DOI: 10.34616/wwr.2020.1.149.162

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXII (1/2020)

Hanna ACHREMOWICZ*

Uczenie się partycypacji publicznej przez młodzież – od rodziny do sfery publicznej

How young people learn public participation – from the family to the public sphere

Abstrakt

Wprowadzenie. Partycypacja publiczna to istotny komponent współczesnej demokracji. Pytanie o to, jak przygotowywać młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu obywatelskim stanowi jedno z wyzwań zarówno współczesnej pedagogiki, jak również wychowania w rodzinie.

Cel. Celem tekstu jest prezentacja badań własnych nad procesem uczenia się partycypacji publicznej przez młodzież, a następnie odniesienie wyników do pytania o to, w jakim stopniu mogą one mieć zastosowanie dla wychowania na gruncie rodziny.

Materiały i metody. W badaniach wykorzystano metodę *participatory action research*. Siedmioro młodych ludzi pełniło rolę badaczy swojego środowiska (wykorzystano wywiady jakościowe). Wspólnie z autorką opracowali oni wyniki i wnioski z badań. Jako ramę teoretyczną do badań przyjęto teorię uczenia się Knuda Illerisa.

Wyniki. Wyniki badań ukazują trzy wymiary uczenia się partycypacji (wymiar poznawczy, emocjonalny i społeczny).

Wnioski. Analiza wyników w kontekście wychowania w rodzinie wskazuje na istotny wpływ otoczenia rodzinnego na rozpoczynanie aktywności społecznej, jak również jej kontynuowanie i pogłębianie.

* **e-mail: hanna.achremowicz@uwr.edu.pl**
Kolegium Doktorskie Pedagogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-529 Wrocław, Polska
Doctoral School of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-529 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0003-3398-0124

Słowa kluczowe: partycypacja publiczna, młodzież, uczenie się, rodzina, demokracja.

Abstract
Introduction. Public participation is an important element of modern democracy. One of the important challenges of pedagogy and family upbringing is to answer the question: what is the best way to prepare young citizens to be active in public life?
Aim. The aim of the paper is to present the result of the own research project. The topic of the research was: how young people learn public participation. Another important issue was to relate the research results to the family context and answer the question: how useful are the results in the family upbringing?
Method. Participatory action research was a method used in the research. Seven young people took part in the project. They interviewed their peers and cooperated with an author in working on findings and conclusions from the research. The theoretical framework of the project was Knud Illeris' theory of learning.
Results. The results showed three dimensions of learning public participation: cognitive, emotional, and social.
Conclusions. Analysis of the results show the importance of the social environment and family upbringing in building young people's capacity for public participation.

Keywords: public participation, youth, learning, family, democracy.

Wprowadzenie

Demokracja to ustrój, w którym funkcjonuje wiele społeczeństw nowożytnych. Jednocześnie jest też pewną wartością, o której nieustanną aktualizację owe społeczeństwa zabiegają. Demokracja bowiem nie jest raz osiągniętym celem, ale pewnego rodzaju procesem, który wymaga aktywności oraz świadomości obywateli. Już w XIX wieku Alexis de Tocqueville w swoim klasycznym dziele *O demokracji w Ameryce* podkreślał, że ustrój ów wymaga odpowiedniego wychowania społeczeństwa (Tocqueville, 1976). Świadomi tego faktu, uznajemy szkołę za jedną z przestrzeni przygotowania do życia w demokratycznym świecie, nie bagatelizując przy tym istotnej roli wychowawczej rodziny, co wyraża choćby Ustawa o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082). Warto w tym miejscu podkreślić, że uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie nie można sprowadzić jedynie do aktywności wyborczej obywateli. Aby urzeczywistniać i podtrzymywać tę wartość, jaką jest demokracja, obywatele powinni angażować się w sprawy publiczne oraz interesować się nimi. Taką aktywność możemy określić terminem *partycypacja publiczna* lub *obywatelska*. W najszerszym znaczeniu jest to „bezpośrednie uczestnictwo obywateli w życiu społecznym" (Kaźmierczak, 2011, s.83). Polega więc na interesowaniu się sprawami publicznymi, zrzeszaniu, angażowaniu się w działania na szczeblu lokalnym oraz państwowym, wolontariacie, aktywizmie społecznym, strajkowaniu, wyrażaniu opinii poprzez stosowane narzędzia partycypacji (m.in. konsultacje społeczne, w tym budżety obywatelskie).

Partycypacja publiczna dotyczy nie tylko osób pełnoletnich, ale również dzieci i młodzieży. Wielu badaczy zwraca uwagę na fakt, że zdolność do obywatelskiego uczestnictwa wykształca się poprzez praktykowanie, uczestniczenie, współdecydowanie czy też dzielenie odpowiedzialności – nie można jej więc wiązać z przekroczeniem granicy 18 roku życia (Wall, 2012; Lister, 2007; Śliwerski, 2013). Dlatego tak ważne jest, aby już najmłodsi obywatele mieli szanse i przestrzeń do partycypowania – angażowania się we współkształtowanie swojego najbliższego środowiska, aby korzystali z prawa do zabierania głosu, rozwijali umiejętność debatowania i brali odpowiedzialność za swoje najbliższe otoczenie.

Wartości te stały się jeszcze bardziej potrzebne w czasach pandemii. Niestety, doświadczenia z tego okresu pokazały, że prawa dzieci i młodzieży można łatwo ograniczyć. Według raportu UNESCO, Polska była jednym z krajów europejskich, których uczniowie spędzali najwięcej czasu na nauczaniu zdalnym (UNESCO, 2021). Co więcej, przez jego część osobom niepełnoletnim nie wolno było samodzielnie wychodzić z domu. Niestety, konsekwencje zamknięcia były poważne dla zdrowia psychicznego młodych ludzi. Już podczas pierwszego lockdownu aż 10% młodych ludzi zaczęło zgłaszać objawy depresji (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020). Obowiązki edukacyjne przeniosły się do przestrzeni rodzinnej. W tym kontekście pytanie o obywatelstwo i partycypację młodych stało się jeszcze poważniejsze. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań nad partycypacją publiczną młodzieży, prowadzonych w okresie pandemii metodą *participatory action research*. Autorka wraz z grupą 7 młodych aktywistów podjęła się zbadania kwestii uczenia się partycypacji przez ich rówieśników, wykorzystując jako ramę teoretyczną teorię uczenia się Knuda Illerisa. Wyniki badań doprowadziły do kilku istotnych – w kontekście nie tylko przestrzeni publicznej, ale także wychowania w rodzinie – wniosków, które zostały zaprezentowane w dalszej części artykułu.

Podstawy teoretyczne badań

Partycypacja publiczna to pojęcie, które rozumieć można szeroko – jak w przywołanej we wstępie definicji – lub zawężać je do bardziej sprecyzowanych i określonych działań. W zależności od przyjętej orientacji, mówić można o partycypacji publicznej lub obywatelskiej. Analizując pojęcie partycypacji warto jednak podkreślić, że dookreślenia tej kategorii mają na gruncie polskim nie do końca ukształtowane znaczenia (Zybała, 2012). Stąd w kontekście niniejszych badań przyjęto definicję szeroką.

Obywatelstwo młodzieży, podobnie jak dzieci, opiera się często o Konwencję o Prawach Dziecka, ze względu na fakt, że dotyczy ona wszystkich osób niepełno-

letnich. Stąd też wskazać należy, że zgodnie z art. 12 Konwencji, niepełnoletnia młodzież ma prawo do zabierania głosu i współdecydowania w sprawach, które jej dotyczą (Konwencja o Prawach Dziecka, 1989). Jednocześnie, samo pojęcie partycypacji publicznej nie jest spopularyzowane wśród młodych osób. Kiedy podejmują one działania w sferze publicznej, wcale nie są świadome, że jest to tzw. partycypacja publiczna. Z drugiej natomiast strony, niektóre działania kierowane do młodzieży, choć posługują się logiką partycypacji, wcale nie korzystają z tego terminu (Brzozowska-Brywczyńska, 2013). W związku z tym stworzenie mapy przejawów partycypacji młodzieży może sprawiać trudności. Z pewnością znajdą się na niej takie zachowania jak: aktywizm społeczny, działalność w organizacjach pozarządowych, radach gmin, udział w konsultacjach społecznych czy budżecie obywatelskim, samorządach szkolnych, wolontariacie, strajkach i ruchach społecznych. Wachlarz ten może być jednak szerszy. Jednocześnie warto podkreślić, że partycypacja dzieci i młodzieży to zagadnienie złożone, analizowane często w ujęciu krytycznym, jako zjawisko fasadowe, pozorne, wiążące się z pewnymi nadużyciami ze strony dorosłych (Hart, 1992; Treseder, 1997; Taylor, Percy-Smith, 2008; Jarosz, 2016; Brzozowska-Brywczyńska, 2013).

Jak wskazują badania pedagogiczne oraz analizy krytyczne rzeczywistości szkolnej, nie jest ona na gruncie polskim przestrzenią budowania zaangażowania obywatelskiego (Śliwerski, 2013). Wśród badań pedagogicznych wskazywane są różne problemy ze szkolną demokracją – fasadowa rola rad szkół (Mencel, 2009) czy niewielkie kompetencje samorządów uczniowskich (Geller, 2013). Przestrzenią pozaszkolną, w której realizowane jest prawo do partycypacji są m.in młodzieżowe rady gmin. Z badań prowadzonych przez Radę Dzieci i Młodzieży RP wynika, że jest ich w Polsce 408. Jednocześnie, w ankiecie przeprowadzonej wśród 127 rad, tylko 37 z nich podało, że posiada własny budżet. Autorzy raportu zwracają uwagę również na niewystarczające zaangażowanie młodzieżowych radnych, wyrażone chociażby w niskiej frekwencji podczas posiedzeń rad oraz ich komisji (Wasilewski i in., 2018). Inną potencjalną przestrzenią partycypacji młodych są konsultacje społeczne. Choć młodzi ludzie mają prawo do wyrażania swojego głosu podczas tej formy partycypacji, aż 40% gmin, wbrew obowiązującym przepisom krajowym, ogranicza im tę możliwość w swoich regulaminach (Pistelok, Martela, 2019). Kolejną przestrzenią partycypacji pozaszkolnej jest aktywność w organizacjach pozarządowych oraz wolontariat. Udział młodych osób jest w nim stosunkowo duży w porównaniu do innych grup wiekowych (Kata, 2017). W ostatnich latach przestrzeń ta stanowi najbardziej dynamicznie zmieniające się pole dla partycypacji młodych, ze względu na swój nieformalny charakter, elastyczność oraz projektowy model pracy. Liczne organizacje pozarządowe kierują projekty aktywizacyjne do młodzieży. Choć nie sposób wymienić wszystkich, warto wspomnieć Związek Stowarzyszeń Polska Rada Organizacji Młodzieżowych, który zrzesza grupy młodzieżowe czy cieszącą się rosnącą popu-

larnością olimpiadę Fundacji Zwolnieni z Teorii, podczas której młodzi od kilku lat realizują własne projekty społeczne (Wyrzykowska, Zapolski-Downar, 2021).

Badania omawiane w niniejszym tekście prowadzone były wśród młodzieży. Jest to szeroka grupa, wymykająca się jednoznacznym definicjom. Należą do niej osoby w wieku adolescencji, więc od 11 do 13 roku życia, w zależności od przyjętej perspektywy (Głód, Miotła, 2014). Z drugiej natomiast strony, wskazanie końca tego okresu nastręcza trudności, ze względu na dynamikę zmian społecznych, sytuacji młodych osób oraz momentu podjęcia przez nie wyzwań dorosłości. Jak pisze Krystyna Szafraniec: „Kryteria oddzielające młodych dorosłych od młodzieży nie są jasne, a co gorsza jasne być nie mogą. Zachodzące w społeczeństwach współczesnych zjawiska pluralizacji i hybrydyzacji kategorii wiekowych sprawiają, że bardzo trudno jest określić moment, w którym przestajemy być «młodzieżą» a stajemy się tzw. «dorosłymi»" (Szafraniec, 2011, s.37). Można więc uznać, odnosząc się do koncepcji faz rozwoju człowieka np. Erika Eriksona, że młodzieżą są osoby, które znajdują się w stanie przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. W tym okresie kształtują się ostateczne ramy ich tożsamości (Głód, Miotła, 2014).

Istotną w niniejszym tekście kwestią pozostaje uzasadnienie przyjętego założenia o tym, że partycypację publiczną młodzieży można zbadać z perspektywy uczenia się. Ujęcie to odnosi się do koncepcji aktywności obywatelskiej, która kształtuje się w toku praktykowania. Ruth Lister (2007) wskazuje na fakt, że obywatelstwo wykluwa się dopiero w procesie działań (np. zaangażowania w sprawy wspólne, wolontariatu, działań lokalnych) i nie jest związane z przekroczeniem granicy 18. roku życia. Tak więc w partycypacji młodych nie chodzi o to, żeby otrzymali oni te same prawa i obowiązki, co dorośli, ale żeby ich obywatelstwo miało szansę wykuwać się w procesach, w których uczestniczą. W takim właśnie rozumieniu partycypacji można się uczyć – aby być aktywnym obywatelem potrzebna jest pewna praktyka oraz zasób wiedzy, które rozwijają się wraz z podejmowaną aktywnością. Aby jednak zbadać partycypację od tej strony, należy przyjąć szeroką definicję uczenia, wykraczającą poza ramy formalnej edukacji, jak i również celowości oddziaływań wychowawczych. Stąd też jako ramę teoretyczną do badań wykorzystano teorię uczenia się K. Illerisa. Na jej gruncie, uczenie się stanowi wysoce złożony proces, w którym przenikają się trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. Istotne jest również, że proces poznawczy i emocjonalny stanowią w procesie uczenia się czynniki wewnętrzne, w przeciwieństwie do wymiaru społecznego, który to stanowi czynnik zewnętrzny. Uczenie się polega na interakcji pomiędzy istniejącymi strukturami i nowymi impulsami, a okoliczności, w których przebiega ten proces, wpływają na jego charakter. W swojej książce *Trzy wymiary uczenia się* (2006) K. Illeris wyróżnia pięć przestrzeni uczenia się. Są to: uczenie się z codzienności, praktykowanie, zinstytucjonalizowane uczenie się szkolne, uczenie się w pracy oraz uczenie się kolektywne. W późniejszej

publikacji *How we Learn* proponuje natomiast nieco inną kategoryzację: uczenie się szkolne, w miejscu pracy, uczenie się z codzienność, uczenie się z Internetu oraz rozwijanie zainteresowań (Illeris, 2007). Wskazuje to na wielość kontekstów i przestrzeni, w których uczenie się ma miejsce – może być ono świadome i celowe, ale może też być mimowolne i związane z procesem socjalizacji (Illeris 2006). Tak szerokie ujęcie uczenia się pozwala na elastyczną adaptację teorii K. Illerisa do badań. Autorzy polscy i zagraniczni sięgają do różnych aspektów jego teorii, korzystając z elementów, które w najlepszy sposób wykorzystać mogą w projektowaniu badań własnych (Rojek, 2014; Olejarz, 2008; Stochmiałek, 2012; Zhao, Ko, 2018).

Metody badań własnych

Badania własne prowadzone były metodą partycypacyjnych badań w działaniu (*participatory action research*). Jest to metoda, dzięki której różne grupy mogą lepiej zrozumieć swoją sytuację, opowiedzieć o swoich doświadczeniach własnym głosem, a wyniki badań mogą posłużyć do pozytywnych zmian społecznych. Dzieje się tak dlatego, że przedstawiciele badanej grupy przygotowani są do pełnienia roli badaczy swojego środowiska i pod kierownictwem naukowców analizują sytuację swojej grupy: „Partycypacyjne badanie w działaniu zaczyna się od ludzi: wraz z nimi następuje uczenie się, jakie są ich problemy, do czego dążą, co chcieliby zrobić" (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki, 2019, s. 53). Na gruncie *participatory action research* preferuje się zdobywanie wiedzy w działaniu oraz wykorzystanie jakościowych metod zbierania danych nad używanie metod ilościowych. Ważne jest bowiem zrozumienie danej grupy, która sama współprojektuje proces badawczy oraz analizuje wyniki. Istotne jest również, aby wnioski z badań były zrozumiałe dla innych przedstawicieli grupy i zawierały propozycję zmian (Coghlan, Brydon-Miller, 2014). Warto wspomnieć, że ze względu na głębsze niż w innych metodach zaangażowanie osób badanych, bardzo ważny jest aspekt etyczny: uzyskanie świadomych zgód na udział w badaniu, opartych na rzetelnej informacji o jego przebiegu i wykorzystaniu, konieczność zapewnienia komfortu badanym, oraz poufności badań, niedopuszczenie do pominięć przy zbieraniu i analizie materiału badawczego (Góral i in., 2019). Partycypacyjne badania w działaniu wywodzą się jeszcze z czasów działalności Paulo Freire, choć w chwili obecnej dotyczą wielu grup i środowisk. Niewątpliwym autorytetem w dziedzinie badań partycypacyjnych z młodymi ludźmi jest profesor Mary Kellett (2005), która pracowała tą metodą już z dziećmi. Założone przez nią Children's Research Centre do dziś realizuje i promuje liczne projekty z zakresu badań *participatory action research* z dziećmi i młodzieżą. Wskazując przykłady i dobre praktyki, warto wspomnieć też polskie projekty Inkla oraz Photovoice. Ten drugi me-

todą badań partycypacyjnych badał zagadnienie przemocy rówieśniczej oraz relacji rówieśniczych (Wójcik, Mondry, 2017).

Do badań własnych wykorzystano metodę *participatory action research* w grupie młodzieżowych aktywistów z Wrocławia. Główny problem badawczy, na który wspólnie chcieliśmy znaleźć odpowiedź był sformułowany następująco: W jaki sposób młodzież uczy się partycypacji publicznej? Do projektu badawczego zaproszono siedmioro młodych ludzi, w wieku 14 – 19 lat, którzy działali w jednej z trzech grup: Kids' New Circus, ART JTM oraz Latającym Klubie Wolontariusza. Wszystkie grupy współpracowały ze Stowarzyszeniem Edukacji Krytycznej, które wspierało projekt. Młode osoby w swoich organizacjach pełniły rolę aktywistów i liderów. Wspólnie z nimi wybraliśmy metodę wywiadów, które przeprowadzili następnie z innymi działaczami w swoich grupach. W sumie – 9 wywiadów indywidualnych z osobami w wieku 14 – 19 lat. Dzięki wybraniu tej metody możliwe było dogłębne zbadanie interesującego nas tematu. Każdy z wywiadów poprzedzało indywidualne dostosowanie pytań do potrzeb przedstawicieli jednej z grup (Kvale, 2010). Wspólnie analizowaliśmy zebrany materiał oraz wyciągnęliśmy wnioski. Ze względu na to, że badania partycypacyjne w działaniu mają na celu dotarcie do szerszego grona odbiorców oraz wprowadzenie pozytywnych zmian społecznych, ich wyniki zostały opracowane w formie broszurowej. Dołączono do nich listę rekomendacji wypracowanych przez młodych badaczy. Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej wsparło publikację opracowania w formie online. Projekt realizowany był w okresie od kwietnia do czerwca 2021 w formie hybrydowej – ze względu na obostrzenia panujące wiosną, pierwsze spotkania (wprowadzające, merytoryczne) grupy badawczej odbywały się online, a późniejsze wywiady i spotkania podsumowujące – stacjonarnie.

Wyniki badań własnych

Wyniki badań opracowane zostały według klucza teorii K. Illerisa. Pierwszym wyróżnionym przez niego wymiarem uczenia się jest wymiar poznawczy. Nabywanie wiedzy i umiejętności odbywać się może poprzez wykorzystanie różnych procesów. Pierwszym z nich jest uczenie się kumulacyjne, czyli sztywne nabywanie wiedzy, np. zapamiętywanie dat czy numerów telefonów. Drugim procesem jest uczenie się asymilacyjne, czyli rozszerzenie i zróżnicowanie istniejących już struktur poznawczych. Wiedza zdobyta w ten sposób może być wykorzystywana w różnych sytuacjach, a jej nabywanie przypomina klasyczne uczenie się szkolne. Kolejny proces poznawczy to uczenie się akomodacyjne, które polega na wytwarzaniu się nowych struktur poznawczych i związane jest ze wzrostem świadomości. Ostatni rodzaj procesów poznawczych to uczenie transformatywne, polegające na jednoczesnej zmianie schematów

poznawczych i emocjonalnych – jest to głęboka zmiana działania i rozumienia (Illeris, 2006).

Z analizy materiału zebranego podczas badań wyłoniły się pewne istotne wnioski. Młode osoby zaznaczały, że na początku swojego zaangażowania nie musiały posiadać żadnej specjalistycznej wiedzy, wystarczyła ich chęć pomagania innym, albo zmieniania świata dookoła siebie. Wskazywały więc na komponent emocjonalny, który stanowił główny motywator do działania i partycypowania. W toku badań, zgłębiając temat, odkrywały jednak, że ów kluczowy komponent ma w rzeczywistości charakter emocjonalno-poznawczy. Aby bowiem podjąć pewne działania, pomimo emocjonalnej chęci, potrzebowały one pewnego rodzaju „wiedzy wejściowej" – zasobu informacji o tym, że w ogóle można się angażować oraz w jaki sposób i w jakim środowisku można to uczynić. Analizując wyniki badań, odkrywaliśmy więc, że – wbrew pozorom – młodym do partycypacji nie jest potrzebna jedynie chęć do działania, ale musi ona współistnieć z wiedzą. Jak wskazywali uczestnicy badań – nie jest to wiedza powszechna wśród ich rówieśników. Jedna z osób pełniąca rolę młodego badacza podsumowała to nastepująco: „Moim zdaniem, jakaś wiedza jest potrzebna, taka ogólna, że można w ogóle się angażować w cokolwiek, że można pomagać, bo to nie jest normalna wiedza. Dla mnie jest to naturalne: Hej, jak chcesz, to możesz pomagać. [...] Ale dla innych to było odkrycie, to nie była normalna wiedza" (cytat z wywiadu). W kontekście teorii uczenia się K. Illerisa można by więc wskazać, że u osób uczestniczących w badaniu zaistniało już uczenie się akomodacyjne, które sprawiło, że wraz z wiedzą oraz motywacją pojawiła się u nich świadomość, pozwalająca podjąć konkretne działanie, w konkretnej organizacji. Wiedza (struktury poznawcze) była w tym przypadku spójna z komponentem emocjonalnym (struktury emocjonalne). Co istotne, współistniały one ze sobą nierozerwalnie. Wysnuć więc można wniosek, że młodzież, która weszła w świat partycypacji publicznej potrzebowała przejść proces uczenia się akomodacyjnego, w którym wiedza teoretyczna (o możliwościach zaangażowania) spójna z procesami emocjonalnymi (chęć do zaangażowania) pozwoliła na pojawienie się nowej świadomości, pozwalającej odnieść swoją wiedzę i emocje do konkretnej sytuacji społecznej i rozpocząć działania aktywistyczne.

Analizując proces „uczenia się partycypacji" rozważaliśmy wraz z młodymi badaczami, jak rozwija się proces uczenia się, następujący po zainicjowaniu aktywizmu. Osoby biorące udział w badaniach oraz młodzi badacze mieli podobne doświadczenia – kiedy angażowali się w partycypację w sferze publicznej, rozwijała się u nich nowa wiedza teoretyczna, a także kształtowały nowe umiejętności. Przebiegały więc kolejne procesy poznawcze – zarówno uczenie się asymilacyjne, jak również uczenie się akomodacyjne. Młodzi aktywiści uczestniczyli w różnych ćwiczeniach i szkoleniach. Dzięki nim nabywali wiedzę teoretyczną z zakresu m.in. pisania wniosków grantowych, podstaw prawnych działalności społecznej, organizacji imprez, wyda-

rzeń czy wypoczynku dzieci i młodzieży. Podczas szkoleń uczyli się w sposób asymilacyjny. Jak wspominał jeden z młodych badaczy: „W trakcie tego wolontariatu dziewczyny nabywały wiedzę: uczestniczyły w warsztatach, szkoleniach itd., więc wychodziły z tą wiedzą, a nie przychodziły z nią. Uczyły się pisać projekty, uczestniczyły w warsztatach antydyskryminacyjnych, o migracji, o fake newsach […]" (cytat z wywiadu). Wraz z rozwojem swojego zaangażowania oraz dzięki zdobywaniu nowej wiedzy u młodych osób miały również miejsce dalsze procesy akomodacyjne. Wspominały one o rozwijaniu umiejętności działania, pomocy, organizowania się, rozwijaniu kreatywności i samodzielności. Jak poprzednio – procesy te były silnie związane z wymiarem emocjonalnym uczenia się.

Wymiar emocjonalny był zdecydowanie najsilniej akcentowany jako motywator do zaangażowania się. Młodzi ludzie mówili o „potrzebie serca", chęci zmiany. Czuli współczucie do innych, empatię, potrzebę wykreowania czegoś nowego. Działając w sferze społecznej, odczuwali pozytywne emocje: „Wolontariuszom towarzyszy radość, że nie muszą siedzieć w domu i mogą zrobić coś przydatnego dla świata" (cytat z wywiadu).

Kiedy przyjrzymy się partycypowaniu z perspektywy uczenia się, zobaczymy nierozerwalny związek wymiaru poznawczego z emocjonalnym. Każdy z młodych badaczy, choć obecnie pełnił rolę koordynatora czy instruktora, zaczynał swoją aktywność od bycia wolontariuszem. Uczestnicząc w różnych akcjach i projektach na przestrzeni lat, młodzi aktywiści rozwinęli w sobie asertywność i umiejętność zabierania głosu. Jak już wspomniano, jest to związane z silną zależnością wymiaru emocjonalnego i poznawczego – ucząc się akomodacyjnie, rozwijali wiedzę teoretyczną, ale też świadomość swoich praw i zdolność do niezależnego, samodzielnego działania w ważnych dla siebie projektach: „Jak patrzę na siebie te kilka lat temu, to byłam bardziej taka skryta i bałam się mówić, bo bałam się, że to co powiem ktoś uzna, że nie ma znaczenia, że jest głupie, że ktoś mnie oceni od razu. A teraz tak z biegiem lat chcę się bardziej otwierać, coraz więcej chcę mówić, bo gdzieś taka świadomość, że to co mówię ma sens po prostu wzrosła" (cytat z wywiadu).

Istotnym komponentem procesu uczenia się partycypacji był jej wymiar praktyczny, wiedza teoretyczna miała znaczenie drugorzędne. Istotne były zarówno elementy motywacyjne, jak również satysfakcja i radość z podejmowanej aktywności. Niektóre młode osoby stwierdzały, że zaangażowania społecznego trzeba uczyć się w praktyce – w otoczeniu społecznym, współpracując z innymi. Tak więc współgrające ze sobą wymiary poznawczy i emocjonalny, jako pewna nierozerwalna całość, wchodziły w oddziaływanie z wymiarem społecznym.

Według K. Illerisa każdy rodzaj uczenia się odbywa się w kontekście społecznym. Zgodnie z przyjętą teorią, wyniki prowadzonych badań wskazały na istnienie tego wymiaru w procesie uczenia się partycypacji. Wymiar społeczny z jednej strony był

naturalnym środowiskiem uczenia się partycypacji – partycypacja to wszak działanie na rzecz społeczności. Jednocześnie oddziaływania społeczne miały dwojaki wpływ na uczenie się partycypacji. Z jednej bowiem strony były rozwijające i wspierające, z drugiej natomiast – ograniczające. Osoby uczestniczące w badaniach rozpoczynały swoją przygodę z aktywizmem od indywidualnego zaangażowania w wolontariat. Dość szybko jednak odnajdywały konkretne organizacje i grupy, do których dołączały. Ten rodzaj otoczenia społecznego wspierał i rozwijał ich zaangażowanie. Dostrzegały, że w grupie działa się sprawniej. Chciały również poczuć, że są częścią czegoś większego i znaczącego. Bycie częścią grupy pomogło im rozwinąć umiejętności społeczne, komunikatywność i zdolność do współpracy z innymi: „Dużo prościej działa się w grupie niż indywidualnie, no bo rozkładają się obowiązki, wymieniamy się pomysłami, wspieramy się" (cytat z wywiadu). Z drugiej jednak strony, wymiar społeczny bywał dla młodych osób ograniczający. Zdarzało im się słyszeć oskarżenie, że wolontariat polega na wykonywaniu nieodpłatnej pracy i tym samym jest nadużyciem wobec młodzieży lub stratą czasu. Opinie takie były wypowiadanie zarówno przez ich rówieśników, jak i rodziców. Szczególnie w przypadku drugiej grupy ograniczenie to miało istotny charakter, ponieważ w pojedynczych sytuacjach przejawiało się nakazem ograniczenia działalności społecznej. Młode osoby skarżyły się: „Są tacy, którzy mówią: «Weź, co ty robisz, oni cię wyzyskują! Że wolontariat to nic z tego nie masz i powinni ci płacić» i bardzo, bardzo próbują mnie nawracać" (cytat z wywiadu).

Pozytywne informacje zwrotne ze strony otoczenia społecznego miały istotny wpływ na motywację młodych osób do pogłębiania zaangażowania. Ich motywacja do partycypowania rosła wraz z możliwością zobaczenia efektów własnej pracy oraz docenieniem przez środowisko. Z drugiej strony była ograniczana przez lekceważenie przez otoczenie społeczne, szczególnie przez dorosłych. Osoby uczestniczące w badaniach wspominały o sytuacjach, w których nie były traktowane poważnie, partnersko, padały ofiarą stereotypowych uogólnień na temat młodzieży (że są nieodpowiedzialni, nie wolno im ufać itp.). Widziały ponadto, że rozróżnienie na dorosłych i młodzież jest wyjątkowo mocno podkreślane, co niekoniecznie służy rozwijaniu współpracy – szczególnie, że czasem to młodzi byli inicjatorami i wykonawcami projektów. Osoby biorące udział w badaniach stwierdzały, że bywają traktowane lekceważąco ze względu na wiek, że nie docenia się ich sukcesów, dorobku czy doświadczenia. Z drugiej strony, zdarzało się również, że dorośli przejmowali za nieodpowiedzialność, wyręczali je. W ich ocenie to również jest szkodliwe. Młodzi stwierdzali, że nie potrzebują, aby wykonywać za nich pewne czynności, ponieważ istotne jest, aby sami mogli brać odpowiedzialność za swoje organizacje. Czasami mieli poczucie, że dorośli partnerzy traktują ich jak dekorację przy różnych wydarzeniach i projektach – są na nie zaproszeni, ponieważ w projekcie ma uczestniczyć młodzież, natomiast nie mają żadnego realnego wpływu na jego przebieg, ich głos nie ma żadnego znaczenia czy wpływu.

Kilkoro młodych ludzi zaznaczało, że brakuje im poczucia bycia docenionym przez otoczenie społeczne: „Nas wzmacnia to, że ktoś to docenia. Mam wrażenie, że przy młodych ludziach po prostu na każdym kroku ludzie przychodzą i mówią: «Weź, to jest bez sensu, co ty robisz!» I dla nas jest to strasznie trudne, żeby się przebić. Każde jedno słowo otuchy jest dla nas krokiem albo nawet pięcioma naprzód" (cytat z wywiadu).

Proces uczenia się partycypacji w wymiarze społecznym warto więc odnieść do teorii, które wskazują na fasadowość partycypacji młodych, szczególnie drabiny partycypacji Rogera Harta (1992). Wymienia on osiem stopni partycypacji, z czego pierwsze trzy to partycypacja pozorna: manipulacja, dekoracja i tokenizm. W odpowiedziach młodych osób pojawiało się określenie „dekoracja" – tak właśnie czuli się podczas niektórych projektów, do których zapraszano ich jako działaczy młodzieżowych. W przypadku osób biorących udział w badaniu był to na szczęście tylko wycinek z ich doświadczeń partycypacji. Mieli jednak narzędzie krytyczne do tego, aby tak nazwać swoje położenie oraz opór przed tego rodzaju wykorzystaniem. Naświetlając problem pokazywali jednak jak istotne jest monitorowanie inicjatyw dorosłych, które pojawiają się pod szyldem partycypacji, a w rzeczywistości takimi nie są. Wspomniane w tekście badania pedagogiczne wskazują na to, że w wielu przypadkach narzędzia partycypacji kierowane do młodzieży mają charakter fasadowy. Badania te jednak prowadzone są z krytycznej perspektywy dorosłego badacza. Warto postawić w tym miejscu pytanie o to, jak można kształtować świadomość krytyczną wśród samej młodzieży, która – funkcjonując w wymiarze społecznym – będzie umiała rozpoznać partycypację rzeczywistą i partycypację pozorną.

Wnioski oraz dyskusja

Badania prowadzone wśród młodzieży i z młodzieżą dotyczyły partycypacji publicznej. Istotną rolę w tym procesie pełnią osoby dorosłe. To dorośli odpowiadają za ramy, w których młodzi mogą realizować prawo do partycypacji. Oni też przygotowują kolejne pokolenia do współkształtowania demokratycznej rzeczywistości społecznej. Osoby uczestniczące w badaniach angażowały się w działania partycypacyjne w przestrzeni pozaszkolnej, odnosząc się krytycznie do możliwości działalności aktywistycznej w niedemokratycznej przestrzeni szkoły. W ich opowieściach istotny wpływ na rozpoczęcie lub kontynuowanie działalności miało otoczenie rodzinne. Doświadczenia te jednak były różne u poszczególnych osób uczestniczących w projekcie.

Pierwszym wymiarem, w którym rola środowiska rodzinnego jest istotna, stanowi wspomniana „wiedza wejściowa". Aby rozpocząć działalność społeczną, młode osoby potrzebowały wykształcenia struktur akomodacyjnych – wiedzy o tym, jak można

się angażować oraz odpowiedniego stosunku emocjonalnego do tego procesu. Istotną rolę w rozwijaniu tych struktur może pełnić rodzina. Warto odnieść się w tym miejscu do klasycznej myśli pedagogicznej Janusza Korczaka czy Marii Montessorii, którzy podkreślali ogromną rolę wzmacniania samodzielności dziecka od najmłodszych lat, na drodze do kształtowania świadomego obywatelstwa (Korczak, 1984; Montessorii, 2020). Partycypacja publiczna to jeden z rodzajów partycypacji w ogóle. Dziecko może, a nawet powinno partycypować w środowisku rodzinnym od najmłodszych lat, mieć prawo współdecydowania w sprawach, które go dotyczą. Kształtowanie poczucia sprawstwa zaczyna się od decyzji, co dziecko może zjeść, w co się ubrać lub czy jego opinia w drobnych sprawach się liczy. W tym kontekście istotne jest kształtowanie zdolności do partycypacji na gruncie rodziny i rozwijanie pewnych struktur poznawczych i emocjonalnych dziecka, a następnie młodej osoby – odpowiedzialności za najbliższe otoczenie (własna przestrzeń, pokój), świadomości konsekwencji własnych zachowań, konieczności budowania dialogu z innymi osobami, wyjaśniania swojego stanowiska, opisywania swoich potrzeb.

Młode osoby wspominały podczas badań o dwóch skrajnych postawach dorosłych, które ograniczały ich zdolność do partycypacji. Jedną była krytyka ich zaangażowania ze strony rodziców, stwierdzenie, że jest to marnowanie czasu czy nawet wykorzystywanie ze strony organizacji, w której osoby te działały. Z drugiej strony dorośli potrafili być nadopiekuńczy, uznawać młodych – choć może nieoficjalnie – za zbyt nieodpowiedzialnych do pełnienia poważnych ról. Wyręczali młodych aktywistów, nie uznawali ich wkładu, traktowali protekcjonalnie. W ocenie młodych osób, wspierająca i rozwijająca postawa dorosłych znajduje się pomiędzy tymi skrajnościami. Z jednej strony dorośli powinni być otwarci na zdolności i pomysły młodych, z drugiej natomiast nie powinni stawać się ich kolegami, ale nadal w pewnym stopniu sprawować opiekę, czy dokonywać superwizji. O takiego rodzaju napięciu trafnie pisała M. Montessori: „Czy widzieliście kiedyś piętnastolatka niesionego na rękach? Wprawdzie nie dzieje się to w sensie fizycznym, ale rodzice i nauczyciele niosą go w sensie psychicznym, moralnym i metaforycznym w różnych aspektach życia, które należą do dziecka. Taka pomoc to bezmyślne okrucieństwo. To przeszkoda. Krótko mówiąc: cały problem edukacji polega na zapewnieniu dziecku niezbędnej pomocy i wystrzeganiu się wszelkiej zbędnej pomocy, tak, żeby pomóc dziecku rozwijać się samodzielnie" (Montessori, 2020, s. 10-11).

Rola środowiska rodzinnego jest bardzo istotna w rozpoczynaniu działalności obywatelskiej – młode osoby właśnie w domu mogą wykształcić odpowiednie struktury emocjonalne i poznawcze, niezbędne do rozpoczęcia działalności społecznej. Warto jednak pamiętać, że aby aktywność młodych się rozwijała i pogłębiała, potrzebne jest mądre i wyważone wsparcie opiekunów – pozbawione radykalnej krytyki, ale nie negujące przewodnictwa dorosłych. Z całą pewnością warto zgłębiać temat

wpływu rodziny na aktywność społeczną młodych. W kontekście niedemokratycznego charakteru szkoły, rodzina może odgrywać niezwykle istotną rolę w kształtowaniu w młodych ludziach zdolności do partycypacji – zarówno w sferze publicznej, jak i poza nią.

Bibliografia

Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). Partycypacja publiczna dzieci. *Instytut Spraw Publicznych Analizy i Opinie*, *4*, 3-27.

Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (2014) (red.). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Geller, A. M. (2013). *Samorządność zaczyna się w toalecie: Raport z badań samorządów uczniowskich wykonanych dla Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich.* Pobrane z: https://samorzad.ceo.org.pl/sites/samorzad.ceo.org.pl/files/samorzadnosc_zaczyna_sie_w_toalecie.pdf.

Głód, S., Miotła, P. (2014). Młodzież jako grupa społeczna w ujęciu definicji naukowych. *Trendy ve vzdělávání*, *7(1)*, 323-327.

Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu: Książka dla kształcących się w naukach społecznych.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF: United Nations Children.

Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Tłum. A. Jurgiel i in. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London and New York: Routledge.

Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika Społeczna*, *2(60)*, 67-87.

Kata, G. (2017). *Wolontariat szkolny*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kaźmierczak, T. (2011). Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne. W: A. Olech (red.), *Partycypacja publiczna: O uczestnictwie obywateli w życiu wspólnoty lokalnej* (ss. 83-99). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Kellett, M. (2005). *How to Develop Children as Researchers: A Step by Step Guide to Teaching the Research Process*. London: Sage.

Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Pobrane z: https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka.

Korczak, J. (1984). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when, and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, *8(2)*, 693-718. DOI: 10.2202/1565-3404.1165.

Mencel, M. (2009). *Rada szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Montessori, M. (2020). *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Olejarz, M. (2008). Na drodze do autonomicznego uczenia się w okresie dojrzałej dorosłości. *Rocznik Andragogiczny*, 57-65.

Pistelok, P., Martela, B. (2019) (red.). *Partycypacja publiczna: Raport o stanie polskich miast.* Warszawa – Kraków: Obserwatorium Polityki Miejskiej.

Ptaszek, G., Stunża, G., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Rojek, M. (2014). Możliwości uczenia się nauczycieli na podstawie modelu uczenia się w miejscu pracy Knuda Illerisa. *Studia Dydaktyczne, 26/2014*, 421-439.

Stochmiałek, J. (2012). Andragogiczna refleksja nad przebiegiem i efektami procesu uczenia się osób dorosłych. *Szkoła - Zawód - Praca, (4)*, 24-35.

Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Taylor, M., Perry-Smith, B. (2008). Children's Participation: Learning from Community Development. *International Journal of Children's Rights*, *16 (3)*, 1-16. DOI:10.1163/157181808x311213.

Tocqueville de, A. (1976). *O demokracji w Ameryce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people training manual: promoting involvement in decision-making*. London: Save the Children.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Dz.U. 2021 poz. 1082. Pobrane z: http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082.

Wall, J. (2012). Can democracy represent children? Towards a politics of difference. *Childhood*, *19 (1)*, 86-100. DOI: 10.1177/0907568211406756.

Wasilewski, P., i in. (2018). *O młodzieżowych radach: Analiza młodzieżowych rad w Polsce na rok 2018*. Warszawa: Rada Dzieci i Młodzieży RP przy Ministrze Edukacji Narodowej.

Wójcik, M., Mondry, M. (2017). Badania partycypacyjne z udziałem młodzieży: Projekt INKLA – zapobieganie przemocy rówieśniczej oraz projekt Photovoice – Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, t. 20, 4 (80)*, 85-102.

Wyrzykowska, O., Zapolski-Downar, J. (2021). *Młodzieżowa samorządność w Polsce. Analiza i dalsza perspektywa*. Poznań: Wydawnictwo Rys.

Zhao, Y., Ko, J. (2018). Workplace learning in the professional development of vocational education teachers. *Studia pedagogica*, *(2) 23*, 43-58. DOI: 10.5817/SP2018-2-4.

Zybała, A. (2012). Labirynty pojęciowe w świecie partycypacji. *Zoon Politikon. Rocznik naukowy*, *(3)*, 53-65.