymusu, relacją dominacji jednej grupy nad drugą w drodze politycznego i ideologicznego przywództwa (Simon, 1991). Poprzez manipulację i użycie mass mediów grupa dominująca jest w stanie zdobyć pełną hegemonię, kiedy podporządkowane grupy pogodzą się z określonym porządkiem społecznym raczej przez przyzwolenie niż pod przymusem (Bilton et al., 1996). W społeczeństwie brytyjskim grupą hegemoniczną są biali, dorośli mężczyźni należący do klasy wyższej lub średniej, heteroseksualni i sprawni fizycznie.

Gramsci opowiadał się za stworzeniem „organicznej inteligencji” klas pracujących, która mogłaby angażować się nie tylko w podnoszenie świadomości, lecz również w transformację świadomości. Rola i rozwój inteligencji klasy pracującej miały zasadnicze znaczenie dla tworzenia opozycji wobec hegemonii. Dla praktyków walka i zmaganie o koncepcje i idee otwiera możliwość powstania opozycji, a przez to tworzenia alternatywnego dyskursu (będzie to omówione w dalszej części tekstu).

Użycie i działanie ideologii są istotne dla poziomu strukturalnego modelu Thompsona, ponieważ tu właśnie dominujące wartości społeczeństwa zostają zgrabnie opakowywane i zinstytucjonalizowane. Dominujące idee, przekonania, sposoby działania i przyjęte praktyki

stapiane są w jedno i stają się częścią strukturalnej organizacji społeczeństwa, wokół której budowany jest system społecznej kontroli (Edye, 2002). Kiedy część „ludzkiej aktywności została zinstytucjonalizowana [...] zostaje ona podciągnięta pod społeczną kontrolę” (Berger, Luckmann, 1995: 73).

Freire (1996) twierdzi, że na poziomie strukturalnym instytucje takie, jak edukacja, grają kluczową rolę w rozwoju dziecka w społeczeństwie. Poprzez uczenie się i socjalizację zachodzi tu internalizacja i kształtowanie idei i przekonań. Jak dowodzi, edukacja powinna porzucić „model bankowy”, według której proces nauczania polega po prostu na „deponowaniu” informacji w umysłach uczniów, oraz zakładającą, że dzieci i młodzież uczą się faktów i danych, potem „wydobywanych” przez nich z pamięci w razie potrzeby. „Model bankowy” edukacji stanowi przykład silnie „funkcjonalistycznego” podejścia; to forma społecznej kontroli, gwarantująca, że ludzie podlegają socjalizacji zgodnej z dominującą ideologią, ćwiczeni, aby dopasować się do wymagań i potrzeb społeczeństwa (Parsons, 1964).

Zdaniem Freire’a uczniowie potrzebują również zrozumieć: „dlaczego?”. Proces zrozumienia świata poprzez „formułowanie problemów” i badanie wiarygodności otrzymywanych informacji jest u nich kluczowy dla osiągnięcia punktu „świadomości krytycznej”. Rolą praktyka jest zaangażowanie w dialog z młodymi ludźmi i ich społecznościami, umożliwianie i osiąganie wraz z nimi poziomu krytycznej świadomości, tak aby mieli oni narzędzia do przekształcania swojego świata, tym samym zyskując możliwość przeciwstawienia się uciskowi.

Poziom kulturowy

Skoro ideologia wiąże się ściśle z komunikowaniem idei, to oczywiście język i inne formy komunikacji grają istotną rolę przy konstruowaniu i podtrzymywaniu dyskryminacyjnych i opresyjnych praktyk (Thompson, 2006). Teorie, pozwalające zrozumieć poziom kulturowy dają zarazem możliwość, by zmierzyć się z dominującymi, opresyjnymi ideami i je zmienić. O znaczeniu ucisku strukturalnego decyduje jego presja na kontrolę idei na poziomie kulturowym. Kultura jest mechanizmem nakłaniania do bezkrytycznej akceptacji społecznego porządku. Osiąga się to poprzez pozytywne przedsta-

wienie akceptowanej hegemonii oraz negatywne obrazowanie odnoszące się do tych, którzy odbiegają od wyznaczonej normy. Siła przymusu nie jest konieczna do podtrzymywania hegemonii, którą można osiągnąć po prostu przez to, że np. w programach telewizyjnych wyrażane są dominujące wartości (Macionis, Plummer, 1997: 119).

Michel Foucault zakwestionował Marksowską klasową analizę podtrzymywania dominującej pozycji burżuazji. Krytykował roszczenia marksizmu do prawdy absolutnej, które można przyrównać do koncepcji klasy rządzącej, ponieważ twierdził, że żadnemu poszczególnemu systemowi myślenia nie jest przypisana prawda absolutna inaczej niż poprzez to, w jaki sposób wiedza i idee są reprezentowane w języku. Foucault analizuje władzę na poziomie kulturowym i wprowadza pojęcie „dyskursu”, aby podkreślić kulturowe kody (historie, obrazy i przedstawienia), w których struktura języka jest podporządkowana systemowi znaczeń, kształtując przejawy życia społecznego i działając jako wehikuł procesów społecznych. Dyskursy są potężne i odgrywają istotną rolę w procesie socjalizacji poszczególnych jednostek; bazują przy tym na dominujących ideologiach. Jak twierdzi Jan Fook (2002), język nie działa w próżni i nie jest neutralny, ale stanowi część świata społecznego, pełniąc funkcję mostu pomiędzy tym, co indywidualne, a tym, co społeczne. Dlatego też już same słowa, których używamy, mogą w sposób niezamierzony być opresyjne, konstruując lub podtrzymując opresyjne bądź dyskryminacyjne praktyki. Zdaniem Helene Cixous społeczeństwa Zachodu zbudowały opresyjny dyskurs, w którym kobiety są postrzegane jako gorsze od mężczyzn i wobec nich podrzędne. Uważa się je za „bierne”, usytuowane po stronie „natury” i „serca”, podczas gdy z mężczyznami kojarzy się, odpowiednio, „aktywność”, „kulturę” i „głowę” (Cixous, Clement, 1996: 63). Autorka argumentuje, że dyskursy genderowe zazwyczaj rozdzielają kobiety i mężczyzn według binarnych opozycji, przy czym mężczyźni zajmują mocną pozycję siły i kontroli, podczas gdy kobiety są postrzegane w sposób negatywny, jako podporządkowane i irracjonalne (Edye, 2002).

Dla Foucaulta dyskursy powstają i rozwijają się na poziomie kulturowym i zawsze będzie istniało wiele dyskursów kwestionowanych, a jednocześnie ogłaszanych wykładnią wiedzy i prawdy przez przedstawicieli tych dyskursów. Im bardziej **akceptowany** jest dyskurs, tym

potężniejszą staje się siłą. Aby to zilustrować, Foucault (1967) bada dyskurs szaleństwa, twierdząc, że w określonym momencie historii zaczęto je postrzegać jako formę „choroby”. Kiedy ta definicja została zaakceptowana jako wiedza i „prawda”, doprowadziło to do wielu społecznych praktyk, szczególnie dotyczących profesji medycznych, w tym tworzenia instytucji przeznaczonych do leczenia tej „choroby”.

Analiza dyskursów przeprowadzona przez Foucaulta pozwala praktykom zrozumieć, w jaki sposób idee są rozwijane i kontestowane na poziomie kulturowym, a tym samym, jaka jest możliwość tworzenia dyskursu opozycyjnego czy stanowiącego przeciwwagę, oferującego wizję alternatywną wobec dyskursu dominującego. To, co postrzegane jest jako „prawda”, może być podważane i zredukowane do społecznych konstruktów. Dzięki nowym społecznym interakcjom, do jakich stale dochodzi, istnieje możliwość, by określić znaczenie dominujących wartości i systemów przekonań i przez to się przeciwstawić i je zmienić, a wraz z nimi zmieniać struktury, które nieuchronnie je podtrzymują.

Poziom osobisty

Zrozumienie ucisku na poziomie P wymaga przebadania, w jaki sposób uprzedzenia i poglądy dyskryminacyjne urzeczywistniają się poprzez społeczne interakcje, podzielane kulturowe przekonania i społeczne praktyki na poziomie strukturalnym.

Konstruktywiści społeczni są przekonani, że rzeczywistość jest społecznie tworzona (Berger, 1966; Berger, Luckmann, 1967). Kładą oni nacisk na wagę powiązania między indywidualnymi interakcjami a szerszymi społecznymi strukturami oraz na to, w jaki sposób te dwa poziomy współpracują ze sobą. Podejście to różni się od interakcjonizmu marksistowskiego (skupiającego się na strukturze) czy symbolicznego (skupiającego się na indywidualnych działaniach).

Społeczeństwa kształtują się wraz z upływem czasu i w pewnej fizycznej przestrzeni poprzez społeczne interakcje. W ten sposób jednostki tworzą mapę i kategoryalny opis świata wokół siebie, a w rezultacie kolektywnie wykształcają konsensus oraz kolektywną, intersubiektywną interpretację rzeczywistości. Mechanizm i proces,

poprzez który to rozumienie społeczeństwa i świata przekazywane jest poszczególnym jednostkom, nazywa się socjalizacją, przy czym przeważnie rozróżnia się socjalizację pierwotną i wtórną. Pierwotna stanowi najważniejszy etap, realizowany we wczesnym dzieciństwie, kiedy dziecko ma kontakt z członkami rodziny. socjalizacja wtórna dokonuje się w trakcie życia w szerszym społeczeństwie.

Socjalizacja jest procesem, w wyniku którego jednostka buduje swoją tożsamość i integrację, staje się częścią grupy społecznej, uczy się kultury grupowej i ról, jakie będzie odgrywać. Właśnie poprzez socjalizację uczymy się, kim jesteśmy i co powinniśmy myśleć, robić i czuć. Społeczeństwo kształtuje naszą wiedzę i jest to zarazem element kontroli naszego zachowania (Bilton et al., 1996). Konstruktywiści społeczni są przekonani, że stanowi to „proces, za pomocą którego »naturalne«, instynktowne formy zachowania stają się zapośredniczone przez procesy społeczne” (ibidem: 200).

Ponieważ socjalizacja przebiega w określonej grupie czy środowisku, internalizacja stanowi mechanizm, poprzez który zewnętrzny świat z jego przekazem i znaczeniami integruje się ze świadomością jednostki (Berger, 1966). Dzięki temu procesowi jednostka wierzy, że to, o czym się uczy, jest „prawdziwe”, „naturalne”, normalne” i „właściwe”, i akceptuje to. Wartości uznawane w grupie zaczynają być identyfikowane jako część jaźni. Jednostka, akceptując dominujące wartości i przekonania oraz podporządkowując się im, otrzymuje pewne nagrody, ma poczucie włączenia w społeczność i bezpieczeństwa swojego miejsca na świecie. Społeczeństwo uwalnia jednostki od rozumienia i zadawania pytań na własną rękę, od trudnej i kłopotliwej odpowiedzialności za podejmowanie pewnych decyzji dotyczących ich roli w świecie. Prawdopodobnie właśnie z powodu nagród i korzyści, które wiążą się z podporządkowaniem dominującym w społeczeństwie wartościom i przekonaniom, większość ludzi w przeważającym stopniu nie będzie odnosić się krytycznie do społeczeństwa, pozwalając, by proces internalizacji odbywał się nieświadomie dalej, jak to podkreślał Berger w *Zaproszeniu do socjologii*:

Jedynie zrozumienie internalizacji pozwala pojąć zdumiewający fakt, że większość zewnętrznych nacisków kontrolnych najczęściej skutecznie działa w społeczeństwie na większość

ludzi. Społeczeństwo nie tylko kontroluje nasze ruchy, lecz także kształtuje nasze tożsamości, nasze myśli i uczucia. Struktury społeczeństwa stają się strukturami naszej własnej świadomości. Społeczeństwo nie zatrzymuje się na granicy naszego ciała. Społeczeństwo zarówno przenika, jak i otacza (2002: 115–116).

Można przeprowadzić analogię między pojęciem „świadomości kolektywnej” Émile’a Durkheima (Haralambos, Holborn, 2004) oraz sugestią Petera Bergera, że „społeczeństwo zamienia się w struktury naszej świadomości”. Obaj by pewnie dowodzili, że socjalizacja ma miejsce, gdy: „Myślimy, że działamy niezależnie i autonomicznie [...] w rzeczywistości zaś nasza podróż przez życie ma biograficzną strukturę ukształtowaną przez normy i wartości, które istniały przed nami i nadal będą istnieć, kiedy odejdziemy” (Bilton et al., 1996: 200).

Zachowanie, czyli sposoby interagowania i tworzenia relacji między ludźmi, jest również społecznie konstruowane. Gdy jednostki nie podporządkowują się „naciskom” skłaniającym je do dostosowania się, mogą znaleźć zastosowanie inne zewnętrzne środki kontroli i sankcje obejmujące wszystko – od zabrania dotychczasowych „korzyści” albo groźby ich pozbawienia, aż do fizycznej przemocy. Erich Fromm twierdził, że nacisk społeczny i oddziaływanie władzy na ludzi, by się dostosowali, są tak ogromne, iż jednostki akceptują i przyjmują całkowicie osobowość, którą proponują im kulturowe wzorce: „Znika rozbieżność między ‘ja’ i światem, a wraz z nią świadomy lęk przed samotnością i bezsila [...] jednak cena, jaką za to płaci – utrata samego siebie – jest wysoka” (Fromm, 1969).

Znaczenie dla istot ludzkich i potrzebę „przynależenia” podkreśla w swojej analizie David Clarke (1996), twierdząc, że jednostki poszukują poczucia „ważności”, „bezpieczeństwa” i „solidarności” w swoich relacjach z innymi. Paulo Freire zauważył, że uciskani preferują „bezpieczeństwo albo dostosowanie”, ponieważ „boją się wolności”, skoro „zinternalizowali wyobrażenie prześladowcy i przyswoili jego [*sic!*] dyrektywy” (1996: 29). Pojęcie zmiany może przynosić ze sobą także lęki i troski, skoro stajemy przed wyzwaniem, by wyjść ze swoich „stref komfortu” na nieznaną terytorium, co rozważa Thilo Boeck (2009).

Internalizacja może mieć szkodliwy, negatywny wpływ na jednostkę. Jakaś osoba może prowadzić „falszywe” życie, akceptując rolę, którą społeczeństwo jej wyznaczyło, i nie biorąc osobistej odpowiedzialności za to, kim jest, ani za swoje czyny, przyjmując wartości i postawy wywierające szkodliwy wpływ na nią samą i na życie innych ludzi. Dominic Davies twierdzi np., że dla gejów, lesbijek czy osób biseksualnych niemal niemożliwe jest wzrastanie w brytyjskim społeczeństwie bez internalizacji negatywnych przekazów dotyczących ich własnej seksualności (Davies, Neal, 1996: 55).

Aby stawić czoła opresji na poziomie P, praktycy powinni zrozumieć, kim są, oraz pojąć proces, w wyniku którego zaczynają myśleć o „innych” i czuć wobec nich to, co myślą i czują.

Empowerment i refleksyjny praktyk

W ciągu ostatnich lat termin *empowerment* stał się modnym słowem, które wiele osób wykorzystywało i interpretowało na różne sposoby. Na przykład politycy kładą nacisk na konsumpcję świadczeń (*welfare consumerism*), prawa osobiste, partycypację i pracę w społeczności, która, jak twierdzi Alison Gilchrist (2003), pozwala państwu wdrażać inicjatywy na poziomie lokalnym. Dla osób pracujących z młodzieżą czy animujących społeczności lokalne *empowerment* odnosi się do kolektywnej pracy i potrzeby walki o zaspokojenie uniwersalnych potrzeb (Ward, Mullender, 1991) oraz przełamywania barier w drodze do sprawiedliwości i równości (Friedmann, 1992). Mary O'Brien i Elizabeth Whitmore definiują ten termin jako: „Interaktywny proces, w wyniku którego mający mniejszą władzę doświadczają osobistej i społecznej zmiany dającej im możliwość uzyskania wpływu na organizacje i instytucje oddziałujące na ich życie oraz na społeczności, w jakich żyją” (za: Morley, 1991: 14).

Dla Moniki Barry (1996) upodmiotawianie (*empowerment*) odnosi się do partycypacyjnego zaangażowania skutkującego tym, że ludzie zyskują kontrolę i są w stanie wpływać na kwestie, które oddziałują na ich życie. Wiąże się to z wyciąganiem osób i społeczności z sytuacji zależności. Upodmiotowienie, podobnie jak ucisk, łączy się z relacjami władzy i sprawowaniem kontroli. David Ward i Andrey

Mullender (1991: 23) definiują władzę jako: „zdolność nie tylko do narzucania swojej woli, jeśli to konieczne nawet wbrew woli innych stron, lecz także do określania warunków dyskusji, również na poziomie ogólnokrajowym i międzynarodowym”.

Dalrymple i Burke formułują listę zasad i założeń, które wspierają pracę, mającą z założenia służyć wzmocnieniu wpływu (*empowering*). Lista obejmuje współpracę między różnymi agendami, działanie w roli agentów zmiany, budowanie nieformalnych sieci społecznych, partycypację, zwiększanie świadomości, dostęp do zasobów i efektywne ich wykorzystanie, dynamiczne i eklektyczne podejście do rozwiązywania problemów, doradztwo oraz sporządzanie pisemnych uzgodnień i statutów (Dalrymple, Burke, 2006: 110–111).

Praktycy powinni umożliwić i wspierać zrozumienie przez ludzi powiązań pomiędzy ich pozycją i przeżywanymi doświadczeniami a rzeczywistością strukturalnych nierówności, które na nich wpływają (Dalrymple, Burke, 2006), ale także być świadomi, że upodmiotowienie (*empowerment*) jako koncepcja ma również swoje ograniczenia. Roger Gomm (1993: 133) sugeruje cztery różne rozszerzenia procesu upodmiotawiania: „wyzwalanie”, „pomaganie”, „unieszkodliwianie” lub „pośrednictwo” w relacjach, z czego dwa ostatnie są relacjami opartymi na nadużyciu. Podkreśla on paradoks procesu zwiększania podmiotowości:

Przekazać komuś władzę [*empower somebody*] czy przejąć czyjąś władzę to terminy precyzyjne logicznie i nie potrzebujemy słowa *empowerment*, żeby je wyrazić. Przekazać komuś władzę kogoś innego implikuje, że osoba mająca większą władzę udziela czegoś osobie mającej władzę mniejszą: to dar uczyniony z pozycji władzy [...] ludzie, którzy twierdzą, że zajmują się wzmocnieniem wpływu innych [*empowering*] zdają się rzadko rezygnować z władzy, którą sami posiadają: zazwyczaj udzielają koncesji z zakresu władzy kogoś innego, podczas gdy ich własna władza może jednocześnie zwiększać swój zakres (ibidem: 137).

Konkluzje

Praktycy powinni być świadomi specyfiki i wewnętrznych powiązań różnych form ucisku oraz sposobu, w jaki wpływają one na życie ludzi; powinni rzucać wyzwanie dyskryminacji, nierówności i niesprawiedliwości na wszystkich poziomach. Idee, myśli i opinie są tworzone i przetwarzane w ramach społecznych struktur i procesów, na które mają wpływ historia, polityka, gospodarka i inne czynniki społeczne (Everitt, Hardiker, Littlewood, Mullender, 1992). Gdzie to tylko możliwe, powinno się tworzyć i rozwijać nowe, alternatywne dyskursy, aby rzucać wyzwanie istniejącemu *status quo*, krytycznie podważając uznawane za oczywiste założenia na temat świata, mając wyrazisty obraz usytuowania wartości i przedstawiając kwestie w otwarty, wytłumaczalny i transparentny sposób. Dobierając praktyki, trzeba zadbać o to, aby działania odpowiadały potrzebom i pozwalały osiągnąć pożądaną zmianę dla jednostek i grup, z którymi się pracuje. Refleksyjny praktyk zdaje sobie sprawę z:

Etycznych dylematów i konfliktów oraz tego, w jaki sposób one powstają (na przykład poprzez nierówne relacje władzy; sprzeczności w systemie państwa opiekuńczego [...]). Jest świadom wyznawanych przez siebie wartości oraz tego, jak realizować je w praktyce; integruje wiedzę, wartości i umiejętności; urefleksyjnia swoje działanie ucząc się w ten sposób; jest gotów podjąć ryzyko i przyjąć moralną odpowiedzialność. Wiadomo, że osobista działalność i wartości mogą pozostawać w konflikcie i że na praktyku jako na prywatnej osobie spoczywa moralna powinność, aby podejmować decyzje rozstrzygające te konflikty (Banks, 2001: 140).

Tłum. Aleksandra Sekuła

Carol Packham

Działania włączające oparte na zasadzie reprezentacji

Niniejszy tekst podkreśla znaczenie zapewnienia dostępu do partycypacji i zaangażowania w życie społeczności wszystkim jej członkom, nie tylko tym uprzywilejowanym i znajdującym się u władzy, lecz również najbardziej potrzebującym.

Koncepcja obywatelstwa mogąca być zarówno środkiem kontroli i wykluczenia, jak i upodmiotowienia jest poddana krytyce; w to miejsce zaproponowana została ramowa koncepcja działań o charakterze włączającym i opartym na zasadzie reprezentacji.

Fundamentalne znaczenie w pracy z młodzieżą i w społeczności lokalnej ma analiza naszych relacji z osobami, z którymi pracujemy, badanie struktur i procesów na nas wpływających, rozwijanie świadomości ich oddziaływania oraz umożliwienie upodmiotowienia empowermentu grup i jednostek, co jest warunkiem zmiany i transformacji na poziomach: jednostkowym, społeczności lokalnej i strukturalnym.

Nasza praca jest inspirowana pismami znanych pedagogów, takich jak Paulo Freire (1921–1997), który powiązał kwestie edukacji i rozwoju świadomości jednostki z tematem władzy i ucisku na poziomie strukturalnym. Procesy te nie mogą zachodzić bez zaangażowania w „promowanie równości i docenianie różnorodności” (jak to opisano w standardach *The Occupational Standards for Youth Work i Community Learning and Development*; zob. *Common Standards...*, 2008) oraz bez sprawiedliwości społecznej, samostanowienia i partycypacji (*The Community...*, 2006: 14). Wymaga to od nas, abyśmy zdali sobie sprawę, że my jako pracownicy przyjmujemy krytyczny punkt widzenia oparty na społecznym modelu działania.

Wzięcie pod uwagę społecznościowych, politycznych i społeczno-ekonomicznych aspektów pracy socjalnej wskazuje na to, że mamy indywidualnego podejścia do osób, z którymi pracujemy, oraz nie problematyzujemy owych aspektów w wystarczający sposób.

Inkluzywne działanie oparte na zasadzie reprezentacji jest więc nie tylko jedną z charakterystycznych cech edukacji pozaformalnej; ogniskuje ono również debatę wokół obywatelstwa i aktywnej edukacji obywatelskiej. Abstrahując od omówionych gdzie indziej (Packham, 2008: 86–104) dylematów, jakie stają się udziałem praktyków w związku z rolą rządu w trzecim sektorze i z działalnością wolontariacką, podejmuję tu kwestię konieczności aktywnego uczenia się w społeczności lokalnej (*active community based learning*), aby stawić czoło wyzwaniom, również tym niesionym przez niektóre polityki i działania polityczne rządu, a także w inicjatywach nastawionych na klasyfikowanie i wprowadzanie podziałów pomiędzy obywatelami, oraz takim, które zasadzają się na wskazywaniu grup obywateli jako wymagających specjalnych działań/interwencji.

Alison Gilchrist w *Equalities and Communities, Challenge Choice and Change* stwierdziła:

Rozwój społeczności lokalnych w XXI w. w oczywisty sposób polega na zaangażowaniu społeczności w równość i prawa człowieka. Partycypacja, upodmiotowienie i sprawiedliwość społeczna stanowią jego podstawowe wartości. Rozwój społeczności ma szczególną rolę do odegrania w procesie „walki z ubóstwem i upośledzeniem społecznym” poprzez oddolne wskazywanie nierówności oraz poprzez pracę ze społecznościami, ukierunkowaną na walkę z uciskiem i dyskryminacją, w oparciu o podejście wywiedzione z praw człowieka (zob. *The Community Development Challenge*, 2006). Programy rządowe New Labour wyrastały na gruncie rosnącego zainteresowania kwestiami inkluzji i spójności społecznej oraz upodmiotowienia obywateli (Gilchrist, 2007: 4).

Ćwiczenie 1. Identyfikowanie barier inkluzji

Jesteś zaangażowany we wspieranie forum społeczności (*community forum*) w zróżnicowanej, wieloetnicznej społeczności. Mimo że 29% populacji jest pochodzenia azjatyckiego, diagnoza partycypacyjna

pokazała, iż tylko 9% uczestników spotkań pochodzi z Azji oraz że większość z nich to mężczyźni. Zastanów się, jakie mogłoby być wyjaśnienie niskiego udziału tej społeczności. Weź pod uwagę czynniki: jednostkowe, grupowe, organizacyjne i strukturalne/społeczne.

Twoje przemyślenia wykażą zapewne, że ograniczenia inkluzji niekoniecznie są związane z osobowością nieangażujących się jednostek. Uczestnictwo hamować mogą ograniczenia organizacyjne, kulturowe i społeczne. Zostało to ukazane w wynikach opisanego poniżej projektu GEM. Zespół projektu postawił sobie za cel dowiedzenie się, kto brał udział w procesie podejmowania decyzji w Manchesterze, poczynając od społeczności lokalnej aż do poziomu władz miasta, oraz jakie pojawiły się tam bariery dla partycypacji. Zespół ekspertów społecznych, wyszkolonych w badaniach partycypacyjnych (*participatory research*), stwierdził, że bariery uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji wystąpiły na poziomie indywidualnym, kulturowym/organizacyjnym i strukturalnym. Analiza uczestnictwa w spotkaniach, zogniskowanych dyskusjach grupowych i udziału w wypełnieniu kwestionariuszy jest ukazana w poniższym studium przypadku.

Studium przypadku: Wyniki badań projektu GEM (*Gender and Community Engagement in Manchester*) dotyczących przyczyn wykluczenia z procesów demokratycznych:

Ograniczenia jednostkowe: niektóre są wspólne dla obu płci, takie jak brak zainteresowania czy też brak czasu, inne oddziałują silniej w przypadku kobiet, np. brak kogoś do opieki nad dzieckiem i do wykonywania obowiązków domowych (52% kobiet, 20% mężczyzn), lub sprawy osobistego bezpieczeństwa. Głównymi barierami dla zaangażowania się w spotkania i fora decyzyjne są poczucie izolacji i brak sieci społecznych.

Ograniczenia kulturowe i organizacyjne: takie jak nieelastyczne i nieodpowiednie terminy spotkań, wybór miejsca spotkania, dojazd oraz „trudna lokalizacja” (22% kobiet, 8% mężczyzn). Język używany podczas spotkań: np. mówienie żargonem, stosowanie stylu publicystycznego. Młodzi ludzie nie czują się mile widziani na tego typu

spotkaniach i w procesach w społeczności lokalnej. Nieefektywność spotkań i procesów: „strata czasu” (30% mężczyzn, 9% kobiet).

Ograniczenia strukturalne: role związane z płcią (kulturową – *gender*) działające jako ograniczenia, np.: „tradycyjne”, kulturowe role kobiet w powiązaniu z najbliższą i rozszerzoną rodziną oraz z pracą w domu, onieśmialenie kobiet w sytuacjach społecznych przez pewnych siebie mężczyzn (również ograniczenia kulturowe, także w kontekstach mieszanych pod względem płci). Młodzi mężczyźni w większym stopniu czują się częścią swoich społeczności niż młode kobiety (odpowiednio, 67% i 27%). Aczkolwiek dla grupy w wieku ponad 55 lat dwa razy więcej kobiet niż mężczyzn ma poczucie przynależności i bycia częścią swojej społeczności (42% kobiet, 25% mężczyzn) (Berry, Oteyza, 2005).

Kontekst pracy socjalnej

Od osób pracujących z młodzieżą i społecznością lokalną zbyt często oczekuje się rozwiązywania problemów i pracy z ludźmi, którzy postrzegani są jako zagrożeni lub stanowiący zagrożenie dla otoczenia i samych siebie. Przeznaczenie środków na finansowanie projektów skierowanych do młodych i ich społeczności nastąpiło w kontekście zamieszek ulicznych i raportów na temat wzrostu zachowań antyspołecznych. Jednakże jak dotąd nie zbadano przyczyn powstania tego niezadowolenia i alienacji.

Coraz wyraźniej oczekuje się od nas, abyśmy służyli radą i wskazówkami młodocianym przestępcom i tzw. NEETsom (ang. *not in education, employment and training*, tj. tym, którzy nie uczą się, nie są zatrudnieni ani w żaden sposób się nie doszkalają), abyśmy angażowali ludzi w systemy demokratyczne poprzez młodzieżowe rady dzielnic i lokalne fora, abyśmy podejmowali pozytywne i zróżnicowane działania wzmacniające spójność naszych społeczności. Jednakże nie wolno nam zapominać o naszej roli w budzeniu świadomości i pobudzaniu krytyki struktur i procesów, które kreują warunki dla naszego życia i działania. Jak pokazują wyniki badań projektu GEM, indywidualne czynniki działają jak bariery partycypacji; jednak

należy również uwzględnić czynniki na poziomie organizacyjnym i strukturalnym, aby partycypacja stała się możliwa.

Zapewnianie równowagi płci w procesie podejmowania decyzji jest kluczowe dla społecznej inkluzji i dla podwyższenia jakości życia ludzi. Dyskusje z lokalnymi mieszkańcami z różnych środowisk etnicznych, w różnym wieku, o różnej orientacji seksualnej i z różnych obszarów zamieszkania zrodziły pomysły dla nowych kanałów partycypacji uwzględniających różnicę płci. Jeśli zostałyby one wdrożone, to dla dobra całej społeczności mogłyby doprowadzić do podejmowania decyzji odzwierciedlających w równym stopniu potrzeby oraz obawy mężczyzn i kobiet (Berry, Oteyza, 2005: 1)

Rozpoznanie roli podziałów społecznych i struktury społecznej ma kluczowe znaczenie w procesie upodmiotowienia i dla sprawiedliwości społecznej, charakterystycznych w pracy socjalnej. Neil Thompson (2001) zidentyfikował trzy poziomy, na których zachodzą interakcje społeczne i kształtują się społeczne podziały. W swojej analizie Jednostka-Kultura-Struktura (PCS) odniósł się do poziomu jednostkowego (P – obejmującego elementy praktyczne i uprzedzenia), do poziomu kulturalnego i instytucjonalnego (C – odpowiadającego za adaptację i stosowanie się do norm społecznych) oraz do poziomu strukturalnych i społecznych podziałów (S – odnoszącego się do społeczno-politycznych wzorów i władzy oraz wpływów) (ibidem).

Pracownicy socjalni pracujący z młodzieżą i w społecznościach lokalnych przyglądają się nierównościami na wszystkich trzech poziomach (PCS) za pomocą takich metod, jak edukacja społeczna i polityczna. Czasami odróżniało ich to od innych, np. tradycyjnych pracowników socjalnych, którzy zwyczajowo koncentrują się na indywidualnych problemach danego „klienta”. Jednakże Thompson stwierdza, że:

Podczas gdy psychodynamiczna orientacja tradycyjnej pracy socjalnej została skrytykowana za pomijanie uwarunkowań społecznych [...], w obrębie zaawansowanej teorii pracy socjalnej coraz większą uwagę zwraca się na rolę społecznych podziałów i struktur [...] i potrzebne jest jedynie przejrzyste

ujęcie tego, jak problemy [...] mogą zostać umiejscowione w szerszym strukturalnym kontekście (ibidem: 21).

Chociaż w tradycyjnej pracy socjalnej zaczęto dostrzegać istotność trzech poziomów interakcji społecznych, nie zaś wyłącznie czysto indywidualne uwarunkowania, praca z młodzieżą i w społeczności lokalnej została teraz narażona na ryzyko ograniczenia do indywidualnego (P) lub organizacyjnego (C) poziomu w wyniku zmiany nacisku na grupy, z którymi mamy pracować, i sposoby pracy, a także na skutek rosnących wymagań i ograniczeń organizacyjnych i w zakresie polityki społecznej,.

Jeśli mamy być efektywnymi pracownikami socjalnymi, zasadnicze staje się dla nas to, że musimy:

- być świadomi, kim jesteśmy, i rozumieć własną perspektywę, tożsamość i wpływ;
- pracować w ramach podstawowych wartości i zasad etyki adekwatnych do naszego zawodu (Packham, 2008: 12–24);
- przyjąć podejście antydyskryminacyjne i wyrastające ze sprawiedliwości społecznej;
- dążyć do osiągnięcia inkluzywnego, reprezentacyjnego i upodmiotawiającego działania;
- zidentyfikować bariery utrudniające nam osiągnięcie celów;
- wykonać wspólną pracę w celu pokonania tych barier i przeprowadzenia zmian i transformacji.

Etapy te zostały przedstawione przez National Youth Work Agency (w 1995 r.) jako proces pracy grupowej skupionej wokół poszczególnych obszarów programu, które uwzględniają: edukację, środowisko, rodzinę i relacje społeczne, sprawiedliwość, równość i zdrowie. Rolą pracownika w tym procesie jest:

- ułatwiać przebieg pracy grupowej poprzez identyfikację spraw oraz obszarów do przedyskutowania i zmiany;
- wspomagać młodych ludzi w uświadamianiu sobie, na które czynniki należy zwrócić uwagę w danym obszarze;
- stawiać pytania i poszukiwać rozwiązań;
- określać sposoby podejmowania działania.

Bazując na cyklu uczenia się (przez doświadczenie, przyp. red.) Davida Kolba (1984), możemy stwierdzić, że proces ten staje się

ciągły. Etap nabywania świadomości i zadawania pytań mających pomóc zrozumieć „sedno” sprawy wymaga rozważenia kwestii na poziomie jednostkowym, kulturowym i społecznym.

Działania upodmiotawiające

Thompson przedstawia, jak upodmiotowienie stało się bardzo ważnym elementem dobrego działania (dobrej praktyki), w którym pracownik umożliwia innym „uzyskanie władzy i kontroli nad ich własnym życiem i okolicznościami [...] pomaga ludziom zabierać głos [...] tak, aby mogli oni przeciwdziałać negatywnym skutkom dyskryminacji i marginalizacji” (Thompson, 2005: 170).

Janet Batsleer omawia sztuczne rozróżnienie pomiędzy indywidualnym upodmiotowieniem, które opiera się na modelach samopomocy i konsumeryzmu, oraz formami empowermentu bazującymi na „modelu zbiorowego oporu wobec struktur ucisku” (Batsleer, 1996: 20). Chociaż takie sposoby działania mogą być postrzegane jako tożsame z działaniami politycznymi – podejście jednostkowe znajduje większy oddźwięk w ideach Partii Konserwatywnej i tzw. Nowej Prawicy (New Right), a podejście kolektywne u Socjalistów i tzw. Starej Partii Pracy (Old Labour) – Batsleer stwierdza, że „ta dychotomia jednostka–struktura uniemożliwia analizę społeczną” oraz „cała władza, nawet jeśli jest sprawowana przez jednostki, wynika z porządku społecznego” (ibidem: 20), jest przez ten układ usankcjonowana i nierównomiernie w ramach niego dystrybuowana.

Częścią roli praktyka jest umożliwianie osobom, z którymi pracuje, zrozumienia świata społecznego i odnalezienia w nim ich własnego miejsca, co czyni poprzez nieformalne procesy i działania edukacyjne. Według poglądów Freire’a (1972) ludzie nie byłoby w stanie podjąć się zmiany świata i swojego życia, jeśli nie mogliby krytycznie przeanalizować i zrozumieć procesów zachodzących w tym świecie; zjawisko to określił jako proces nabywania krytycznej świadomości (*conscientization*).

Jednakże nie wszystkie jednostki mają taki sam potencjał wywierania wpływu i pobudzania zmian. Jest to zależne od indywidualnych, praktycznych, strukturalnych, inaczej: politycznych, czynników.

Gilchrist definiuje psychologiczne, praktyczne i polityczne czynniki stanowiące podstawę dla projektowania pracy nad tym, co sama nazywa „działaniem opartym na równościach”. W takim działaniu najważniejszym celem pracownika jest

znalezienie narzędzi i technik do pracy ze społecznościami, tak aby móc promować równość i przeciwdziałać dyskryminacji, osiągać zmianę społeczną na poziomach: jednostkowym, społecznościowym, instytucjonalnym i społecznym [...] poprzez zagwarantowanie uczciwości i społecznej inkluzji w punkcie wyjścia” (Gilchrist, 2007: 1).

Program *Active Learning for Active Citizenship* łączy działania na rzecz upodmiotowienia oparte na społeczności lokalnej z procesem uczenia się. Koordynator państwowego programu pilotażowego stwierdził, co następuje:

Upodmiotowienie nie jest czymś, co można „zrobić uczestnikom”, jest raczej bardziej delikatnym procesem, w którym ludzie zaczynają rozpoznawać własną sytuację i rozwijają umiejętność radzenia sobie z nią. Obywatele, aby zacząć angażować się i sprawić, by ich głos został usłyszany, muszą zrozumieć istotę władzy i to, jak można wywierać wpływ. Ponieważ obywatele działają razem, muszą wiedzieć i nieco rozumieć uwarunkowania innych obywateli, tak aby móc wesprzeć zbiorowe działanie [...]. Kiedy uczestnicy poddają przemyśleniom swoje „lekcje aktywnego obywatelstwa”, zwiększa się ich jednostkowy kapitał społeczny, a co za tym idzie, ich pewność siebie i umiejętność przyczyniania się do wzrostu społecznego kapitału społeczności, z którą się identyfikują (Woodward, 2004: 11).

Działanie inkluzywne a różnice

Mimo że społeczna inkluzja jest często wskazywana jako jeden z celów pracy z młodzieżą i ze społecznością lokalną (*youth and community work*), a dla decydentów coraz częściej stanowi jej podstawowe uzasadnienie, bywa kontrowersyjnym i konfliktogennym procesem, np. kiedy potrzeby czy też wymagania konkretnych grup

są ignorowane. Działanie inkluzywne powinny polegać na podejściu, w którym pracownicy odpowiadają za umożliwienie ludziom uczestniczenia w taki sposób, jaki sobie sami wybiorą. Wymaga to od nas przeanalizowania, zmiany i zaadaptowania naszych działań. Abyśmy byli w stanie to zrobić, wymagana jest zmiana w naszym myśleniu, naszym spojrzeniu na świat, zmiana paradygmatu, tak abyśmy mogli zobaczyć, jak dominujące normy i zasady działania wykluczają tych, którzy są marginalizowani.

Nałożenie się różnych czynników może prowadzić do braku inkluzywności działania: materialne i praktyczne bariery, strukturalne i instytucjonalne uwarunkowania, które mogą być zarówno ukryte, jak i zupełnie oczywiste, wpływ społeczeństwa, taki jak stereotypy i uprzedzenia, oraz jednostkowe czynniki, mogące się nasilać w wyniku wymienionych społeczno-politycznych sił.

Inkluzywność to gotowość uznania i docenienia różnorodności, a nie narzucania młodym dominujących norm i kultury.

Cenienie różnorodności jest moralnym i profesjonalnym wymogiem w procesie rozpoznawania znaczących różnic w kulturze, języku, płci itd. oraz reagowania na nie. Są one ważnymi aspektami międzyludzkich interakcji, gdyż bez odpowiedniej wrażliwości na owe różnice potencjał efektywnych i odpowiednich interakcji jest poważnie zredukowany (Thompson, 2005: 166).

Różnice społeczne nie prowadzą z definicji do fragmentacji, ponieważ „odmienności się uzupełniają w ramach narzucanych przez proces instytucjonalizacji” (Payne, 2006: 352). Jednakże odmienność zamiast wzbogacać różnorodność społeczną będzie generować podziały tam, gdzie nałożą się na nią dominujące przekonania kulturowe, wzmocnione przez silne instytucje i poparte przez negatywne sankcje społeczne. Społeczne podziały mogą się zaostrzyć w reakcji na wydarzenia w świecie zewnętrznym i pod naciskiem społeczności lokalnej, a jeśli inność jest postrzegana negatywnie, jak w przypadku spajającego kapitału społecznego (Putnam, 2000), może ona prowadzić do dyskryminacji i ucisku.

Ćwiczenie 2

Czy umiesz zidentyfikować grupę ludzi, którzy zostali negatywnie „naznaczeni” z powodu swojej „odmienności”? Jak zostało to wzmocnione i co można zrobić, aby zakwestionować ten proces?

Polityki rządu i odmienność

Polityka rządu skoncentrowała się na „społeczności” mającej stanowić źródło umiejętności i wiedzy, jak też podstawę dla stabilnego i spójnego społeczeństwa. Wobec osób pracujących w społecznościach i ze społecznościami rząd i instytucje finansujące formułują teraz dodatkowe oczekiwania. Chodzi nie tylko o wspieranie społeczności w rozpoznawaniu i zaspokajaniu własnych potrzeb, lecz również o zaangażowanie ich w wypracowywanie strategii i zapewnianie sobie świadczeń, jak też w tworzenie spójnych i bezpiecznych miejsc do życia.

Należy się ponadto zastanowić, czy polityka rządu nie zaostrza społecznych podziałów poprzez nierówne traktowanie społeczności odmiennych od tych dominujących w społeczeństwie oraz osób, które nie są jeszcze powszechnie uznawane za obywateli, np. lesbijek, gejów, młodzieży oraz ubiegających się o status uchodźcy. Geoff Payne argumentuje, że bez analitycznego podejścia, które bierze pod uwagę społeczne nierówności i wymiary niesprawiedliwości, a także to, w jaki sposób instytucje nas ograniczają (np. poprzez programy społeczne i systemy finansowania), oraz jak społecznie tworzy się różne tożsamości, nie będziemy w stanie „zrozumieć, a co dopiero zmienić natury współczesnego społeczeństwa oraz życia jego obywateli” (Payne, 2006: 359). Thompson uznaje to zrozumienie za ontologiczny (teoretyczny)

punkt wyjścia dla zwalczania dyskryminacji, nierówności i ucisku na szerszych społeczno-politycznych poziomach. Jeśli ludzie nie są wspierani w zrzucaniu kajdan socjalizacji do ról pozbawionych władzy, jest mało prawdopodobne, że będą oni w stanie upodmiotowić się na wyższym społeczno-politycznym poziomie (Thompson, 1998: 211).

Możemy umożliwić ludziom zrozumienie świata, tak aby mieli oni potencjał do wprowadzania w nim zmian – jest to proces nazywany przez Freire’a nabywaniem krytycznej świadomości, czyli stawanie się bardziej świadomym. „Uświadamianie może być uważane za proces pomagania ludziom w rozumieniu szerszego kontekstu sytuacji, w której się znajdują, a upolitycznienie to z kolei proces poszukiwania sposobu zaradzenia problemom w szerszym społeczno-politycznym zakresie” (ibidem: 214).

W celu przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu i dyskryminacji w pracy z młodzieżą i w społeczności lokalnej konieczne jest uznanie wpływu tych czynników na życie ludzi, upewnienie się, że sami nie wzmocniamy dyskryminacji i ucisku, oraz ważna decyzja co do tego, że musimy „podjąć wyzwanie i podważyć mechanizmy ucisku, postawy i działania, które przynoszą szkodę niektórym grupom w społeczeństwie” (Thompson, 2005: 166). Proces ten wspiera krytyczne myślenie o interwencjach pracowników oraz podporządkowanie pracy socjalnej określonym ideom i zasadom (zob. Packham, 2008).

Działania oparte na zasadzie reprezentacji

Zasada reprezentacji w pracy socjalnej odnosi się do zapewniania, że nasze działanie uwzględni skład grup i społeczności, z którymi pracujemy. Nie oznacza to, że uczestnicy będą w stanie reprezentować ich stanowisko, jako że mogą oni należeć do wielu różnych społeczności (np. jednocześnie będąc Polakiem [w Wielkiej Brytanii – przyp. red.], kobietą i osobą homoseksualną), mogą też nie znać poglądów i opinii innych członków społeczności, do których należą. Jednak bardziej prawdopodobne jest to, że będziemy w stanie zmniejszyć poziom wykluczenia społecznego i osiągnąć sprawiedliwość społeczną, jeśli spróbujemy ułatwić zabranie głosu możliwie największej liczbie grup składających się na nasze społeczności. Bez tego jedynie utrwalamy istniejące normy, praktyki i nierównowagę władzy.

Dążenie do działania przedstawicielskiego staje się więc ważne z trzech powodów.

Po pierwsze, jeśli w naszej pracy nie spróbujemy poznać opinii lub uwzględnić przedstawicieli wszystkich segmentów społeczności, możemy zostać uznani za tendencyjnych i ignorujących poglądy czy też potrzeby tych, którzy nie zostali włączeni. Nie oznacza to jednak, że cały czas musimy dążyć do wyłaniania przedstawicieli wszystkich grup. Przykładowo, jeśli grupa starszych ludzi chce mieć dostęp do budynków szkolnych, niewłaściwa może tu być próba wyłaniania przedstawicieli ze strony ludzi młodych. Powinien zostać nawiązany kontakt z różnymi grupami ludzi starszych, np. z kobietami i mężczyznami, ludźmi z różnych środowisk etnicznych, różnych wyznań, z różnych grup społecznych, spośród niepełnosprawnych. Aby to umożliwić, należy użyć metod działania inkluzywnego, np. rozważyć, kiedy, gdzie i jakie są aktywności, w których uczestniczą, jak są promowane itp.

Po drugie, jeśli nie będziemy dążyć do poznania poglądów i potrzeb wszystkich grup w społeczności, prowadzone przez nas działania mogą okazać się niewłaściwe lub nieefektywne, a potrzeby i wymagania części społeczności pozostaną niezaspokojone.

Po trzecie, bez aktywnego dążenia do włączenia różnych elementów składowych naszych społeczności nie wykorzystamy potencjału umiejętności, wiedzy i zdolności tych wszystkich, którzy nie biorą udziału. W odniesieniu do demokratycznego zaangażowania nazywa się to deficytem demokracji. Opisując wspomniany wyżej projekt GEM, Hannah Berry i Carolina Oteyza (2005) twierdzą, że podczas

[kobiety] stanowią połowę populacji, pełna i równa reprezentacja kobiet, jest zarówno kwestią sprawiedliwości społecznej, jak i warunkiem pełnego wykorzystania zasobów ludzkich, a niedoreprezentacja kobiet w procesie podejmowania decyzji przynosi szkodę całemu społeczeństwu i stanowi nieakceptowalny deficyt demokracji” (*European Action Plan*, 1996–2000).

Jeśli decydujemy się na funkcjonowanie oparte na zasadzie reprezentacji, musimy być inkluzywni i podejmować aktywne działania w celu uzyskania dostępu do wszystkich kategorii społecznych, w zależności od sytuacji. Powinniśmy dokumentować, kto bierze w nich udział, tak aby móc pokazać, kogo włączyliśmy i w jakim stopniu

nasze działania mają charakter reprezentujący. Nie należy przyjmować założeń dotyczących wymagań, lecz trzeba się upewnić, że nasza praca opiera się na zgłoszonych i odczuwanych przez społeczność potrzebach, a nie na tym, co my, lub inni, uznajemy za stosowne. Dzięki coraz bardziej inkluzywnym i reprezentującym praktykom będziemy rozwijać pełnię zdolności społecznych, a nie utrzymywać ograniczoną partycypację i możliwości działania. Poprzez poszerzanie zrozumienia i komunikacji wewnątrz społeczności wniesiemy też wkład w rozwój łączącego kapitału społecznego (Putnam, 2000).

Obywatelstwo a inkluzja społeczna

Podobnie jak działanie inkluzywne niesie ze sobą ryzyko kontroli i zagłuszania indywidualnych i grupowych różnic, jeśli zostanie zastosowane w duchu asymilacjonistycznym, a nie w myśl sprawiedliwości społecznej, tak też wszelkie debaty na temat obywatelstwa świadczą o jego nieoczywistej roli; może stać się ono narzędziem upodmiotowienia albo sposobem na wykluczenie tych, którzy nie są uznawani za obywateli, np. poprzez „zakaz korzystania ze środków publicznych” przez osoby ubiegające się o status uchodźcy w Wielkiej Brytanii.

Zastanowienie się nad wymiarami inkluzji i wykluczenia w odniesieniu do obywatelstwa jest więc szczególnie ważne i trudne. Debaty na ten temat pojawiły się w trakcie realizacji szkolnego programu rozwoju obywatelskości oraz ALAC (*Active Learning for Active Citizenship*) – programu edukacji dla dorosłych (Woodward, 2004). Wszystkie wyrastały z tez zawartych w raporcie Bernarda Cricka z 1998 r., który głosił m.in. potrzebę: „[...] zawarcia w demokracji zasady i praktyk partycypacji: zadań, obowiązków i praw jednostek jako obywateli: wartości wspólnotowego działania dla jednostek i społeczeństwa” (QCA, 1998).

Odpowiedzialne obywatelstwo wymaga dostosowania się do struktur prawnych i narodowych, co zapewnia się poprzez promowanie „poczucia przynależności narodowej, jednoczenia różnych grup [...] i umacnianie poczucia obywatelstwa” (Val Rust za: Heaton, Lawson, 1996: 5). W raporcie Cricka postawiono na tego rodzaju

działania na rzecz budzenia poczucia przynależności i stwierdzono, że celem ich jest „odnalezienie i odbudowanie poczucia wspólnego obywatelstwa, w tym tożsamości narodowej [...], tak aby stworzyć wspólną płaszczyznę dla osób o różnych tożsamościach etnicznych i religijnych” (QCA, 1998: 17).

Ta wspólna płaszczyzna, oparta na wielokulturowym zrozumieniu i szacunku dla mniejszości „musi być tworzona w poszanowaniu kodeksów prawnych i konwencji, tak jak respektuje je większość” (ibidem: 17–18). Podejście Cricka, uznające znaczenie różnorodności, polega na włączeniu tych odmienności do wspólnej tożsamości narodowej i proponuje asymilację poprzez konformizm, a nie inkluzję opartą na prawach, które powinny być najważniejsze dla obywatelstwa.

Różne koncepcje obywatelstwa

Istnieją różne definicje obywatelstwa, znajdujące odzwierciedlenie w różnych sposobach nauczania. Edukacja obywatelska (*citizenship education*) różni się od edukacji dla obywatelstwa (*education for citizenship*): ta pierwsza zakłada ciągły proces umożliwiania obywatelom efektywnego i produktywnego angażowania się w świecie, druga natomiast – przygotowanie do przyszłej roli w społeczeństwie, np. poprzez proponowane ceremonie obywatelskie czy też stawianie się „nowym obywatelem”.

W pracy z młodzieżą i w społecznościach lokalnych edukacja obywatelska postrzegana jest jako proces ciągły. Wykorzystujemy edukację nieformalną, wraz z jej poszanowaniem prawa do partycypacji i negocjacji oraz naciskiem na inkluzję i kwestionowanie dyskryminacji i ucisku. Tak więc w podejściu do nieformalnej edukacji obywatelskiej praca socjalna zajmuje krytyczne stanowisko, w którym obywatelstwo ma charakter upodmiotawiający jednostki i społeczności, a zatem także potencjał do zmiany. Jest to „obywatelstwo jako partycypacja wyrażająca się poprzez ludzką sprawczość na arenie politycznej” (Lister, 1997: 35).

Koncepcja „liberalna” oparta na prawach

To podejście do edukacji obywatelskiej współgra z tradycją liberalną, która widzi obywatelstwo jako równoznaczne z posiadaniem praw. Ujęcie to może zilustrować przykład polityki społecznej związanej z formalizacją praw dzieci. Wprowadzenie w szkołach Kodeksu Praw Dziecka w 1989 r.

wyraźnie umocniło pozycję dzieci [...], przełożyło się na nałożoną z zewnątrz i usankcjonowaną formę upodmiotowienia uczniów. Pierwszeństwo mają poglądy, życzenia i uczucia poszczególnych uczniów, dając im podstawy prawne i możliwość podważania autorytetu nauczyciela i działania szkoły (Irving, Parker-Jenkins, 1995: 3).

Prawa te zostały następnie ujęte w pięciu obszarach dokumentu *Children Act* z 2004 r. pt. *Every Child Matters* (*Każde dziecko jest ważne*) (DfES, 2004). Stwierdzono w nim, że wszyscy młodzi ludzie od momentu urodzenia do 19. roku życia powinni otrzymywać wsparcie, aby móc cieszyć się zdrowiem i bezpieczeństwem, mieć osiągnięcia, tworzyć pozytywny wkład własny i osiągać ekonomiczny dobrobyt.

Cele te zostały dalej rozwinięte w dziesięcioletniej strategii dla młodych ludzi *Aiming High* (*Mierząc wysoko*):

Wizją rządu jest, aby młodzi ludzie cieszyli się szczęśliwym, zdrowym i bezpiecznym życiem nastolatka, w którym zostaną dobrze przygotowani do dorosłego życia i które umożliwi im rozwinąć cały ich potencjał – czyli, mówiąc w skrócie, osiągnąć pięć celów programu *Every Child Matters* i stanąć na drodze do sukcesu. Młodzi ludzie powinni stać się wartościowymi członkami społeczeństwa, a ich osiągnięcia i wkład powinny być mile widziane i docenione. Oznacza to społeczeństwo pozytywnie odbierające młodych ludzi, a nie widzące ich jako problem wymagający rozwiązania [...]. Chociaż wizja ta odnosi się do wszystkich młodych, aby ją zrealizować, należy skoncentrować się na dawaniu wsparcia i możliwości tym, dla których realizacja wskazanych celów jest najtrudniejsza do osiągnięcia (DfCSF, 2007: 8).

Koncepcja funkcjonalistyczna oparta na obowiązkach

W przeciwieństwie do omówionego powyżej, opartego na prawach podejścia „liberalnego”, narracja funkcjonalistyczna postrzega edukację dla obywatelstwa jako tworzenie odpowiedzialnych obywateli. Łączy się to z tradycją republikańską, wiążącą obywatelstwo z „dążeniem do dobra danej społeczności” (Batsleer, Humphries, 2000), w którym chodzi o asymilację praworządnych, obowiązkowych i produktywnych obywateli. Procesem prowadzącym do tego celu jest praca. Podejście funkcjonalistyczne podkreśla rolę szkół w przygotowaniu do pracy oraz zakłada, że pozostawanie bez pracy (a więc użytkowanie wspólnego dobra i bycie zależnym od państwa) jest porażką obywatelstwa (ibidem).

Funkcjonalistyczna koncepcja obywatelstwa koresponduje z definicją Thomasa H. Marshalla (1950), która stwierdza, że „obywatelstwo było statusem nadanym wraz z przyznaniem pełnego członkostwa w społeczności [...] ludziom, którzy otrzymali równość w zakresie niektórych praw i obowiązków”. Wynika z tego, że obywatelstwo nie jest uważane za prawo i wynik bycia członkiem społeczeństwa, lecz że musi być nadane bądź zasłużone. Feministki i inni krytycy Marshalla twierdzili, że jego definicja nie bierze od uwagę współzależności autonomicznych obywateli jako warunku wypełniania ich praw i obowiązków, a także tego, że młodzi ludzie oraz inne osoby, choćby nie zasłużyły się dla społeczeństwa (np. przez pracę), są obywatelami, a nie tylko beneficjentami systemu zabezpieczenia społecznego.

W odniesieniu do pracy z młodzieżą i w społecznościach lokalnych (koncentrującej się na zasadach upodmiotowienia, partycypacji i inkluzji, przeprowadzanej poprzez nieformalną edukację społeczną i polityczną) panuje przeświadczenie, że młodzi ludzie mają prawo i zdolność bycia aktywnymi obywatelami tu i teraz w codziennym życiu, również w szkołach przygotowujących ich nie tylko do przyszłej roli w społeczeństwie.

Odmienne definicje obywatelstwa, formułowane w ramach stanowiska liberalnego oraz funkcjonalistycznego, stanowią przykłady potencjału polityki do działania wbrew wytycznym inkluzji społecznej zorientowanej na prawa:

Czasami poglądy te, poruszając kilka ważnych problemów wpływających na życie niektórych nastolatków, były niezamierzoną konsekwencją polityki rządowej. Zamiast prezentować pozytywną wizję rozwoju młodzieży, priorytety państwowe i lokalne działania zostały zorganizowane i ukierunkowane na unikanie i rozwiązywanie takich problemów, jak przestępczość, nadużycia substancji szkodliwych czy też ciężę nastolatek. Chociaż właściwym działaniem jest dalsze koncentrowanie się na rozwiązywaniu tych spraw i efektywne radzenie sobie z młodymi ludźmi, którzy są sprawcami szkód w swoich miejscach zamieszkania, jak również szkodzą sobie samym, ważna jest także świadomość wpływu, jaki takie działania mają na powszechne postrzeganie całego kompleksu związanych z tym spraw (DfCSF, 2007: 5).

Realizowana przez dziesięć lat strategia jest dobrym przykładem sprzecznych pojęć obywatelstwa w odniesieniu do młodych ludzi.

Studium przypadku. *Aiming High* dla młodych ludzi: dziesięcioletnia strategia pozytywnych działań

Strategia ta ma na celu zapewnienie, że „młodzi ludzie uzyskają podmiotowość oraz dostęp do wysokiej jakości pozytywnych działań i dużego zakresu usług wspierania młodzieży” (DfCSF, 2007: 81), w nadziei, że kiedy zyskają możliwość kształtowania instytucji i usług, bardziej prawdopodobne będzie to, iż odnajdą w nich coś dla siebie. Strategia ta zwraca uwagę na fakt, że „bardziej zmarginalizowani młodzi ludzie mogą odbierać formalne procesy jako nieatrakcyjne i będą potrzebować dodatkowego wsparcia, aby mieć wpływ na dostarczanie usług” (ibidem: 14).

Jednakże, pomimo mówienia o upodmiotowieniu młodzieży umożliwiającym decydowanie o finansowaniu i rodzajach działań na rzecz młodych, oraz o byciu zaangażowanym w społeczność poprzez wolontariat (np. w ramach programu *National Youth Volunteering Programme*), strategię *Aiming High* cechuje funkcjonalistyczne podejście do ich obywatelstwa. Mówi ona językiem „przyjmowania swojego miejsca w społeczeństwie”, co nastąpi, kiedy młodzi dorosną, i bywa potwierdzone formalnie poprzez ceremonię obywatelską, tak więc:

przejawianie ufności w to, że młodzi ludzie potrafią wnieść wartościowy wkład i uczestniczyć w podejmowaniu decyzji mających wpływ na nich samych, będzie jasnym sygnałem wytyczającym ich miejsce w społeczeństwie. W interesie wszystkich jest pozytywne postrzeganie młodych ludzi oraz podejmowanie dalszej aktywności, aby pomóc im zająć równorzędne miejsce wśród obywateli. Wymaga to skoordynowanych działań na lokalnym i państwowym poziomie (ibidem: 36).

Obywatelstwo w tym kontekście nie jest prawem danym, lecz prawem do zdobycia poprzez „proces uczenia się, co „oznacza być obywatelem brytyjskim [...] oraz zrozumienie swojej roli i obowiązków w społeczeństwie’ (ibidem).

Strategia ta postrzega aktywne obywatelstwo jako sposób społecznej kontroli młodych:

Uprawienie młodych ludzi do odgrywania pełnej roli jako aktywnych obywateli ma kluczowe znaczenie dla poprawy ich relacji z dorosłymi w ich społecznościach. Obawy dotyczące zachowań antyspołecznych są mniejsze tam, gdzie młodzi ludzie są pozytywnie zaangażowani w życie swoich lokalnych społeczności, na przykład poprzez wolontariat (ibidem).

Model PCS i obywatelstwo

Pomimo odmiennych stanowisk w kwestii tego, kto i kiedy jest obywatelem, podejścia Marshalla (1950) i Cricka (1998) do edukacji obywatelskiej oraz podejście realizowane w pracy socjalnej z młodzieżą i w społeczności lokalnej łączą trzy elementy analizy PCS, a mianowicie to, że nasze interakcje mają miejsce na poziomach: osobistym, kulturowym i społecznym. Program nauczania obywatelskiego w szkołach odnosi się do tych trzech elementów jako do „odpowiedzialności moralnej, zaangażowania w społeczność lokalną i wiedzy politycznej” (QCA, 1998). Można je osiągnąć poprzez zdobywanie wiedzy i zrozumienie (np. prawa, lokalnej i globalnej społeczności), oraz umiejętności i zdolności (takich jak umiejętność pracy w grupie, przeprowadzania badań, zaangażowania się w działania w społeczności lokalnej, używania statystyk).

Ramowy program nauczania obywatelskiego zaleca, aby wiedza była zdobywana w sposób praktyczny. W związku z tym wydaje się więc, że jest to inicjatywa blisko związana z metodami i treścią nieformalnej edukacji, szczególnie społecznej i politycznej, która przez wiele lat szukała sposobu, by umożliwić młodym ludziom zrozumienie procesów i struktur wpływających na życie ich samych i ich społeczności, a także zaangażowanie się w te procesy i struktury oraz znalezienie w nich swojego miejsca.

Aby skutecznie facylitować pracę grupową, praktyk pracujący z młodzieżą i w społeczności lokalnej, musi być świadomy potrzeb i wymagań poszczególnych uczestników, jak też zadbać o pozytywną atmosferę w grupie. Członkowie każdej grupy i społeczności są różnicowani, łączy ich natomiast zaangażowanie w wykonanie danego zadania, „ponieważ jednak ludzie należą do kilku grup, mają żywotny interes w zapobieganiu konfliktom i rozwiązywaniu ich w każdej z tych grup” (Payne, 2006: 354).

Oto kolejny przykład. Zespół przeprowadzający audyt z Forum Pomocy Uchodźcom w Manchesterze (Manchester Refugee Support Forum) składał się z pięciu mężczyzn i siedmiu kobiet ubiegających się o status uchodźcy lub będących uchodźcami. Pochodzili oni z siedmiu krajów i rozmawiali w siedemnastu językach, nie licząc angielskiego. Wywodzili się z wielu społeczności różniących się zarówno pod względem poczucia tożsamości, jak i lokalizacji. Jednakże udzielono im wsparcia, aby mogli pracować razem w produktywny i wspierający sposób nad wspólną dla nich kwestią tożsamości i niewykorzystanego potencjału w społecznościach uchodźców i imigrantów w Manchesterze.

Poza umożliwianiem „horyzontalnego” zrozumienia na poziomie wspólnoty i wytwarzania kapitału łączącego, rolę pracownika socjalnego jest też akuszerowanie temu, co Payne (2006) nazywa ontologią (teorią), oraz uświadomienie sobie społeczno-politycznych struktur mających wpływ na nasze życie i możliwości. Thompson używa modelu PCS, który może obrazować też poziomy rozpatrywania kwestii w programie nauczania obywatelskiego i który określa, jak ludzie są włączeni w procesy społeczne na poziomach: osobistym, kulturowym

i strukturalnym. Naszą rolą jako pracowników socjalnych jest wspieranie rozwoju świadomości tego, jak te trzy poziomy są wzajemnie powiązane, oraz upodmiotowienie obywateli, które umożliwia im podjęcie działań. Jest to proces powszechnej i nieformalnej edukacji, zilustrowany na przykładzie Schools of Participation (zob. Packham, 2008).

Jak stwierdza Thompson:

[...] wspieranie ludzi w przejmowaniu większej kontroli nad własnym życiem może mieć znaczący pozytywny wpływ na poziomie jednostkowym, a co za tym idzie, na przyczynianie się do zmiany na poziomie kulturowym (instytucjonalnym), a w rezultacie odgrywanie chociaż niewielkiej roli w podważaniu nierówności na poziomie strukturalnym (społecznym i globalnym) (Thompson, 1998: 212).

Studium przypadku. Dylematy obywatelstwa a program ALAC

Program *The Active Learning for Active Citizenship* stanowi przykład pracy grupy osób dzielących zasady, wartości i metody z różnorodnymi grupami w społeczności lokalnej w celu wywierania wpływu na poziomie państwowym na politykę i praktykę. Program ALAC powstał z inicjatywy Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i początkowo miał za zadanie przedstawienie projektu nauczania obywatelskości skierowanego do dorosłych, przygotowującego ludzi do bycia lepszymi i bardziej świadomymi liderami społeczności lokalnych.

Celem było umożliwienie społecznościom, szczególnie tym, do których „ciężko jest dotrzeć”, zaangażowania się w projektowanie działań, a dzięki aktywności w ramach tych społeczności – zwiększenie ich spójności i integracji.

Na początku tworzenia programu ALAC uzgodniono, że mamy nie angażować się w sprawy narodowościowe i nie łączyć działań z właśnie stworzonymi testami obywatelstwa dla nowych obywateli, lecz stosować podejście oparte na równym dostępie do upodmiotowienia dla wszystkich, niezależnie od ich statusu prawnego. Rozróżnienie to stało się wyraźniejsze, kiedy nastąpiła reorganizacja departamentów rządowych, tak że nasz dział został Wydziałem

Upodmiotowienia Społeczności w ramach nowo utworzonego Departamentu Społeczności i Samorządu Lokalnego, co podkreślało pozostawienie prawniczych kwestii dotyczących narodowości i obywatelstwa Ministerstwu Spraw Wewnętrznych.

Grupa ALAC przyjęła „Freire’owskie” podejście i odrzuciła sztywny program nauczania aktywnego obywatelstwa na rzecz nieformalnej edukacji, która umożliwia grupom w społeczności udział w procesie uczenia przez doświadczenie na drodze podejmowania działań z własnej inicjatywy. Ważniejsze niż sama praca z poszczególnymi grupami

są: sprawiedliwość społeczna, partycypacja, równość i różnorodność oraz współpraca [...]; zapewnianie edukacji i zachęcanie do aktywnego obywatelstwa potrzebuje zdecydowanego kwestionowania postaw i działań wykluczających, a nie tylko chronienia przed wykluczeniem grup czy ludzi. Refleksję i krytyczną świadomość trzeba wspierać przez cały czas (Woodward, 2004:12–13).

Modele działania

Wiedzieć, kim jesteśmy

Jeśli chcemy być skuteczni w procesach inkluzywnego i opartego na zasadzie reprezentacji działania, musimy najpierw określić, kim sami jesteśmy oraz jak to wpływa na nasze praktyki wobec naszej władzy i wpływów. Pracowników socjalnych musi cechować sprawczość właściwa aktywnym obywatelom oraz świadomość zakresu własnych wyborów i oddziaływań na wszystkich trzech poziomach interakcji (PCS). Znaczenie będzie tu miała „sieć sił społecznych” (Gardner, 2007: 22) oraz zewnętrzne wpływy społeczne, zależne od naszej klasy społecznej, płci/seksualności, pochodzenia etnicznego, ograniczeń związanych z wiekiem etc. Jak stwierdza Paul Gardner, „jednostki, owszem, mają pewien zakres swobody działania, zakres ten jednak jest ograniczony” (ibidem: 21). Zarówno Gardner, jak i Thompson omawiają wpływ czynników społecznych na tożsamość jednostki i jej sprawczość (zdolność do podjęcia działania).

Pracownik upodmiotawiający i upodmiotowiony

Pracownicy socjalni pracujący z młodzieżą i w społecznościach lokalnych często dysponują niewieloma środkami, a największym naszym zasobem są umiejętności i świadomość tego, kim jesteśmy. Umożliwia nam ona pracę „ramię w ramię” z członkami społeczności, z którymi dzielimy tożsamość, a z innymi pozwala działać jak z sojusznikami. Na przykład, jako pracownik płci żeńskiej mogę ułatwiać pracę nastawioną na kobiety¹ w grupie młodych kobiet i działać jako sojusznik moich kolegów-mężczyzn prowadzących antyseksistowskie zajęcia z chłopcami, poprzez kwestionowanie stereotypów i dyskryminującego języka lub zachowania.

Każdy z nas odgrywa ważną rolę w odniesieniu do procesu nieformalnej edukacji na trzech poziomach opisanych w tym rozdziale (PCS).

Jak wynika z tabeli 1, rolą pracownika socjalnego jest umożliwienie dyskusji i krytycznego dialogu w trakcie konkretnych działań, np. pracy nad budowaniem pewności siebie wśród kobiet prowadzonej przez pracownicę socjalną lub pracy z młodymi mężczyznami w porozumieniu z pracownikiem płci męskiej nad kwestią seksizmu.

Możemy pracować z grupą na trzech poziomach świadomości i działania. Ukazane w tabeli kategorie nie wykluczają się wzajemnie. Prezentuje ona różne role, które możesz odegrać w rozmaitych kontekstach, w zależności od tego, kim jesteś. Może się okazać, że do pracy w niektórych układach i z niektórymi grupami będziesz bardziej odpowiednią osobą od innych. Jednak w każdym przypadku powinieneś mieć na celu pracę z grupą na zasadach nieformalnej edukacji i pomaganie ludziom w określaniu obszarów zmiany. Zastosowanie analizy uwarunkowań strukturalnych chroni nas przed ujmowaniem jednostek i niektórych grup jako problematycznych dla społeczeństwa i społeczności. Na przykład, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że światowa polityka ekonomiczna spowodowała w niektórych rejonach wojny i głód, a co za tym idzie, zmusiła ludzi do ucieczki z kraju i ubiegania się o status uchodźcy w naszej społeczności, prowadzi to do większego zrozumienia wspólnych spraw i praw człowieka.

¹ *Girls' work* – specyficzny rodzaj pracy socjalnej skierowanej do kobiet (przypp. red.).

Tabela 1. Wdrażanie modelu PCS poprzez nieformalną edukację

	Wspieranie grupy własnej	Działanie w charakterze sojusznika
<p>Jednostkowe działania Ułatwiać dyskusję o sprawach i problemach oraz możliwych działaniach na szczeblu jednostkowym</p>	<p>Umożliwić działanie samopomocowe, dzielić się wspólnymi doświadczeniami, podnosić świadomość i budować pewność siebie. Dawać pozytywny przykład do naśladowania</p>	<p>Kwestionować stereotypy, dyskryminujące zachowania oraz język, umożliwiać inkluzję zgodnie z podejściem opartym na założeniu społecznej sprawiedliwości. Działać jako wzór do naśladowania w odniesieniu do skutecznych działań antydyskryminacyjnych</p>
<p>Kulturowe/instytucjonalne działania Umożliwiać dyskusję na temat spraw i problemów oraz możliwych działań na poziomie grupowym, organizacyjnym i kulturowym</p>	<p>Pracować z grupą w celu zidentyfikowania obszarów wymagających zmiany, np. polityk, procedur, praktyk</p>	<p>Identyfikować kroki, które należy podjąć, aby umożliwić inkluzję, np. zmiana działań, skład personelu. Reprezentować grupę na zewnątrz na podstawie wypowiedzi jej członków</p>
<p>Spoleczne/strukturalne działania Umożliwić dyskusję na temat spraw i problemów oraz możliwych działań na poziomie strukturalnym, społecznym i globalnym. Wspomagać zrozumienie, w jaki sposób społeczno-polityczne i ekonomiczne czynniki wpływają na jednostki i grupy i co można zrobić, aby to zmienić. Podnosić świadomość różnych perspektyw i tego, jak sprawy mogą się różnić. Starać się zrozumieć świat z innej, nowej perspektywy</p>	<p>Pracować na rzecz upodmiotowienia tworzenia sojuszy i pozyskiwania sojuszników. Dostrzegać, jak wszystkie różnorodne obszary przeplatają się z innymi relacjami władzy, np. plec z pochodzeniem etnicznym czy z niepełnosprawnością</p>	<p>Kwestionować stereotypy oraz dyskryminacyjne prawa, polityki i działania</p>

Thompson (1998) pisał o roli pracownika w umożliwianiu zrozumienia wpływów, dynamiki władzy i różnic społecznych oraz w sprzyjaniu procesom uświadomienia (*conscientization*) i polityzacji (podchodzenie do problemów z uwzględnieniem ich społeczno-politycznego kontekstu). W procesie tym Thompson widzi pracownika socjalnego jako partnera członków społeczności (nieuznającego siebie za eksperta, a społeczności i jej członków za problematycznych) oraz jako współpracownika (którego ja nazywam sojusznikiem) innych członków w kwestionowaniu dyskryminacji i podważaniu ucisku za pomocą krytycznych i refleksyjnych działań (*critically reflexive practice*). Te procesy powinny wyrastać z naszych zawodowych wartości i zachodzić we wspólnocie, przebiegać transparentnie i mieć otwarty charakter. Powinniśmy zaangażować się także w to, co Thompson nazywa „eleganckim kwestionowaniem” – w proces zręcznego rzucania wyzwań działaniom i postawom innych tam, gdzie mogą one w konsekwencji okazać się dyskryminujące i opresyjne (*ibidem*). Jest to działanie podobne do „pełnej szacunku rozmowy” Janet Batsleer (2008: 19), która ma miejsce w kontekście „roboczych koalicji, sojuszników i rozmów ponad różnicami”.

W związku z tym nasza samoświadomość powinna stanowić początek inkluzywnej i antydyskryminacyjnej pracy. Musimy wiedzieć, kim jesteśmy, i uważać, aby nasze działania nie przyczyniały się do dyskryminacji i ucisku, których ludzie doświadczają np. z powodu języka, jakiego wobec nich używamy.

Podejście oparte na zasadzie równości

Polityki państwowe, lokalne i dotyczące miejsca pracy w dużej mierze opierają się obecnie na zasadach równouprawnienia. Polityki te oraz procedury są rezultatem wieloletnich kampanii prowadzonych przez grupy nacisku, np. w odniesieniu do zapobiegania dyskryminacji w obszarze seksualności i niepełnosprawności. Jednakże mogą one być niewystarczające. Równouprawnienie traktują jako punkt wyjścia dla dominujących norm i praktyk społecznych, i wprowadzają ścieżki „równych możliwości” równoległe do tych wiodących, np.: kobiety otrzymujące takie samo wynagrodzenie jak mężczyźni za tę samą

pracę. Podejście bazujące na sprawiedliwości społecznej i prawach obywatelskich wykracza poza te praktyki równouprawnienia, kwestionując dyskryminację i wykluczenie i domagając się, aby różnica została uznana, a normy i praktyki – zmienione.

Skrytykuję trójczynnikowy schemat zapewniania równości przedstawiony przez Gilchrist w *Equalities and Communities* (2007) jako przykład utrwalania istniejącego *status quo*. Tak jak model PCS, schemat ten określa psychologiczne, praktyczne i polityczne czynniki, które wpływają w następujący sposób: „nasze społeczeństwo jest zorganizowane tak, aby utrzymywać władzę i przywileje niektórych członków, a odbierać je innym” (ibidem: 13). W schemacie tym rozważane są przeszkody, zakłócenia oraz środki zaradcze, jakie mogą zostać podjęte, aby im przeciwdziałać. Jednakże w tym kontekście, gdy główny nacisk kładzie się na to, co można praktycznie uczynić, by umożliwić partycypację ludzi, bardzo mało robi się na rzecz podniesienia świadomości. Co więcej, nic nie wskazuje nawet na intencję zmiany struktur na poziomie „politycznym” (np. dominujących norm i procesów), za to sugeruje się sposoby umożliwiające ludziom dopasowanie się (np. poprzez „rezerwowanie miejsc na forach lub w komitetach” (ibidem: 14).

Val Woodward także zidentyfikował ten problem, analizując takie same podejścia, jak te omawiane przez Gilchrista

które właściwie koncentrują się na wylczeniu przypuszczalnych braków, jakie cechują uczestników, przy jednoczesnej akceptacji, a nie podważaniu istniejących relacji władzy [...]. [O]d społeczności nie można i nie powinno się oczekiwać, że po prostu „zakasze rękawy” i rozwiąże wszystkie problemy, których same doświadczają [...]; zmiany w relacjach władzy muszą być włączone w nowo opracowywanych politykach społecznych (Woodward, 2008: 64).

W odniesieniu do niewystarczającej reprezentacji kobiet w procesach podejmowania decyzji obserwuje się alternatywne podejście. Zamiast po prostu niemal wykluczyć kobiety ze spotkania, na którym, w związku z dominującymi interesami mężczyzn, może nie być dla nich nic interesującego, oficjalna strategia polityczna na rzecz równego traktowania kobiet i mężczyzn (*gendermainstreaming*)

„zapewnia, że kobiety i mężczyźni mają równy dostęp i kontrolę nad zasobami, usługami oraz udział w podejmowaniu decyzji na wszystkich etapach projektów, programów i realizacji polityki społecznej” (Oteyza, 2006: 4). Aby to umożliwić, należy podjąć starania na rzecz zmian na wszystkich trzech poziomach, szczególnie strukturalnym i politycznym; konieczna jest też świadomość istnienia wykluczenia. W związku z tym projekt GEM obejmuje szkolenia antyseksistowskie i z zakresu świadomości płci kulturowej (*gender awareness*) w grupach mieszanych oraz dla polityków/twórców polityk społecznych, a także podejmuje pracę z samymi kobietami bez obecności mężczyzn, tworząc bezpieczną przestrzeń do zidentyfikowania blokady i bariery w ich partycypacji oraz zbudowania w nich odpowiedniego poziomu pewności siebie, co ma umożliwić im uczestnictwo².

W różny sposób pracujemy nad tworzeniem bezpiecznych przestrzeni, w których zachęcamy do „pełnej szacunku dyskusji”, i możemy podważyć założenia dotyczące wykształcenia, pracy, małżeństwa, seksu, tradycji, wiary, klasowości, wieku, kultury, pracy w domu, dzieci, polityki i władzy – gdzie możemy „usłyszeć zranionego”. W tych przestrzeniach możemy przeprowadzać trudne rozmowy, ale i wspólnie się cieszyć, są to przestrzenie, w których odkrywamy to, co nas kształtuje i kształtowało, oraz zastanawiamy się, co my chcemy z tym zrobić (Annette, Mayo, 2008: 86).

To podejście, chociaż uznaje różnicę, nie wysuwa doświadczenia ludzkiego na pierwszy plan.

W projekcie GEM relacje między płciami są postrzegane jako splecione z innymi relacjami władzy wynikającymi z przynależności klasowej, tożsamości etnicznej, religii oraz wieku w różnych kontekstach. To połączenie czynników i relacji wpływa na codzienne doświadczenia i wyobrażenia kobiet i mężczyzn w ich społecznościach i strukturach politycznych. Partycypacyjny proces dwustronnego dialogu pomiędzy ludźmi z lokalnych społeczności a twórcami polityk

² Zob. program edukacyjny *Take Part* (2006), zawierający przykłady strategii inkluzji oraz tworzenia bezpiecznej przestrzeni, np. s. 41, 42, 65 na: www.takepart.org/framework-for-active-learning [dostęp: 15.09.2013].

społecznych i osobami dostarczającymi usług ma kluczowe znaczenie dla wyrażenia praw, interesów i potrzeb zarówno kobiet, jak i mężczyzn (Oteyza, 2008).

Poza wiedzą o tym, jak włączać, musimy być świadomi tego, co może ludzi wyłączać z uczestnictwa, i podjąć kroki w celu zmiany naszych działań, tak aby umożliwić partycypację. Wymaga to wsłuchania się w potrzeby ludzi oraz upewniania się, że przy tym, chcąc pomóc, nie pogłębiamy *de facto* dystansu, i nie odpodmiotawiamy ludzi poprzez przyklejanie im etykietek, takich jak defaworyzowany (*disadvantaged*), dyskryminowany czy też niebezpieczny.

Zmiana będzie najłatwiejsza na poziomie jednostkowym, na którym zarówno my, jak i osoby, z którymi pracujemy, mają najwięcej władzy i wpływu. Jednak to dzięki podnoszeniu świadomości i pokazywaniu ludziom, że mogą przyczynić się do zmiany jako jednostki albo jako grupa czy w ramach kampanii, podnosimy prawdopodobieństwo tego, że staną się oni aktywnymi i zaangażowanymi obywatelami.

Podsumowanie

Tekst ten przedstawia rolę pracy z młodzieżą i w społeczności lokalnej w procesie uświadamiania ludziom czynników kształtujących ich możliwości; w procesie wykształcania poczucia sprawczości, dzięki której mogą oni przeciwstawić się siłom ucisku i dokonywać pozytywnych zmian w swoim życiu. Wiąże się to z rozpoznaniem różnic społecznych, które jest podstawą podejścia krytycznego i strukturalnego. Batsleer zaleca, aby:

działania związane z „aktywnym obywatelstwem” i „spójnością społeczną” rozpoczynały się od uznania różnorodności, uznania tego, że młodzi ludzie mogą często, tak samo jak dorośli, być różni i mieć rozbieżne opinie. Bez tego pierwszego kroku integracja będzie zawsze rozgrywana na zasadach dominującej grupy, a „spójność społeczności” stanie się kolejną wersją „asymilacji” (Batsleer, 2008: 247).

Uznanie wielorakości i różnorodności nie jest jednak proste. Kontrowersyjne badania Roberta Putnama w zróżnicowanych społecz-

nościach wykazały, że spójność społeczna w tychże maleje. Sugeruje on, że aby przeciwdziałać tej rosnącej fragmentacji i budować łączący kapitał społeczny, potrzebne są „nowe formy solidarności społecznej w poprzek podziałów oraz bardziej pojemne tożsamości”; proces ten wg niego, zostanie „przyspieszony naszymi wspólnymi wysiłkami” (Putnam, 2006) Nie oznacza to, że różnica pomiędzy społecznościami jest pomijana, lecz że procesy dotyczące kapitału spajającego i łączącego powinny być rozpoznane.

Program ALAC (teraz nazwany *Take Part*) jest przykładem takiej krytycznej praktyki, która była w stanie zakwestionować i wpłynąć na podejścia do obywatelstwa w rządowej polityce Wielkiej Brytanii.

Podejście *Take Part* opiera się na uznaniu, że w naszym społeczeństwie nie ma równości pod względem zamożności, kapitału, wykształcenia, szans, środowisk, zatrudnienia, zdrowia itd. Należy więc:

- wspierać ludzi w podważaniu postaw i zachowań jednostek oraz działań instytucji, które ich dyskryminują i marginalizują;
- starać się zmniejszać bariery uczestnictwa, tak aby możliwości uczenia się były otwarte i inkluzywne dla tych, którzy chcą brać udział;
- zbliżać różne grupy ludzi i umożliwiać im autentyczny dialog dotyczący różnic i podobieństw, aby spróbować zredukować zauważane pomiędzy nimi bariery” (zarys wykładu *Take Part*, 2006: 19)

Niniejszy tekst miał pokazać, że pracownicy socjalni odgrywają ważną rolę w umożliwianiu opisanych procesów. Aby osiągnąć sukces i uniknąć dalszego utrwalania niekorzystnych podziałów społecznych i wykluczenia, należy wybrać analityczne, krytyczne i polityczne podejście do działania. To wymaga refleksji i aktywności na poziomach: jednostkowym, kulturowym i strukturalnym.

Tłum. Emil Tchorek

Przekład przejrżeli Anna Kordasiewicz i Przemysław Sadura

Kalbir Shukra, Malcolm Ball, Katy Brown

Partycypacja i aktywizm: młodzi ludzie kształtują swój świat

Kiedy w 2011 r. policja zastrzeliła Marka Duggana, ludzie protestowali pod komisariatem policji w Tottenham, domagając się wyjaśnień. Frustracja i gniew z powodu zastrzelenia młodego czarnego człowieka na terenie, gdzie młodzi ludzie o tym kolorze skóry są nieproporcjonalnie często zatrzymywani i przeszukiwani przez policję, wywołały w Tottenham zamieszki, które rozprzestrzeniły się następnie na całą Anglię. Pozostaje kwestią sporną, dlaczego poszczególne osoby dołączały się do wystąpień, uczestnicząc w podpaleniach na głównych ulicach, wchodząc w konfrontację z policją i przywłaszczając sobie różne dobra – czy było to wynikiem instynktownego aktu solidarności wobec uznania za wspólne doświadczenie represyjnego działania policji, czy też raczej działało się tak z innych powodów. Niemniej istnieje pewna zgoda co do tego, że znacząca liczba ludzi młodych i dorosłych jest wyobcowana, niezadowolona i przekonana, iż społeczeństwo daje im niewielkie nadzieje na dobre życie. W odpowiedzi na zamieszki z 1981 r. Lord Scarman i Michael Heseltine zreformowali policję i zainwestowali w rewitalizację najstarszych części miast, natomiast w 2011 r. przywódcy polityczni okazali mało zrozumienia dla sprawców zamieszek. Jeśli były one „głosem uciśnionych”, to państwo nie wykazało zainteresowania wysłuchaniem go. Wielu polityków traktowało zamieszki w Jemenie i Tunezji jako początek Arabskiej Wiosny, a jednocześnie mało kto był gotów podobnie potraktować wypadki w Anglii. Tutaj uważano je za przestępstwo, dlatego że brytyjska demokracja stwarza możliwość wyrażania różnych opinii dotyczących potrzeby zmian itp. Niniejszy tekst nie jest komentarzem na temat zamieszek. Proponuje raczej krytyczną analizę schematu zmiany

poprzez demokratyczne uczestnictwo dostępne dla młodych zarówno w postaci oficjalnych programów tworzonych z myślą o nich, jak i alternatywnych form politycznego aktywizmu sprzed 2011 r.

Pod koniec roku 2010, dzięki odrodzeniu się aktywizmu młodzieży w Anglii, w reakcji na cięcia budżetowe przeprowadzone przez rząd koalicyjny¹, młodzież znalazła się w centrum uwagi. Okupacja uniwersytetu, protesty w koledżach, strajki uczniowskie i obrona swoich uprawnień sprawiły, że młodzi ludzie pojawiali się w nagłówkach prasowych jako bojownicy o prawa obywatelskie i obrońcy z trudem wywalczonych praw i świadczeń. Równolegle zyskiwali też etykiety „anarchistów” i „przestępców”. Obrazy rzucanych gaśnic, tłuczonych szyb i fruujących w powietrzu barierek pojawiały się w mediach przy akompaniamencie opisów młodzieży pozbawionej hamulców i gotowej siać spustoszenie na ulicach, niespektujące żadnych autorytetów, instytucji i sił politycznych, czego dowodem miało być graffiti na pomniku Churchilla, ataki na samochód królewski i ciągły sprzeciw wobec polityki rządzącej koalicji.

Pojawienie się nowych ruchów studenckich i uczniowskich raz jeszcze obaliło mit, że młodzi ludzie nie są zainteresowani polityką. Bez względu na to, czy występowali w reakcji na podwyżki czesnego, likwidację programu wsparcia finansowego dla młodzieży chcącej studiować², zamykanie centrów młodzieżowych czy też inne cięcia w zakresie świadczeń, znacząca liczba młodych podniosła głos przeciwko decyzjom rządu, a także przeciw próbom powstrzymania ich przed angażowaniem się w publiczne protesty. Próbowali okupować budynki i miejsca publiczne, takie jak Tate Modern, Millbank Tower, tereny zielone przed parlamentem, kampusy uniwersyteckie, banki i ulice, ale rzucono przeciw nim policję konną z psami i pałkami, strażników odcinających ulice kordonami barierek i media rozpowszechniające ostrzeżenia oficerów policji sugerujące, że udział w demonstracjach wiąże się z ryzykiem utraty zdrowia lub wejściem w konflikt z prawem. Stosowano rozmaite metody nie tylko w celu powstrzymania młodych ludzi przed dostaniem się w określone miejsca, lecz także by uniemożliwić wielu osobom ich opuszczenie.

¹ Partii Konserwatywnej i Liberalnych Demokratów (przyp. tłum.).

² Czyli *Education Maintenance Allowance* – EMA (przyp. tłum.).

Wyciągano zarazem zbiorowe i indywidualne konsekwencje wobec tych, którzy wylegli na ulice. Pacyfikowano ich, organizując tzw. kotły. Wielokrotnie widziano, jak konna policja szarżowała na tłum, otaczała poszczególne grupy i uniemożliwiała ludziom opuszczenie demonstracji, po to aby móc ich przeszukać i zatrzymać. Dla młodych i ich rodzin taka mobilizacja stała się bardzo „przyspieszonym kursem” w zakresie władzy i konfliktu. Aby przechytrzyć policję, młodzież wykorzystała znajomość technologii cyfrowej. Policja z kolei monitorowała serwisy Facebook i Twitter, aby dowiedzieć się o planowanych działaniach. Niektórzy z młodych odrzucili przestarzałe lewicowe metody i zamiast stosować okupację, zbudowali nowe, obywatelskie koalicje przeciw rządowi.

Pośród tych zmagania, osoby organizujące się przeciw cięciom w angielskiej edukacji połączyły się ze spontanicznymi protestami na wielką skalę, które wybuchły w Tunezji, Jemenie i Egipcie. Na przykład 29 stycznia demonstracja przeciwko cięciom w szkolnictwie, którą planowano zakończyć w Millbank, została przedłużona i dołączyła do wystąpień pod ambasadą Egiptu. Ta nieformalna edukacja polityczna na wielką skalę, która stała się udziałem młodych ludzi i ich rodzin, ma wiele wspólnego ze spontaniczną aktywnością studentów w innych częściach świata, a co więcej, może zainicjować szerszy ruch społeczny młodych w Wielkiej Brytanii.

Paradoksalnie, wysiłkom brytyjskiego państwa, by zapanować nad spontaniczną aktywnością polityczną młodych ludzi, towarzyszy wiele państwowych inicjatyw służących poszerzeniu zakresu ich uczestnictwa w życiu społecznym. Prace wspierające zaangażowanie młodzieży przeżywały w ostatnich latach rozkwit, „partycypacja” zaś często pojawiała się w dyskusjach jako normatywny wymóg w strategii i praktyce pracy z młodzieżą oraz w debatach prowadzonych w ramach nauk społecznych (Cooke, Kothari, 2001). Fundusze na badania naukowe, polityka społeczna, lokalne i globalne programy polityczne, system zamówień, plany ramowe w zakresie edukacji były opracowywane zgodnie z wymogiem zwiększenia politycznego i instytucjonalnego uprawomocnienia lub skuteczności poprzez większe zaangażowanie użytkowników, klientów i obywateli. Przekaz wielu transparentów i dyskusji towarzyszących demonstracjom i zgroma-

dzeniom wskazywał, że głównym problemem ogniskującym współczesny aktywizm jest niska legitymizacja politycznego mainstreamu.

Staramy się wskazać niektóre podobieństwa oraz różnice pomiędzy oficjalnymi projektami partycypacji młodych a politycznym aktywizmem, który jest niezależny od państwa. Czerpiemy z własnych analiz bezpośredniej praktyki pracy z młodzieżą i projektów partycypacji młodzieży, a także z niedawnych obserwacji protestów młodych ludzi przeciw opłatom za edukację, obaleniu EMA, obcięciu wsparcia finansowego centrów młodzieżowych i działań w społecznościach sąsiedzkich. Mamy na celu wskazanie różnych typów partycypacji młodzieży i zbadanie, jakie mogą być ich dystynktywne lub też zązębiające się role.

Historia partycypacji młodzieży

„Partycypacja młodzieży” jest powszechnie przedstawiana jako świeży projekt, wspierany przez nowy rząd Partii Pracy. Jedno ze studiów na temat partycypacji młodych w lokalnych władzach zawiera stwierdzenie:

Kwestia partycypacji młodzieży zarówno w lokalnej, jak i państwowej polityce była stale przedmiotem uwagi przy kształtowaniu polityki i strategii działań w Wielkiej Brytanii i innych krajach od lat dziewięćdziesiątych. Ostatni spadek frekwencji wyborczej (we wszystkich grupach wiekowych, ale szczególnie wśród młodych ludzi) na szczeblu lokalnym i państwowym spowodował wzrost znaczenia tej kwestii i wywołał debaty na temat tego, jak ważne jest zachęcanie młodzieży do uczestnictwa w życiu politycznym. W tym kontekście sprawa jej partycypacji była często kojarzona z obawami o zdrowe praktyki demokratyczne w Wielkiej Brytanii w przyszłości (Molloy, White, Hosfield, 2002: 15).

Ten niedawny zryw w dziedzinie pracy z młodzieżą odwzorowuje mapa aktywności sporządzona przez Narodową Agencję Programu „Młodzież” (National Youth Agency – NYA) i British Youth Council – BYC (Oldfield, Fowler, 2004). Ujawniła ona, że istnieją dowody na „znaczny wzrost poziomu pracy partycypacyjnej” od 2000 r. Mimo

że partycypacja młodzieży została powtórnie odkryta i uprawomocniona pod koniec XX w., była przedmiotem zainteresowania pracowników młodzieżowych (*youth workers*) i działaczy politycznych już znacznie wcześniej. W swoim studium na temat historii pracy z młodzieżą Bernard Davies (1999) wskazał szereg inicjatyw służących wyrobieniu przez nich własnego głosu, a podejmowanych podczas pracy z nimi w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Co więcej, – razem z towarzyszącą jej pracą w społeczności lokalnej – była ona tak naprawdę przybierającym rozmaite formy działaniem promującym partycypację młodzieży: przez uczenie jej, jak stawać się produktywnymi członkami społeczeństwa lub jak radzić sobie z określonymi zachowaniami, albo przez zapewnianie jej możliwości wypracowania. Jak argumentuje Carol Packham (2008: 69):

Umożliwienie partycypacji jest głównym celem pracy z młodzieżą i w społeczności lokalnej. Skuteczna facylitacja procesu partycypacji sprawia, że społeczności zyskują własny głos i sprawczość, a decydenci i przedstawiciele instytucji publicznych pewność, iż ich działania odpowiadają istotnym potrzebom i są bardziej skuteczne.

Historia partycypacji młodzieży zaczyna się na długo przed latami dziewięćdziesiątymi XX w. i ukazuje, w jaki sposób praca z młodzieżą stanowiła element procesu kierowania zachowaniami i ideami młodych ludzi. Działania takie jak ruch Woodcraft Folk i organizacje skautingowe, aż po dzisiejsze projekty wzmacniające kompetencje społeczne, w pewien sposób mają na uwadze młodych ludzi i ich współdziałanie w społeczeństwie (Gilchrist, Jeffs, Spence, 2001). Uczestnictwo młodzieży jest także częścią historii dawnych i nowych ruchów społecznych. Wszystkie one są zainteresowane jakąś formą partycypacji; np. praca z dziewczętami (*girls' work*) na początku XX w. miała na celu zaangażowanie młodych robotnic w kwestię reform w przemyśle (zob. np. Turnbull, 2001), a po rewoltach ubogich dzielnic miejskich w Wielkiej Brytanii w 1981 r. – stworzenie kanałów politycznego zaangażowania mniejszości etnicznych (Shukra, 1998).

Chociaż partycypacja młodzieży sama w sobie nie jest niczym nowym, po wprowadzeniu nowej polityki prorynkowej, tzw. *New Labour*,

hasło „partycypacji młodzieży” zyskało szczególne poparcie. Jak zauważa Tony Taylor (2008) (w tekście zamieszczonym w niniejszej publikacji), postrzeganie politycznego zaangażowania ludzi młodych przeszło ewolucję: z przedmiotu obaw, jakie budziły mainstreamowe instytucje młodzieżowe lat osiemdziesiątych, stało się ono „smakiem dekady *New Labour*”. Rekonstruując dzieje partycypacji młodzieży, dostrzec można, że zmianie uległ sposób, w jaki zaczęto ją opisywać, tłumaczyć, oceniać, definiować, rozumieć i traktować jako element pracy z młodzieżą. Poziom akceptacji tych programów sprawiał, że były one wspierane przez wszystkie główne partie polityczne, na konferencjach partyjnych, we władzach lokalnych, w których przewagę mieli konserwatyści i liberalni demokraci na równi z tymi, gdzie rządziła Partia Pracy. Partycypacja młodych stała się w rezultacie niekontrolowana zarówno pod względem fachowym, jak i ideologicznym.

Krytyczne analizy partycypacji młodych

Chociaż partycypacja była promowana jako bezsprzecznie dobra, nietrudno znaleźć głosy krytyczne (np. Nelson, Wright, 1995). Skupiają się one szczególnie na problemach związanych z jakością i profesjonalizmem. Wielu uważa, że młodzieżowej partycypacji brak wystarczającego wsparcia instytucjonalnego, inni pytają, czy jest ona wartościowa i autentyczna, czy pozorowana (Sapin, 2009; Batsleer, 2008; Shier, 2001; Arnstein, 1969). W konsekwencji kształcenie w kierunku pracy z młodzieżą oraz literatura na ten temat często skupiają się na kwestii możliwych usprawnień oraz kompetencji osób pracujących z młodzieżą, niezbędnych z punktu widzenia wsparcia jej uczestnictwa (Sapin, 2009; Batsleer, 2008; Badham, Wade, 2008). Niektórzy krytycy poszli dalej i zakwestionowali przejście od partycypacji jako aspiracji, którą należy wspierać i doskonalić, w kierunku partycypacji przymusowej (Clark, 2009; Ashcroft, 2008). Część opisała nawet kampanię na rzecz „partycypacji” jako nową formę „tyranii”, która pozwala grupom dominującym potwierdzić swoją władzę albo skorygować odbiegające od normy zachowanie (Cooke, Kothari, 2001).

Krytycznie myślący o pracy z młodzieżą, w tym Bernard Davies (2005), Jean Spence et al. (2006), Mark Smith (1999, 2002), Tony

Jeffs (2001) i Tony Taylor (2008), postrzegali budowanie stosunków opartych na dobrowolnej partycypacji jako niezbędny punkt wyjścia dla każdego rodzaju pracy z młodzieżą. Tak zwana zasada dobrowolności stanowi rdzeń procesu, w którym człowiek wyrabia sobie własne zdanie, odbiera nieformalną lub polityczną edukację, szuka krytycznej odpowiedzi na politykę społeczną, promocję demokracji, równości i poczucia przynależności i jest kluczowa dla nieprzymusowego podejścia do partycypacji. Zasada dobrowolności podlegała ogromnemu ciśnieniu ze strony polityki *New Labour*, ponieważ praca z młodzieżą była łączona z zapobiegawczymi działaniami wobec określonych grup, obejmującymi zajęcia organizowane przez ośrodki Connexions, niektóre rodzaje pracy z młodocianymi przestępcami oraz przedsięwzięcia koncentrujące się na zjawisku „NEETHood”³ (Davies, Merton, 2009). Główna zasada dobrowolnego zaangażowania w wolontariat młodzieżowy znalazła się w konflikcie z podejściem, jakie do tej kwestii ma rząd koalicyjny.

Podjętą próbę przemiany wykluczonych młodych ludzi w produktywnych obywateli i uczestników rynku, program *New Labour* silnie popierał ich mainstreamowe zaangażowanie. Mnóstwo opracowań programu przeniosło wyobrażenia na temat partycypacji młodzieży i zaangażowania społecznego (dobrowolnego lub przymusowego) z peryferii do centrum polityki rządu i zarządzania lokalnego. Ustawa *Education and Inspections Act* (2006) oraz program *Aiming High for Young People* (lipiec 2007) spowodowały pozytywne działania na rzecz młodych ludzi na szczeblu lokalnym i umożliwiły części młodzieży kontrolę lub dostęp do budżetów i świadczeń (National Youth Agency/Local Government Association, 2008). Za czasów koalicji partycypacja tego typu nadal zajmuje centralne miejsce w rządowych planach realizacji programu *National Citizens Service* i rozwoju wolontariatu młodzieży, również ze względu na nacisk, jaki kładzie się na udział w pracy na rzecz społeczeństwa w zamian za określone korzyści.

³ Ang. *not in education, employment or training* – pozostawanie poza edukacją, zatrudnieniem i szkoleniami (przyp. tłum.).

Włączanie młodzieży w ruchy mainstreamowe

Ogólna struktura programu pracy z młodzieżą przez długi czas obejmowała poparcie dla podejścia partycypacyjnego, choć nie zawsze promowano je lokalnie, a jego pierwotnym celem mogło w ogóle nie być wyrobienie krytycznego rozumienia relacji społecznych i politycznych. Taylor (2008; także w niniejszej publikacji) pokazał, że *Albemarle Report* upominał się o włączenie młodych ludzi w procesy polityczne i ustanowienie rad młodzieży (Youth Councils) już w 1959 r. Taylor przekonuje także, że kiedy pracownicy młodzieżowi (*youth workers*) próbowali wprowadzić te postulaty w życie, byli z tego powodu karani. Natomiast pod koniec działania rządowego programu *New Labour* liczne projekty partycypacji młodzieży, młodzieżowe parlamenty, akcje, takie jak kampania *Hear By Right* Narodowej Agencji Programu „Młodzież” (NYA), a ostatnio też projekty Młody Burmistrz (*Young Mayor*) mnożyły się w całym kraju, przyciągając zainteresowanie Europy. Niektóre sposoby realizacji programu pozwoliły wejść partycypacji młodzieży do mainstreamu:

1. Liczba i skala programów oraz powiązanych z nimi środków, które wymagały zwiększenia partycypacji, spowodowały wzrost poparcia dla zaangażowania młodych ludzi tak samo jak dorosłych w podejmowanie decyzji (Packham, 2008). Dotyczy to również kierujących programami związanymi z promocją „aktywnego obywatelstwa” (*active citizenship*) (Crick, 1998), „inkluzji społecznej” i „spójności społecznej” (Cantle, 2008). Na skalę międzynarodową Organizacja Narodów Zjednoczonych w Konwencji o Prawach Dziecka ustanowiła w artykule 12 prawo dzieci do bycia słuchanym⁴. W polityce krajowej natomiast uwzględniono prawa do konsultacji w Ustawie dotyczącej dzieci (*Children Act*) z 2004 r. oraz Ustawie o edukacji (*Education Act*) z 2002 r. (NYA, 2009).
2. W partycypacji młodzieży dostrzeżono rozwiązanie problemów „deficytu demokracji” i odsunięcia się młodych od polityki partyjnej. Stała się ona panaceum na ich rosnącą alienację, na wojny gangów, brutalizację życia miejskiego, nieporządek i cyniczną

⁴ Komentarz do tej konwencji zob. Maja Brzozowska-Brywczyńska w niniejszej publikacji (przyp. tłum.).

postawę wobec demokracji przedstawicielskiej. W tym samym czasie, kiedy zakorzeniały się nowe formy dyskursu demonizujące młodych, urzędy miasta „otwierały się” na nich. Wywierano presję na struktury zarządów i lokalne organizacje polityczne, aby unaocznili udział obywateli w procesie sprawowania władzy. W raporcie projektu *Power Inquiry* z 2006 r. jako wymóg dla wszystkich organów władzy wskazywano włączenie społeczeństwa w proces decyzyjny i realizację programów (Lowndes, Pratchett, Stoker, 2006).

3. Decydenci w większym stopniu poddali się kontroli społeczności w ramach programów *Norwego lokalizmu* i *Voice and Choice*. Pociągnęło to za sobą zaangażowanie społeczności przez władze lokalne w proces decyzyjny związany z usługami publicznymi (Blake et al., 2008). Za rządów koalicji lokalizm pozostaje kluczowym punktem reform, a społeczności zachęca się do zaangażowania w świadczenie usług. Lokalizm wymaga partycypacji młodzieży. Raport Grupy ds. Rewizji Strategii Partycypacyjnej Narodowej Agencji Programu „Młodzież” (National Youth Agency, 2010: 6–7) odnotowuje trudności w utrzymaniu partycypacji w nowych warunkach ekonomicznych. Dowodzi on, że wraz z kurczącymi się przydziałami funduszy agencji rozwoju i organizacje pozarządowe mogłyby postulować odpowiednie podejście do współpracy społecznej przez promowanie zasady „towar wart swojej ceny” i zachęcać do włączania młodzieży w działania wewnątrz społeczności.
4. W wyniku osłabienia zorganizowanej klasy robotniczej i ruchów społecznych z lat siedemdziesiątych XX w. przez kilka dekad prowadzono negocjacje i tworzone porozumienia w bezpiecznych i akceptowalnych ramach konfliktu. Tymi sposobami zniwelowano zagrożenie partycypacją rozumianą jako sprzeciw. W konsekwencji państwo zaczęło polegać na partycypacji obywateli dokonującej się poprzez działanie w związkach zawodowych, związkach studentów, radach szkolnych czy organizacjach mniejszości. Rok 2009 przyniósł zamieszki, akcje bezpośrednie w całej Europie oraz wyłanianie się nowych ruchów, od protestów przeciwko globalizacji i zmianom klimatu po demonstracje antywojenne i przeciw G20. Chociaż zachęcano do obywatelskiej partycypacji, niezależnemu aktywizmowi przeciwstawiano się

z całą siłą w mocy prawa. Działania policyjne podczas protestów i działań aktywistów przeddefiniowały uprawomocnioną partycypację rozumianą teraz jako niegroźną działalność, którą można zarządzać, kontrolować albo nadzorować dzięki policji. Ataki państwa na studentów i protestującą młodzież, jakie miały miejsce za rządów koalicji, powtórzyły się, gdy studenci przeciwstawili się przewodniczącemu związków studenckich z powodu jego braku reakcji na cięcia środków na edukację. W Manchesterze w styczniu 2011 r. policja, powołując się na względy bezpieczeństwa, chroniła przewodniczącego związku studentów, jednocześnie „biorąc w kocioł” protestujących.

Podejścia partycypacyjne, zgodne z wezwaniem Bernarda Cricka (1998) do politycznej edukacji młodych ludzi w ramach powszechnej edukacji obywatelskiej w szkołach, oraz inne zmiany były częścią szerszego programu „obywatelskiej odnowy” (Keaney, 2006). Wywołało to całkowitą zmianę w sposobie postrzegania pracy partycypacyjnej i zaangażowania młodych ludzi w politykę. Na przykład Crick (1998) w swojej pracy uznaje, że młodzi ludzie są uprawnieni do krytycznego udziału w dyskusjach i rozumienia świata politycznego oraz własnej w nim roli. Widocznym stało się także kilka istotnych napięć czy też sprzeczności w pracy z młodzieżą.

Po pierwsze, chociaż rząd wzywał coraz silniej do samodzielnego zaangażowania młodzieży w projektowanie i realizację usług, kierowano nią zgodnie z mechanizmami rynku i celami państwowymi. Program „Aktywnego Obywatelstwa” w ramach *New Labour* pozostawał w sprzeczności z urynkowieniem pracy z młodzieżą. Jak to ujął jeden z think-tanków w swoim raporcie:

Polityka *New Labour* była znana z tego, że przekazywała władzę jedną ręką, podczas gdy drugą ją centralizowała. W przemówieniach ministerialnych dało się zaobserwować konflikt między kwestią »nowego lokalizmu«, zaangażowania obywateli w życie społeczne i polityczne oraz postulatem odnowy obywatelskiej a potrzebą mnożenia audytów i regulacji (Rogers, 2006: 2).

Ta dychotomia zrodziła sprzeczność w polityce młodzieżowej: te same władze, które wdrażały nakazy kontroli (np. dotyczące zach-

wań antyspołecznych – ASBO) i inwigilacji młodych ludzi, sponzorowały zarazem inicjatywy upodmiotowienia (*empowerment*) młodzieży.

Po drugie, programy partycypacji ludzi młodych, bez względu na intencje, stanowią jednocześnie wyzwanie dla władzy i legitymizują istniejące struktury. Dając poczucie władzy, zarazem poddają pracę i samych młodych ludzi kontroli dorosłych doradców, m.in. przez budowanie struktur i sposób finansowania. Choć było to motywowane troską o zapewnienie wsparcia i przekazanie władzy oraz dbałością o bezpieczeństwo uczestników, zawsze istnieje w takiej sytuacji możliwość stosowania restrykcji w celu zapewnienia sobie poczucia kontroli. Idea pracy z młodzieżą jako metody kontroli społecznej, a zarazem wyposażania we władzę, nie jest nowa (Rosseter, 1987). Do dziś jest to jeden z najważniejszych aspektów w postrzeganiu roli osób pracujących z młodzieżą przez pracodawców oraz państwo i kluczowy element w sztuce pracy z młodymi ludźmi.

Po trzecie, poprzez połączenie idei obywatelstwa i spójności społecznej doktryna *New Labour* kreowała przekonanie, że młodzi powinni brać lekcje obywatelstwa, aby ich partycypacja była skuteczna, aby wyszli ze sfer dewiacji i zaczęli być postrzegani jako zaci obywatele. Ustawa z 2009 r. o granicach, obywatelstwie i imigracji (*Borders, Citizenship and Immigration Act*) uruchomiła procedury, poprzez które imigranci muszą udowodnić chęć „aktywnego obywatelstwa”, czyli wolontariackiej i obywatelskiej partycypacji, w każdej prośbie o przyznanie obywatelstwa (Grove-White et al., 2010). Był to istotny krok oddalający od myślenia o obywatelstwie jako o prawie dostępnym dla wszystkich, zmieniający je natomiast w coś, co można poświadczyć za pomocą portfolio z odpowiednią dokumentacją doświadczenia wolontariackiego oraz egzaminu z rozumienia „brytyjskości”, by uzyskać upragniony dostęp do głównego nurtu życia społecznego. Pod rządami koalicji to połączenie pomiędzy aktywnością wolontariacką i obywatelstwem może być łatwo rozszerzone również na tych, którzy są obywatelami, by stanowić paszport dający im dostęp do równych korzyści. Skoro partycypacja młodzieży staje się coraz ściślej połączona z programami wolontariackimi i pytaniami o obowiązki obywatelskie, istnieje potrzeba rozważenia, w jakiej relacji pozostaje to do rozmaitych podejść wobec partycypacji młodzieży.

Partycypacja młodzieży regulowana przez rynek

Ważny aspekt partycypacji młodzieży dotyczy idei, że obowiązkiem młodych ludzi jest uczestniczyć w rynku, zwłaszcza rynku pracy. Na ten segment działań promujących partycypację składają się akredytowane programy zwiększające gotowość młodzieży do uczestnictwa w rynku oraz konkurencji na globalnym rynku pracy. Partycypacja młodych ludzi przebiega tu na takich zasadach, jak uczestnictwo klientów programów edukacyjnych czy szkoleń i ma na celu uzyskanie przez nich tożsamości lub „wartości rynkowej” (Pye, Muncie, 2001) pracowników. Jest to zmodernizowana wersja kierowanego mechanizmami rynku modelu partycypacji z początku XX w., realizowanego np. przez pierwsze kluby dziewcząt, które zajmowały się poprawieniem szans niewykwalifikowanych młodych osób z klasy robotniczej w przemyśle i życiu politycznym, czy to poprzez szkolenie, czy polepszenie ich sytuacji bytowej (np. Turnbull, 2001: 98–99). Projekty takie, jak *Young Enterprise*, które realizują w szkołach programy mające zachęcić młodych ludzi do myślenia o ich przyszłości, czasem zaznajamiając ich z testami psychometrycznymi, są współczesnymi przykładami tego podejścia. Takie metody, jak dowodzą Tony Jeffs i Mark Smith (2006), stanowią odzwierciedlenie zmiany w zakresie pracy z młodzieżą, która początkowo była rodzajem nieformalnej edukacji służącej tworzeniu tożsamości i samorealizacji, następnie doświadczeniem przetwarzania, a stała się technicznym procesem przyswajania sobie zdolności do zatrudnienia i przejścia do pracy.

Jako dodatek do tych kierowanych mechanizmami rynkowymi wersji realizowano dwa inne sposoby podejścia do partycypacji młodzieży; oba wiążą się ściśle z koncepcją społeczeństwa obywatelskiego. Jeden z nich zachęca do tego, aby postrzegać młodych ludzi jako konsumentów, a drugi przemienia ich w twórców.

Podjęcie charakterystyczne dla społeczeństwa obywatelskiego – partycypacja młodzieży sytuująca młodych ludzi w roli konsumentów

Ta forma partycypacji stanowi typ zidentyfikowany poprzez ćwiczenie odwzorowywania przeprowadzone dla NYA i BYC.

Pytani o sposoby pozwalające zaangażować dzieci i młodych ludzi wraz z dorosłymi, respondenci zarówno z sektora publicznego, jak i pozarządowego mówili, że najpowszechniej stosowane były publiczne spotkania, akcje konsultacyjne oraz sesje pytań i odpowiedzi. Respondenci z sektora publicznego informowali także o częstym używaniu forów użytkowników serwisu, natomiast organizacje pozarządowe (ang. *non governmental organizations* – NGO) chętnie angażowały dzieci i młodzież do organów decyzyjnych i komisji.

- W obu sektorach najbardziej popularnymi sposobami specjalnie kierowanymi do dzieci i młodzieży były badania ich potrzeb i zapytań, nieformalne dyskusje oraz młodzieżowe komisje lub fora.
- W celu przekazania decydentom organizacji państwowych i wolontariackich informacji o własnym zdaniu w różnych kwestiach, dzieci i młodzież najczęściej podejmują się reprezentowania swoich rówieśników oraz uczestniczenia w spotkaniach. Rzadziej angażują się w zadania o celach bardziej strategicznych, takich jak opracowywanie strategii działania instytucji, ustalanie ich budżetu czy ewaluacja usług. Jednakże dwie piąte organizacji w obu sektorach angażuje dzieci i młodzież w proces wyboru personelu (Oldfield, Fowler, 2004: 1–2).

Niektóre parlamenty młodzieżowe, reprezentanci młodzieży (Młodzi Burmistrzowie – *Young Mayors*; młodzieżowe rady gmin – *Youth Councils*), fora młodzieży i programy *Hear By Right/Participation Works* były szczególnie skuteczne w propagowaniu tego charakterystycznego dla społeczeństwa obywatelskiego podejścia do partycypacji z uwzględnieniem jako celu szkolenia młodych ludzi w zakresie partycypacyjnych umiejętności, zaangażowania i obywatelstwa, tak żeby mogli oni łatwo zrozumieć istniejące instytucje, struktury, system i negocjować w ich ramach jako odbiorcy tych usług. Pociąga to za sobą zmianę formy doskonalenia usług, tak aby ich oferta powstawała

w wyniku współdziałania w ćwiczeniu konsultacji, co pozwala młodym ludziom wybierać pomiędzy wcześniej określonymi opcjami. Wzorem dla tego modelu są akcje „tajemniczy klient” przyjęte przez niektóre projekty partycypacyjne realizowane przez władze lokalne i kampanię *Hear By Right* wspieraną przez NYA. Forum młodych ludzi w takich sytuacjach zwykle koncentruje się na stworzeniu dla młodzieży struktur zarządzania, stanowiących odbicie istniejących struktur osób dorosłych. Działania takie będą zazwyczaj skupiały się na sposobach włączania młodych w społeczeństwo obywatelskie z pomocą jakiegoś młodzieżowego doradcy (*youth advisor*), pierwotnie przeprowadzającego szkolenia i przekazującego wiedzę na temat usług, systemu i struktur, tak żeby młodzi ludzie angażowali się w nie bardziej efektywnie. Konsultant taki działa oczywiście jako strażnik – moderujący, kształtujący i może nawet ograniczający proces partycypacji.

Program *Hear by Right* patronuje temu podejściu. Zapewnia on standardowe pakiety narzędzi, znak markowy, narzędzia do samooceny i silnie przekonuje do uwzględniania procesu szkolenia. *Hear by Right* wymaga również widocznych i wymiernych, wyników, przydatnych dla tych instytucji i usług, które – aby dostawać dalsze finansowanie lub wsparcie – potrzebują odpowiedniego uzasadnienia (Badham, Wade, 2008). Owa forma pracy na rzecz obywatelstwa jest zależna od tego, co Paulo Freire (1972) opisuje jako „bankowy model edukacji”⁶, który służy nabyciu podstawowych umiejętności politycznych oraz wytworzeniu właściwych zdolności w jednostkach, tak aby mogły one ćwiczyć realizowanie swojego prawa do bycia zaangażowanym i włączonym w społeczeństwo. Jest to coraz częściej przedstawiane raczej jako „odpowiedzialność”, a nie prawo. Spójność społeczna jest również tworzona w szczególny sposób: poprzez promocję „brytyjskości”, asymilacji, włączenia i konformizmu (Shukra, Back, Keith, Khan, Solomos, 2004).

Młoda osoba pozostająca w centrum tych prac jest w dużej mierze traktowana jako konsument edukacji, szkoleń czy usług oraz podmiot odpowiedzialny za pomoc w usprawnieniu usług i zwiększeniu frekwencji wyborczej. Podejmowane są starania, aby ten rodzaj pracy

⁶ *Banking education*, czyli edukacja oparta na założeniu, że jednostki to puste naczynia, w które wlewa się wiedzę, co przypomina składanie depozytu w banku (przyj. red.).

z młodzieżą ukierunkować na luki w umiejętnościach i podstawach jej wiedzy. To pomaga dostosowywać wszelkie wzorce zachowań, które mogą być ograniczające dla rozwoju lub zatrudnienia młodych, jak np. kwestia ich politycznej apatii będąca rezultatem braku wiedzy na temat tego, jak działa system polityczny.

Ideologicznie rzecz ujmując, rozwój takich umiejętności i poszerzenie wiedzy zachęcają do większego zaangażowania, głębszego zrozumienia i wiary w procesy mainstreamowe. Jednakże działa to wręcz przeciwnie – zamiast stymulować kolektywną zmianę i indywidualny rozwój, sprzyja konformizmowi i służy kontroli społecznej, wymuszając przyzwolenie na zastany porządek społeczny.

Podejście charakterystyczne dla społeczeństwa obywatelskiego – partycypacja młodych ludzi postrzegająca ich jako twórców

Celem tego alternatywnego podejścia jest stworzenie dla młodych ludzi przestrzeni do dialogu, dyskusji, debaty i nieformalnej nauki, aby to oni mogli decydować, co chcą robić i w jaki sposób. Podobnie jak w przypadku pierwszego podejścia wychodzącego z założeń społeczeństwa obywatelskiego, tutaj najważniejszy obszar zmian dotyczy lepszego zrozumienia struktur i osobistego rozwoju młodych, ale realizacja tych zadań może być mniej formalnie zorganizowana. Jeśli traktuje się pracę z młodzieżą jako nieformalną i polityczną edukację, logiczniesze jest to, aby młodzieżowy doradca był raczej moderatorem krytycznej dyskusji i nauczania przez doświadczenie. Jednak w celu utrzymania przestrzeni dla takiej kreatywności może być wszakże niezbędne i z punktu widzenia profesjonalizmu wskazane, aby młodzieżowy doradca zachował rolę przywódczą w kwestii tego, w jaki sposób najlepiej dyskutować i negocjować kompromisy między politykami, urzędnikami i młodzieżą. Musi on zatem być osobą wysoko wykwalifikowaną w zakresie nawigowania po usługach/instytucjach, systemach i strukturach oraz rozpoznawania zdolności młodych ludzi, aby pomóc im je przedefiniować.

Forum młodych w oparciu o te zasady tworzy przestrzeń dla demokratycznych obrad. Przyjęty jako założenie brak formalizmu sprawia, że nie trzeba naśladować istniejących struktur, za to można kre-

ować nowe formy zdefiniowane przez młodych uczestników. W takim przypadku mogą one stać się przestrzenią, w której to, co społeczne, i to, co obywatelskie (*civic and civil*) ma szansę się spotykać, a poglądy młodych ludzi, lokalnych działaczy politycznych i pracowników młodzieżowych mogą się konstruktywnie ze sobą ścierać. Podejście to stawia wysokie wymagania wszystkim uczestnikom, ale korzyści są tu równie wielkie. Jedną z nich jest rozwijanie poczucia obywatelstwa poprzez edukację polityczną, tak aby młodzi mogli doświadczać prawa do zmiany, do kreatywności i do rozbieżnych zapatrywań.

Silne ukierunkowanie na pracę grupową w celu budowania poczucia wspólnoty jest kluczowe dla wymaganej spójności, aby móc tworzyć nowe sieci połączeń i solidarności na bazie transparentności i odpowiedzialności jednostek wobec grup. Poszczególne młode osoby stają się aktywnymi krytykami i kreatorami zarówno formy, jak i treści (np. programów czy struktur). Potencjalnie to podejście stwarza szansę usamodzielnienia się dzięki temu, że pozwala prowadzić niezależne, krytyczne analizy siebie samych i świata wokół. Może to dać możliwość określenia, jak młodzi ludzie chcą tworzyć zmianę – zarówno w perspektywie kolektywnej, jak i indywidualnej.

Projekty Młody Burmistrz i Młody Doradca

Szczególnie jeden współczesny sposób podejścia do partycypacji łączy elementy wielu innych, realizując się w programach Młody Burmistrz i Młody Doradca. Jako względne nowinki w pracy partycypacyjnej z młodzieżą, programy te nie są uwzględnione na mapie partycypacji sporządzonej przez National Youth Agency (NYA) i British Youth Council (BYC). Oferują one młodym ludziom sposobność zaangażowania się w formalne procesy polityczne, a także stanowią odpowiedź na ograniczenia niektórych projektów partycypacyjnych, wskazane przez NYA/BYC. Inne projekty skupiają się na pomaganiu im w tym, aby ich głos był słyszalny, natomiast te dają młodym ludziom możliwość kształtowania strategicznych kwestii i zajmowania się przydzielaniem środków na ich realizację.

Jeden z pierwszych projektów Młody Burmistrz pojawił się w 2004 r.; stworzono stanowisko obsadzone w drodze corocznych

wyborów, z budżetem 30 tys. funtów brytyjskich rocznie. Projekty *Young Mayor* w całym kraju są w rozmaity sposób zorganizowane i mają różne struktury, ale jednym z przykładów realizacji jest wybranie Młodego Burmistrza, któremu służy radą i wsparciem grupa Młodych Doradców (*Young Advisors*). Wszyscy oni wspierani są przez pełnoetatowych starszych urzędników z biura burmistrza. Takie projekty pozwalają realizować różnorodne cele różnych grup wyborców, co jest prawdopodobnie powodem tego, że stale uzyskują tak szerokie wsparcie. Dla lokalnych polityków mogą one być odpowiedzialną za deficyt demokracji, ponieważ angażują młodych ludzi w proces wyborczy (np. jeden z projektów uzyskał w wyborach na urząd *Young Mayor* frekwencję w granicach 48% wobec 25% w wyborach osób dorosłych). Dla młodych ludzi jest to możliwość wpływania na decyzje i pomagania w kształtowaniu wydatków i lokalnych projektów. Dla szkół programy takie stanowią wsparcie ich działań obywatelskich. Dla pracowników młodzieżowych są przykładem takiej formy pracy obywatelskiej, która przełamuje model przerabiania młodych ludzi na pasywnych konsumentów, realizujących programy przygotowane przez innych. Przeciwnie, może być kształceniem osób aktywnych, obstających przy swoim zdaniu, rozwijających się poprzez kolektywną naukę i działalność polityczną.

Dzięki programom *Young Mayor* lokalne władze i administracja publiczna mogą zyskać grupy kompetentnych konsultantów, chociaż to młodzi decydują, w których konsultacjach będą brali udział i na jakiej zasadzie. Programy te zapewniają oficjalnego przedstawiciela w osobie reprezentanta młodzieży (bezpośrednio przez nią wybranego), który pracuje w strukturach decyzyjno-kontrolnych, takich jak rada miasta. Reprezentanci młodych mają okazję zostać dobrze przygotowani do kandydowania poprzez proces wyborczy, ścieżkę kampanii i program szkolący do wyborów. W niektórych projektach wielu spośród Młodych Doradców to osoby, które przeszły przez proces wyborczy. Chociaż sami nie wygrali, mogą stać się doradcami wyłonionego w wyborach reprezentanta. Nie muszą przechodzić przez żadne akredytowane programy treningu obywatelskiego. Nacisk położony jest tu natomiast na kolektywną współpracę z innymi młodymi ludźmi, dzielenie się poglądami na temat tego, jak wydawać środki z budżetu grupy, decydowanie, w jakie możliwości

strategiczne się zaangażować, oraz uczenie się od siebie nawzajem poprzez dyskusję i działanie. Sesje wyjazdowe i międzynarodowe wymiany wspomagają kluczowy proces rozwoju grupy. Zaangażowanie w te demokratyczne procesy i wspólne działania ułatwiają z kolei osobisty rozwój poszczególnych młodych ludzi, z których część dostała się na studia wyższe raczej dzięki tej pracy niż ze względu na formalne kwalifikacje.

Wizytacja jednego z programów Młody Burmistrz przez inspektora z Biura Standardów Edukacyjnych (Office for Standards in Education – Ofsted) pokazała, jak istotne są w tym programie zapartywania młodzieży. Rozmawiając z jedną z młodych osób, inspektor zapytał: „W jakim szkoleniu uczestniczyłaś, żeby móc wziąć udział w tym projekcie?”, na co padła odpowiedź: „A jakie szkolenie muszę odbyć, żeby mieć własne zdanie?”. Formalne szkolenie może oczywiście być w wielu przypadkach użyteczne. Ten konkretny program zachęca młodzież mającą doświadczenie, aby szkolić i wspierać młodych ludzi w procesie kampanii przed wyborami. Jeśli jednak celem jest to, by pozwolić młodym artykułować poglądy, to nie szkolenia może być im brak, ale miejsca, w którym będą mogli swobodnie je prezentować. Najistotniejsze w praktyce pracy z młodzieżą jest założenie, że już ma ona jakieś kształtujące się przekonania i umiejętności – bez względu na to, czy pracujący z nią zgadzają się z nimi, czy nie. Rozumuje się w ten sposób, że jedyne, czego młodzi ludzie potrzebują, to możliwość dyskusowania o swoich ideach, konfrontowania ich, testowania i udoskonalanie pomysłów. Właśnie w tworzeniu bezpiecznych przestrzeni, gdzie wszystko to może mieć miejsce, pracujący z młodzieżą mogą także odgrywać wspierającą, a przy tym decydującą rolę.

Teoretyczne i ideologiczne stanowiska, które wspierają ten sposób działania, wywodzą się z alternatywnego podejścia Freire’a (1972) do edukacji mającej na celu „rozwijanie krytycznej świadomości” (*conscientization*) oraz z właściwej Antonio Gramsciemu koncentracji na podawaniu w wątpliwość dominujących ideologii (Burke, 1999, 2005). Pełna przekonania praktyka pracy z młodzieżą w oparciu o te idee może wesprzeć młodych w osiągnięciu krytycznej świadomości. W ten sposób ich partycypacja jest w stanie uczyć kwestionowania idei uważanych za oczywiste. W sferze obywatelskiej „przeprowadza”

te idee przez dyskusje, spotkania, konsultacje i opracowywanie projektów. Parlamentey Młodzieżowe pozwalają młodym ludziom co roku otwarcie dzielić się w swoim gronie krytycznymi poglądami w Izbie Gmin, opuszczonej przez jej członków, tak aby młodzież mogła swobodnie prowadzić dyskusję. Uczniowie mogą poruszać nurtujące ich problemy w ramach spotkań rad szkolnych, a studenci – debatować na temat dotyczących ich spraw na posiedzeniach związku studentów.

Po co protestować?

W takim razie dlaczego, mimo wszystkich szkoleń w zakresie politycznej partycypacji oraz dostępności forów dla debat, tak wielu młodych ludzi włącza się aktywnie również w protesty? Dlaczego wychodzą na ulice, organizują zloty, by bronić funduszy dla młodzieży lub okupować budynki? Kiedy obserwowaliśmy ich podczas demonstracji, okupacji, akcji i zlotów, dawali oni wyraz, powtarzającym się, następującym kwestiom:

1. Odczuciu, że większość formalnych możliwości zaangażowania dostępna była na poziomie lokalnym, podczas gdy decyzje, przeciw którym protestowali, albo podejmowano na szczeblu centralnym, albo pośrednio kształtowano poprzez decyzje rządu.
2. Poczuciu, że zostali nabrani na obietnice z kampanii wyborczych, których nie dotrzymano – plakaty i banery podczas wielu protestów antywojennych czy prowadzonych przeciw cięciom budżetowym przedstawiały polityków z całego spektrum polityki głównego nurtu jako kłamców lub hipokrytów.
3. Podwyższonemu poziomowi gniewu i lęku przed surowymi konsekwencjami dla samych uczestników lub ich rodzin w związku z oprostowaniem przez nich decyzji rządu.
4. Odczuciu naglącej konieczności działania wobec szybkiego tempa podejmowania decyzji.
5. Pragnieniu łączenia się z innymi wokół pewnych kwestii i wyrażenia swojego oburzenia.
6. Poczuciu, że decyzje są podejmowane niesprawiedliwie i nieuczciwie.

7. Chęci wsparcia organizacji proszącej o poparcie, np. związku studentów lub grupy prowadzącej kampanię.
8. Chęci budowania lub włączenia się w już istniejącą szerszą opozycję czy kontrkoalicję.
9. Potrzebie dalszego korzystania ze świadczenia lub instytucji, które mają być właśnie zlikwidowane.
10. Motywacji lub inspiracji do tego, by protestować „jak Egipcjanie”, wynikającej np. z dużego nasilenia protestów w innych miejscach.

Forma partycypacji, jaką jest protest, sytuuje się obok sfery pracy partycypacyjnej z młodymi i poza nią nie ze względu na to, że aspiracje młodzieży są tu inne. Różnica pomiędzy partycypacją w formie aktywności w ruchu społecznym a będącą formą pracy z młodzieżą leży przede wszystkim w tym, że pierwszej z nich właściwe jest poczucie własnej niezależności. W ramach ruchu społecznego uczestnicy tworzą różnorodne kampanie i organizacje, z których jedne mogą być bardziej ściśle kontrolowane przez organizatorów, inne mniej – ale jeśli zostaną włączone w system państwa, mogą zacząć tracić swoją siłę. Możliwe jest jednak, że projekty partycypacyjne dla młodzieży wyłamią się z tych ograniczeń i ukształtują własne programy. Podobnie niektórzy studenci sprzeciwiają się oficjalnym organom związku studentów, kiedy czują się przez nie ograniczani. Możliwe także, że poszczególni działacze zidentyfikują się ze wszystkimi trzema typami partycypacji: kształtowaną przez rynek, związaną z funkcjonowaniem społeczeństwa obywatelskiego oraz aktywistyczną.

Chociaż policja, media i politycy wykreowali wielu z protestujących na demony, ruch społecznego aktywizmu dokonywał historycznej transformacji postaw i kulturowych przesunięć; np. ruchy młodzieżowe w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. zachęciły kobiety i mniejszości do pełniejszego uczestnictwa w życiu publicznym. Można z tego wysnuć wniosek, że aktywiści ruchów społecznych podchodzą do konfliktu jak do potencjalnie pozytywnego zjawiska i uznają znaczenie ideologicznej walki w organizowaniu się na rzecz zmiany społecznej. Podobnie niektórzy pracownicy młodzieżowi wykorzystują rozwiązania edukacji krytycznej polegające na wspieraniu młodych ludzi, aby wypracowali kolektywny program uwzględniający zarówno sprawy, które dotyczą lub interesują ich samych, jak również odmienne punkty widzenia innych osób w grupie.

Konstruktywna, obopólna próba sił może być wykorzystana do wytworzenia solidarności i silnych wzajemnych związków w procesie budowania i wzmacniania zaufania poprzez ciągły kontakt i konwersację. Podejście demokratyczne w swoim najlepszym wydaniu jest cenione za wytwarzanie silnego poczucia własności, zaangażowania i identyfikacji z programem oraz obywatelskimi strukturami, które je wspierają. Takie programy dla młodzieży mogą uwzględniać elastyczną, hybrydową ofertę zaangażowania obywatelskiego, wolontariatu i aktywizmu z udziałem młodych ludzi w jednej lub kilku z tych sfer oraz doświadczenia, w jaki sposób wszyscy mają szansę nawzajem się kształtować.

Niezależna polityczna działalność albo partycypacja młodzieży w „wielkim społeczeństwie” (*Big Society*)

Zanim David Cameron powtórnie wystartował w wyborach w lutym 2011 r., jego koncepcja „wielkiego społeczeństwa” pozostawała płynna i niejasna. Od tego czasu stało się oczywiste, że stanowi ona dla rządzącej koalicji główny mechanizm polityki społecznej mający przebudować państwo opiekuńcze, w tym szeroko pojęty obszar pracy społecznej i pracy z młodzieżą, w duchu nowej ery wyrzeczeń. Program „wielkiego społeczeństwa” czerpie z idei obywatelstwa, uwzględniając lokalnie zorganizowany wolontariat i filantropię, ubrane w radykalny strój pracy społecznej w modelu społeczeństwa organizowanego oddolnie, kojarzonym z amerykańskim aktywistą Saulem Alinskim (1969). Pomijając kontekst niszczących cięć w systemie polityki społecznej – w tym w zakresie świadczeń i instytucji dla młodzieży oraz sektora wolontariackiego i społecznego – „wielkie społeczeństwo” mogło zyskać poparcie jako alternatywne podejście ideologiczne do społeczeństwa obywatelskiego. Ale odejście od tej nazwy na rzecz terminu „wielkie społeczeństwo” albo „dobre społeczeństwo” było żywo kwestionowane. Ideologiczne bitwy toczone w celu uzyskania większego poparcia dla „wielkiego społeczeństwa” obejmują zmagania pomiędzy ideą społeczeństwa kierowanego przez rynek a ideą prywatnego przedsiębiorstwa mającego pierwszeństwo wobec dobrostanu ludzi. Pomysł polega na tym, że sprywatyzowane

świadczenie jest z natury nadrzędne dla sektora usług państwa, i że ludzie, którzy chcą, aby usługi działały, powinni raczej prowadzić je ochotniczo niż być opłacani z pieniędzy publicznych. Bitwa wokół odpowiedzialności za wywołanie kryzysu i wskazania winnego doprowadziła do wykreowania wielu nowych „diabłów” oraz wzbudzenia moralnej paniki wobec rozmaitych zjawisk – od migrantów zabierających pracę i mieszkania po ludzi otyłych obciążających nadmiernie służbę zdrowia.

Wkład młodych w „wielkie społeczeństwo” i podstawowa droga do zatrudnienia sugerowana przez rząd obejmuje wolontariat. Przedstawia się go jako dobro publiczne, jako kształcenie umiejętności pracy ochotniczej oraz zdolności utrzymania się jednostki w procedurach zatrudnienia. W tej formie jest postrzegany jako działalność lub forma pracy. Optyka taka wyrasta z myślenia kierującego się kategoriami rynku. Jednak w sytuacji, gdy istnieje niewiele sposobności zatrudnienia, możliwość osiągnięcia celu, jakim jest wzrost zatrudnienia młodzieży, zostaje poważnie ograniczona. Doświadczenie płynące z realizacji programów przygotowanych w związku z trudnościami ekonomicznymi lat osiemdziesiątych XX w., takich jak Program Kształcenia Zawodowego dla bezrobotnej młodzieży (*Youth Training Scheme – YTS*) i Program Społecznościowy (*Community Programme – CP*), uczy, że osoby, które ukończyły szkolenia, często wracały na zasiłek. Wydaje się, że główną zaletą ówczesnych projektów było usunięcie osób objętych nimi z oficjalnych statystyk bezrobocia oraz socjalizacja prowadząca do akceptacji niższych płac i mniej bezpiecznych warunków zatrudnienia niż te, jakich mogli oczekiwać wcześniej.

Jednak w czasie recesji w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych to społeczna i młodzieżowa praca zapewniała młodym ludziom przestrzeń dla myślenia i rozwoju. Londyn miał przewagę w tym czasie ze względu na dobre stypendium dla młodzieży zapewnione przez miejskie władze szkolne. Po rozruchach w latach 1981 i 1985 wiele funduszy na rewitalizację, dystrybuowanych przez rząd, okrężną drogą zasiłiło lokalne władze i także zapewniło pomoc finansową. Traktując priorytetowo biznes i przedsiębiorczość oraz sektor społecznościowy i wolontariacki, wsparły one część z najbardziej upośledzonych osiedli. W 2012 r. wielu najważniejszych liderów

sektora wolontariackiego i społecznościowego podkreślało, że zamiast proponować wsparcie dla infrastruktury, aby rozwijać „wielkie społeczeństwo” Camerona, przeprowadza się cięcia będące wynikiem całościowej rewizji wydatków rządowych z 2010 r., co wymusza zamykanie kluczowych placówek sektora społecznego. Odnosi się to także do instytucji dla dorosłych i młodzieży. Czy utrata tak wielu możliwości pracy z młodzieżą sprawi, że młodzi ludzie będą mieli również mniej kanałów dla wyrażenia swojego niezadowolenia i sprzeciwu?

Zdarzało się już w przeszłości, że pracownicy młodzieżowi i pracujący w społeczności lokalnej interweniowali, by znajdować rozwiązania, mediować i opanowywać społeczne niepokoje i wybuchy przemocy, takie jak walki pomiędzy młodymi ludźmi czy lokalne zamieszki z udziałem policji, a nawet radzili sobie z napięciami związanymi z przemocą na tle rasowym. Taki pracownik może interweniować, zmniejszając groźbę tego, że ludzie poranią się nawzajem albo zostaną aresztowani, a także by szukać możliwości bardziej konstruktywnego radzenia sobie z kwestiami powodującymi napięcia. Interwencje te zazwyczaj mało kto widzi i mało się o nich mówi, ale są one cenne i częstsze niż mogłoby się wydawać. Sporadycznie pracownik młodzieżowy bywa w przebiegu takiego zajścia ranny. Gdyby instytucje przeznaczone dla młodzieży i działania na rzecz jej partycypacji zostały zlikwidowane, tak jak przestrzenie, w których młodzi ludzie mogą bezpiecznie uzgadniać istotne dla siebie kwestie pod nadzorem osoby dorosłej, usunięto by tym samym przestrzenie pomagające im rozpoznać konstruktywne strategie służące poprawie życia, czy to pod względem osobistym, czy społecznym, edukacyjnym, czy politycznym. Dają one możliwość pozytywnego rozładowania gniewu i frustracji. Uprzejmość, wzajemny szacunek i nieformalna edukacja, które pracujący z młodzieżą starają się kultywować poprzez swoje programy partycypacyjne, to bardzo ważne świadectwo nie tyle dla młodych, ile właśnie dla nas wszystkich, stanowiące niezbędny wstęp do jakiegokolwiek formy krytycznej świadomości.

W artykule tym staraliśmy się wskazać różnice w podejściach do partycypacji młodzieży – wszystkie one mogą mieć cenny wkład w życie młodych ludzi i wspólnot lokalnych. Niektóre koncepcje kładą szczególny nacisk na znalezienie zatrudnienia, natomiast inne

skupiają się na zaangażowaniu we wspólnotę. Nie mając zatrudnienia, młodzi ludzie i ich rodziny mogą nie czuć się w pełni włączeni w społeczeństwo i są zagrożeni pauperyzacją albo zepchnięciem w szarą strefę. Zaangażowanie w partycypację zorientowaną na społeczeństwo obywatelskie może pomóc uzyskać potrzebne umiejętności wraz ze zrozumieniem istniejących możliwości zatrudnienia i sytuacji w miejscu zamieszkania. Może także przyczynić się do rozwoju krytycznego rozumienia tego, w jaki sposób aktywnie brać udział w zmienianiu społeczeństwa tak, by każdy mógł być wykształcony, zdrowy, zarabiać i mieć dach nad głową.

Konkluzja. W kierunku budowania nowych usług i instytucji kierowanych przez młodzież i dla niej przeznaczonych

Polityka *New Labour* była zdecydowanie nastawiona na zarządzanie partycypacją i zaangażowaniem młodzieży w kontekście jej szerszego włączenia oraz spójności programów, natomiast rząd koalicyjny wprowadził politykę cięć, co może zniszczyć programy i infrastrukturę, które stworzono w ciągu wielu dziesięcioleci (Nicholls, 2011). W ich miejsce koalicja rządząca promuje ideę „wielkiego społeczeństwa”, regionalizmu, wolontariat i własny wariant lokalizmu. Co to oznacza dla tego rodzaju partycypacji młodzieży, którą można lub trzeba promować i wypracowywać obecnie?

Istnieje oczywiście pilna potrzeba, by bronić świadczeń i instytucji dla młodych ludzi oraz miejsc pracy, które są likwidowane. W czasie, kiedy powstaje ten tekst, rozwija się ruch kierowany przez związki, lokalne kampanie i studentów. Obrona pracy i świadczeń jest sama w sobie edukacyjnym i upolityczniającym procesem pokrewnym partycypacji młodzieży. Jednak kiedy sytuacja staje się krytyczna, popycha to młodych ludzi, społeczności i osoby z nimi pracujące, tak jak innych pracowników i grupy społeczne, do aktywizmu. Kampania *Wybierz Młodzież* (*Choose Youth*) stanowi tego potwierdzenie, łącząc różnego rodzaju gremia – z których wiele tworzy mainstreamowy nurt organizacji – reprezentujące grupy znaczące w dziedzinie pracy z młodzieżą, nienawykłe do prowadzenia kampanii w taki sposób, w jaki zmuszeni byli robić to w tym roku. Do uczestników kampanii

Wybierz Młodzież należą nie tylko dwa główne związki zawodowe (Unite i Unison), lecz także National Youth Agency (NYA), British Youth Council (BYC), National Council for Voluntary Youth Services (NCVYS), organizacja In Defence of Youth Work, grupa wolontariacka For Youth's Sake, stowarzyszenie zawodowe wykładowców w zakresie pracy w społeczności lokalnej i pracy z młodzieżą (TAG), członkowie parlamentu, ruch harcerstwa Woodcraft Folk i inni. W ramach kampanii Wybierz Młodzież, po uznaniu, że wspólne interesy uczestników sprzeciwiają się decyzjom rządu, opracowano dwie ogólne metody, by przetrwać cięcia świadczeń na rzecz pracy z młodzieżą: lobbing w parlamencie i mobilizację do protestu. Przy okazji tej kampanii nieodzownie trzeba stwierdzić, że partycypacja młodzieży nie jest organicznie „dobra” czy neutralna oraz że „partycypacja” jest terminem obciążonym ideologicznie, używanym przez ludzi, którzy korzystają na konfliktowaniu stanowisk, przedstawiając to pojęcie, jakby było neutralne (Nelson, Wright, 1995). Tak więc partycypacja młodzieży realizowana poprzez pracę dla jakichś korzyści jest czymś zupełnie innym niż partycypacja młodzieży, która daje możliwość kształtowania instytucji i usług. Odmienny sposób postrzegania tej kwestii niesie ze sobą ryzyko ukrycia w atrakcyjnym opakowaniu programów przymusowych i nastawionych na asymilację, które wymagają dalszej krytycznej analizy.

Zasadnicze dla pracy z młodzieżą są także dyskusja i zrzeszanie. Treść rozmów może się zmieniać zależnie od wartości i perspektyw, które poszerzają zrozumienie i sposób widzenia pracowników. W wizji z lat siedemdziesiątych XX w. dotyczącej tego, jak powinny wyglądać instytucje i usługi dla młodzieży we wcześniejszych fazach wyższego poziomu politycznego aktywizmu, Fred Milson i Andrew Fairburn (Department of Education and Science, 1969) wskazywali, że całe przedsięwzięcie pracy z młodzieżą jest w istocie ideologiczne i że przyjęta perspektywa polityczna wpływa na rodzaj podejmowanej pracy. Przywołani autorzy stwierdzają:

Zdaliśmy sobie sprawę, że nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju instytucji i usług dla młodzieży chcemy, dopóki nie odpowiemy na uprzednie wobec tego pytanie, jakiego rodzaju społeczeństwa chcemy. Ściśle mówiąc,

jestemy zdania, że podejście uchylające się od wszelkich wartości jest niemożliwe do zrealizowania (ibidem).

Pracownikom młodzieżowym, osobom zajmującym się organizowaniem społeczności i zarządzaniem nią to właśnie pozwala być możliwie jak najbardziej transparentnymi i otwartymi w stosunku do zakładanych celów i zadawać wiele trudnych, a niekiedy niewygodnych pytań: „Jakiego rodzaju społeczeństwa chcemy?”, „Jakie istnieją bariery, a jakie możliwości, by je budować?”, „Kto przyczynia się do zmian i jest ich sprzymierzeńcem?”, „W jaki sposób możemy kształtować instytucje dla młodzieży, które wspomagają młodych ludzi w budowaniu takiego społeczeństwa?”.

Sposób podejścia, który zakłada poszukiwanie odpowiedzi na te pytania w drodze dyskusji prowadzonych z młodymi ludźmi, mógłby być całkowicie uczciwy, transparentny i radykalny zarazem. Ujawniłby zbyt często niewidoczne idee, przekonania, strategie i perspektywy osób pracujących z młodzieżą i menadżerów, którzy zwykli przedstawiać siebie jako neutralnych lub obiektywnych. W ten sposób podejście to może pozwolić na większą transparentność oraz umożliwić młodym ludziom sprzeciwianie się w świadomy sposób działaniom i decyzjom prowadzących. Zminimalizowałoby to niebezpieczeństwo, że ideologiczne różnice będą interpretowane jako kwestie konfliktów osobowości, i pozwoliłoby pracownikom tworzyć sojusze i ugrupowania na fundamentach wynikających z pryncypiów. Tego rodzaju nastawienie ci, którzy mówią o „historycznej” (Davies, 2009) czy „krytycznej” pracy z młodzieżą (Taylor, 2009), przyjęli od czasów Milsona i Fairburna. Daje ono młodym ludziom swobodę myślenia, a pracowników młodzieżowych również uwalnia od rozumowania w ramach wyznaczonych przez parametry polityki społecznej i programów zarządzania. Jest to praca oparta na uczciwości, ponieważ nie wymaga od młodych ludzi, by się otwierali, ujawniając swoje poglądy publicznie, podczas gdy my udajemy przed sobą nawzajem, że to, co robimy, jest całkowicie neutralne w zakresie wartości. Podejście to zachęca, żebyśmy my także, jako pracujący z młodzieżą, poddali się uczestnictwu w krytycznej debacie i dialogowi dotyczącemu tego, w jakim świecie chcemy żyć i w jaki sposób praca z młodymi może służyć osiągnięciu tego celu. W transformatywnym

duchu Freire'a (1972) i Alinsky'ego (1969) od nas, jako pracowników, wymaga się, abyśmy byli uczciwi co do tego, skąd wychodzimy ideologicznie, oraz zmierzali do zaangażowania się tak samo w roli nauczycieli, jak moderatora dyskusji. To jest droga pracy z młodymi ludźmi i ich środowiskami dziś i w przyszłości.

Thum. Aleksandra Sekuła

Kalbir Shukra, Malcolm Ball, Katy Brown

Posłowie

Współpraca z koleżankami i kolegami oraz młodymi ludźmi z Polski przy nowych inicjatywach promujących uczestnictwo młodzieży w sześciu polskich miejscowościach była dla nas niezwykle przygodą. Wspólne rozmowy o wprowadzaniu podejścia partycypacyjnego do instrumentarium pracy z młodymi ludźmi w Polsce przypomniały nam, że proces wyodrębnienia się pracy z młodzieżą (*youth work*) z pracy na rzecz młodzieży (*work with young people*) miał w Zjednoczonym Królestwie długą historię (Davies, 1999). W tym czasie wprowadzano, a następnie zarzucano kolejne standardy określające charakter tej aktywności. Choć obecnie w Wielkiej Brytanii praca z młodzieżą przeżywa kryzys (Taylor, 2009; Wylie, 2010), jesteśmy optymistami co do jej przyszłości w Polsce. Mamy nadzieję, że wydanie tej książki pomoże zarówno wyciągnąć lekcję z doświadczeń brytyjskich, jak i przemyśleć działania podejmowane w Polsce.

Kwestia tego, czym jest i czym nie jest praca z młodzieżą, stanowi w Wielkiej Brytanii przedmiot nieustannej debaty (Harrison, Wise, 2005; Batsleer, Davies, 2010). Jednak można zauważyć, że programy i praktyczne działania podejmowane na tym polu charakteryzuje przynajmniej jedno z trzech odmiennych podejść:

- 1) nastawienie na modyfikację zachowań młodzieży;
- 2) nastawienie na modyfikację poglądów młodzieży;
- 3) nastawienie na współtworzenie z młodzieżą.

Oczywiście czasami poszczególne podejścia mogą się nakładać, co doprowadza do rozmycia się oddzielających je granic. Niemniej widać, że dwa pierwsze reprezentują wizję dorosłych i zakładają, iż młodzi nie są wystarczająco zsocjalizowani lub brak im niezbędnej wiedzy i doświadczenia, a zadaniem dorosłych jest uzupełnić ten

deficyt i ich zmienić. Trzecie podejście zakłada, że młodzi nie są źródłem problemów, lecz wartościowymi, autonomicznymi członkami społeczeństwa, których doświadczenie, wiedza i poglądy są marginalizowane. Nastawienie na współtworzenie z młodzieżą kładzie nacisk na jej demokratyczne zaangażowanie oraz pracę pomagającą rozwinąć własne wizje.

Wszystkie trzy podejścia korzystały z zasad edukacji pozaformalnej (Smith, 1994) i nieformalnego nauczania (Batsleer, 2008), podejmując charakterystyczne interwencje odróżniające je od formalnej edukacji w szkole i na studiach. Niemniej jednak, edukacja nieformalna może zachodzić także w ramach instytucji edukacji formalnej (Jeffs, Smith, 2005). Główne zasady edukacji nieformalnej promują demokratyczne podejście do współpracy, użycie metod antyopresyjnych i emancypacyjne podejścia do nauczania. Składają się na nie m.in.:

- rozpoczynanie procesu od miejsca, w którym znajdują się uczestnicy zarówno w kategoriach lokalizacji, jak i wiedzy;
- praca w ramach instytucji nieformalnych, półformalnych i formalnych;
- nacisk na uczenie się przez bycie razem, uczestnictwo i zabawę;
- zasada dobrowolnego uczestnictwa;
- indywidualne i grupowe metody pracy;
- traktowanie ucznia jako twórcy, a nie konsumenta;
- krytyczny dialog;
- relacje oparte na wzajemnym szacunku;
- refleksyjna praktyka.

Podejścia nastawione na modyfikację zachowań i poglądów młodzieży opierają się na normach dorosłych i zakładają działania skierowane do młodych lub prowadzone na ich rzecz, podczas gdy nastawienie na współtworzenie odwraca te założenia do góry nogami i wymaga „pracy z młodzieżą” (Crosby, 2005). Współpraca z młodzieżą jest istotnym aspektem podejść emancypacyjnych. Ważne, aby nieformalny pedagog nie szukał w młodych braków lub problemów do rozwiązania (model deficytu), lecz postrzegał ich jako mających doświadczenie i potencjał do samorealizacji, który to proces zakłócić może wykluczenie społeczne (Sercombe, 2010).

Głównym celem nieformalnego pedagoga jest stymulowanie zmiany i rozwoju poprzez nauczanie i nieformalne oddziaływanie

dające przestrzeń i okazje do nauczania. Wymaga to od niego kreatywności, elastyczności, czujności i zdolności do tworzenia sytuacji edukacyjnych lub nadawania innym sytuacjom charakteru angażującego doświadczenia edukacyjne. Autorzy piszący na temat roli nieformalnego pedagoga we wspomaganiu procesów uczenia się, przywołują doświadczenia i refleksje takich kluczowych teoretyków, jak John Dewey (1938), David A. Kolb (1984) i Donald A. Schön (1983). Jednak nieformalna edukacja może zostać wykorzystana zarówno do współtworzenia, jak i do modyfikacji zachowań i poglądów młodzieży. To, co jest charakterystyczne dla perspektywy opartej na współtworzeniu, to ciągły proces dialogu, w którym rozpatrywane i kwestionowane są poszczególne cele i wartości i młodych, i dorosłych. Młodzi ludzie zwracają uwagę na wysiłek, jaki pracownicy młodzieżowi wkładają w to, aby ich aktywnie słuchać, angażować i budować relacje bazujące na wzajemnym szacunku. Dobrze zbudowana relacja pozwala na realizację planu czy programu nauczania poprzez zderzenie tego, co myślą dorośli pracownicy, z priorytetami młodzieży. Wpisuje się w świat, który młodzi starają się stworzyć/odtworzyć w procesie działania i kompromisu.

Dorosłych i młodych, dla których priorytetem jest zmiana instytucjonalna i społeczna zachodząca równoległe z rozwojem osobistym, powinno zainteresować – wprowadzone przez Paula Freire'a (1972) i często spotykane w niemainstreamowej literaturze dotyczącej pracy w społeczności lokalnej (Craig, Mayo, 1995) – przeciwstawienie koncepcji „uczenia przez doświadczenie” i „edukacji poprzez dialog” tzw. bankowemu modelowi edukacji.

W Polsce, tak jak w Wielkiej Brytanii, demokratyczne i oparte na współpracy podejście do pracy z młodzieżą rozwija i umacnia się w walce o uznanie głosu młodych, pozostawienie im wpływu i podzielenie się z nimi zasobami. Choć duża część pracy na rzecz młodych ludzi w Wielkiej Brytanii koncentruje się na objęciu ich kontrolą społeczną i konformizacji, program Młody Burmistrz pokazał młodzieży w Polsce, co można osiągnąć dzięki wsparciu kilku polityków, nauczycieli, pracowników młodzieżowych i władz miasta. Młodzi z Lewisham, którzy odwiedzili Warszawę w 2013 r., brali udział w projekcie Młody Burmistrz i Młodzi Doradcy, promującym uczestnictwo młodzieży poprzez demokratyzację, oddanie głosu

i upodmiotowienie. Byli oni zachęceni do stania się „twórcami procesu uczenia się”, a nie bycia „odbiorcami” działań i programów (Smith, 1982). Młodzi ludzie z tego udanego i trwającego już ponad dekadę programu w Lewisham (London Borough of Lewisham, 2013) widzieli entuzjizm i zaangażowanie polskiej młodzieży pragnącej takich samych możliwości wyrażania opinii, otrzymania uznania, rozporządzania zasobami oraz wywierania wpływu, po to aby zwiększyć swoją rolę w kształtowaniu własnego życia i otoczenia. Obie grupy wykazały chęć współpracy międzynarodowej. Nastawieni na współtworzenie z młodzieżą praktycy z obu stron kontynentu uczestniczący w tym projekcie na co dzień wspierają rozwój młodych ludzi i starają się pomagać im w realizacji planów.

Mamy nadzieję, że zarówno przykłady brytyjskiej polityki wzywającej do włączenia młodzieży w rozwój edukacji nieformalnej i politycznej (Sapin, 2009; Batsleer, 2008; Shier, 2001; Arnstein, 1969), jak i ten tom będą wspierać naszych kolegów w Polsce w dalszej walce o rozwój upodmiotawiającej pracy z młodzieżą na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim. Młodzi i dorośli zaangażowani w ów projekt jednomyślnie polecają tę książkę wszystkim tym, którzy są zainteresowani włączaniem młodych ludzi i umożliwieniem im stawania się autorami własnego życia.

Tłum. Przemysław Sadura

Bibliografia

- Adams, W., Watson, E., Mutiso, S. (1997). Water rules and gender: Water rights in an indigenous irrigation system, Marakwet, Kenya. *Development and Change*.
- AGC (Advisory Group on Citizenship) (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (The Crick Report)*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Alanen, L., Mayall, B. (red.) (2001). *Conceptualising Child-Adult Relations*. London: Routledge.
- Alinsky, S.D. (1969). *Reveille for Radicals*. New York: Vintage Books.
- Allen, T. (1997). Housing renewal – doesn't it make you sick? Referat zaprezentowany na HSA Conference, York University, 15–16 kwietnia.
- Annette, J., Mayo, M. (2008). *Active Learning for Active Citizenship*. Leicester: NIACE.
- Ariès, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (tłum. M. Ochab). Gdańsk: Marabut.
- Arnstein, S (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Arnstein, S. R. (2012). Drabina partycypacji (tłum. J. Bożek) w: J. Erbel, P. Sadura (red.), *Partycypacja: Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Arystoteles (1964). *Polityka*. Tłum. L. Piotrowicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Arystoteles (1992). *The Politics*. London: Penguin Classics.
- Ashcroft, R. (2008). Control, cohesion and consumption: Constructing young people through participation and citizenship. *Anthropology Matters*, 10(1), www.anthropologymatters.com (dostęp: 15.09.2013).
- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. London: Penguin Books.
- Backer, K. de, Jans, M. (2002). Youth (-work) and social participation. Elements for a practical theory. W: Karsten A. (2012). *Participation Models. Citizens, Youth, Online: A Chase Through the Maze*, www.non-formality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf (dostęp: 30.09.2013).

- Badham, B., Wade, H. (2008). *Hear by Right Standards Framework for the Participation of Children and Young People*. Leicester: National Youth Agency.
- Banks, S. (2001). *Ethics and Values in Social Work* (wyd. 2). London: Macmillan.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- Barber, C., Hoskins, B., Van Nijlen, D., Villalba, E. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe – A Composite Indicator Based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*. Ispra: Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- Barber, T. (2007). Young people and civic participation: A conceptual review. *Youth and Policy*, 96.
- Barnes, C., Mercer, G. (2005). Disability, work, and welfare: challenging the social exclusion of disabled people. *Work, Employment & Society*, 19(3).
- Barrett, M. (2012). *Processes Influencing Democratic Ownership and Participation (PIDOP)*. <http://epubs.surrey.ac.uk/775796/1/Barrett%20%282012%29.pdf> (dostęp: 10.02.2013).
- Barry, M. (1996). The empowering process. *Youth and Policy*, 54.
- Batliwala, S. (1994). The meaning of women's empowerment: New concepts form action. W: G. Sen, A. Germain, L. Chen (red.), *Population Policies Reconsidered: Health, Empowerment and Rights*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Batsleer, J. (1996). *Working with Girls and Young Women in Community Settings*. Aldershot: Arena.
- Batsleer, J. (2008). *Informal Learning in Youth Work*. London: Sage.
- Batsleer J., Davies, B. (2010), *What is Youth Work?* Manchester: Manchester Metropolitan University.
- Batsleer, J., Humphries, B. (2000). *Welfare, Exclusion and Political Agency*. London: Routledge.
- Beechey, V. (1986). Women and employment in contemporary Britain. W: V. Beechey, E. Whiteleggs (red.), *Women in Britain Today*. Buckingham: Open University Press.
- Bendyk, E. (2013). Polak mały potrafi dużo. *Polityka*, 2937, 14–16.
- Berger, P.L. (2002). *Zaproszenie do socjologii* (tłum. J. Stawiński). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berger, P.L. (1966). *Invitation to Sociology. A Historic Perspective*. Harmondsworth: Penguin.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.

- Berger, P.L., Luckmann, T. (1995). *Pluralism and the Crisis of Meaning* (tłum. J.A. Tooze). Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Berry, H., Oteyza, C. (2005). *Gender and Participation*. Manchester: GAP Unit, MMU, Community Audit and Evaluation Centre, www.ioe.mmu.ac.uk/CAEC/GAP (dostęp: 15.09.2013).
- Białecki, I., Haman, J. (2001). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA, Wyniki polskie – raport z badań*. Warszawa: Fundacja Res Publica, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Biggeri, M., Ballet, J., Comim, F. (red.) (2011). *Children and the Capability Approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Biggs, S. (1995). *Participatory Technology Development: A Critique of the New Orthodoxy*. Durban: Olive Information Service, AVOCADO series 06/95.
- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Skinner, D., Stanworth, M., Webster, A. (1996). *Introductory Sociology* (wyd. 3). London: Macmillan.
- Blair, T. (1993). Why modernization matters? *Renewal*, 3(4).
- Blair, T. (2000). Values and the power of community. Wykład dla Global Ethics Foundation, 30 czerwca.
- Blake, G., Diamond, J., Foot, J., Gidley, B., Mayo, M., Shukra, K., Yarnit, M. (2008). *Community Engagement and Community Cohesion*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Blumer, H. (2006). *Kultura edukacji* (tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Blunkett, D. (2003a). *Civil Renewal: A New Agenda, the CSV Edith Kahn Memorial Lecture*. London: Home Office Communications Directorate.
- Blunkett, D. (2003b). *Active Citizens, Strong Communities: Progressing Civil Renewal*. London: Home Office Communications Directorate.
- Boeck, T. (2009). Social capital and young people. W: J.J. Wood, J. Hine (red.), *Work with Young People*. London: Sage.
- Boswell, J. (1990). *Community and the Economy. The Theory of Public Cooperation*. Abingdon, UK, New York: Routledge.
- Bowles, S., Gintis, H. (2011). *A Cooperative Species: Human Reciprocity and Its Evolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Bradshaw, P. (1981). An interview. *Schooling and Culture*, 9.
- Braun, S. (2002). Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29–30.
- Brett, E.A. (1996). The participatory principle in development projects: The costs and benefits of participation. *Public Administration and Development*, 16.
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Brown, D. (b.d.w.). Strategies of social development: Non-government organisation and the limitations of the Frierean approach. *The New Bultmershe Papers*, Department of Agricultural Extension and Rural Development, University of Reading.
- Bundeswahlleiter (2013). *Informationen des Bundeswahlleiters zur Wahl*, 87.
- Burawoy, M. (2004). *O socjologię publiczną. Przemówienie prezydenckie ASA z roku 2004*, burawoy.berkeley.edu/PS/Translations/Poland/ASA.Polish.pdf. (dostęp: 20.07.2013).
- Burawoy, M. (2009). *O socjologię publiczną. Przemówienie prezydenckie z roku 2004* (tłum. A. Dziuban). W: A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Burke, B. (1999, 2005). Antonio Gramsci, schooling and education. W: *The Encyclopedia of Informal Education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm> (dostęp: 15.09.2013).
- Bytheway, B. (1995). *Ageism*. Buckingham: Open University Press.
- Campbell, D.E. (2004). The civic implications of Canada's education system. W: P.J. Wolf, S. Macedo (red.), *Educating Citizens. International Perspective on Civic Values and School Choice*. Washington: The Brookings Institution.
- Cantle, T. (2008). *Community Cohesion: A New Framework for Race and Diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Carnegie UK Trust (2008). *Empowering Young People*. London: CKUT.
- Carter, A. (1988). *The Politics of Women's Rights*. London: Longman.
- Castles, S., Kosack, G.C. (1973). *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Castoriadis, C. (1997). *World in Fragments*. Stanford: SUP.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Luxembourg, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf.
- Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London: IT Publications.
- Chouhan, J. (1991). *The Communication Environment of the Gujarati Community in Leicester*. Niepublikowana praca doktorska, University of Bradford.
- Cixous, H., Clement, C. (1996). *The Newly Born Woman*. London: I.B. Tauris.
- Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau & Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, H. (2009). Youth participation: Creating good citizens or good subjects? *Anthropology Matters*, 10(1), www.anthropologymatters.com (dostęp: 15.09.2013).

- Clarke, D. (1996). *Schools as Learning Communities: Transforming Education*. London: Cassell.
- Clarke, J. (2005). New Labour's citizens: activated, empowered, responsabilized, abandoned? *Critical Social Policy*, 25(4).
- Cleaver, F. (1995). Water as a weapon: The history of water supply development in Nkayi District, Zimbabwe. *Environment and History*, 1.
- Cleaver, F. (1996). *Community Management of Rural Water Supplies in Zimbabwe*. Niepublikowany doktorat. Norwich: University of East Anglia.
- Cleaver, F. (1998a). Gendered incentives and institutions: Women, men and the management of water. *Journal of Agriculture and Human Values*, 15(4).
- Cleaver, F. (1998b). There's a right way to do it – informal arrangements for local resource management. *Waterlines*, 16(4).
- Cleaver, F. (2000). Moral ecological rationality: Institutions and the management of common property resources. *Development and Change*, 31(2).
- Cleaver, F., Kaare, B. (1998). *Social Embeddedness and Project Practice: A Gendered Analysis of Promotion and Participation in the Hesawa Programme, Tanzania*, University of Bradford for SIDA, June.
- Cleaver, F., Lomas, I. (1996). The 5% "Rule": Fact or Fiction? *Development Policy Review*, 14(2).
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. London: Palgrave Macmillan.
- Coffey, A. (2004). *Reconceptualizing Social Policy*. Maidenhead: Open University Press.
- Combe, V. (2002). *Up for It: Getting Young People Involved in Local Government*. London: NYA/Joseph Rowntree Fund.
- Common Standards for Community Learning and Development* (2008). London: Sector Skills Development Agency/Lifelong Learning UK (LLUK).
- Connell, R.W., Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6).
- Cooke, B., Kothari, U. (red.) (2001). *Participation: The New Tyranny?* London: Zed Books.
- Coombs, P. H., Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Craig, G., Mayo, M. (1995). *Community Empowerment: A Reader in Participation and Development*. London, Atlantic Highlands: Zed Books.
- Craig, R., Kerr, D., Wade P., Taylor G. (2004). *Taking Post-16 Citizenship Forward: Learning from the Post-16 Citizenship Development Projects*. London: DfES (Research Brief 604).

- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Croft, S., Beresford, P. (1996). The politics of participation. W: D. Taylor (red.), *Critical Social Policy: A Reader*, London: Sage.
- Crosby, M. (2005). Working with people as an informal educator. W: R. Harrison, C. Wise (red.), *Working with Young People*. London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crouch, C. (2009). *Postdemokratie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Cunningham, S., Lavalette, M. (2004). "Active Citizens" or "Irresponsible Truants?" School student strikes against the war. *Critical Social Policy*, 24(2).
- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2013). *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czyż, E. (2002). *Prawa dziecka*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Dahl, R.A. (2000). *O demokracji* (tłum. M. Król). Kraków: Wydawnictwo Znak, Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Dalrymple, J., Burke, B. (2006). *Anti-Oppressive Practice, Social Care and the Law*. Buckingham: Open University Press.
- Davies, B. (1981). Social education and political education: In search for integration. *Schooling and Culture*, 9.
- Davies, B. (1999a). *From Thatcherism to New Labour. A History of the Youth Service in England Vol. 2, 1979–1999*. Leicester: Youth Work Press.
- Davies, B. (1999b). *From Voluntarism to Welfare State. A History of the Youth Service in England Vol. 1, 1939–1979*. Leicester: Youth Work Press.
- Davies, B. (2005a). Youth work: A manifesto of our times. *Youth and Policy*, 88.
- Davies, B. (2005b). Threatening youth revisited: Youth policies under New Labour. W: *The Encyclopaedia of Informal Education*, www.infed.org/archives/bernard_davies/revisiting-threatening_youth.htm.
- Davies, B. (2008). *The New Labour Years* (t. 3) 1997–2007. Leicester: Youth Work Press.
- Davies, B., Merton, B. (2009). *Squaring the Circle? Findings of a 'Modest Inquiry' into the State of Youth Work Practice in a Changing Policy Environment*. Leicester: De Montfort University.
- Davies, D., Neal, C. (red.) (1996). *Pink Therapy*. Buckingham: Open University Press.
- Deere, C., Leon, M. (1998). Gender, land and water: From reform to counter reform in Latin America. *Journal of Agriculture and Human Values*, 15(4).

- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych (tłum. K. Podemski). W: *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Department of Education and Science (1969). *Youth and Community Work in the 70s. Proposals by the Youth Service Development Council ('The Fairbairn-Milson Report')*. London: HMSO.
- Derber, C. (1998). *Corporation Nation*. New York: St Martin's Griffin.
- Deth, J.W. van (2009). The 'good European citizen': Congruence and consequences of different points of view. *European Political Science*, 8, <http://www.palgrave-journals.com/eps/journal/v8/n2/pdf/eps200856a.pdf> (dostęp: 10.02.2013).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- DfCSF (2007). *Aiming High for Young People: A Ten-Year Strategy for Positive Activities*. London: HM Treasury.
- DfES (2001). *Learning to Listen*. Nottingham: DfES.
- DfES (2004). *Every Child Matters: Change for Children*. London: HMSO, DfES.
- Dolata, R., Koseła, K., Wilkomirska, A., Zielińska, A. (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Doppen, F.H. (2007) Now what? Rethinking civic education in the Netherlands. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2.
- Douglas, M. (1987). *How Institutions Think*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Doyle, C. (1997). Protection studies: Challenging oppression and discrimination. *Social Work Education*, 16(2).
- Driskell, D., Neema, K. (2009). Creating space for participation: The role of organizational practice in structuring youth participation. *Community Development*, 40(4).
- Edye, D. (2002). *Young People and Citizenship in the European Union*. London: CiCe.
- Emejulu, A. (2006). The strange death (and possible rebirth) of Scottish Community development. *Concept*, 16(2).
- Etzioni, A. (1993). *The Spirit of Community: The Reinvention of American Society*. New York: Touchstone.
- Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (2006). *Freiwillige Aktivitäten. Ihre Rolle in der europäischen Gesellschaft und ihre Auswirkungen*. SOC/243-CESE 1575/2006, 13.12.2006, Brussels.
- European Commission (2012). EU Youth Report, Commission Staff Working Document. *Status of the Situation of Young People in the European Union*,

- http://ec.europa.eu/youth/documents/national_youth_reports_2012/eu_youth_report_swd_situation_of_young_people.pdf (dostęp: 20.10.2013).
- European Council (2009). *EU Youth Strategy* (Council Resolution of 27 November 2009 on a renewed framework for European cooperation in the youth field, 2010–2018), http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf (dostęp: 20.10.2013).
- Everitt, A., Hardiker, P., Littlewood, J., Mullender, A. (1992). *Applied Research for Better Practice*. London: Macmillan.
- Fals-Borda, O. (1998). *People's Participation: Challenges Ahead*. London: IT Publications.
- Fanon, F. (1985). *Wyklęty lud ziemi* (tłum. H. Tygielska). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fatyga, B. (2005). Edukacja nieformalna w Polsce: Historia i formy współczesne. W: *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, <http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1150/doswiadczac-uczenia.pdf>.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.
- FCDL (Federation of Community Development Learning) (2003). *National Occupational Standards for Community Development Work*, <http://fcdl.org.uk/publications/documents/nos/StandardsSummaryA4.pdf> (dostęp: 26.07.2007).
- FEFC (Further Education Funding Council) (2000). *Citizenship for 16–19 Year Olds in Education and Training. Report of the Advisory Group to the Secretary of State for Education and Employment*. London: DfEE.
- Fish, J. (2006). *Heterosexism in Health and Social Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition: Exploring the promise of dialogue. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives for Theory and Practice*. London–New York: Routledge.
- Fitzpatrick, T. (2005). *New Theories of Welfare*. Basingstoke: Palgrave.
- Folbre, N. (1996). Engendering economics: New perspectives on women, work and demographic change. W: M. Bruno, B. Pleskovic (red.), *Annual World Bank Conference on Development Economics*. Washington, DC: World Bank.
- Fook, J. (2002). *Social Work: Critical Theory and Practice*. London: Sage.
- Fotopoulos, T. (2008). On the crisis of modernity and antisystemic movements. *The International Journal for Inclusive Democracy*, 4(2).
- Foucault, M. (1967). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. London: Tavistock.

- France, A. (1996). Youth and citizenship in the 1990's. *Youth and Policy*, 53.
- France, A. (2007). *Understanding Youth in Late Modernity*. Basingstoke: Open University Press.
- Frazer, E. (1999). *The Problems of Communitarian Politics: Unity and Conflict*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, New York: Penguin.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Friedmann, J. (1992). *Empowerment: the Politics of Alternative Development*. Oxford: Blackwell.
- Friesenhahn, G.J., Kniephoff-Knebel, A. (2011). *Europäische Dimensionen sozialer Arbeit*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Fromm, E. (2007). *Ucieczka od wolności* (tłum. O. Ziemilska, A. Ziemilski). Warszawa: Czytelnik.
- FRSE (2004). *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, <http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1150/doswiadczac-uczenia.pdf>.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. London: Harmondsworth.
- Furlong, A., Cartmel, A. (2007). *Young People and Social Change* (wyd. 2). Berkshire: Open University Press.
- Gaiser, W., de Rijke, J. (2010). Partizipation Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. Definitionen, Daten, Trends. W: *Partizipation junger Menschen. Nationale Perspektiven und europäischer Kontext*. Bonn: Jugend für Europa – Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion, <http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-2755/special-b-6-2011-publ.pdf> (dostęp: 10.02.2013).
- Gaiser, W., Krüger, W., de Rijke, J. (2009). Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. W: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 45, <http://www.bpb.de/files/5ADKTP.pdf> (dostęp: 10.02.2013).
- Gardner, P. (2007). Living and learning in different communities: Cross-cultural comparisons. W: P. Zwozdiak-Myers (red.), *Childhood and Youth Studies*. Exeter: Learning Matters.
- Garrett, P.M. (2007). 'Sinbin' solutions: the 'pioneer' projects for 'problem families' and the forgetfulness of social policy research. *Critical Social Policy*, 27(2).
- Gearon, L. (2003). *How Do We Learn to Become Good Citizens? A BERA Professional User Review*. Southwell: British Educational Research Association.
- Geddes, M., Rust, M. (2000). Catching them young. *Youth and Policy*, 69.

- Getting Citizens Involved* (2004). National Audit Office report.
- Gewirtz, S. (2000). Bringing the politics back in: A critical analysis of quality discourses in education. *British Journal of Education Studies*, 48(4).
- Giddens, A. (1973). *The Class Structure of the Advanced Societies*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gilchrist, A. (2003). Community development in the UK: Possibilities and paradoxes. *Community Development Journal*, 38(1).
- Gilchrist, A. (2007). *Equalities and Communities, Challenge Choice and Change*. London: Community Development Foundation.
- Gilchrist, R., Jeffs, T., Spence, J. (red.) (2001). *Essays in the History of Community and Youth Work*. Leicester: National Youth Agency.
- Giroux, H.A. (2003). *Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Goebel, A. (1998). Process, perception and power: notes from “participatory” research in a Zimbabwean resettlement area. *Development and Change*, 29.
- Goes, E. (2004). The Third Way and the politics of community. W: S. Hale, W. Leggett, L. Martell (red.), *The Third Way and Beyond: Criticism, Futures and Alternatives*. Manchester: Manchester University Press.
- Goetz, A.-M. (1996). Local heroes: Patterns of field worker discretion in implementing GAD policy in Bangladesh. *IDS Discussion Paper*, No. 358, University of Sussex.
- Gomm, R. (1993). Issues of power in health and welfare. W: J. Walmsley, J. Reynolds, P. Shakespeare, R. Woolfe (red.), *Health, Welfare and Practice*. London: Sage.
- Górski, R. (2012). Realutopia w Porto Alegre. W: J. Erbel, P. Sadura (red.), *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Granovetter, D. (1992). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. W: M. Granovetter, R. Swedburg (red.), *The Sociology of Economic Life*. Oxford: Westview Press.
- Grove-White, R., Migrant Rights Network (2010). *Engage to Change: Should Citizenship be earned Through Compulsory Volunteering?* London: Migrant and Refugee Communities Forum.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. Cambridge: MIT Press.
- Hale, S. (2006). *Blair's Community: Communitarian Thought and New Labour*. Manchester, New York: Manchester University Press.

- Haralambos, M., Holborn, M. (2004). *Sociology: Themes and Perspectives*. London: HarperCollins.
- Harman, C. (2008). *A People's History of the World*. London: Verso.
- Harrison, R., Wise, C. (red.) (2005). *Working with Young People*. London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Heater, D. (1999). *What is Citizenship?*. Cambridge: Polity Press.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: the Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Heaton, T., Lawson, T. (1996). *Education and Training*. London: Macmillan.
- Hilton, Z. (2005). Marginal inclusion: What is the future of the UK parliament? *Youth and Policy*, 87.
- Hodgkin, R., Newell, P. (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations Children's Fund.
- hooks, b. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. London: Pluto.
- Hoskins, B., Abs, H., Han, Ch., Kerr, D., Veugelers, W. (2012). *Participatory Citizenship in the European Union, Contextual Analysis Report No. 1*. Brussels: European Commission, http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_contextual_report.pdf (dostęp: 10.02.2013).
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni, D., Villalba, E. (2006). *Measuring Active Citizenship in Europe*, CRELL Research Paper 4. Ispra: Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- How engagement enriches an institution's research, teaching and learning: fact sheet (2012). National Coordinating Centre for Public Engagement, https://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/How%20PE%20enriches%20research,%20teaching%20and%20learning_0.pdf (dostęp: 15.09.2013).
- Hüller, T. (2006). *Demokratisierung der EU durch bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Partizipation?* Beitrag für die ad hoc Gruppe „Europäische Zivilgesellschaft und Multilevel Governance“ auf dem DVPW-Kongress in Münster, 29. September 2006, <https://www.dvpw.de/fileadmin/docs/2006xHuller.pdf> (dostęp: 10.02.2013).
- Husband, C. (red.) (1987). *'Race' in Britain: Continuity and Change*. London: Hutchinson.
- IASCP (1998). *Crossing Boundaries: Book of Abstracts*. Seventh Conference of the International Association for the Study of Common Property, 10–14 June. Vancouver: Simon Fraser University.
- Ibrahim, T. (2004). Global citizenship: Teaching and learning about cultural diversity. *Race Equality Teaching*, 22(2).

- IILS/UNDP (1997). *Social Exclusion and Anti-Poverty Strategies: Project on the Patterns and Cases of Social Exclusion and the Design of Policies to Promote Integration. A Synthesis of Findings*. Geneva: International Institute for Labour Studies/United Nations Development Programme.
- INTRAC (1998). *ONTRAC: The Newsletter of the International NGO Training and Research Centre*, No. 10, August.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., Cleaver, E. (2006). *Active Citizenship and Young People*, Research Report RR732. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Irving, B., Parker-Jenkins, M. (1995). Pupil empowerment: Pupil power. *Pastoral Care*, June.
- Jackins, H. (1979). *The Upward Trend*. Seattle: Rational Island Publishers.
- Jackson, C. (1998). Social exclusion and gender: Does one size fit all? *European Journal of Development Research*, 11(1).
- Jackson, C., Pearson, R. (red.) (1998). *Feminist Vision of Development: Gender Analysis and Policy*. London: Routledge.
- Jackson, E.T. (1999). *The Strategic Choices of Stakeholders: Examining the Front End Costs and Downstream Benefits of Participatory Evaluation*, paper for the World Bank Conference.
- Jackson, S., Scott, S. (2004). Sexual antinomies in late modernity. *Sexualities*, 7(2).
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Random House.
- James, A. (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633.
- James, A., James, A. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Jans, M. (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1).
- Jarman, J., Johnson, C. (1997). *WAMMA: Empowerment in Practice, A Water-Aid Report*. London: WaterAid.
- Jeffs, T. (2001). Something to give and much to learn: Settlements and youth work. W: R. Gilchrist, T. Jeffs (red.), *Settlements, Social Change and Community Action*. London: Jessica Kingsley.
- Jeffs, T. (2005). Citizenship, youth work and democratic renewal. W: *Encyclopaedia of Informal Education*, www.infed.org (dostęp: 15.09.2013).
- Jeffs, T., Smith, M. (1999). The problem of "youth" for youth work. *Youth Policy*, 62.
- Jeffs, T., Smith, M. (2005). *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*. Nottingham: Educational Heretics Press.

- Jeffs, T., Smith, M. (2006). Where is 'youth matters' taking us?. *Youth & Policy*, 91.
- Jenks, Ch. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Jenks, Ch., James, A., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jobs, K. (1998). PME under the spotlight: A challenging approach in St. Vincent. *Waterlines*, 16(4).
- John, G. (2006). *Taking a Stand*. Manchester: The Gus John Partnership.
- Kainz, H.P. (1988). *Ethics in Context*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Karsten, A. (2012). *Participation Models. Citizens, Youth, Online: A Chase through the Maze*, www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf (dostęp: 30.09.2013).
- Każmierczak, J. (2012). *Z Adamem Smithem*, <http://www.komiksy-ekonomiczne.pl/pl/article/z-adamem-smithem> (dostęp: 20.12.2013).
- Keaney, E. (2006). *From Access to Participation: Cultural Policy and Civil Renewal*. London: IPPR.
- Kębłowski, W. (2012a). *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kębłowski, W. (2012b). Krytycznie o budżecie partycypacyjnym w Sopocie. *Kwartalnik Respublica Nowa*, 14.12., <http://publica.pl/teksty/krytycznie-o-budziecie-partycypacyjnym-w-sopocie> (dostęp: 20.12.2013).
- Kelly, P. (1999). Wild and tame zones: Regulating the transitions of youth at risk. *Journal of Youth Studies*, 2(2).
- Kelly, P. (2000). Youth as an artefact of expertise: Problematising the practice of youth studies. *Journal of Youth Studies*, 3.
- Kelly, P. (2003). Growing up as risky business? Risks, surveillance and the institutionalised mistrust of youth. *Journal of Youth Studies*, 6(2).
- Kemshall, H. (2009). Risk, social policy and young people. W: J.J. Wood, J. Hine (red.), *Work with Young People*. London: Sage.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., Cleaver, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Making Citizenship Education Real*. London: DfES.
- Khan, N.A., Begum, S.A. (1997). Participation in social forestry re-examined: A case study from Bangladesh. *Development in Practice*, 7(3).
- Kiciński, K. (2001). *Młodzież wobec problemów polskiej demokracji*. Warszawa: Wydawnictwo LTW.
- Kimberlee, R. (2002). Why don't young people vote at general elections? *Journal of Youth Studies*, 5(1).
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation*. Nottingham: DFES.

- Klatt, J. (2012). Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 46–47, <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/148228/politische-bildung> (dostęp: 10.02.2013).
- Kohl, W., Calmbach, M. (2012). Unsichtbares Politikprogramm. Lebenswelten und politische Interessen von 'bildungsfernen' Jugendlichen. W: B. Widmaier, F. Nonnenmacher (red.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Kohl, W., Seibring, A. (red.) (2012). „Unsichtbares” Politikprogramm? *Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen” Jugendlichen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Korczak, J. (1998). *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Kordasiewicz, A. (2013). Partycypacja obywatelska młodzieży w dzielnicy Lewisham w Londynie – relacja z wizyty studyjnej. *Kwartalnik Trzeci Sektor*, 30.
- Korhonen, R., Graeffe, L. (2007). Citizenship education as a challenge in kindergarten teacher education. W: A. Ross (red.), *Citizenship Education in Society: Proceedings of the ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe*. London: CiCe.
- Koseła, K. (red.) (1999). *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Koseła, K. (2002). Młodzież wobec spraw publicznych. W: *Rok 2002. Młodzi Polacy jako obywatele*. Warszawa: Instytut III Rzeczypospolitej.
- Koseła, K. (2003). Youth and public issues. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1–2(187–188).
- Koseła, K. (2005). Turbulent youth? W: I. Białecki, B. Fatyga, K. Koseła, J. Kurczewski, P. Zieliński, *The Bridge Generation. Complexities, Issues and Perspectives of Youth in Poland*. Milano: Bruno Mondadori.
- Koseła, K. (2008). Polska młodzież w świetle badań międzynarodowych. *Polityka Społeczna*, 10 (403).
- Koseła, K. (2009). Ewolucja w dziedzinie edukacji i szkoleń. W: E. Kolbowska-Siellawa (red.), *Europejski wymiar edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Koseła, K., Rychwalska, A. (2009). Polska młodzież w świetle badań międzynarodowych. W: S. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (red.), *Szkola w dobie Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kovacheva, S., Wallace, C. (1993). Why do youth revolt? *Youth and Policy*, 44.

- Kowalski, M., Jasiński, M. (2006). *Prawa ucznia w szkole. Raport*. Warszawa: MEN, CODN.
- Kuczyński, P., Frybes, M. (1994). *W poszukiwaniu ruchu społecznego. Wokół socjologii Alaina Touraine'a*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kundnani, A. (2007). *The End of Tolerance: Racism in 21st Century Britain*. London: Pluto Press.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2009). 'Evolving capacities' explained. *CRIN Review*, 23.
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard*. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12. London: Save the Children.
- Larkins, C. (2013). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves through actions and acts of citizenship. *Childhood*, 21(1).
- Levitas, R. (2006). The concept and measurement of social exclusion. W: C. Pantazis, D. Gordon, R. Levitas (red.), *Poverty and Social Exclusion in Britain*. Bristol: The Policy Press.
- Li, T. M. (1996). Images of community: Discourse and strategy in property relations. *Development and Change*, 27.
- Liel, M. (2008). Children's rights from below. W: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and Citizenship*. London: Sage.
- Liel, M., Tisdall, K. E. (2008). *Theorising Children's Participation in 'Collective Decision-making'*, www.childhoodstudies.ed.ac.uk/research/Tisdall+Liel%20Overview%20Paper.pdf (dostęp: 30.09.2013).
- Listening, learning, working together? A national study of how well healthcare organisations engage local people in planning and improving their services (2009), Commission for Healthcare Audit and Inspection.
- Lister, R. (1997a). *Citizenship: Feminist Perspectives*. London: Macmillan.
- Lister, R. (1997b). Citizenship, towards a feminist synthesis. *Feminist Review*, 57.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist Perspectives* (wyd. 2). Basingstoke: Palgrave.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when, and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2).
- Lister, R., Middleton, S., Smith, N., Vincent, J., Cox, L. (2002). *Negotiating Transitions to Citizenship*. London: ESRC.
- London Borough of Lewisham (2013). *Young Mayor of Lewisham: 10th Anniversary Commemorative Book*.
- Long, N. (1992). From paradigm lost to paradigm regained?: The case for an actor orientated sociology of development. W: N. Long, A. Long (red.),

- Battlefields of Knowledge: The Interlocking of Theory and Practice in Social Research and Development*, London: Routledge.
- Long, N., Long, A. (red.) (1992). *Battlefields of Knowledge: The Interlocking of Theory and Practice in Social Research and Development*. London: Routledge.
- Lowndes, V., Pratchett, L., Stoker, G. (2006). *Locality Matters: Making Participation Count in Local Politics*. London: IPPR.
- LSE Enterprise (2013). *EACEA 2010/03: Youth Participation in Democratic Life*, Final Report. London: LSE Enterprise.
- Lynn Davis, L., Williams, C., Yamashita, H. (2006). *Inspiring Schools: Impacts & Outcomes*. Carnegie UK Trust, http://www.participationworks.org.uk/files/webfm/files/rooms/education/inspiring_schools_impacts_and_Outcomes.pdf (dostęp: 15.09.2013).
- Machacek, L. (2000). Youth and the creation of civil society in Slovakia. W: H. Helve, C. Wallace (red.), *Youth, Citizenship and Empowerment*. Aldershot: Ashgate.
- Macionis, J.J., Plummer, K. (1997). *Sociology: A Global Introduction*. London: Prentice-Hall.
- Mandelson, P., Liddle, R. (1996). *The Blair Revolution: Can New Labour Deliver?* London: Faber and Faber.
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. *Discourse*, 28(3).
- Margo, J., Dixon, M. with Pearce, N., Reed, H. (2006). *Freedom's Orphans: Raising Youth in a Changing World*. London: IPPR.
- Marody, M., Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and Social Class*. New York: Cambridge University Press.
- Martin, I. (2006). Diversity, difference and justice. *Concept*, 16(2).
- Mascherini, M., Manca, A.R., Hoskins, B. (2009). *The Characterization of Active Citizenship in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Mason, P. (2007). *Live Working or Die Fighting*. London: Harvill Secker.
- Mathews, D. (1990). Teaching politics as public work. An alternative theory of civic education. W: W.T. Callahan, R.A. Banaszak (red.), *Citizenship for the 21st Century*. Los Angeles: Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation.
- Matthews, H., Limb, M., Harrison, L., Taylor, M. (1998). Local places and the political engagement of young people. *Youth and Policy*, 62.

- Mayo, M. (1997). Organising young people: New unionism's challenge for youth and community workers. *Youth and Policy*, 64.
- Mayoux, L. (1995). Beyond naivety: Women, gender inequality and participatory development. *Development and Change*, 26.
- McCulloch, K. (1999). Young citizens. *Youth and Policy*, 68.
- McKenzie, N. (2005). Community youth justice: Policy, practices and public perception. W: J. Winstone, F. Pakes (red.), *Community Justice: Issues for Probation and Criminal Justice*. Cullompton: Willan.
- Merton, R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, IL: Free Press.
- Michels, R. (1915). *Political Parties*. New York: Free Press.
- Miessen, M. (2013). *Koszmar partycypacji* (tłum. M. Choptiany). Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Millar, G. (1995). Beyond managerialism. *Youth and Policy*, 50.
- Milne, B. (2005). Is 'participation' as it is described by the United Nations Convention on the Rights of The Child the key to children's citizenship. *Journal of Social Sciences*, 9.
- Milne, B. (2008). From chattels to citizens? Eighty years of Eglantyne Jebb's legacy to children and beyond. W: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and Citizenship*. London: Sage.
- Milne, B. (2013). *The History and Theory of Children's Citizenship in Contemporary Societies*. Dordrecht: Springer.
- Młodzież 2010* (2011). Seria: Opinie i Diagnozy, nr 19. Warszawa: CBOS.
- Molloy, D., White, C., Hosfield, N. (2002). *Understanding Youth Participation in Local Government: A Qualitative Study Final Report*. London: DTLR.
- Moore, H. (1994). Divided we stand: Sex, gender and sexual difference. *Feminist Review*, 47.
- Morley, L. (1991). Towards a pedagogy for empowerment in community and youth work training. *Youth and Policy*, 35.
- Morley, L. (1995). Empowerment and the New Right. *Youth and Policy*, 50.
- Morris, J. (2006). *Removing the Barriers from Community Participation*. London: NCF.
- Morrison, D. (2004). New Labour, citizenship and the discourse of the Third Way. W: S. Hale, W. Leggett, L. Martell (red.), *The Third Way and Beyond: Criticism, Futures and Alternatives*. Manchester: Manchester University Press.
- Moser, C., Sollis, P. (1991). Did the project fail? A community perspective on a participatory primary health care project in Ecuador. *Development in Practice*, 1(1).
- Mosse, D. (1995). Social analysis in participatory rural development. *PLA Notes*, No. 24, IIED, London.

- Mosse, D. (1997). History, ecology and locality in tank-irrigated South India. *Development and Change*, 28.
- Mouffe, C. (2011). „Postdemokratie” und die zunehmende Entpolitisierung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 1–2, <http://www.bpb.de/apuz/33565/postdemokratie-und-die-zunehmende-entpolitisierung-essay?p=all> (dostęp: 21.10.2013).
- Mróz, B. (2009). *Oblicza konsumpcjonizmu*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Mulgan, G., Wilkinson, H. (1997). Freedom's children and the rise of generational politics. W: G. Mulgan (red.), *Life After Politics*. London: Fontana.
- Nanni, L. (2004). Dzieci zmieniają współczesne miasta. Konceptje, realizacje, możliwości. *Autoportret*, 9.
- Napióntek, O. (2012). Przemiany sfery publicznej a edukacja obywatelska w gimnazjach. Autoreferat pracy doktorskiej, <http://www.civispolonus.org.pl/files/Aktualnosci/Tezy%20doktoratu%20Olgii%20Napiointek.pdf> (dostęp: 31.12.2013).
- National Youth Agency (1995) *Planning the Way*. Leicester: NYA.
- National Youth Agency (2004). *Ethical Conduct in Youth Work: Statement of Values and Principles from the National Youth Agency*. Leicester: The National Youth Agency.
- National Youth Agency (2008). *Budget Devolution: Survey and Seminar Report: Summary*. Leicester: National Youth Agency.
- National Youth Agency (2010). *Participation Strategy Review Group Report*. Leicester: National Youth Agency.
- Neighbourhood Management: An Overview of the 2003 and 2006 Round 1 Pathfinder Household Surveys* (2006). Department for Communities and Local Government.
- Nelson, J., Wade, P., Kerr, D., Taylor, G. (2004). *National Evaluation of the Post-16 Citizenship Development Projects: Key Recommendations and Findings from the Second Year of Development*. London: DFES.
- Nelson, N. (1995). Recent evolutionary theorising about economic change. *Journal of Economic Literature*, 33, March.
- Nelson, N., Wright, S. (red.) (1995). *Power and Participatory Development: Theory and Practice*. London: Institute for Development Studies.
- Nicholls, D. (2011). Niepublikowane wystąpienie ma wiecu Choose Youth.
- Nitzan, J., Biehler, S. (2006). New imperialism or new capitalism. *Review*, 1.
- Norris, P. (red.) (1999). *Critical Citizens. Global Support for Democratic Government*. New York: Oxford University Press.
- Nozick, R. (1977). *Anarchy, State & Utopia*. New York: Basic Books.

- NYA (2009). *Old Enough to Make a Mark? The NYA response to voting age*. Leicester: National Youth Agency.
- Oakley, P. et al. (1991). *Projects with People: The Practice of Participation in Rural Development*. Geneva: ILO.
- Offe, C. (2001). Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. W: R.D. Putnam (red.), *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Oldfield, C., Fowler, C. (2004). *Mapping Children and Young People's Participation in England*. Research Brief for National Youth Agency and British Youth Council, Department for Education. Leicester: National Youth Agency.
- Oliver, B. (2001). Links in the chain. *Youth and Policy*, 76.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ord, J. (2007). *Youth Work Process, Product and Practice: Creating an Authentic Curriculum in Work with Young People*. Lyme Regis: Russell House.
- Osler, A., Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3).
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. New York: Cambridge University Press.
- Ostrowska, M. (2012). *Jak młodzi programowali dom kultury? Ewaluacja projektu partycypacyjnego w praktyce*. Warszawa: Fundacja Pole Dialogu.
- Oteyza, C. (2006). *Gender and the City*. Manchester: Community Audit and Evaluation Centre MMU.
- Oteyza, C. (2008). Email communication with the author in May.
- Packham, C. (2008). *Active Citizenship and Community Learning. Empowering Youth and Community Work Practice*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Packham, C. (2008). *Active Citizenship and Community Learning*. Exeter: Learning Matters.
- Parekh, B. (1993). The cultural particularity of liberal democracy. W: D. Held (red.), *Prospects for Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Parsons, T. (1964). *Essays in Sociological Theory*. Chicago: Free Press.
- Pateman, C. (1970). *Democracy, Political participation, Management, Employee participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Payne, G. (2006). *Social Divisions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 153–179.

- Percy-Smith, B., Thomas, N. (red.) (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. London–New York: Routledge.
- Peters, P. (1987). Embedded systems and rooted models. W: B. McCay, J.A. Acheson, *The Question of the Commons*. Tucson: University of Arizona Press.
- Phillips, D., Ochs, K. (2004). *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Pirie, M., Worcester, R.M. (2000). *The Big Turn-Off: Attitudes of Young People to Government, Citizenship and Community*. London: Adam Smith Institute.
- PISA 2012 Results in Focus* (2013). Programme for International Student Assessment. OECD, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> (dostęp: 20.12.2013).
- Podgórecki, A. (1976). *Zagadnienia patologii społecznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Podgórecki, A. (1993). *Social Oppression*. Westport: Greenwood Press.
- Priller, E., Alscher, M., Dathe, D., Speth, R. (red.) (2011). *Zivilengagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft*. Berlin: LIT Verlag
- Probosz, M., Sadura, P. (2011). *Konsultacje w społeczności lokalnej: planowanie, przygotowanie, prowadzenie konsultacji społecznych metodą warsztatową*. Warszawa: Instytut Socjologii UW.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge/Falmer.
- Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R.D. (2006). *Pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century*, Johan Skytte Prize Lecture.
- Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych* (tłum. P. Sadura, S. Szymański). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pye, D., Muncie, J. (2001). Customers, consumers and workers: Market value and the construction of youth identities. *Youth & Policy*, 73.
- QCA (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. The Crick report*. London: DFEE.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G.B., Wintersberger, H. (red.) (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.

- Raciborski, J. (2009). Obywatel czasu transformacji: niespełnione nadzieje. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2.
- Radzewicz, J. (2013). Praca z młodzieżą w Polsce – krok w stronę profesjonalizacji. *Kultura Enter*, 56: *Kultura edukacji/Edukacja kultury*, <http://kulturaenter.pl/praca-z-mlodzieza-w-polsce/2013/11/>.
- Ratcliffe, R. and Taylor, T. (1981). Stuttering steps in political education. *Schooling and Culture*, 9.
- Review of the Impact of Community Engagement within Regeneration* (2010). The Scottish Government, <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/04/29130243/3> (dostęp: 15.09.2013).
- Richardson, D., Robinson, V. (1997). *Introducing Women's Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rijke, J. de, Krüger, W., Gaiser, W. (2010). Demokratielernen durch Partizipation in Schulen, Vereinen und sozialen Netzen. W: *Partizipation junger Menschen. Nationale Perspektiven und europäischer Kontext*. Bonn: Jugend für Europa – Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion, <http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-2755/special-b-6-2011-publ.pdf> (dostęp: 10.02.2013).
- Roberts, K. (2001). *Class in Modern Britain*. Basingstoke: Palgrave.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation, and citizenship. *Childhood*, 6(4).
- Rogers, B. (red.) (2004). *Lonely Citizens*. London: IPPR.
- Rogers, B. (2006). Foreword. W: E. Keaney, *From Access to Participation: Cultural Policy and Civil Renewal*. London: IPPR.
- Rogers, B., Muir, R. (2007). *The Power of Belonging: Identity, Citizenship and Community Cohesion*. London: IPPR.
- Roker, D., Eden, K. (2002). *'...Doing Something': Young People as Social Actors*. Leicester: National Youth Agency.
- Roker, D., Player, K., Coleman, J. (1999). Young people's voluntary and campaigning activities as a source of political education. *Oxford Review of Education*, 25(1/2).
- Ronan, F., Cooper, N. (2005). *Young People as Police Trainers*. Norfolk: Norfolk County Council.
- Rose, L. (2004). Kinder und Jugendliche im Sportverein – ein Verhältnis voller Widersprüche. *Deutsche Jugend*, 52.
- Rose, N. (1991). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosseter, B. (1987). Youth workers as educators. W: T. Jeffs, M. Smith (red.), *Youth Work*. London: Macmillan Press.

- Roßteutscher, S. (2008). Undemokratische Assoziationen. W: A. Brodocz, M. Llanque, G.S. Schaal (red.), *Bedrohungen der Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roßteutscher, S. (2009). Soziale Partizipation und Soziales Kapital. W: V. Kaina, A. Römmele (red.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, R. (2004). Die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft. Grenzen einer zivilgesellschaftlichen Fundierung von Demokratie. W: A. Klein et al. (red.), *Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowane w Dzienniku Ustaw z dn. 15 stycznia 2009, Nr 4, poz. 17, <http://www.ceo.org.pl/pl/koss/news/nowa-podstawa-programowa>.
- Rymsza, M. (red.) (2011). *Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Samorządność uczniowska w warszawskich szkołach* (2009). Raport z badania jakościowego przygotowany dla M. St. Warszawy. Warszawa: Grupa IQS.
- Sapin, K. (2009). *Essential Skills for Youth Work Practice*. London: Sage.
- Save the Children (2005). *Practice Standards in Children's Participation*. London: SCFUK.
- Sayer, A., Storper, M. (1997). Ethics unbound: for a normative turn in social theory. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15.
- Schiele, S., Schneider, H. (red.) (1977). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: E. Klett.
- Schild, H. (2013). Ein Tropfen auf den heißen Stein? Wie europäische Jugendpolitik auf zunehmende Politikenttäuschung reagiert. *Journal für politische Bildung*, 1.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrag, F. (2004). Children and democracy: Theory and policy. *Politics, Philosophy and Economics*, 3.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (red.) (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.

- Schweppe, C. (2005). Internationalität als Erkenntnispotential in der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis*, 6.
- Scott, J.C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. London: Yale University Press.
- Scott, J.C. (1998). Address to the Seventh Annual Conference of the International Association for the Study of Common Property, Vancouver, 10–14 June.
- Scraton, P. (2007). The neglect of power and rights. W: Z. Davies, W. McMahon (red.), *Debating Youth Justice*. London: CEJS.
- Sedláček, T. (2012). *Ekonomia dobra i zła* (tłum. D. Bakalarz). Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Selznick, P. (1992). *The Moral Commonwealth*. Berkeley: University of California Press.
- Sercombe, H. (2010). *Youth Work Ethics*. Los Angeles, London: Sage.
- Seubert, S. (2009). *Das Konzept des Sozialkapitals. Eine demokratietheoretische Analyse*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Shaw, M. (2007). Editorial: Learning for democracy. *Concept*, 17(2).
- Shaw, M., Meagher, J., Moir, S. (2006). *Problems and Possibilities. Participation in Community Development*. Edinburgh: Concept/CDP.
- Shell Deutschland (2010). 16. *Shell Jugendstudie. Jugend 2010*, <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study/downloads.html> (dostęp: 15.09.2013)
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the rights of the Child. *Children and Society*, 15(2).
- Shier, H. (2010). 'Pathways to participation' revisited: Learning from Nicaragua's child coffee workers. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives for Theory and Practice*. London–New York: Routledge.
- Shukra, K. (1998). *The Changing Pattern of Black Politics in Britain*. London: Pluto.
- Shukra, K. (2007). The changing terrain of multi-culture: From anti-oppressive practice to community cohesion. *Concept*, 17(3).
- Shukra, K. (2010). Anti-racism to community cohesion. W: B. Davies, J. Batsleer (red.), *What is Youth Work?* Exeter: Learning Matters.
- Shukra, K., Back, L., Keith, M., Khan, A., Solomos, J. (2004). Race, social cohesion and the changing politics of citizenship. *London Review of Education*, 2(3).
- Siellawa-Kolbowska, K. (red.) (2008). *Edukacja obywatelska w Polsce i w Niemczech*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Sierakowski, S. (2005). NBP nauczy cię liberalizmu. *Gazeta Wyborcza*, 27.05.

- Simon, R. (1991). *Gramsci's Political Thought: An Introduction*. London: Lawrence and Wishart.
- Sińczuch, M. (2009). Praca z młodzieżą w Polsce w kontekście historycznym. *Remedium*, 6.
- Skellington, R. (1996). *'Race' in Britain Today*. London: Sage.
- Skura, P. (2012). Subwencja idzie za uczniem. Jak finansowana jest publiczna edukacja i niepubliczna. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Skuteczna praca z młodzieżą. Przewodnik po partycypacji młodzieży* (tłum. S. Tekeili). Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia, http://partycypacjaobywatelska.pl/bundles/partycypacjamain/uploads/pdf/Skuteczna_praca_z_mlodziem.pdf.
- Smith, M. (1982). *Creators not Consumers: Rediscovering Social Education*. Leicester: NAYC.
- Smith, M. (1994). *Local Education: Community, Conversation, Praxis*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Smith, M. (2001). Definition, tradition and change in youth work. W: *Encyclopedia of Informal Education*, <http://infed.org/mobi/>, <http://infed.org/mobi/what-is-youth-work-exploring-the-history-theory-and-practice-of-work-with-young-people/>.
- Smith, M.K. (1999, 2002). Youth work: An introductory'. W: *The Encyclopedia of Informal Education*, www.infed.org/youthwork/b-yw.htm (dostęp: 15.09.2013).
- Smith, M.K. (2013). What is youth work? Exploring the history, theory and practice of youth work. W: *Encyclopedia of Informal Education*, www.infed.org/mobi/what-is-youth-work-exploring-the-history-theory-and-practice-of-work-with-young-people/ (dostęp: 15.09.2013).
- Solomos, J., Black, L. (2003). *Racism and Society*. London: Macmillan.
- Spence, J., Devanney, C. (2007). *Youth Work: Voices of Practice*. Leicester: Youth Work Press.
- Spence, J., Devanney, C., Noonan, K. (2006). *Youth Work: Voices of Practice*. Leicester: National Youth Agency.
- Spencer, H. (1982). *The Man Versus the State*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Stiefel, M., Wolfe, M. (1994). *A Voice for the Excluded: Popular Participation in Development*. London: Zed Books.
- Storrie, T. (2004). Citizens or what?. W: J. Roche, S. Tucket, R. Thomson, R. Flynn (red.), *Youth in Society* (wyd. 2). London: Sage.
- Swain, J, French, S., Cameron, C. (2003). *Conventional Issues in a Disabling Society*. Buckingham: Open University Press.
- Sydney Bisexual Network (2000). *Bisexuality: Why would Lesbian and Gay Organisations Include Bisexual?* <http://sbn.bi.org/brochures/wwlagoib.pdf> (dostęp: 26.07.2007).

- Szafraniec, K. (2010). *Młode pokolenie i nowy ustrój*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szafraniec, K. (2012). *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Szkoła bez przemocy (2009). *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*. Warszawa: Profile.
- Take Part (2006). *The National Framework for Active Learning for Active Citizenship*. London: DCLG.
- Tam, H. (1998). *Communitarianism: A New Agenda for Politics and Citizenship*. Basingstoke: Macmillan.
- Tam, H. (red.) (2001). *Progressive Politics and the Global Age*. Cambridge: Polity.
- Tam, H. (2010). *Against Power Inequalities: Reflections on the Struggle for Inclusive Communities*. London: Birkbeck, <http://www.equalitytrust.org.uk/resources/against-power-inequalities>.
- Taylor, T. (2008). Young people, politics and participation: A youth work perspective. *Youth & Policy*, 100.
- Taylor, T. (2009). *In Defence of Youth Work: Open Letter*, www.indefenceofyouthwork.org.uk (dostęp: 15.09.2013).
- Teachers' and School Heads Salaries and Allowances in Europe 2012/2013* (2013). Brussels: Eurydice Facts & Figures.
- The Community Development Challenge* (2006). Wetherby: Communities and Local Government, www.communities.gov.uk (dostęp: 15.09.2013).
- The Edinburgh Papers (2008). *Reclaiming Social Purpose in Community Education*. Edinburgh: Reclaiming Social Purpose Group.
- Think tank „Niepartycypacja” (2012). Manifest niepartycypacji. W: J. Erbel, P. Sadura (red.), *Partycypacja: Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 5.
- Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*, 19(4).
- Thompson, J. (1995). Participatory approaches in government bureaucracies: Facilitating the process of institutional change. *World Development*, 23(9).
- Thompson, N. (1998). *Promoting Equality*. Basingstoke: Macmillan.
- Thompson, N. (2001). *Anti-discriminatory Practice*. Basingstoke: Palgrave.
- Thompson, N. (2003). *Promoting Equality*, (wyd. 2). Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Thompson, N. (2005). *Anti-discriminatory practice*. W: R. Harrison, C. Wise (red.), *Working With Young People*. London–Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Thompson, N. (2006). *Anti-Discriminatory Practice*, (wyd. 4). Basingstoke: Palgrave.
- Thompson, N. (2012). *Anti-Discriminatory Practice: Equality, Diversity and Social Justice*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Thompson, S. (2005). *Age Discrimination*. Lynne Regis: Russell House Publishing.
- Thompson, S., Thompson, N. (2008). *The Critically Reflective Practitioner*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Tiffany, G. (2008). *Courage as a Democratic Disposition: Education and the celebration of uncertainty*; workshop: Taking Young People and Youth Work Seriously Conference. Leeds: March.
- Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Torney-Purta, J. (1990) Political socialization. W: W.T. Callahan, R.A. Banaszak (red.), *Citizenship for the 21st Century*. Los Angeles: Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation.
- Touraine, A. (2010). *O socjologii* (tłum. M. Warchała). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Touraine, A. (2010). *Samotworzenie się społeczeństwa* (tłum. A. Karpowicz). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision-making*. London: Save the Children.
- Turnbull, A. (2001). Gendering young people – work, leisure and girls' clubs: The work of the National Organisation of Girls' Clubs and its successors 1911–1961. W: R. Gilchrist, T. Jeffs, J. Spence (red.), *Essays in the History of Community and Youth Work*. Leicester: National Youth Agency.
- Ungar, M. (2007). *Too Safe for Their Own Good: How Risk and Responsibility Help Teens Thrive*. Toronto: McClelland and Stewart.
- Uphoff, N. (1992a). *Local Institutions and Participation for Sustainable Development*. Gatekeeper Series No. 3. London: IIED.
- Uphoff, N. (1992b). Monitoring and evaluating popular participation in World Bank assisted projects. W: B. Bhatnagar, A. Williams (red.), *Participatory Development and the World Bank*. Discussion Papers Series No. 183. Washington, DC.
- Urbanik, A., Boni, Z., Koczanowicz-Chondzyńska, J. (2010). *Udział obywateli w tworzeniu polityki publicznych. Wybór dobrych praktyk zagranicznych*. Warszawa: Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych.

- Viagoda, E., Golembiewski, R.T. (2001). Citizenship behavior and the spirit of new managerialism: A theoretical framework and challenge for governance. *The American Review of Public Administration*, 31.
- Wall, J. (2012). Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood*, 19(1).
- Wallace, C. (2003). Introduction: Youth and politics. *Journal of Youth Studies*, 6.
- Wallace, C., Kovatcheva, S. (1998). *Youth in Society: The Construction and Deconstruction of Youth in East and West Europe*. London: Macmillan.
- Ward, C. (1978). *The Child in the City*. London: Architectural Press.
- Ward, D., Mullender, A. (1991). Empowerment and oppression: An indissoluble pairing for contemporary social work. *Critical Social Policy*, 11(32).
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), Summer.
- White, C., Bruce, S., Ritchie, J. (2000). *Young People's Politics*. London: NSCR/JRF.
- Widmaier, B. (2011). Lassen sich Aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen? Europäische Planungsdaten für Lebenslanges Lernen und Politische Bildung. W: W.B. Widmaier, F. Nonnenmacher (red.), *Active Citizenship Education: Internationale Anstöße für die Politische Bildung*. Schwabach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Widmaier, B., Nonnenmacher, F. (red.) (2011). *Partizipation als Bildungsziel*. Schwabach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Wilkin, J. (2013). Ekonomia wolności i ekonomia zniewolenia. Kiedy ekonomia sprzyja poszerzaniu ludzkiej wolności, a kiedy ją ogranicza? Referat wygłoszony na IX Kongresie Ekonomistów Polskich, 28–29.11.2013 r.), <http://www.kongres.pte.pl/kongres/aktualnosci,8.html> (dostęp: 20.12.2013).
- Wilkinson, H., Mulgan, G. (1995). *Freedom's Children: Work, Relationships and Politics for 18–34 Year Olds in Britain Today*. London: Demos.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wood, J. (2003). A comparative analysis of rural based Connexions partnerships. *Rural Impetus* (No. 19). Leicester: National Forum for the Development of Rural Youth Work.
- Wood, J. (2008). *Young People and Active Citizenship*. Thesis submitted for the award of PhD. Leicester: De Montfort University.
- Woodward, V. (2004). *Active Learning for Active Citizenship*. London: Home Office Civil Renewal Unit.

- Woodward, V. (2008). Coordinating the active learning for active citizenship pilots. W: J. Annette, M. Mayo (red.), *Taking Part? Active Learning for Active Citizenship?* Leicester: NIACE.
- World Youth Report 2003* (2004). Youth participation in decision making. New York: United Nation.
- Wring, D., Henn, M., Weinstein, M. (1998). Young people and contemporary politics: Committed scepticism or engaged cynicism? *British Elections and Parties Review*, 9.
- Wylie, T. (2010). Youth work in a cold climate. *Youth and Policy*, 105.
- Wyness, M., Harrison, L., Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 38.
- Yates J. (2009). Youth justice: Moving in an anti-social direction. W: J.J. Wood, J. Hine (red.), *Work with Young People*. London: Sage.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. New York: Oxford University Press.
- Young, J., Matthews, R. (2003). New Labour, crime control and social exclusion. W: R. Matthews, J. Young (red.), *The New Politics of Crime and Punishment*. Cullompton: Willan.
- Young, K. (2006). *The Art of Youth Work* (wyd. 2). Dorset: Russell House Publishing.
- Young, K., Chouhan, K. (2006). *Anti-Oppressive Practice: Module Guide*. Leicester: De Montfort University.
- Youniss, J. (2007). The Role of community service in reform of civic education. W: H. Biedermann, F. Oser, C. Quesel (red.), *Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung. Studien und Entwürfe*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Zahorska, M. (2002). *Szkola. Między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zahorska, M. (2008). Dylematy szkolnej demokracji. W: M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty* (t. 4). Gdańsk: GWP.
- Zahorska, M. (2009). Szkolna wieża Babel. W: M. Zahorska, E. Nasalska (red.), *Wartości, polityka, społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zahorska, M., Papiór, E., Roszkowska, M. (2009). *Obywatele czy poddani? Młodzież szkolna a demokracja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe

- życie. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* 30.12.2006 – (2006/962/WE).
- Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Założenia do zmian ustawy o pomocy społecznej* (2013). Warszawa, kwiecień, <http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projekty-ustaw/pomoc-spoeczna/zalozenia-do-zmiany-ustawy-o-pomocy-spoecznej>.
- Zielińska, A. (2008). *Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zmerli, S. (2011). Soziales Kapital und politische Partizipation. W: B. Widmaier, F. Nonnenmacher (red.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion und politische Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Zwarteveen, M., Neupane, N. (1996). *Free Riders or Victims: Women's Non-participation in Irrigation Management in Nepal's Chhattis Mauja Irrigation Scheme*. Research Report No. 7. Colombo: International Irrigation Management Institute.

Pozostałe źródła internetowe

- <http://2012.coop/en/ica/co-operative-facts-figures> (dostęp: 15.09.2013).
- <http://every1counts.org.uk>.
- <http://henry-tam.blogspot.co.uk/2012/10/cooperative-problem-solving-key-to.html> (dostęp: 15.09.2013).
- <http://involver.org.uk/2012/01/school-council-and-student-voice-case-study-little-heath-school>.
- <http://participedia.net/cases/participatory-budgeting-porto-alegre>.
- <http://www.komiksy-ekonomiczne.pl>.
- <http://www.maszglos.pl>. <http://www.poledialogu.org.pl/projekt/mikrolaboratorium-partycypacji/#more-138>.
- <http://www.participatorybudgeting.org.uk/case-studies/case-studies> (dostęp: 15.09.2013).
- <http://www.planningforreal.org.uk/what-we-do/what-sets-us-apart> (dostęp: 15.09.2013).
- <http://www.poledialogu.org.pl/projekt/zaprogramuj-dom-kultury-2>.

- <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmhaff/80/80we33.htm> (dostęp: 15.09.2013).
- <http://www.semco.com.br/en/content.asp?content=1> (dostęp: 15.09.2013).
- <http://www.thenews.coop/article/fao-calling-support-co-operatives> (dostęp: 15.09.2013).
- <http://www.uk.coop/performance-co-operative-economy> (dostęp: 15.09.2013).
- Konwencja o Prawach Dziecka, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf (dostęp: 30.09.2013).
- Konwencja o Prawach Dziecka ONZ. Uwagi o realizacji konwencji przez Rzeczpospolitą Polską, <http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-684.htm> (dostęp: 30.09.2013).
- Raport „Koalicji na rzecz samorządów uczniowskich”, http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/samorzadnosc_uczniowska_w_polsce.pdf (dostęp: 30.09.2013).
- www.childfriendlycities.org
- www.liderzy.pl
- www.polskadebatuje.org
- www.samorzaduczniowski.org.pl
- www.szkolapartytacji.pl

Źródła tekstów uprzednio publikowanych

- Jason Wood, Edukacja na rzecz efektywnego obywatelstwa
Education for effective citizenship. W: Jason Wood, Jean Hine (red.),
Work with Young People. Theory and Policy for Practice. Sage, London
2009, s. 141–153. Copyright © by Jason Wood.
- Henry Tam, Demokracja: lekcje kooperatywnego rozwiązywania problemów
Democracy: Lessons in cooperative problem-solving – wystąpienie
na konferencji „Młodzież ma wpływ”, 15 marca 2013 r. w Warszawie.
Copyright © 2013 by Henry Benedict Tam.
- Benjamin Barber, Edukacja obywatelska w świecie radykalnej nierówności,
technologii cyfrowych i globalnej współzależności
Teaching civic education in a world of radical inequality, digital tech-
nology and global interdependence – referat wygłoszony na konferencji
„European Conference, Closing the empowerment gap through citizen-
ship education. How to address educationally disadvantaged groups”,
17–19 listopada 2011, Warszawa. Copyright © by Benjamin Barber.
- Tony Taylor, Młodzi, polityka i partycypacja z perspektywy pracy z mło-
dzieżą
Young people, politics and participation: a youth work perspective, Youth
and Policy 2009, 100, s. 253–263. Copyright © by Youth & Policy, 2009
- Jagdish Chouhan, Praktyka antyopresyjna
Anti-oppressive practice. W: Jason Wood, Jean Hine (red.), Work with
Young People. Theory and Policy for Practice, Sage Publications, Lon-
don 2009, s. 60–74. Copyright © by Jagdish Chouhan.
- Carol Packham, Działania włączające oparte na zasadzie reprezentacji
Inclusive and representative practice. W: Active Citizenship and Com-
munity Learning, Learning Matters Ltd, Exeter 2008, s. 86–104. Copy-
right © Carol Packham.

Kalbir Shukra, Malcolm Ball, Katy Brown, Partycypacja i aktywizm: młodzi ludzie kształtują swój świat

Participation and activism: Young people shaping their worlds, Youth & Policy 2012, 108, s. 36–54. Copyright © by Youth & Policy, 2012.

Noty o autorach

Malcolm Ball, od ponad trzydziestu lat pracownik młodzieżowy, szczególnie interesuje się polityką i krytycznym dialogiem oraz sposobem włączenia pracy z młodzieżą do takiego dialogu. Jego obecna rola zawodowa, jako doradcy młodego burmistrza w Urzędzie Dzielnicy Lewisham w południowym Londynie, polega na wspieraniu młodych ludzi i zachęcaniu ich do uczestniczenia w procesach demokratycznych, dzięki którym mogą tworzyć świat odpowiadający ich oczekiwaniom. Malcolm jest uczestnikiem i koordynatorem krajowych i europejskich projektów i debat na temat przyszłości pracy z młodzieżą oraz partycypacji młodych i ich społeczności w życiu obywatelskim.

Benjamin Barber, filozof polityki i politolog. Był wykładowcą akademickim i doradcą polityków w Stanach Zjednoczonych i w innych krajach, m.in. Billa Clintona i Howarda Deana. Obecnie jest profesorem University of Maryland, College Park School of Public Policy. Jest też prezesem i dyrektorem międzynarodowej organizacji NGO CivWorld (oraz organizatorem corocznego Dnia Współzależności). Krytyczny teoretyk obywatelstwa zaangażowanego, globalizacji i neoliberalizmu. Znany publiczności na całym świecie jako autor książek popularyzatorskich, szczególnie: *Dzihad kontra McŚwiat*, *Imperium strachu* oraz *Skonsumowani*.

Katy Brown, doświadczona pracowniczka młodzieżowa, obecnie zajmuje stanowisko doradcy młodego burmistrza w Urzędzie Dzielnicy Lewisham w południowym Londynie, wybranego przez młodzież dzielnicy, współpracuje z grupą jego młodych doradców. Koordynatorka i uczestniczka wielu projektów młodzieżowych w Lewisham, ostatnio zajmuje się wymianą młodzieży i osób pracujących z młodzieżą z różnych krajów europejskich.

Maja Brzozowska-Brywczyńska, socjolożka, adiunkt w Zakładzie Badań Kultury Wizualnej i Materialnej Instytutu Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, tłumaczka, mama. W pracy naukowej zajmuje się przede wszystkim problemem partycypacji publicznej i społecznej dzieci. Autorka tekstów naukowych poświęconych idei partycypacji dzieci oraz specyfice dziecięcych przestrzeni w mieście. W wolnych chwilach szydętkuje w miejscach publicznych.

Jochen Butt-Pośnik pracuje jako koordynator projektu Młodzież dla Europy (Jugend für Europa, Bonn), a dokładnie w Agencji Transferu, komórce zajmującej się współpracą między Niemcami i Unią Europejską przy tworzeniu i wdrażaniu polityki młodzieżowej. Zrealizował wiele europejskich projektów związanych z tematyką uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym. Aktualnie koordynuje międzynarodowy projekt wielostronnej współpracy „Uczestnictwo młodych ludzi w demokratycznej Europie”.

Milena Butt-Pośnik pracuje w polskiej narodowej agencji europejskiego programu „Młodzież w działaniu”. Dotychczas zajmowała się koordynacją inicjatyw młodzieżowych i wdrażaniem strategii włączania. Organizowała krajowe i międzynarodowe szkolenia na potrzeby lokalnych i międzynarodowych projektów młodzieżowych, jest współautorką publikacji dotyczących wspierania działań młodych ludzi. Aktualnie na urlopie wychowawczym, mieszka w Niemczech.

Jagdish Chouhan, starszy wykładowca zajmujący się problematyką młodzieży i rozwoju społeczności lokalnych na Uniwersytecie De Montfort. Kieruje studiami magisterskimi w zakresie pracy z młodzieżą i rozwoju społeczności lokalnych, a jego zainteresowania obejmują wykluczenie społeczne, praktyki antyopresyjne oraz teorię i praktykę pracy z młodzieżą i w społecznościach. Stopień doktora uzyskał na uniwersytecie w Badford w 1991 r. na podstawie badań środowiska komunikacyjnego społeczności Gujarati w Leicester, które były częścią szerszych badań UNESCO na temat „Roli informacji w zapewnianiu poszanowania praw człowieka w przypadku pracowników migracyjnych”.

Anna Kordasiewicz, socjolożka, współzałożycielka Fundacji Pole Dialogu. Realizuje się, *prowadząc* badania naukowe i wspierając procesy partycypacyjne. Specjalizuje się w jakościowym podejściu do zjawisk społecznych, wierzy w socjologię służącą poznawaniu perspektywy uczestnika i odczytywaniu znaczeń. Współtłumaczyła podręcznika badań terenowych *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Jej zainteresowania badawcze obejmują: innowacyjne praktyki partycypacyjne, współpracę samorządów lokalnych z organizacjami pozarządowymi, migracje międzynarodowe oraz płatną pracę w gospodarstwach domowych, czego dotyczyła jej praca doktorska obroniona w Instytucie Socjologii UW. Obecnie adiunkt w Centrum Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego.

Krzysztof Kosela, socjolog, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Zakładu Metodologii Badań Socjologicznych Instytutu Socjologii UW. Zajmuje się metodologią badań socjologicznych, w tym badań porów-

nawczych, socjologią młodzieży i socjologią religii. Kierował projektami badawczymi: polsko-rosyjskim i polsko-niemieckim. W 2000 r. jako przedstawiciel Polski był narodowym koordynatorem badania Civic Education – Older Population (IEA); w 2009 r. pełnił funkcję narodowego koordynatora w badaniu International Civic and Citizenship Education Study zorganizowanym przez International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Jest członkiem Rady Naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych. Zajmował się szukaniem empirycznych świadectw istnienia pokoleń kulturowych, w tym „pokolenia Jana Pawła II”. Od 1998 r. prowadzi badanie monitorujące zmiany tożsamości społecznych dorosłych mieszkańców Polski.

Katarzyna Murawska, doktorantka w Instytucie Socjologii UW, absolwentka socjologii i polityki społecznej na Uniwersytecie Warszawskim. Interesuje się uczestnictwem młodzieży (zwłaszcza tej nieuprzywilejowanej) w życiu społecznym, a także możliwościami współdecydowania młodych o sobie. Jest to obszar, który ciekawi ją zarówno teoretycznie (partycypacja społeczna jest tematem jej doktoratu), jak i praktycznie. Jest animatorką zabaw na Pradze Północ, reprezentując Grupę Pedagogiki i Animacji Społecznej. W Fundacji Pole Dialogu uczestniczyła w projekcie „Mikrolaboratorium partycypacji”, pomagając licealistom realizować swoje pomysły. Obecnie koordynuje projekt „Zaprogramuj dom kultury” na Targówku.

Olga Napiontek, prezeska zarządu Fundacji Civis Polonus, socjolożka. Autorka badań i artykułów z dziedziny edukacji obywatelskiej i dialogu obywatelskiego. W Fundacji Civis Polonus rozwija projekty umożliwiające znaczące uczestnictwo obywatelskie dzieciom, młodzieży oraz dorosłym. Najważniejsze z nich to: „Młodzieżowe rady dzielnic i gmin” (w ramach tego projektu od 2004 roku wypracowywane są procedury konsultacji z młodzieżą decyzji podejmowanych przez władze lokalne) oraz projekty na rzecz samorządności uczniowskiej. Edukację obywatelską dorosłych rozwijamy przez projekty skierowane do bibliotek. Od 2013 r. kierowniczką merytoryczną w projekcie systemowym „Szkoła współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły”, którego liderem jest Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Przemysław Sadura, socjolog, publicysta i aktywista. Adiunkt w Instytucie Socjologii UW. Współzałożyciel Fundacji Pole Dialogu. Związany ze środowiskiem Krytyki Politycznej. Interesuje się m.in. socjologią edukacji, ruchami społecznymi i zróżnicowaniem klasowym. Od 10 lat prowadzi badania społeczne dla organizacji pozarządowych i administracji publicznej. Zawodowo zwolennik socjologii krytycznej, aktywnych metod badawczych.

W sferze publicznej propagator demokracji bezpośredniej i obywatelskiego zaangażowania. Jest współautorem m.in. podręcznika *Konsultacje w społeczności lokalnej*, wydanego przez IS UW i książki *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Polityczne*. Ostatnio opublikował *Style życia i porządek klasowy w Polsce* (z Maciejem Gdulą).

Kalbir Shukra, wykłada w Centre for Lifelong Learning and Community Engagement w Goldsmiths College Uniwersytetu Londyńskiego. Tytuł doktora w zakresie interdyscyplinarnych nauk społecznych uzyskała na Uniwersytecie Kentu. Jest związana z akademią od 1991 roku, wcześniej pełniła funkcje pracownika młodzieżowego, pracowała też ze społecznością lokalną, była urzędniczką samorządową w gminach/dzielnicach Hertfordshire, Lewisham i Greenwich. Wytrawna uczestniczka i znawczyni historii ruchów społecznych i obywatelskich w południowym Londynie. W trakcie kariery akademickiej tworzyła specjalizację Youth and Community Work, wykładała na studiach pierwszego i drugiego stopnia. Specjalizuje się w obszarach: pracy z młodzieżą, innowacyjnych technik pracy w społeczności lokalnej, partycypacji mniejszości etnicznych. Pracuje na Wydziale Social, Therapeutic and Community Studies, który w niezwykle sposób angażuje się w sprawy wspólnoty lokalnej, na terenie której mieści się jego siedziba, badając i aktywizując jej członków. Należy do grupy zadaniowej ds. młodzieży w dzielnicy Lewisham, jest zaangażowana w życie lokalne dzielnicy oraz prowadzi ewaluacje dzielnicowych praktyk włączania młodzieży (program „Młody burmistrz”).

Jason Wood, starszy wykładowca w zakresie młodzieży i rozwoju społeczności lokalnych na Uniwersytecie De Montfort. Jest zawodowym pracownikiem młodzieżowym, także jego zainteresowania dydaktyczne i badawcze dotyczą pracy z młodzieżą, wymiaru sprawiedliwości, obywatelstwa i polityki społecznej. Niedawno ukończył badania dotyczące młodych ludzi i aktywnego obywatelstwa. W innych badaniach i publikacjach zajmował się kwestią zarządzania przestępcami „wysokiego ryzyka” w społeczności lokalnej, rozwijając program wielostronnego partnerstwa na rzecz bezpieczeństwa publicznego (Multi-agency public protection arrangements, MAPP) w Wielkiej Brytanii.

Henry Tam, dyrektor Forum Partycypacji i Demokracji Młodzieżowej na Wydziale Edukacji Uniwersytetu w Cambridge. Ukończył studia w zakresie filozofii, politologii i ekonomii na Uniwersytecie w Oxford, doktorat z filozofii obronił na Uniwersytecie w Hongkongu. Specjalizuje się w teorii i praktyce demokracji bezpośredniej oraz partycypacji obywatelskiej, szczególnie na poziomie społeczności lokalnych oraz w kooperacyjnym rozwią-

zywaniu problemów w różnych obszarach życia społecznego i ekonomicznego.

Pełnił wiele funkcji w rządzie brytyjskim w latach 2000–2002 oraz 2010–2011. W latach 2010–2012 pełnił funkcje pełnomocnika rządu ds. równości rasowej, zastępcy dyrektora Departamentu Wspólnot i Samorządu Lokalnego. Był twórcą i osobą odpowiedzialną za wdrożenie międzyrządowego programu odnowy obywatelskiej „Together we can”. W latach 2000–2002 był dyrektorem w strukturach Home Office, odpowiedzialnym za bezpieczeństwo i rewitalizację wspólnot lokalnych w Anglii Wschodniej, tworzącym i wdrażającym rządowe polityki rewitalizacyjne w regionie. Wcześniej pełnił funkcję zastępcy przewodniczącego Rady Dzielnicy St Edmondsbury, jego praca w dziedzinie demokratycznego zaangażowania młodych ludzi uzyskała status ‘dobrej praktyki’ premiera rządu brytyjskiego w 1999 r. Jest autorem wielu książek i artykułów. W Polsce ukazały się dotąd: „Uczenie się demokratycznego przywództwa”, w: *Przewodnik Krytyki Politycznej o partycypacji*, (2012), oraz książka *Komunitaryzm. Nowy program polityczny i obywatelski*, WN UMK (2011). Prowadzi politycznego bloga „Question the Powerful”: <http://henry-tam.blogspot.com>. Jest autorem powieści dydaktycznej *Kuan's Wonderland*, która została oficjalną lekturą w projekcie Equality Trust ‘The Young Person's Guide to Inequality’: <http://www.equalitytrust.org.uk/get-involved/take-action/young-persons-guide-inequality>.

Carol Packham, dyrektor Centrum Audytu Społecznościowego i Ewaluacji na Wydziale Edukacji na Manchester Metropolitan University. Jest odpowiedzialna za program studiów licencjackich w zakresie pracy z młodzieżą i społecznością lokalną, koordynuje regionalną część programu Take Part/Active Learning for Active Citizenship (ALAC) Network. Jej zainteresowania badawcze dotyczą partycypacyjnych podejść do społeczności lokalnych oraz zaangażowania młodych ludzi, m.in. w badania, ewaluacje, procesy podejmowania decyzji, uczenie i wolontariat. Autorka wielu publikacji z tego zakresu. Jest aktywna obywatelsko w swojej społeczności lokalnej jako skarbnik projektu młodzieżowego wolontariatu i wiceprzewodnicząca forum społeczności lokalnej.

Tony Taylor, obecnie emerytowany, pracownik młodzieżowy z ponad czterdziestoletnim doświadczeniem zawodowym, wierny podejściu do pracy, które określa jako “demokratyczna praca z młodzieżą”. Zaangażowany w działalność związku zawodowego pracowników młodzieżowych (CYWU) od lat '80. Uczestnik debat na temat pracy z młodzieżą Critically chatting collective <http://criticallychatting.wordpress.com/home/>. Zajmował się bezpośrednią pracą z młodzieżą, szkoleniami, zarządzaniem i wykładaniem w tej dziedzinie. Obecnie (od 2009 r.) jest koordynatorem kampanii

„W obronie pracy młodzieżowej” (In Defence of Youth Work, indefenceofyouthwork.org.uk). W kampanii uczestnicy stawiają na kontynuację pracy z młodzieżą w duchu edukacji nieformalnej i przeciwstawiają się wprowadzaniu rozliczalności projektowej i narzucaniu zewnętrznie celów. W wolnym czasie uczestnik biegów.

Benedikt Widmaier, dyrektor Akademii na rzecz Edukacji Politycznej i Społecznej „Haus am Maiberg” w diecezji Moguncja. Od 1977 r. zajmuje się edukacją obywatelską i międzynarodową pracą z młodzieżą (*international youth work*). Wykłada również na licznych uniwersytetach w Niemczech. Jest członkiem zarządu DVPB (Niemieckie Stowarzyszenie Edukacji Obywatelskiej), członkiem jury nagrody Josepha Schmitta dla międzynarodowej pracy z młodzieżą, członkiem redakcji „Przeglądu Edukacji Obywatelskiej” („Journal für Politische Bildung”) i serii wydawnictw „Poza-formalna edukacja polityczna“ („Non-formale Politische Bildung”).

Noty o fundacjach

Fundacja Pole Dialogu

Fundacja Pole Dialogu to organizacja pozarządowa o korzeniach socjologicznych. Została powołana, by wzmacniać partycypację obywatelską i mechanizmy demokracji bezpośredniej. Rozwijamy metodologię badań i interwencji socjologicznych. Zależy nam na przekształcaniu wiedzy akademickiej w wiedzę użyteczną społecznie. Inicjujemy debaty obywatelskie, konsultacje społeczne i procesy budżetowania partycypacyjnego. Wspieramy dialog między administracją, organizacjami pozarządowymi i społecznościami lokalnymi. Pracujemy również z młodzieżą, aby jak najwcześniej włączać młodych obywateli w procesy decyzyjne i zachęcać ich do udziału w życiu publicznym.

www.poedialogu.org.pl

Fundacja Civis Polonus

Celem naszych działań jest rozwijanie postaw obywatelskich umożliwiających jednostkom aktywne uczestniczenie w życiu publicznym. Podejmujemy działania w trzech obszarach tematycznych:

Lepsza edukacja obywatelska w szkole

Wspieramy szkoły w procesie kształtowania młodych obywateli. Robimy to poprzez realizację innowacyjnych projektów, prowadzenie specjalistycznych szkoleń na temat samorządu uczniowskiego, organizując bezpośrednio zajęcia z uczniami oraz opracowując materiały edukacyjne. Dzięki tym działaniom szkoła staje się miejscem, które mogą faktycznie tworzyć wszyscy członkowie jej społeczności.

Prowadzimy portal www.samorzaduczniowski.org

Większy wpływ młodzieży na sferę publiczną

Wspieramy młodych ludzi w świadomym i aktywnym uczestniczeniu w życiu lokalnej wspólnoty. Wierzymy, że młodzi obywatele mogą być kompetentnymi partnerami administracji lokalnej. Dlatego wspomagamy ich w budowaniu relacji z lokalnymi władzami – konsultowaniu decyzji dotyczących spraw ważnych dla młodzieży. Płaszczyzną dla wymiany opinii i wspólnej pracy dorosłych i młodych przedstawicieli mieszkańców miast i wsi są animowane przez nas Młodzieżowe Rady Gmin (Dzielnic).

Prowadzimy portal www.mlodzielowarada.org.pl

Obywatele – bardziej świadomi partnerzy administracji lokalnej

Podnosimy kompetencje urzędników oraz uświadamiamy obywatelom ich prawa i obowiązki. Wierzymy, że dzięki tym działaniom dostęp do dobrej administracji stanie się powszechny, a lokalne wspólnoty będą coraz lepiej zarządzane. Wspólnie z urzędami opracowujemy i wdrażamy procedury usprawniające ich pracę i podnoszące jej jakość. Współdziałamy z lokalnymi liderami na rzecz rozwoju lokalnego oraz wzmacniamy ich kompetencje merytoryczne, społeczne i przywódcze. Edukację obywatelską prowadzimy w bibliotekach, tworząc w nich miejsca konsultacji i dyskusji o sprawach publicznych.

Centre for Community Engagement Research (CCER), Goldsmiths College, University of London

Ośrodek CCER jest dynamiczną jednostką naukowo-badawczą w ramach Goldsmiths College, jednego ze słynnych college'ów na znamienitym brytyjskim Uniwersytecie Londyńskim. Goldsmiths College nie tylko gromadzi wybitnych uczonych i organizuje najlepsze programy studiów, jest także wyjątkową jednostką Uniwersytetu Londyńskiego dzięki swojemu położeniu w niezamożnej dzielnicy Lewisham. Cechą wyróżniającą College jest zaangażowanie w sprawy lokalne przez łączenie badań z działaniami na rzecz społeczności lokalnej. Dydaktyka prowadzona jest w zakresie terapii, pracy socjalnej oraz studiów nad społecznościami lokalnymi. Goldsmiths College ma wieloletnie doświadczenie we współorganizacji, badaniu i ewaluacji praktyk włączania młodzieży w procesy decyzyjne na poziomie lokalnym.

<http://www.gold.ac.uk/community-engagement-research>.