

Ewa Jarosz

Uniwersytet Śląski

Obywatelstwo dzieci – oblicza dyskursu

Children's citizenship – faces of the discourse

ABSTRACT: The concept of children's citizenship is a product of nowadays, but its roots reach Korczak's ideas on child, his abilities and his relations with adults. Today the idea of children's citizenship is promoted by various political instruments, but also through developing theoretical and practical discourse, which contains different topics. The paper is an attempt to describe the most popular themes of the discourse.

KEYWORDS: Children's citizenship, child participation, child rights.

STRESZCZENIE: Koncepcja obywatelstwa dzieci jest „produktem” współczesności, jednak o korzeniach sięgających przede wszystkim korczakowskich poglądów na dziecko i jego możliwości oraz relacje z dorosłymi. Dzisiaj koncepcja obywatelstwa dzieci promowana jest instrumentami politycznymi ale także poprzez rozwijający się teoretyczno-praktyczny dyskurs, który obejmuje liczne wątki tematyczne. Artykuł jest próbą charakterystyki najbardziej widocznych wymiarów oraz wątków tematycznych owego dyskursu.

SŁOWA KLUCZOWE: Obywatelstwo dzieci, partycypacja społeczna dzieci, uczestnictwo społeczne dzieci, prawa dzieci.

Wprowadzenie

Sposób w jaki spostrzega się pozycję i rolę dziecka wynika z procesów nadawania znaczeń, które uwarunkowane są kulturowo. Badacze podkreślają, iż to w danej kulturze i panujących stosunkach społecznych, ale też i w stosunkach ekonomiczno-demograficznych tkwią zasadnicze ramy konstruowania

wizji dziecka i oraz ramy stwarzanych mu w danym okresie i na danym terenie warunków egzystencji i rozwoju (James i Prout 1997; James i James 2004; Corsaro 2005; Stanton Rogers 2008). Wartość dziecka, jego ważność i jego pozycja społeczna oraz obszar autonomii czy zależności od dorosłych były – jak pokazują to liczne badania – zmienne w różnych czasach i kulturach oraz regionach świata (Jarosz 2008; Szczepka-Pustkowska 2011). Koncepcja obywatelstwa dzieci jest „produktem” współczesności, a dokładniej ujmując, wynika ze współczesnego poziomu rozwoju demokracji, trendów równościowych i inkluzyjnych. Swymi korzeniami sięga jednak pierwszej połowy XX wieku. W ostatniej dekadzie zyskuje coraz większe zainteresowanie badaczy reprezentujących różne dyscypliny oraz zdobywa coraz większą popularność jako koncepcja aplikowana społecznie. Zdaniem niektórych, dyskurs o obywatelstwie dzieci staje się jednym z głównych trendów świata zachodniego w rozwijaniu społecznej filozofii opartej na inkluzji, przynależności, demokracji i społecznej partycypacji (Isin i Turner 2002). W konsekwencji rosnącego zainteresowania koncepcją obywatelstwa dzieci, z jednej strony więc rozrasta się coraz bardziej interdyscyplinarny dyskurs nad istotą, zakresem, możliwościami i ograniczeniami obywatelstwa dzieci i ich społecznej partycypacji, a z drugiej strony, intensywnie rozwija się praktyka wdrażania tej koncepcji w życie społeczne poprzez różne programy i inicjatywy jej upowszechniania i urzeczywistniania w codzienności społecznej, w praktyce życia różnych obszarów: rodziny, szkoły, społeczności lokalnej i społeczeństwa.

W większości tekstów, opracowań i narracji o Dziecku Obywatelu wskazuje się, iż podstawą konstruowania nowej pozycji dziecka we współczesnych społeczeństwach jest przyjęta w 1989 roku przez ONZ *Konwencja o prawach dziecka*, w której prawa dziecka do społecznej partycypacji oraz jego podmiotowość wyniesione zostały do fundamentalnych zasad oraz w której ujęcie dziecka jako „obywatela już teraz” zastąpiło dotychczasowe, odmienne ujęcie dziecka jako „dorastającego do obywatelstwa”, jako „przyszłego obywatela”. Należy jednak pamiętać, iż korzenie koncepcji traktowania dzieci jak pełnoprawnych obywateli sięgają wiele dziesięcioleci wstecz. Warto choć skrótowo prześledzić ewolucję stosunku do dzieci oraz kreowania się ich obywatelskiego statusu.

Początki myślenia o „dziecku obywatelu” i ukonstytuowanie się koncepcji

Czas, w którym bardziej zasadniczo zmienia się w porównaniu do wcześniejszych epok percepcja dziecka to dopiero XIX wiek. Wówczas to bardziej

powszechnie zaczyna się dostrzegać dziecko jako istotę wymagającą specjalnej opieki i wsparcia oraz odpowiednich warunków rozwoju i odpowiedniego postępowania. Pojawiają się inicjatywy i legislacje dotyczące ochrony dzieci przed wyzyskiem ekonomicznym. Coraz częściej zdarzają się wypowiedzi na temat ważności dziecka i jego wartości oraz na temat potrzeby stwarzania dzieciom właściwych warunków rozwoju i odpowiedniego zaspokajania ich potrzeb, jak też stosowania odpowiednich zabiegów wychowawczych. Kontekstem zmiany w spostrzeganiu dziecka i relacji z nim była – jak wskazuje część autorów (Collins 1977; Milne 2009; Jarosz 2008) – w dużej mierze postępująca organizacja społeczeństw oraz wyrastające na podstawowe wartości społeczne kwestie ładu społecznego, zdyscyplinowania oraz uznawania prawa. Dla zapewnienia realizacji tych wartości między innymi pojawiają się poradniki pedagogiczne i stosowne artykuły w prasie zawierające wskazania i zalecenia dla rodziców i wychowawców na temat skutecznych sposobów i środków wychowania dzieci. Silnie akcentowano potrzebę edukacji dzieci a rodziców intensywnie zachęcano, aby posyłali dzieci do szkół. W niektórych krajach pojawiły się nawet specjalne regulacje prawne w tej kwestii, jak np. w Anglii i Walii *Elementary Education Act* w 1870 roku, który wprowadzał obowiązek edukacji dla dzieci od 5 do 13 roku życia (Milne 2009). Edukacja szkolna służyła wszak przede wszystkim interesom publicznym, kształcąc i rozwijając kompetencje do funkcjonowania w społeczeństwie, tj. ucząc jak być dobrym jego członkiem (obywatelem) oraz ucząc jak być zdyscyplinowanym, punktualnym i odpowiedzialnym pracownikiem (Collins 1977; Milne 2009). W tej to więc perspektywie – zapewnienia dzieciom edukacji, pojawił się po raz pierwszy motyw obywatelskości dzieci, tj. spostrzeganie ich jako przyszłych obywateli, których właśnie poprzez odpowiednią edukację należy do obywatelstwa i uczestniczenia w społeczeństwie przygotować. Tak więc pierwotnie, motyw obywatelstwa dzieci – przyszłego ich obywatelstwa, do którego miały być przygotowane, pojawił się w kontekście rozwijania się w XIX wieku nowych stosunków społecznych wynikłych na tle procesów industrializacji i urbanizacji społeczeństw i rozwijania się tychże jako zorganizowanych, uporządkowanych regułami i praworządnych społeczeństw. Społeczeństw wymagających odpowiednio przygotowanych obywateli.

Z początkiem nowego XX stulecia coraz wyraźniej pojawiają się głosy konstatujące dotychczasowy sposób spostrzegania i traktowania dzieci. Pedagodzy i działacze społeczni nawołują do uznania ważności dziecka, do łagodnego traktowania dzieci oraz ich poszanowania jako tym, którym należy się odpowiednia opieka i godne traktowanie oraz, którym – co z czasem zaczęto podkreślać – należą się określone prawa. W tej kwestii szczególne zasłu-

gi położyła Englantyna Jebb. Za jej sprawą bowiem powstała i przyjęta została w 1924 roku przez Ligę Narodów Deklaracja Praw Dziecka znana jako Deklaracja Genewska. Będąc pierwszym międzynarodowym aktem w dziedzinie ochrony praw dziecka, Deklaracja nominowała dzieci do kategorii tych, którym należą się prawa, którym należą się ochrona i określone działania ze strony społeczeństw. Tym samym, choć pośrednio i nie określając tego wprost, Deklaracja Genewska umieszczała dzieci w kręgu chronionych prawem członków społeczeństwa – w kręgu obywateli (Milne 2009).

W wyraźnej formule „aktualnego” a nie „przyszłego” obywatelstwa, koncepcję obywatelskości dzieci spotykamy w poglądach filozoficznych i pedagogicznych, które w latach 20. i 30. XX wieku głosił Janusz Korczak. Jego ujęcie pozycji społecznej dziecka, wartości i statusu dziecka w zdecydowany sposób kontestowały panujący wcześniej przedmiotowy sposób rozumienia dziecka oraz poglądy na temat jego relacji z dorosłym i ze społeczeństwem. Janusz Korczak w sposób pionierski nazwał dziecko obywatelem – „już obywatelem”. Był pierwszym, który wprost mówił o obywatelskości dzieci i używał tegoż pojęcia jako charakterystyki aktualnej dziecka, a nie przyszłej jego roli czy pozycji. Pisał „Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już” (Korczak 1928) – wskazywał, że dziecko tak, jak inni ma prawo oraz kompetencje do społecznego udziału, do społecznego decydowania. Dopominał się o poszanowanie dziecka i jego teraźniejszego czasu, o „szacunek dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego” (Korczak 1984). Korczak mówił o należnym dziecku szacunku, o poważnym i sprawiedliwym traktowaniu spraw dziecka, o poważnym traktowaniu opinii oraz woli dziecka oraz o szacunku dla wypowiedzi dziecka i dla jego oceny rzeczywistości. Stąd wywodził jako podstawową regułę w relacji z dzieckiem, uważne wysłuchiwanie dziecka, docenianie jego zdania i opinii oraz umożliwienie mu decydowania. To docenienie przez Korczaka wartości i siły potencjałów dziecka oraz jego umiejętności właśnie w zakresie dokonywania wyborów i decydowania – było esencjonalnym elementem jego myśli o dziecku obywatelu. Uważał, iż dziecko jest zdolne do uczestniczenia społecznego, do samostanowienia o swoich sprawach i o własnej rzeczywistości. „Dziecko nie jest głupie; głupców wśród nich nie więcej, niż wśród dorosłych” – zauważał. Podkreślał, iż dzieci to ludzie, ale o innej skali pojęć i mniejszym zasobie doświadczenia oraz, iż są zdolne do oceniania rzeczywistości i decydowania o wielu sprawach, zwłaszcza tych, które ich dotyczą. W tym duchu pisał „Nie pozwalamy się dzieciom zorganizować; lekceważąc, nie ufając, niechętni, nie dbamy; bez rzeczoznawców udziału nie podaliśmy; a rzeczoznawcą jest dziecko”. Dla Korczaka dziecko było „już” obywatelem, było uprawnione do decydowania; „Niespornym

jest prawo (dziecka) do wypowiedzania swoich myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”. Korczak w szczególny sposób akcentował godność dziecka i to z nią wiązał dziecięce obywatelstwo. Obywatelstwo dziecka było dla niego konkluzją i rezultatem urzeczywistnienia prawa dziecka do szacunku – jak podkreśla to Barbara Smolińska-Theiss (2010) a za nią Maria Szczepka-Pustkowska (2012). W swej praktyce pedagogicznej Korczak starał się urzeczywistnić obywatelstwo dzieci i ich prawo do uczestnictwa społecznego poprzez wprowadzenie prawa do decydowania o własnych sprawach oraz poprzez rozwijanie samorządu dzieci. Stworzył służące temu ciekawe rozwiązania, jak parlament dziecięcy, sąd koleżeński, gazetkę i inne, za pomocą których umożliwiał dzieciom praktykowanie i rozwijanie obywatelstwa. Poprzez to, iż uczestnictwo społeczne dzieci wprowadził w praktykę wychowawczą, Korczak pokazał, iż jest możliwa prawdziwa demokracja pomiędzy dorosłymi a dziećmi, jest osiągalna prawdziwa równość i partnerstwo. Pokazał, iż wspólnota dzieci i dorosłych nie jest utopią (Smolińska-Theiss 2013).

Korczakowski koncept „dziecka obywatela” został po dziesięcioleciach „odrestaurowany” w polskiej inicjatywie stworzenia specjalnej konwencji praw dziecka. Inicjatywa ta złożona została przez polską delegację pod przewodnictwem Adama Łopatki na 34 sesji Komisji Praw Człowieka ONZ. Korczakowski duch rozumienia obywatelstwa dzieci został w efekcie „wszczepiony” w treść Konwencji, nad którą niełatwe i pełne polemik między państwami prace trwały długo kończąc się jednak pewnym (choć krytykowanym) konsensusem w postaci rozszerzenia kwestii obywatelstwa dzieci z pierwotnego zapisu w postaci pojedynczego artykułu mówiącego o prawie dziecka do zarejestrowania jego urodzenia i nadania mu obywatelstwa (art. 7), do kilku artykułów szerzej określających ideę uczestnictwa społecznego dzieci (Milne 2009). W ostatecznej wersji kilka artykułów Konwencji w bezpośredni sposób dotyczy kwestii udziału społecznego – partycypacji społecznej dzieci. Szczególnie artykuł 12 Konwencji formułujący prawo do swobodnego wyrażania przez dziecko własnych poglądów w sprawach go dotyczących oraz przyjmowania ich z należytą powagą, jest uznawany za esencjonalny dla ukonstytuowania się rozszerzonego rozumienia obywatelskości dzieci. Kolejne artykuły partycypacyjne (13, 14, 15, 16 i 17) uszczegóławiają ideę owego uczestnictwa w prawo do swobodnej wypowiedzi, do informacji, w prawo do swobody myślenia, sumienia i wyznania, prawo do swobodnego zrzeszania się oraz prawo do prywatności i do dostępu do informacji medialnych. Zaistnienie artykułów 12–17 w Konwencji o prawach dziecka znacząco rozszerzyło rozumienie obszaru i sensu obywatelskości dzieci, w kierunku właśnie społecznej partycypacji dzieci w społeczeństwie obywatelskim oraz nadało dzieciom status pełnoprawnych obywa-

teli. Partycypacja społeczna stała się tym samym obok pomocy dzieciom i ich protekcji główną formułą koncepcyjną Konwencji (formuła trzech P: Pomoc, Protekcja, Partycypacja) oraz formułowanego przez nią modelu warunków rozwoju dzieci i relacji z nimi (Stainton Rogers 2008).

Należy jednak pamiętać, iż w rzeczywistości artykuły Konwencji poza nominowaniem dziecka obywatela i jego partycypacyjnych praw nie precyzują szczegółowej treści, zakresu i obszarów oraz środków owej partycypacji (Milne 2009). Na tle wyraźnej potrzeby pełniejszego wykładu co do tych kwestii opracowano więc kolejne dokumenty stanowiące jednocześnie zestaw wskazań dla państw-stron Konwencji czy państw członkowskich międzynarodowych struktur europejskich (ONZ czy Rada Europy). Jako podstawowe w tej mierze wymienić należy: Znowelizowaną Europejską kartę uczestnictwa młodych w życiu lokalnym i regionalnym z 2003 roku oraz Rekomendację Rady Europy, Promoting the participation by children in decisions affecting them (1864, z 2009 r.), Komentarz Ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka: The right of the child to be heard z 2009. Ponadto, można wskazać inne jeszcze dokumenty dotyczące realizacji prawa dzieci do uczestnictwa w życiu publicznym i obywatelstwa dzieci, jakim są zalecenia Komitetu Ministrów dla państw członkowskich rady Europy – w tym Nr R (97)3 w sprawie udziału młodzieży oraz przyszłości społeczeństwa obywatelskiego, Nr 2009)13 w sprawie obywatelstwa dzieci i inne (zob. Jaros 2013).

Oczywiście obok politycznych zapisów, rekomendacji i zaleceń, konstruowanie się koncepcji Dziecka Obywatela odbywało się na tle rozwijającego się ogólniejszego dyskursu na temat dzieciństwa, a dokładniej rzecz ujmując, dyskursu o prawach dziecka, jaki od lat 70. rozwijać zaczęli socjologowie dzieciństwa oraz przedstawiciele, w tym pedagodzy, nurtu „wyzwolenia” i emancypacji dziecka (Cockburn 2013). W tym czasie, jedna z postaci tego nurtu – John Holt, akcentował, iż prawa, przywileje, obowiązki i odpowiedzialność obywatelska powinny być dostępne młodym ludziom w każdym wieku, jeśli chcą z nich skorzystać (Holt 1974, s. 15). W tym tonie rozwijać zaczęto wizję dziecka i dzieciństwa odchodzącą od stanowiska o „niekompletności” dziecka jako człowieka (Woodhead 1996), oraz od retoryki opartej na akcentowaniu „zaspokajania potrzeb dziecka” przez dorosłych, „działania w interesie dziecka” przez dorosłych, czy „kierowania się dobrem dziecka”, uważając iż taka retoryka utwierdza protekcjonizm dorosłych nad dziećmi i legitymizuje nierówność między dorosłymi a dziećmi (Stainton Rogers 2008). W „nowej” narracji dzieci pojawiły się jako ludzie, którzy mają swoje własne troski, aspiracje i priorytety. Jako Ci, którzy są zdolni do wypowiedzania się i stanowienia o swoich sprawach. W następstwie wyrastać zaczęło zdecydowane stanowisko mówie-

nia o o dzieciach jako obywatelach, jako tych, którzy mają swoje obywatelskie prawa i przywileje oraz prawo do społecznej partycypacji.

Obywatelstwo dzieci – wymiary dyskursu

Współczesny dyskurs o dziecięcym obywatelstwie jest w istocie dyskursem teoretyczno-praktycznym. Z jednej strony rozwija się jego wymiar konceptualno-teoretyczny, z drugiej aplikowane są w praktykę życia społecznego oraz analizowane programy urzeczywistniania obywatelstwa dzieci.

W pierwszym wymiarze – teoretycznym, poszukuje się i rozważa różne odniesienia i koncepcje jako uzasadnienie dla samego obywatelstwa dzieci oraz jako kontekst rozważań nad jego treścią, możliwościami i ograniczeniami. Dąży się do rozwinięcia podstawy teoretycznej idei obywatelstwa dzieci oraz rozwija się konceptualnie samą ideę jako taką (obszary, zakres, możliwości, ograniczenia obywatelstwa itp.) Szczególnie mocno odniesienia konceptualno-teoretyczne obywatelstwa dzieci sięgają do pedagogiki emancypacyjnej, pedagogiki antyautorytarnej oraz do tzw. nowej socjologii dziecka. W tym sensie koncepcja obywatelstwa dzieci opiera się na ujęciach dzieci jako aktorów społecznych zdolnych do działania na własny rachunek, zdolnych i upoważnionych do głosu na temat tego co się dla nich robi i jak się wobec nich postępuje (Stainton Rogers, 2008), jak też opiera się na stanowiskach teoretycznych ujmujących dzieci, jako aktywne podmioty własnego życia, a także ogólniej – życia społecznego (Lister 2009). Przyjmuje się więc jako założenie teoretyczne, iż dziecko posiada nie tylko potrzeby, które należy zaspokoić, lecz również własne priorytety i aspiracje, które aby mogły być zrealizowane, należy traktować je jako równorzędnego dorosłemu obywatela, posiadającego swoje prawa, jako zdolnego do współdziałania i działania na własny rachunek (Qvortrup 1994, podaję za Szczepska-Pustkowska 2011). W teoretycznym sensie koncepcja obywatelstwa dzieci opiera się również na koncepcji partnerstwa pomiędzy dziećmi a dorosłymi ludźmi na wszystkich poziomach życia, czyli na wizji dziecka jako równoważnego dorosłemu partnera. W tej perspektywie relacje między dorosłym a dzieckiem określa model izonomii w koncepcji modeli wychowania Hansa Sanera prezentowanej przez Śliwerskiego (2007, s. 104). W niej dorosły i dziecko ulokowani są na tej samej pozycji w relacji do prawa, władzy i wiedzy, a dziecko jest równoważnym partnerem dorosłego. Relacje pomiędzy dzieckiem a dorosłym mają w tym ujęciu charakter wymienny i dialogiczny. Rolą dorosłych jest wspieranie dziecięcych potencjałów i sił oraz solidarności. Dorosli jako wychowawcy dążą do utworzenia wspólnoty z dziećmi, w której mogą się realizować zarówno jedni jak i drudzy. Maria

Szczepska-Pustkowska (2011, s. 81) wyjaśnia, iż partnerstwo dorosłych i dzieci oznacza symetryczną relację, w której obie strony współlistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują, współtworzą, współkonstruuują, a wszystko to opiera się na pokoju, wzajemnym szacunku, tolerancji i równouprawnieniu.

W drugim wymiarze dyskursu – praktycznym, idea obywatelstwa dzieci wprowadzana jest w życie poprzez różne programy i środki a ich przebieg oraz efekty są następnie relacjonowane i analizowane.

Jak wynika z ogólnego oglądu teoretyczno-praktycznego dyskursu o obywatelstwie dzieci, w jego ramach rozważa się przede wszystkim co obywatelstwo może, a co oznacza, dla dzieci w różnym wieku, co może, a co oznacza, dla dzieci w różnych kontekstach społecznych oraz w różnych warunkach społeczno-politycznych. Rozważa się także to, jak powinno być ono, a jak faktycznie jest realizowane, oraz to jakie może, a jakie powoduje konsekwencje dla samego dziecka oraz dla jego pozycji we współczesnych społeczeństwach. Na tej podstawie formułowane są wskazania dotyczące praktyki życia społecznego, mające na celu urzeczywistnianie, upowszechnianie obywatelstwa dzieci. Przykładem jest zestaw rekomendacji (dla państw) wydany jako Komentarz Ogólny CRC nr 12 The right of the child to be heard /CRC/C/GC/1. W jego tekście zaznaczono, iż powinno się zachęcać dzieci do formułowania i wyrażania swoich poglądów oraz powinno się stwarzać dzieciom warunki, które umożliwiają im urzeczywistnianie prawa do bycia wysłuchanym (art. 12 Konwencji). Podkreśla się, iż poglądy, opinie i wola dzieci powinny być brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, przy budowaniu rozwiązań polityki oraz w przygotowywaniu ustaw czy sposobów działania, jak też ewaluacji dotyczących spraw dzieci. Te właśnie procesy określa się w Komentarzu mianem uczestnictwa społecznego dzieci – tj. udział w tworzeniu decyzji i działań dotyczących życia społecznego. Podkreśla się też, iż poglądy i stanowisko wyrażane przez dzieci mogą znacząco wzbogacić perspektywę i doświadczenia dorosłych. W Komentarzu podkreślono też, iż idea uczestnictwa społecznego dzieci nie może być wprowadzana poprzez doraźne manifestacje czy pojedyncze działania a powinna być rozwijającym się procesem głębokiej wymiany pomiędzy dorosłymi a dziećmi w procesach kształtowania polityki oraz w zakresie realizacji programów i środków we wszystkich istotnych dla dzieci kontekstach życia. Gdyby więc próbować określić charakter dyskursu o obywatelstwie dzieci, to w finalnej postaci okazuje się, iż jego konkluzje mają wymiar pedagogiczny i polityczny. Są bowiem w swej istocie wskazaniem co do efektywnego, odpowiadającego teoretycznym założeniom, wdrażania, realizowania, osiągnięcia „skonstruowanego” modelu tegoż obywatelstwa. Konkluzje te mają więc postać typowych dla pedagogiki prakseologicznych narracji co do obszarów,

treści, środków działań oraz warunków urzeczywistniania dziecięcego obywatelstwa. Z drugiej strony patrząc, są one zaleceniami o politycznym wymiarze – których celem i podłożem są społeczno-polityczne idee równości i demokracji oraz dążenie do ich upowszechniania i urzeczywistniania.

Obywatelstwo dzieci – główne tematy dyskursu

W dyskursie o obywatelstwie dzieci, wśród podejmowanych bardziej szczegółowych wątków tematycznych za najbardziej charakterystyczne uznaje należy tematy dotyczące:

- warunków obywatelstwa dzieci;
- zdolności dziecka do obywatelstwa w perspektywie jego możliwości rozwojowych;
- treści obywatelstwa (jego zakres);
- poziomów obywatelstwa dzieci (poziomy partycypacji społecznej dzieci);
- socjokulturowych kontekstów i warunków realizowania obywatelstwa dzieci;
- ograniczeń w urzeczywistnianiu obywatelstwa dzieci;
- wykluczania społecznego dzieci obywateli i zjawisk paraobywatelstwa dzieci;
- udziału dzieci w tworzeniu narracji o własnym obywatelstwie i własnym świecie.

Uwzględniając ograniczone ramy artykułu, proponuję przyrzeć się tylko niektórym z tych wątków.

Jednym z podstawowych tematów w obszarze dyskursu o obywatelstwie dzieci są warunki obywatelstwa. W tym względzie wskazuje się, iż kluczowym wymiarem statusu obywatelstwa dziecka jest rejestracja jego urodzenia oraz posiadanie narodowości (Doek 2009, Zalecenie CM/R (2009)13 – zob. w Jaros 2013). Nie chodzi tu jednak o akcentowanie w podstawie obywatelskości dzieci jakichś zbiurokratyzowanych aktów formalnych, gdyż w tym rozumieniu dzieci, które nie są formalnie rejestrowane (co ma miejsce w niektórych regionach świata, np. dzieci Kurdów w Syrii, dzieci w państwach afrykańskich, dzieci mniejszości etnicznych, uchodźców lub imigrantów), które określa się mianem „niewidzialnych dzieci” lub „dzieci bezpaństwowych” (UNICEF 2006) nie byłyby objęte ideą obywatelskości z należnymi im prawami. Formułujący prawo do narodowości i bycia zarejestrowanym artykuł 7 Konwencji o prawach dziecka, stanowi, iż dziecko poprzez zarejestrowanie staje się osobą wobec prawa. To oznacza, iż bez tego aktu w wielu państwach dziecko nie ma wcale lub ma ograniczony dostęp do dóbr i praw – np. do opieki medycznej,

edukacji czy służby społecznej, co może negatywnie wpływać na nie w sensie warunków rozwoju ale też i poczucia osobistej tożsamości oraz z powodu – jak pokazuje to życie – poważnej dyskryminacji (Doek 2009). Poprzez akt rejestracji umożliwia się więc dziecku stanie się pełnym (uprawnionym) i aktywnym członkiem państwa oraz następuje zobowiązanie państwa do ochrony dziecka i zapewnienia mu uczestnictwa w dobrach i życiu społecznym (zob. Europejska Konwencja o obywatelstwie – np. w Jaros 2013). W tym też sensie mogą występować (być realizowane) ze strony państwa działania gwarantujące ochronę praw dziecka (Lister 2009).

W wątku dyskursu o znaczeniu warunków formalnych obywatelstwa dzieci zauważyć można częste odwołania do klasycznej ogólnej koncepcji obywatelstwa brytyjskiego socjologa T.H. Marshalla (1950, podają za Lister 2009), zgodnie z którą bycie obywatelem oznacza przede wszystkim przynależność do jakiejś wspólnoty i z tego powodu posiadanie pewnych praw i obowiązków oraz uczestnictwo w jej życiu. W tym ujęciu obywatelstwo oznacza zarówno status, jak i wynikającą z niego rolę. Według Marshalla obywatelstwo i obywatelskość dotyczy wszystkich tych, którzy mają formalno-prawny status członka danej wspólnoty (państwowej). Z tego założenia wynika, iż dzieci jeśli są zarejestrowanymi członkami danej wspólnoty państwowej, są jej obywatelami. W perspektywie Marshallowskiej koncepcji obywatelstwo oznacza powiązane ze sobą elementy: przynależność a na tej podstawie posiadanie uprawnień (m.in. do wsparcia społecznego, edukacji, opieki zdrowotnej) oraz równość statusu w tym względzie (Lister 2009).

Rejestracja dziecka jest więc jak widać rozumiana jako kluczowy warunek – element doświadczania przez dziecko możliwości obywatelstwa i uznania go za obywatela z należnymi mu prawami, ale jednocześnie jej brak nie wyklucza faktycznego doświadczania przez dzieci sensu idei. Należy podkreślić, iż rozumienie dziecka jako obywatela w dyskursie na temat koncepcji obywatelstwa dzieci w swym zasadniczym ciężarze opiera się na istnieniu możliwości społecznej partycypacji, na posiadaniu możliwości bycia aktywnym członkiem społeczności i społeczeństwa, a nie na oficjalnym formalnym statusie obywatelstwa (Doek 2009). Podkreśla się więc, iż możliwości partycypacji społecznej powinny być dostępne wszystkim dzieciom na terenie danego państwa, bez względu na to czy są one, czy nie, zarejestrowane i bez względu na narodowość, poziom sprawności, stan zdrowia, stan niepełnosprawności a nawet to czy dziecko weszło lub nie w konflikt z prawem.

Wątkiem dyskursu o obywatelstwie dzieci, który jest bliski tematowi warunków obywatelstwa jest zdolność dziecka do obywatelstwa. Jak się podkreśla w tej kwestii, dla rozumienia i rozpoznania Dziecka Obywatela zasadniczą,

a wręcz kluczową, jest koncepcja rozwijających się zdolności dziecka (*evolving capacities*) – zdolności do rozumienia, dokonywania wyborów, podejmowania decyzji itd. (Lansdowne 2005). W sensie ideowo-koncepcyjnym nie bez znaczenia jest tu także koncepcja tzw. dziecka kompetentnego, zgodnie z którą uznaje się, iż dzieci są od urodzenia kompetentne w kilku co najmniej kwestiach: wyznaczania treści oraz granic własnej integralności oraz współpracy i komunikacji z dorosłymi (Śliwerski 2007), ale również mówi się tu o dziecku i jego perspektywie widzenia i rozumienia świata jako porównywalnej z tą, która jest właściwa dorosłym (Garbarino 1992, podaję za Szczepska-Pustkowska 2011). Koncepcja dziecka kompetentnego lokuje dziecko w roli ważnego informatora a czasami wręcz nauczyciela czy przewodnika (Szczepska-Pustkowska 2011).

W przedmiotowej kwestii podkreśla się, iż idea pełnego aktywnego uczestnictwa społecznego dziecka zawarta w prawach Konwencji jest esencjonalnym wymiarem obywatelstwa dzieci i jest gwarantowana wszystkim dzieciom, jednak interpretacja tej idei i jej aplikacja w rzeczywistość społeczną opiera się właśnie na formule rozwijających się zdolności dziecka. Formuła ta wprost wyrażona jest w Konwencji w artykule 5 („w sposób odpowiadający rozwojowi jego zdolności”) oraz właśnie w artykule 12 („stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”) i opiera się na uznaniu rosnącej autonomii dziecka i poszanowaniu stopniowo nabywanych przez dziecko niezależnych czyli własnych doświadczeń (Lansdowne 2005). Na tej podstawie (formule) uznanie prawa dziecka do wyrażania siebie, wypowiedzania swojego zdania i uwzględniania tego zdania, prawa do zrzeszania się oraz wolności sumienia i wyznania ma charakter uwarunkowany stopniowo nabywanymi przez dziecko doświadczeniami. Formuła ta stanowi pole różnych interpretacji i polemik na temat właściwego wieku, poziomu rozwojowego, poziomu dojrzałości, od którego można mówić o uczestnictwie społecznym dziecka w pełnym rozumieniu, ponieważ jako kryterium przyjmuje się nie tyle wiek, co właśnie nabyte własne doświadczenie dziecka, wpływ kultury oraz poziom potrzebnego ze strony rodziców wsparcia. Innymi słowy uznaje się, że zdolności dziecka (do uczestnictwa społecznego) są bardziej pochodną indywidualnych doświadczeń i okoliczności w jakich dziecko się rozwija, niż prostą funkcją wieku, czyli przyjmuje się, iż w miarę nabywania własnych doświadczeń rozwijają się kompetencje i zakres wewnętrznej autonomii dziecka (Lansdowne 2005). Oczywiście, takie ujęcie rodzi pytanie o ocenę poziomu zdolności umożliwiających podejmowanie decyzji – sposób tej oceny. W tym aspekcie spotyka się bardzo różne podejścia, jak jednak wskazują eksperci tematu (Lansdowne 2005), najbar-

dzień trafne wydaje się to, które stosowane jest w kontekście medycznym (decyzji w sprawach leczenia), a które obejmuje:

- zdolność do rozumienia i komunikowania stosownych informacji – rozumienia możliwych alternatyw wyboru, wyrażania własnych preferencji, artykułowania zainteresowania i zapytywania (zadawania odpowiednich pytań);
- zdolność niezależnego myślenia i dokonywania wyboru – niezależnie tzn. nie pod wpływem przymusu czy manipulacji a w perspektywie własnego spojrzenia;
- zdolność do oceny potencjalnych korzyści oraz ryzyka i szkód jakie mogą wynikać z decyzji, co oznacza, iż dziecko musi rozumieć konsekwencje różnych kierunków decyzji, co one będą dla niego oznaczały, jakie będą niosły skutki;
- posiadania pewnego ustabilizowanego systemu wartości jako podstawy dokonywania wyboru i podejmowania decyzji.

W uproszczeniu, w sporach o to od kiedy dziecko jest zdolne do obywatelstwa uznaje się, iż od chwili, kiedy jest zdolne do wyrażania swojego zdania. Wówczas jest do tego uprawomocnione. Podkreśla się przy tym, iż artykuł 12 Konwencji nie ogranicza formy ekspresji owego własnego zdania do jakiejś formalnej postaci (np. języka). Poglądy, własne zdanie może być przez dziecko wyrażane na wiele sposobów, poprzez emocje, rysowanie, malowanie, śpiewanie czy przedstawienia. W tym względzie uważa się, że nawet małe dzieci, jak i dzieci z problemami rozwojowymi są zdolne do wyrażenia własnego poglądu, więc odpowiednio powinno się ich opinie uwzględniać. Wyraźnie natomiast stwierdza się, iż im wyższe są zdolności dziecka, tym pełniej (poważniej) jego zdanie powinno być brane pod uwagę (Lansdowne 2005).

Podsumowując w uproszczeniu, w tym wątku dyskursu występują dwa ogólne stanowiska. Jedni podkreślają, iż koncept obywatelstwa dzieci w całości jest w Konwencji rozumiany jako odnoszący się do dziecka natychmiast, tj. od chwili jego urodzenia (np. Doek 2009), podczas gdy inni podkreślają w tym względzie stopniowy rozwój obywatelstwa dzieci jako ich uczestnictwa społecznego (np. Shier 2001). W tym znaczeniu uznaje się, iż realizacja partycypacji społecznej dzieci odbywa się odpowiednio do poziomu rozwoju i możliwości dzieci. W tym też sensie mówi się o przechodzeniu przez dzieci przez kolejne poziomy społecznej partycypacji.

Poziomy obywatelstwa (partycypacji społecznej) dzieci są więc kolejnym tematem wokół którego toczy się dyskurs o obywatelstwie dzieci. W tym przedmiocie spotyka się różne propozycje systematyzacji. Przykładowo Harry

Shier (2001) mówi, iż właśnie w zależności od możliwości rozwojowych i doświadczenia dzieci, ich uczestnictwo społeczne może przebiegać (być realizowane) na pięciu poziomach/etapach:

- I. poziom pierwszy – dzieci są słuchane;
- II. poziom drugi – dzieci są wspierane w wyrażaniu własnych poglądów;
- III. poziom trzeci – poglądy dzieci są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji;
- IV. poziom czwarty – dzieci są włączane w podejmowanie decyzji (w proces dokonywania wyboru);
- V. poziom piąty – dzieci wspólnie z dorosłymi zarządzają daną rzeczywistością (np. organizacją czy instytucją).

Gerison Lansdowne (2005, s. 4) wskazuje na pięć poziomów uczestnictwa dzieci, które według niej oznaczają różny poziom udziału dzieci w procesie decydowania:

- bycie informowanym;
- wyrażanie własnego zdania/informowanie o swoich poglądach;
- uwzględnianie zdania (opinii);
- udział w decydowaniu lub samodzielne podejmowanie decyzji.

Do najbardziej znanej w literaturze propozycji systematyzacji partycypacji społecznej dzieci (obywatelstwa dzieci) należy ujęcie Rogera Harta (1995) przedstawione przez Autora w postaci tzw. drabiny uczestnictwa (*Hart's Ladder*). Typologizacja ta odnosi się przede wszystkim do obszaru partycypacji społecznej rozumianej jako udział w decydowaniu i podejmowanie aktywności na rzecz własnych spraw oraz spraw w najbliższym otoczeniu i środowisku, w którym dzieci żyją (projekty i działania społeczne). Według Harta rzeczywiste uczestnictwo społeczne dzieci może różnić się poziomem podmiotowości dzieci w procesach decyzyjnych, w tym, zakresem inicjatywy „oddawanej” dzieciom czy raczej formułując to „w duchu” idei partycypacji – p o d e j m o w a n e j p r z e z d z i e c i. Przyjmując to, Hart wyróżnił kilka poziomów:

1. Przydzielanie zadań i informowanie;
2. Konsultowanie i informowanie;
3. Inicjowanie (decyzji, działań) przez dorosłych a podejmowanie decyzji z dziećmi;
4. Inicjowanie (decyzji, działań) i kierowanie przez dzieci;
5. Inicjowanie decyzji przez dzieci a decyzje i działania są podejmowane wspólnie z dorosłymi (współdecydowanie i współzarządzanie).

Najniższą formą uczestnictwa są sytuacje, kiedy dzieciom przydzielane są przez dorosłych jakieś konkretne zadania, ale jednocześnie dzieci są szczerze informowane, jak i dlaczego angażuje się je w dany projekt czy w dane dzia-

łanie (przydzielanie zadań i informowanie). Wyższym poziomem uczestnictwa dzieci są sytuacje, w których dzieci wyrażają swoją opinię na temat projektów i działań proponowanych im i zarządzanych przez dorosłych. Ponadto dzieci są informowane o tym, w jaki sposób ich wkład zostanie uwzględniony oraz są informowane o rezultatach decyzji podejmowanych przez dorosłych (konsultowanie i informowanie). Jeszcze głębszy wymiar uczestnictwa mają sytuacje, kiedy dorośli podejmują inicjatywę realizacji jakichś programów lub projektów, ale same decyzje są podejmowane już wspólnie z dziećmi (inicjatywa dorosłych, decyzje z dziećmi). Wyższy poziom uczestnictwa dzieci (tzw. uczestnictwo właściwe) to sytuacje, kiedy to dzieci inicjują i kierują projektami a dorośli pełnią wyłącznie rolę wspierającą (inicjatywa i kierownictwo dzieci). Najwyższy zdaniem Harta poziom partycypacji społecznej dzieci oznacza sytuacje, gdy różne projekty i programy są inicjowane przez dzieci a decyzje są podejmowane wspólnie przez dzieci i dorosłych (inicjatywa dzieci, współdecydowanie dzieci-dorośli).

Z tematem poziomów uczestnictwa (realizacji obywatelstwa) dzieci łączy się zagadnienie paraudziału społecznego dzieci, czyli zjawiska paraobywatelstwa dzieci. Chodzi tu o tzn. „falszywe” i wypaczające samą ideę, różne postaci „angażowania”, czy raczej wykorzystywania dzieci w procesach i działaniach społecznych. W tym wątku dyskursu autorzy podkreślają różnicę pomiędzy powierzchownym i sztucznym uczestnictwem dzieci a jego faktyczną i zgodną z intencją koncepcją postacią – intencją, według której dzieci powinny na co dzień i w wielu kontekstach społecznych doświadczać partnerstwa, obywatelstwa i demokracji. Sytuacje pozornego uczestnictwa są też krytykowane, jako wiążące się z pewnymi zagrożeniami, takimi, jak: traktowanie pozornego uczestnictwa jako sposobu kontrolowania dzieci, maskowanie tego, iż dorośli dbają przede wszystkim o zaspokajanie swoich potrzeb, wymuszanie od dzieci zgody na zastosowanie pewnych działań lub restrykcyjnych praktyk, manipulowanie dziećmi i tworzenia wśród nich ułudy podmiotowości (Wilson 2000). Roger Hart (2005) wskazuje na kilka sytuacji pozornego uczestnictwa społecznego dzieci:

Manipulację dziećmi – obejmującą sytuacje, kiedy dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych projektów udając, że są one inspirowane przez młodzież a w rzeczy samej narzucają czy podają dzieciom cele i zadania oraz środki a także poglądy i oceny, o które im (dorosłym) chodzi (które są w ich interesie), a jednocześnie stwarzając ułudę, że są one „pochodzenia” dziecięcego. Przykładem takich sytuacji jest wykorzystywanie dzieci (i ich wizerunku) do propagowania jakichś działań, zmian czy posunięć w ramach np. polityki społecznej (np. dzieci są zachęcane do udziału w jakichś marszach, pro-

testach, są nakłanianie do noszenia plakatów, transparentów podczas manifestacji społecznych, są angażowane jako aktorzy w reklamach społecznych). Jeśli dzieci w zupełności nie rozumieją danych zagadnień, celu danych działań i swojego w nich udziału, wówczas jest to manipulacja. Innym przykładem manipulacji partycypacją dzieci jest konsultowanie jakichś kwestii z dziećmi ale bez jakiegokolwiek przekazania im opinii zwrotnej, rzetelnej zwrotnej informacji o działaniu i jego rezultatach. Dorośli niby zbierają opinie dzieci w jakiejś sprawie (np. najlepszego dla dzieci placu zabaw, głosowania w jakiejś sprawie dotyczącej dzieci), ale już sposób analizy tych opinii w zupełności nie jest z dziećmi konsultowany, dzieci nie biorą też udziału w ostatecznym wyborze opcji, jak również rezultaty podjętych decyzji i działań nie są dzieciom przedstawiane.

Dekorację dziećmi – polegającą na tym, że dorośli korzystają z wizerunku dzieci, angażują je aby wsparły projekt (dorośli) swoją obecnością lub w jakiś pośredni wymyślony przez siebie sposób. W tym wypadku dorośli nawet nie udają, że dany projekt, działanie, poglądy są inspirowane przez dzieci. Używają ich wizerunku jako przekazu, że dane działanie służy dzieciom, że jest dla nich dobre i jest przez nie aprobowane. Przykładem są stosunkowo częste sytuacje używania dzieci jako swoistych dekoracji, kiedy „reklamują” one jakieś działania dorosłych, noszą jakieś gadzety, plakaty, hasła, kiedy śpiewają czy tańczą podczas jakichś wydarzeń (np. spotkania wyborcze, performance społeczne) a jednocześnie nie mają przy tym całkowicie pojęcia po co to wszystko się dzieje oraz nie mając żadnego wpływu na przebieg takich wydarzeń.

Tokenizm – dotyczy sytuacji, kiedy dzieciom udziela się pozornie głosu, ale w rzeczywistości nie mają one wcale lub mają niewielki wpływ na to, co robią, w czym uczestniczą i na to co się wokół nich dzieje. Chodzi tu o sytuacje, kiedy dzieciom „udzielany” jest przez dorosłych głos, ale tak naprawdę to nie mają one możliwości decydowania o przedmiocie swojej wypowiedzi oraz co do jej stylu i sposobu zakomunikowania. W gruncie rzeczy nie mają więc możliwości formułowania swoich faktycznych opinii. To bardzo częsty w praktyce sposób angażowania dzieci i mylenia go z rzeczywistą partycypacją społeczną (tą na postulowanym poziomie). Przykładem tokenizmu jest wykorzystywanie obecności dzieci w różnych dyskusjach i konferencjach panelowych, kiedy to (wybrane często przez dorosłych) dzieci wypowiadają jakieś (skontrolowane przez dorosłych) opinie bez udziału własnego stanowiska i ich ugruntowania w swojej świadomości oraz bez ich konsultacji ze swoimi rówieśnikami, których reprezentują przy takich okazjach. Przykładem są też popularne sesje „świętecznych” parlamentów, gdzie dzieci, które nie wiadomo jak właściwie zostały wybrane lub wiadomo, iż zostały wybrane przez doro-

słych, wygłaszają kwestie, postulaty o których to tematyce i sposobie zaprezentowania oraz formie prezentacji zdecydowali dorośli. W perspektywie krytyki takich sytuacji jako pozornego uczestnictwa dzieci uznaje się, iż nawet jeśli dany projekt jest w najlepszym interesie dzieci (dziecka), to dopóki zainteresowani nim są tylko dorośli i leży to przede wszystkim w ich interesie, a nie ma woli i zainteresowania dzieci aby w nim uczestniczyć, to uczestnictwo takie ma sztuczny, „pozorowany” charakter. Jak widać tokenizm jest postacią pseudopartycypacji zbliżoną bardzo do postulowanego rzeczywistego charakteru, jednak charakteryzującą się brakiem istotnego elementu jakim jest świadomość i pełne (w miarę możliwości) rozeznanie sytuacji przez dzieci oraz ich rzeczywiste decydowanie o treści, sposobie i formie udziału w jakimś wydarzeniu, inicjatywie społecznej.

Krytyka pozornego (pseudo) uczestnictwa społecznego dzieci (pozornego obywatelstwa) odwołuje się do rozumienia i realizowania idei uczestnictwa dzieci i młodzieży w postaci fasadowych, aczkolwiek spektakularnie atrakcyjnych, działań i inicjatyw jakimi są na przykład incydentalne organizowanie paradecyzyjnych gremiów (sejmy czy jednodniowe parlamenty dziecięce) lub okazjonalnych konsultacji z dziećmi w jakichś drobnych kwestiach (np. przy tworzeniu miejskich przestrzeni, które są dla nich przeznaczone jako place zabaw). Podkreśla się, że takie działania stanowią w rzeczywistości „dymne zasłony” dla podtrzymania dominacji i wyłączności dorosłych w sprawach decyzyjnych co do dzieci oraz w rzeczy samej maskują faktycznie istniejący problem społecznego wykluczenia dzieci (Szczepka-Pustkowska 2012; Rekomendacja 1864).

W tym miejscu zasadne będzie podkreślenie pewnych elementów, ponieważ warunków, uznania danych sytuacji udziału dzieci za ich rzeczywistą partycypację społeczną (obywatelską) – warunków ich faktycznego udziału w projektach, działaniach i wyborach społecznych. Wśród nich wymieniane są (Hart 1995):

- świadomość i rozumienie intencji projektu przez dzieci;
- dobrowolność udziału lub własna inicjatywa co do jego powstania;
- rozumienie zasad swojego udziału w wyrażaniu opinii i w podejmowaniu decyzji;
- ważność udziału i moc wpływu na wybór (decyzję) (a nie dekoracyjność);
- rzeczywiste reprezentowanie rówieśników;
- duży stopień swobody formy i szczegółowych aspektów wypowiedzi.

Zasadniczym wątkiem dyskursu o obywatelstwie dzieci jest treść obywatelstwa, czyli co właściwie „wypełnia” to pojęcie. W tym znaczeniu toczony są

dyskusje i rozważania na temat tego, co ono oznacza w sensie możliwości i rodzaju aktywności, do których uprawnia i zobowiązuje. Często podejmowanym tematem są różnice i zbieżności pomiędzy obywatelstwem dzieci a obywatelstwem dorosłych. Narracje tego typu rozpoczyna często rekonstrukcja pojęć „obywatelskość”, „obywatel”, z przywoływaniem różnych jego wymiarów i odmian. Zwykle odbywa się to z odwołaniem do klasycznej trójczłonowej koncepcji obywatelstwa Marshalla, tj. wymiaru cywilnego, politycznego, społecznego. Ale też z przywołaniem innych wymiarów i rodzajów obywatelstwa: pasywnego, aktywnego, prywatnego, kulturowego, globalnego, publicznego i innych (Szczepska-Pustkowska 2012). Autorzy próbują więc wyznaczyć wymiary obywatelstwa dzieci, odwołując się do treści czy roli obywatela tak, jak wyznacza się je z myślą o dorosłych. Na przykład wskazuje się, iż (za Marshalllem) obywatelstwo dorosłych, jak i dzieci, obejmuje trzy zasadnicze składniki: cywilny, polityczny i socjalny. Cywilny oznaczający, iż jednostka posiada prawa niezbędne dla jej wolności – wolność osobistą, wolność wypowiedzi, myśli, wyznania oraz zawierania ważnych umów oraz równy akces i traktowanie przez system sprawiedliwości. Polityczny wymiar oznacza prawo jednostki do dostępu do instytucji politycznych, prawo udziału w sprawowaniu władzy politycznej jako wyborcy i jako sprawującego rządu. Wymiar socjalny z kolei oznacza uprawnienia dostępu i udział jednostki w dobrach ekonomicznych, prawo do zabezpieczenia społecznego oraz prawo do uczestniczenia w dziedzictwie kulturowym i społecznym (podają za Cockburn 2013, s. 8). W perspektywie klasycznego ujęcia obywatelstwa Marshalla podkreśla się, iż obywatelstwo dzieci obejmuje, tak jak obywatelstwo dorosłych, owe trzy kluczowe elementy: przynależność do wspólnoty, prawa i obowiązki, które z tego wypływają oraz równość statusu. Podkreśla się też, iż żaden z nich nie może być pomijany w odniesieniu do dzieci (Lister 2009). Tworzą one ramę definicyjną (treściową) obywatelstwa dzieci, którą wypełniają różne treści szczegółowe. Te, w odniesieniu do dzieci są dyskutowane głównie w perspektywie, jak i na ile są one i powinny być rozumiane i konceptualizowane w porównaniu do obywatelstwa dorosłych (zob. np. Lister 2009).

Ze współczesnego dyskursu można wyraźnie skonstatować, iż obywatelstwo dzieci w swej zasadniczej treści oznacza – poza przynależnością i uznaniem statusu, wspólnotą praw i odpowiedzialności oraz równością z dorosłymi – partycypację społeczną w wymiarze udziału w decydowaniu, ocenianiu i zarządzaniu rzeczywistością oraz w wymiarze jej tworzenia poprzez własną aktywność społeczną. Z toczonych dyskusji można odczytać, iż obywatelstwo dzieci oznacza nie tylko „bycie obywatelem” ale też (lub przede wszystkim) „działanie obywatelskie”; nie tylko cieszenie się statusem posiadania praw

i przywilejów, ale też ich wypełnianie, realizację poprzez faktyczną aktywność społeczną i polityczną (Lister 2009). Zgodnie z tym, wielu badaczy akcentuje kategorię partycypacji jako zasadniczą dla rozumienia obywatelstwa dzieci, jak na przykład ma to miejsce w definicji proponowanej przez Brena Neale (2004), gdzie oznacza ono „uprawnienie do rozpoznania, poszanowania i partycypacji” (s. 1) czy w ujęciu przywoływanego już Rogera Harta, zgodnie z którym zresztą partycypacja społeczna dzieci to „proces ich udziału w podejmowaniu decyzji znaczących dla ich życia oraz dla społeczności w której żyją” (1995, s. 4). Dziecięce obywatelstwo oznacza więc społeczną obecność dzieci i ich udział w życiu społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturowym, zauważa Maria Szczepska-Pustkowska (2012), oznacza uznanie świata dzieci, poszanowanie ich poglądów i punktu widzenia, jako równie wartościowego co dorosłych.

Jeśli odwołać się do innych jeszcze stanowisk, obywatelstwo (rozumiane jako wymiar demokracji) obejmuje partycypację, aktywność i zaangażowanie w przestrzeni społecznej oraz odpowiednią edukację i kompetencje do krytycznej analizy (Sztompka 2007). Także w tej perspektywie można obywatelstwo dzieci definiować jako przede wszystkim partycypację w procesach decyzyjnych, jako możliwość wyrażania ocen i krytyki działań podejmowanych na ich rzecz oraz jako aktywność i zaangażowanie dzieci w sferze społecznej. Taki sens posiadają definicje społecznej partycypacji wyrażane w narzędziach politycznych rekomendujących ideę obywatelstwa dzieci. Przyjęta przez Radę Europy w 2003 roku Europejska karta o uczestnictwie młodych ludzi w lokalnym i regionalnym życiu, stwierdza w swych zapisach, iż uczestnictwo i aktywne obywatelstwo dzieci oznacza posiadanie przez dzieci prawa, środków, przestrzeni i możliwości, a gdzie jest to potrzebne wsparcia w uczestniczeniu i wpływaniu na decyzje, a także oznacza zaangażowanie dzieci w działania i aktywności w zakresie udziału w budowaniu lepszego społeczeństwa. Chodzi więc o różnego rodzaju procesy w wyniku których dzieci mają możliwość oddziaływania na podejmowanie decyzji, które ich dotyczą lub dotyczą warunków, w których żyją. Chodzi o umożliwianie młodym ludziom współdecydowania o własnych sprawach, ale również o możliwość i uwzględnianie ocen dzieci co do działań czy rozwiązań, jakie są na ich rzecz podejmowane i realizowane. Wreszcie chodzi też o zaangażowanie dzieci w działania dla innych, dla „wspólnego dobra”, w ich działalność społeczną. Można też dodać, iż chodzi też o możliwość obejmowania przez młodych ludzi znaczących ról i pozycji w społeczeństwie.

W narracjach o treści obywatelstwa dzieci (o jego istocie) na plan pierwszy wysuwa się kwestia współdecydowania, współzarządzania rzeczywistością

przez dzieci razem z dorosłymi. Pod tym względem, w dyskursie wskazuje się, iż obywatelstwo dzieci może być realizowane w kilku postaciach (z uwzględnieniem formuły rozwijających się zdolności dziecka do obywatelstwa oraz uwzględnieniem przedmiotu, kontekstu oraz sytuacji decydowania). W Rekomendacji Rady Europy traktującej o uczestnictwie społecznym dzieci zatytułowanej *Promoting the participation by children in decisions affecting them* (Rec. 1864, z 2009) mówi się o kilku postaciach partycypacji społecznej (obywatelstwa) dzieci:

- dogłębne informowanie dzieci i tłumaczenie im charakteru i powodów podjętych wobec nich decyzji;
- umożliwianie dzieciom zmieniania i modyfikowania decyzji podjętych w ich sprawach przez dorosłych;
- wpływanie przez dzieci (w różny sposób) na proces podejmowania decyzji przez dorosłych;
- rzeczywisty współudział dzieci w dokonywaniu wyborów – podejmowaniu decyzji.

Bez względu na to czy chodzi o rzeczywisty współudział czy wpływanie na proces podejmowania decyzji, czy też o zmienianie już podjętych decyzji, zasadniczym elementem jest tu *partnerstwo dorosłych i dzieci*, a także faktyczna możliwość dzieci co do kreowania rzeczywistości, ich realna możliwość wpływu na to co się dzieje i jak wygląda życie wokół nich. Chodzi więc o respektowanie dzieci jako równoważnych podmiotów społecznych, jako konstruktorów społecznej rzeczywistości, o poszanowanie i uwzględnianie ich zdania, woli, ocen i wyborów przynależności.

Należy jednak zaznaczyć, iż przedstawione rozumienie treści obywatelstwa dzieci charakterystyczne jest dla społeczeństw demokratycznych, dla tzw. świata cywilizacji zachodniej. W rzeczywistości globalnej, koncepcja obywatelstwa dzieci ma różne znaczenie dla dzieci z różnych regionów świata (Hart 2005, s. 4). Dla dzieci żyjących poza społeczeństwami demokratycznymi, uczestnictwo społeczne i obywatelstwo to idea związana głównie z przetrwaniem, z przeżyciem a nie decydowaniem. Tam oznacza ona zapewnienie dzieciom dostępu do podstawowych warunków rozwoju i zaspokajanie podstawowych potrzeb egzystencjalnych, tj. dostępu do wody, jedzenia, schronienia i niezbędnego ubioru, podstawowej opieki medycznej i elementarnej edukacji. Dla dzieci cywilizacji zachodniej idea obywatelstwa to uczestnictwo społeczne rozumiane jako udostępnianie im w pełni dóbr i wartości demokracji. Tu oznacza ono kontestację dotychczasowych nierówności społecznych, sprzeciw wobec dyskryminacji dzieci w zakresie możliwości kształtowania życia społecznego i działania społecznego a w zamian ulokowanie dzieci w pozycji de-

cydentów społecznych, arbitrów i sędziów rzeczywistości społecznej oraz aktywnych podmiotów działania społecznego.

Podsumowując krótko dyskurs na temat treści obywatelstwa dzieci, można stwierdzić, iż współcześnie uznaje się, iż jest ono kombinacją kilku elementów: praw (uprawnień), partycypacji, realizacji zobowiązań i odpowiedzialności oraz dostępu do źródeł i dóbr (Cockburn 2013, s. 10). Można więc przyjąć, iż takie właśnie atrybuty treściowe ma Dziecko Obywatel.

Na koniec warto choć skrótowo, bo temat to rozległy, przedstawić wątek dyskursu o obywatelstwie dzieci dotyczący społeczno-kulturowego kontekstu jego urzeczywistniania. Wyróżnić można w nim m.in. narracje omawiające warunki realizowania się obywatelstwa dzieci. Po pierwsze, podkreśla się, iż rzeczywista i pełna realizacja prawa do uczestnictwa społecznego dzieci opiera się na wprowadzeniu całej gamy warunków legislacyjnych, politycznych i praktycznych, które mają gwarantować zarówno zobowiązanie, jak i określać możliwość wdrażania przez rząd oraz inne podmioty państwowe i społeczne konkretnych działań koncepcji obywatelstwa dzieci. W obszarze tych warunków wymienia się (Lansdowne 2010):

- ustanowienie uprawnień formalnych dla dzieci – jak na przykład procedury składania zażaleń, dostęp do sądów i prowadzonych w ich ramach postępowań, uprawnienia do współstanowienia o sprawach szkoły czy nawet sprawa możliwości zawierania małżeństw przez dzieci, czy kwestie obniżenia wieku wyborczego;
- systematyczne dostarczanie dzieciom informacji o ich prawach i możliwościach, w sposób odpowiedni dla ich wieku i zdolności poznawczych – przykładem jest edukacja o prawach człowieka realizowana w szkołach, dostarczanie tzw. „przyjaznych dzieciom” opracowań, informacji na temat spraw ich dotyczących, dokumentów państwowych, raportów, które ich dotyczą, udostępnianie dzieciom materiałów, które w odpowiedniej formie przedstawiają funkcjonowanie różnych instytucji, do których trafiają dzieci (np. szpitale, sądy, rzecznictwo obywatelskie i dotyczące dzieci itp.);
- realizacja edukacji społecznej uwrażliwiającej różne grupy społeczne na kwestie obywatelstwa dzieci i ogólnie praw dzieci – poprzez np. włączanie tematyki w treści programów edukacyjnych dla dzieci, przez umieszczanie tematu w podstawowych kursach kształceniowych oraz doskonalenia zawodowego dla wszystkich grup zawodowych pracujących z dziećmi (nauczyciele, pomoc społeczna, służba zdrowia, wymiar sprawiedliwości itp.) oraz poprzez programy edukacyjne dla rodziców;

- faktyczne udostępnianie współpodejmowania decyzji dzieciom na różnych poziomach społecznych;
- rozwój przyjaznych dziecku służb publicznych;
- rozwój i wsparcie dla organizacji dziecięcych prowadzonych przez nie same;
- umożliwianie dzieciom dostępu do mediów i do decydowania o treściach w nich występujących;
- tworzenie systematycznie działających reprezentacji dziecięcych na poziomie organów decyzyjnych lokalnych i państwowych;
- stały dostęp dzieci do podmiotów rządzących w celu rozwoju dialogu z nimi w różnych aspektach rozwoju społeczeństwa;
- wzmacnianie zdolności dzieci do obrony swoich praw – poprzez działania rozwijające umiejętności dzieci do przeciwstawiania się łamaniu ich praw w różnych środowiskach i przez różne osoby.

Jak można interpretować powyższą listę, warunki realizowania obywatelstwa dzieci to jednocześnie postulaty dotyczące działań na rzecz upowszechniania i urzeczywistniania koncepcji w praktyce społecznej.

Zakończenie

Podsumowując przedstawione w opracowaniu wybrane aspekty dyskursu na temat obywatelstwa dzieci można stwierdzić – w daleko posuniętym uproszczeniu – iż koncepcja ta oznacza wyraźną zmianą retoryki w dziedzinie spraw dzieci, ich miejsca w społeczeństwie i ich roli w nim. Najkrócej tę zmianę można by określić jako przejście z orientacji i myślenia w kategoriach „dla dzieci”, na „dla i z dziećmi”. Oznacza odejście od stanowiska, iż to dorośli wiedzą najlepiej, a dzieci nie bo... (argumenty różne, do wyboru). Koncepcja obywatelstwa dzieci stanowi teoretyczno-praktyczny kontratyp dla postawy dominacji nad dziećmi i podporządkowującej protekcji dorosłych nad dziećmi. Oznacza odejście od spostrzegania dzieci jako jedynie cichych obywateli (*silent citizens*) na rzecz obywateli uznanych, szanowanych, uczestniczących, oceniających i działających. W tym sensie koncepcja ta – jej urzeczywistnianie, oznacza ogromne zadanie dla dorosłych. Zadanie przeformułowania wielowiekowego tradycyjnego sposobu rozumienia miejsca i roli dzieci w społeczeństwie oraz zadanie stworzenia dzieciom warunków, aby poczuły się uprawnione i zdolne do zaangażowania w życie społeczne i aby poczuły się z tymi możliwościami komfortowo, tak by chciały z nich korzystać, w nich eksperymentować, wyrażając siebie, kreując swoje możliwości i jednocześnie ucząc się podejmowania odpowiedzialności.

Bibliografia

- Cockburn T. (2013), *Rethinking children's citizenship*, Palgrave Macmillan.
- Collins R. (1977), *Some comparative principles of educational stratification*, "Harvard Educational Review" 1977, Vol. 7.
- Corsaro W.A. (2005), *The sociology of childhood*, Sage Publications, London.
- Doek J.E. (2009), *Foreword*, [w:] Invernizzi A., Williams J. (eds), *Children and citizenship*, Sage Publications, London.
- Holt J. (1974), *Escape from childhood: The needs and rights of children*, Penguin, Londyn.
- Isin E.F., Turner B.S. (2002), *Citizenship studies: An introduction*, [w:] Isin E.F., Turner B.S. (red.), *Handbook of Citizenship Studies*, Sage Publications, London, , s. 1–10.
- James A., Prout A. (1997), *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge, London.
- James I., James A. (2004), *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan, New York.
- Korczak J. (1984), *Pisma wybrane*, wybór Aleksander Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Jaros P. (2013), *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- Jarosz E. (2008), *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Korczak J. (1928), *Wstęp w: Zakład Wychowawczy Nasz Dom*, M. Rogowska-Falska (red.), źródło: <http://2012korczak.pl/node/75>
- Lansdowne G. (2005), *The evolving capacities of the child*, UNICEF, The Innocenti Research Center, Florence.
- Lansdowne G. (2010), *The realisation of children's participation rights: critical reflection*. [w:] Percy-Smith B. i Thomas N. (eds), *A handbook of children and young people's participation. Perspective from theory and practice*, Routledge, Oxon-New York.
- Lister R. (2009), *Unpacking children citizenship*, [w:] Invernizzi A., Williams J. (eds), *Children and citizenship*, Sage Publications, London.
- Milne B. (2009), *From chattels to citizens? Eighty years of Englantyna Jebb's legacy to children and beyond*, [w:] Invernizzi A., Williams J. (eds), *Children and citizenship*, Sage Publications, London.
- Neale B. (2004) (ed.), *Executive summary*, [w:] *Young children's citizenship*, Joseph Rowntree Foundation, York.
- Shier H. (2001), *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*, "Children & Society" 2001, t. 15, s. 107–117.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Korczakowska idea praw dziecka*, Pedagogika Społeczna, nr 3–4.
- Smolińska-Theiss B. (2013), *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Stainton Rogers W. (2008), *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko*, [w:] Kehily M.J. (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Szczepska-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szczepska-Pustkowska M. (2012), *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* Problemy Wczesnej Edukacji 2012, nr 2(17), s. 8–23.
- UNICEF (2006), *Excluded and invisible*, The State of the World's Children 2006, UNICEF.
- Wilson S. (2000). *Schooling for democracy*. Youth Studies Australia.