

Maja Brzozowska-Brywczyńska*

DZIECIĘCE OBYWATELSTWO: KILKA REFLEKSJI NA MARGINESIE IDEI DZIECIĘCEJ PARTYCYPACJI

Abstrakt. W ramach analiz dzieciństwa oraz roli dziecka w sieci społecznych relacji zagadnienie dziecięcej partycypacji podnoszone jest coraz częściej jako warunek ugruntowania zainicjowanego przez tzw. *new sociology of childhood* (zob. np. James, Prout 1997) obrazu dziecka jako aktywnego i kompetentnego aktora społecznego. Rozwojowi dyskursu dziecięcego sprawstwa towarzyszy intensywny, dzięki wytworzonemu m.in. przez *Konwencję o Prawach Dziecka*, „klimatowi partycypacyjnemu”, rozwój inicjatyw, projektów, analiz i modeli dziecięcej partycypacji. Jednak wraz z rozbudowywaniem korpusu jej możliwych rozumień partycypacja dzieci wylania się nie jako rozwiązanie, ale raczej jako problem do rozwiązania. Problematyzacja partycypacji wiąże się z koniecznością gruntownego przemyślenia jej celu oraz kontekstu społeczno-kulturowych wyobrażeń na temat wzajemnych relacji między dziećmi i dorosłymi, w jakim jest osadzona. Włączenie w dyskurs partycypacyjny pojęcia dziecięcego obywatelstwa – rozumianego głównie jako prawo do uznania, szacunku i aktywnego udziału w życiu społecznym – pozwala na wyprowadzenie pojęcia partycypacji z obszaru analiz dzieciństwa, ulokowanie go w ramach innych praw obywatelskich i analizowanie w szerszym planie relacji społecznych. Artykuł przybliża, jako preteksty do dalszej refleksji i eksploracji, trzy obszary myślenia o dziecięcym obywatelstwie, zaproponowane przez Johna Walla (2010, 2012), na podstawie analizy istniejących w literaturze ujęć, wykorzystujące pojęcia sprawstwa, współzależności i różnicy.

Słowa kluczowe: partycypacja, dziecięce obywatelstwo.

1. Wstęp

Dzieci i ryby głosu nie mają.
– Masz czas. Poczekaj, aż urośniesz.
(Korczak 2004: 57)

Hasło „dziecięce obywatelstwo” może zabrzmieć, jak oksymoron – wydaje się bowiem, że w powszechnym rozumieniu obraz dziecka i asocjowane z nim cechy oraz model obywatela, który funkcjonuje w publicznym dyskursie, nie

* Dr, Zakład Badań Kultury Wizualnej i Materialnej, Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89 C, 60-568 Poznań; bbmaja@gmail.com.

mają ze sobą nic wspólnego. Dziecko, w myśl wciąż dominującego w społecznej wyobraźni paradygmatu socjalizacyjnego, jest przecież niepełnym, nieuformowanym jeszcze członkiem społeczeństwa, nabiera dopiero kompetencji pozwalających mu w przyszłości uczestniczyć w życiu społecznym. Z kolei pojęcie obywatela zawiera w sobie zestaw cech i przymiotów składających się na idealny słownik dorosłości – dojrzałość emocjonalna, racjonalność, rozwinięty zmysł moralny, odpowiedzialność i samowystarczalność (zob. Cockburn 1999).

A jednak już na początku XX w. – inspirowana ideami Nowego Wychowania – pedagogika korczakowska silnie podkreślała wartość i doniosłość dziecięcej podmiotowości, autonomii, sprawstwa oraz współuczestniczenia w życiu społecznym zdominowanym przez dorosłych. Janusz Korczak dobitnie przestrzegał przed „ckliwą miłością” wobec dziecka, na pierwszym miejscu stawiając jego najważniejsze „prawo” – do szacunku (zob. Korczak 2004). Prawo do szacunku to inaczej prawo do wypowiedzania się w swoich sprawach, jak również w sprawach innych, do bycia traktowanym w sposób poważny i sprawiedliwy, do aktywnego działania w różnych obszarach życia społecznego, a także do protestu i do walki o swoje prawa. Prawo do szacunku, którego ważną składową jest dziecięce obywatelstwo, wynika z uznania wartości i godności dziecka, z założenia, że nie jest ono zadatkami na człowieka, ale człowiekiem tu i teraz.

Ten aspekt spuścizny korczakowskiej pobrzmiewa w artykułach *Konwencji o Prawach Dziecka* (KPD), uchwalonej przez ONZ w 1989, w której dziecko definiowane jest po raz pierwszy nie tylko jako przedmiot opieki i troski ze strony dorosłych, ale również jako podmiot praw i wolności. Prawo dziecka do partycypacji stanowi, obok zasady niedyskryminacji (art. 2), działania w najlepszym interesie dziecka (art. 3) oraz prawa dziecka do życia i warunków do rozwoju (art. 6) – jeden z głównych filarów Konwencji. Stawiany najczęściej jako punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat dziecięcej partycypacji, artykuł 12 KPD daje dziecku prawo do **formułowania poglądów i opinii** oraz **bycia wysłuchanym** w sposób **swobodny**, w odniesieniu do **spraw, które go dotyczą**, z **uwzględnieniem wieku i dojrzałości** dziecka.

Uchwalenie Konwencji przyczyniło się z pewnością do wytworzenia swego „klimatu partycypacyjnego” – inicjując wzmożony międzynarodowy dyskurs dotyczący praw dziecka i dziecięcej partycypacji¹, rozwijający się równoległe do formułowania nowego paradygmatu studiów nad dzieciństwem (zob. np.:

¹ *Konwencja o Prawach Dziecka* nie jest jedynym dokumentem, w którym pojawia się idea partycypacyjnych praw dzieci i – pośrednio – zarys idei dziecięcego obywatelstwa, niemniej jednak – ponieważ stanowiła ona pierwszy tego rodzaju międzynarodowy dokument, podpisany i ratyfikowany przez większość państw na świecie – została uznana za punkt wyjścia w dyskusjach nad prawami dzieci jako obywateli. Konwencja zainspirowała powstanie takich dokumentów, jak *Afrykańska Karta Praw i Dobrobytu Dziecka* (1990) oraz *Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci*, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r. (2000) i stała się podstawą formułowania modeli dziecięcej partycypacji opartych na praktycznej interpretacji dziecięcego prawa do głosu (art. 12) – np. drabiny partycypacji Rogera H a r t a (1992).

Ariès 1995; Qvortrup i in., red. 1994; Jenks 1996; Alanen, Mayall, red. 2001; James, James 2004; Prout 2005), akcentującego społeczny konstruktoryzm dzieciństwa, wielość jego kulturowo zmiennych formatów, problematyzującego dziecięce sposoby doświadczania otaczającej rzeczywistości, sięgającego po te doświadczenia jako ważne źródła wiedzy oraz kreślącego obraz dziecka jako kompetentnego aktora społecznego. Próby praktycznej realizacji prawa dziecka do „głosu” (art. 12) zaowocowały lawinowym przyrostem liczby inicjatyw, projektów, a także będących ich pokłosiem raportów, analiz i modeli dziecięcej partycypacji.

Jednak po początkowym – przypadającym głównie na lata 90. XX w. – okresie wzmożonego entuzjazmu i optymizmu zaczęto coraz krytyczniej przyglądać się dotychczas wypracowanym rozumieniom dziecięcej partycypacji i formatom promowanych wizji dziecka–obywatela². Skonstatowana zachowawczość, naskórkowość, nieciągłość i „dorosłocentryczność” większości projektów partycypacyjnych wynikała – przynajmniej po części – z niedostatecznego urefleksyjnienia celu dziecięcej partycypacji³, jak również z deklaratywnego charakteru uprawomocniających ją „praw partycypacyjnych”, których rzeczywista realizacja nie zależy jedynie od uznania doniosłości Konwencji, ale od faktycznych warunków prawnych, strukturalnych, społecznych i kulturowych, w których miałyby być realizowane⁴.

Problem z ugruntowaniem partycypacji jako jednego ze sposobów dziecięcego „bycia w świecie” wiąże się jednak nie tylko z jej operacjonalizacją. Wynika

² Krytyka (zob. np. Thomas 2007) dotyczyła m.in. niedostatku realnych efektów włączania dzieci w procesy decyzyjne, zachowawczego (szczególnie w kontekście zachodnim i w odniesieniu do partycypacji publicznej), edukacyjnego charakteru projektów partycypacyjnych, ich „dorosłocentryzmu” (to dorośli kierują procesami, to oni włączają, zapraszają, wysłuchują dzieci). Komentatorzy wytykali również tokenizm i naskórkowy, nieciągły charakter wielu procesów partycypacyjnych z dziećmi, fetyszizm narzędzi, traktowanie partycypacji dzieci jako nagrody, co miałoby wzmacniać i podtrzymywać istniejące między dziećmi różnice, np. poprzez marginalizację dzieci najmłodszych, niepełnosprawnych czy przedstawicieli mniejszości bądź grup społecznie wykluczonych, a także prowadzić do rytualizacji i egzotyzacji samego udziału dzieci w procesach decyzyjnych.

³ Czy partycypacja miałaby być elementem edukacji obywatelskiej? Czy powinna aktywizować, czy facylitować już istniejące zaangażowanie najmłodszych obywateli? Czy ma promować obraz dzieci jako aktywnych obywateli? Czy mamy ją traktować po prostu jako metodę dotarcia do dziecięcej wiedzy i doświadczeń, konsultowania różnych grup dzieci w sprawach ich dotyczących? Czy miałaby być realizacją utopii dziecięcej merytokracji? Czy jesteśmy gotowi na faktyczne wysłuchanie dzieci i przyjęcie ich krytycznych głosów?

⁴ W polskim kontekście realizowanie przez dziecka jego praw zapisanych w Konwencji, w tym szczególnie prawa do aktywnego i sprawczego udziału w życiu społecznym (art. 12–16), „dokonuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami, dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną”. W świetle specyficznego charakteru sformułowań, takich jak „władza rodzicielska” czy „polskie zwyczaje” oraz tradycyjnego miejsca dzieci w rodzinie i poza nią może okazać się, że nie istnieją *de facto* podstawy do uznania dziecięcego prawa do partycypacji.

również z faktu, że mimo obecności emancypacyjnych koncepcji dzieciństwa, w treści jego społecznych konstruktów wciąż dominuje wyobrażenie dzieci jako istot niesamodzielnych, niekompetentnych, wymagających opieki. Jedną z konsekwencji tego obrazu jest ustawiczne rzutowanie dziecięcego sprawstwa i autonomii w przyszłość, rozpatrywanie dzieciństwa z perspektywy skończonego projektu dorosłości, kontynuując tym samym tradycję wykluczania dzieci ze wspólnoty obywateli, niejednokrotnie legitymizowaną troską o dziecko i działaniami w jego najlepszym interesie. Kiedy postrzega się dzieci jako nieposiadające wystarczającego rozumu, autonomii i kompetencji do podejmowania decyzji, albo kiedy widzi się w nich jedynie przyszłych obywateli – możliwości realizowania przez nie ich obywatelskich praw (zwłaszcza zaś prawa do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, bo o taką operacjonalizację dziecięcego obywatelstwa najczęściej chodzi) pozostają mocno ograniczone⁵.

2. Między dyskursem troski i sprawstwem

Kontekst, w którym wyłania się dyskurs dziecięcej partycypacji i obywatelstwa, znaczy więc szczególna ambiwalencja – deklaratywnej doniosłości dziecięcej partycypacji towarzyszy ciągły brak zarówno operacyjnej przejrzystości (co wiąże się z niejednoznacznością pojęć służących jej uprawomocnieniu bądź wyjaśnieniu, takich jak: szacunek, dzieciństwo, dorosłość, sprawstwo, udział), jak i politycznego uprawomocnienia.

Zagadnienie praw dzieci, co wyraźnie widać na przykładzie polskiego dyskursu publicznego, ma przy tym w dużej mierze charakter interwencyjny, dotyczy głównie problemów ich niezaspokojonych potrzeb i niewystarczającej ochrony – niedożywienia, biedy i wynikającego z niej wykluczenia, doświadczanej przez nie przemocy. Na tak dramatycznie zarysowanym tle niełatwo jest podnosić kwestię dziecięcej partycypacji. Siłą rzeczy, w obliczu wielości przykładów nadużyć wobec dzieci ze strony dorosłych lokowanych częstokroć dodatkowo w dramaturgicznych ramach przekazów medialnych, dyskurs troski staje się moralnie słuszny i odsuwa na bok potrzebę wzmacniania dziecięcego sprawstwa⁶. Mniej lub bardziej świadome przeciwstawianie sobie tych dwóch aspektów dziecięcych praw – do ochrony i opieki oraz do partycypacji (rozpatrywanej często w kategoriach

⁵ Protekcyjnistycznemu paradygmatowi postrzegania praw dzieci towarzyszy paradoksalnie swoista „kultura” braku zaufania do dzieci, interpretowania ich sprawstwa głównie negatywnie, jako nieposłuszeństwa czy wandalizmu.

⁶ Priorytetyzowanie praw dzieci do aktywnego udziału w życiu publicznym jest również po części utrudnione przez diagnozowany w odniesieniu do obywatelskiego zaangażowania dorosłych „deficyt demokratyczny” (przejawiający się m.in. niskim zaangażowaniem w sprawy publiczne dorosłych obywateli) i brak kultury politycznej przyjaznej upowszechnianiu się narzędzi i praktyki partycypacji.

oddawania dzieciom władzy) przesłania jednak ich oczywistą współzależność – zabezpieczenie prawa dzieci do ochrony (ich praw) jest jedną z ważniejszych podstaw wypracowywania przez nie sprawstwa⁷. Joachim Theis (2010: 344) zauważa wprost: „odmawianie dzieciom praw obywatelskich sprawia, że stają się one bardziej podatne na nadużycia, wykorzystywanie i marginalizowanie w społeczeństwie”. Obywatelska marginalizacja dzieci to więc również rodzaj ich wykluczenia ze społeczeństwa istotny o tyle, że partycypacyjne prawo do zabierania głosu, do bycia członkiem społeczeństwa, który posiada swoje prawa, zna je i ma prawo o nie walczyć, egzekwować je i korzystać z nich, stanowi swoisty papierek lakmusowy skuteczności przestrzegania praw dziecka w ogóle (prawo głosu ma bowiem znaczenie nie tylko w kontekście politycznym, ale dotyczy również dziecka–pacjenta, członka rodziny, ucznia czy użytkownika przestrzeni publicznej).

W miarę więc, jak rosła świadomość problematyczności partycypacji jako uniwersalnego narzędzia społecznej inkluzji oraz tego, że wiele w jej rozumieniu i uznaniu zależy nie tylko od znalezienia skutecznych narzędzi włączania dzieci, ale również jego równie przekonujących uzasadnień i że w efekcie wymaga ona uważniejszego przyjrzenia się wzajemnym relacjom między dziećmi i dorosłymi oraz sposobowi postrzegania przez dorosłą część społeczeństwa roli dzieci w życiu społecznym i sieci społecznych relacji, zaczęto poszukiwać również innych niż tylko uznanie ważności dziecięcego prawa do głosu (choć jego skuteczna operacjonalizacja stanowić może dobry punkt wyjścia do „normalizacji” aktywnego udziału dzieci w życiu społecznym i politycznym) uzasadnień dziecięcej partycypacji. Jednym z najpłodniejszych obszarów ich formułowania okazało się zagadnienie dziecięcego obywatelstwa. Przesunięcie uwagi na zagadnienie obywatelstwa jako kontekst, warunek uprawomocnienia i efekt aktywnego udziału dzieci w życiu społecznym i politycznym pozwoliły wyprowadzić dyskusję na temat dziecięcej partycypacji z obszaru analiz dzieciństwa w stronę szerszej teorii społecznej, przyczyniając się nie tylko do dalszej problematyzacji samego dzieciństwa, ale również zrębów i logiki współczesnej demokracji, do namysłu nie tylko nad statusem społecznym dziecka, ale nad dotychczasowymi modelami obywatelstwa.

⁷ Logika połączenia tych dwóch elementów znajduje potwierdzenie w zapisanej w Konwencji zasadzie „rosnących możliwości” dzieci, zakładającej wsparcie dorosłych w realizowaniu przez dzieci swoich praw (zob. np. Lansdown 2009), jak również w założeniach wielu modeli partycypacji wskazujących stopniowe, zróżnicowane, mniej lub bardziej bezpośrednie uczestnictwo dzieci w procesach decyzyjnych (zob. np. Hart 1992; Treseder 1997; Shier 2001) i w sposobie myślenia o dziecięcym obywatelstwie inspirowanym tzw. *difference-centered citizenship* (Mossa-Mitha 2005), w ramach którego dzieci postrzega się jako kompetentne, wrażliwe i zaangażowane podmioty obywatelskie, które jednocześnie – podobnie, jak inne marginalizowane społecznie grupy – potrzebują wielu gwarantujących bezpieczeństwo praw odzwierciedlających ich specyficzną sytuację społeczną.

3. Obywatelstwo przeżywane

Zdaniem Jeremiego Roche (1999), wykreślenie wyobraźniowych ram dziecięcego obywatelstwa wymaga przede wszystkim rekonfiguracji i przemyślenia trzech kluczowych elementów: „dziecka” (chodzi tutaj przede wszystkim o wzięcie pod uwagę złożoności oraz kontekstualnego – społecznie, kulturowo i historycznie zmiennego – charakteru dzieciństwa; inspiracje płyną szerokim strumieniem z obszaru nowych studiów nad dzieciństwem), „dorosłego” (co przekłada się na relacyjne definiowanie dzieciństwa i dorosłości, zgodę na płynny charakter tych pojęć, na wzajemną zależność dzieci i dorosłych w społeczeństwie)⁸ i „obywatelstwa” (którego dominujące liberalne ujęcie, skupione na formalno-prawnych aspektach statusu obywatela, na jednostkowych prawach i zobowiązaniach, wymaga rozszerzenia o propozycje komunitarystyczne, akcentujące wagę partycypacji jako elementu składowego obywatelstwa, które stanowią bardziej płodne źródło inspiracji dla koncepcji dziecięcego obywatelstwa).

Dobłą ilustracją efektu tych koniecznych przesunięć jest propozycja „obywatelstwa przeżywanego” (*lived citizenship*) Ruth Lister (2007), według której kluczowym problemem w uznaniu dziecięcego obywatelstwa wydaje się dominujący obraz dorosłego obywatela w pełni obywatelskich praw, do którego wymagające opieki i ochrony, wciąż rozwijające swoje kompetencje i niemające dostępu do tradycyjnych narzędzi demokratycznego obywatelstwa dzieci po prostu nie pasują. Zauważa jednocześnie, że w większości przypadków wysiłek skierowany w stronę uznania dziecięcego obywatelstwa nie skupia się wcale na rozciąganiu dorosłych przywilejów, praw i obowiązków na dzieci (obywatelstwo *de iure*), ale raczej na uznaniu faktu, że podejmowane przez nie obywatelskie praktyki czynią z nich obywateli *de facto* (np. wolontariat, oddolne działania na rzecz lokalnych wspólnot, chęć i gotowość zaangażowania się w ważne dla społeczności sprawy) oraz na takim projektowaniu działań partycypacyjnych, by mogły one obejmować również dzieci. Obywatelstwo przeżywane jest więc obywatelstwem „procesualnym”, wykuwanym w procesie partycypacji. Rozumiane jest raczej jako praktyka społeczna i kulturowa niż formalny status. Chodzi w nim o to, w jaki sposób w konkretnych kontekstach dorośli przypisują dzieciom sprawstwo w różnych sferach życia, w jaki sposób ułatwiają bądź utrudniają ich publiczną partycypację, a mówiąc inaczej – jak interpretują możliwości i kompetencje dzieci i jak same dzieci w swoich codziennych kontekstach konceptualizują i praktykują własne obywatelstwo (James 2011: 172). J. Roche (1999: 479) przekonuje, że: „żą-

⁸ O ile pierwsze paradygmatyczne przesunięcie w nowym dyskursie dzieciństwa polegało na przejściu od traktowania dzieci jako niepełnych członków społeczeństwa w stronę kompetentnych aktorów społecznych (*becoming-being*), o tyle drugie, relacyjne przesunięcie, akcentuje procesualny charakter zarówno dzieciństwa, jak i dorosłości, podkreśla aspekt uczenia się przez całe życie – dotyczy to również obywatelskich kompetencji (*becoming-becoming*).

danie włączenia dzieci w ramy obywatelstwa to nic innego, jak prośba, by dzieci postrzegane były jako członkowie społeczeństwa, które posiadają prawomocny i wartościowy głos oraz perspektywę”. W ramach tak kreślonego dyskursu dziecięcego obywatelstwa, dzieci postrzegane są jako kompetentne, wrażliwe, posiadające prawa i zaangażowane podmioty, które jednocześnie – podobnie jak inne marginalizowane grupy – potrzebują wielu gwarantujących bezpieczeństwo praw, opieki i ochrony specyficznej dla swojej szczególnej sytuacji (określonej chociażby przez ekonomiczną czy polityczną zależność od dorosłych).

4. Dziecięce obywatelstwo między sprawstwem, współzależnością i różnicą

O ile nie ma w tym szkicu miejsca na przedstawienie całego wachlarza wyrastających z podobnych fundamentalnych założeń ujęć dziecięcego obywatelstwa, chciałabym – posiłkując się ustaleniami Johna Walla (2010, 2012) – zaproponować przyjrzenie się im z perspektywy trzech głównych, przewijających się przez różnorodne teoretyczne koncepcje dziecięcego obywatelstwa wątków: sprawstwa, współzależności i różnicy. Dla J. Walla (2012: 95) są one punktami wyjścia do wykreślenia idei „demokracji responsywnej”, opartej na levinasowskim ujęciu relacji z innym, w której głównym zadaniem przestrzeni politycznej jest otwarcie się na i inkluzja możliwie największej różnorodności doświadczeń różnych aktorów społecznych, postrzeganych jako swoisty dar w ciągłym procesie rekonstruowania wspólnoty *e pluribus unum*. Potraktować można je również, i taki jest ich status w niniejszym opracowaniu, po prostu jako pewną propozycję uporządkowania kierunków myślenia o dziecięcym obywatelstwie i dziecięcej partycypacji widzianych z perspektywy różnych rozumień relacji między dziećmi a innymi aktorami życia społecznego.

4.1. Sprawstwo

Perspektywa sprawstwa ugruntowuje pojęcie dziecięcego obywatelstwa w równym prawie obywateli do partycypacji i opiera się na założeniu, że jeśli tylko dać dzieciom szansę aktywnego udziału w życiu społecznym, okażą się w równym stopniu, co dorośli, zdolne do podejmowania wartościowych i kompetentnych decyzji. Kompetencje obywatelskie bowiem, na co zwracała uwagę Gerison Lansdown (2001), zależą nie tylko od osiągnięcia przez dzieci jakiegось uniwersalnego progu dojrzałości, ale również od możliwości angażowania się w obszary życia społecznego, które sprzyjają wypracowywaniu społecznych umiejętności składających się na słownik obywatelstwa. Dziecięca partycypacja oznacza więc tutaj dostęp do procesów decyzyjnych, wpływu na życie społeczne i jako taka stanowi zarówno warunek, jak i wyraz dziecięcego obywatelstwa.

Dziecięce sprawstwo jako właściwy punkt wyjścia do uznania dziecięcego obywatelstwa wyrasta z koronnego argumentu nowych studiów nad dzieciństwem – uznania, że dzieci nie są nie w pełni rozwiniętymi dorosłymi, członkami społeczeństwa *in statu nascendi*, ale aktywnymi aktorami społecznymi, którzy kształtują swoje życie społeczne, a także współkształtują życie osób dookoła i społeczeństw, w których żyją.

Kreślenie ram tak rozumianego obywatelstwa odwołuje się do praw partycypacyjnych dzieci (art. 12–17 KPD), które choć nie mają charakteru *stricto* politycznych praw oraz nie odnoszą się wprost do prawa do demokratycznej reprezentacji i głosowania, „mówią” o wyrażaniu własnych poglądów, byciu wysłuchanym, swobodzie wypowiedzi, myśli, sumienia i wyznania, swobodnego zrzeszania się i wolności pokojowych zgromadzeń, zgromadzeń, prywatności i dostępu do informacji.

O ile w wątku sprawstwa jako podstawy dziecięcego obywatelstwa pojawia się potencjalna szansa obywatelskiej inkluzji dzieci wynikająca z treści przypisanych im w Konwencji praw, o tyle przynajmniej z dwóch powodów jest ono problematyczne – po pierwsze z uwagi na deklaracyjny raczej niż faktyczny potencjał artykułów Konwencji (nabierają one mocy w zasadzie dopiero, jeśli zostaną przełożone na konkretny język ustaw, kodeksów, regulaminów, przepisów; nie pomaga tutaj obwarowanie realizacji zawartych w nich praw wieloma zastrzeżeniami, a także treść artykułów: 5 – o rosnących możliwościach i 3 – o działaniu w dobrym interesie dziecka, które można odczytywać nie tylko jako zachętę dla dorosłych do wspierania dzieci w ich obywatelskich wysiłkach, ale także jako powody hamowania ich aktywności). Uprawnomocnienie partycypacji, a co za tym idzie dziecięcego obywatelstwa, patrząc z perspektywy praw obywatelskich dzieci, musiałoby zatem skupić się na: operacjonalizacji dziecięcych praw obywatelskich, promowaniu tych praw i stojącego za nimi obrazu dziecka – prawomocnego aktora społecznego, wypracowanie ich rozumienia, a także monitorowanie praw obywatelskich i obywatelskiego zaangażowania dzieci. Po drugie, o czym wspomniałam już wcześniej, mając na uwadze nierówność dzieci i dorosłych w wielu innych aspektach (prawnych, politycznych, ekonomicznych, a także wynikających z tradycji kulturowych, relacji społecznych czy zwykłej przewagi siły i doświadczenia), kontekstem uprawnomocniania dziecięcej partycypacji okazuje się nie tyle obywatelska równość dzieci i dorosłych, ale raczej dysproporcja władzy między dziećmi i dorosłymi, która zamiast do emancypacyjnych efektów partycypacji dzieci w życiu społecznym i politycznym (branie pod uwagę ich głosów, włączanie ich w procesy decyzyjne) może skutkować tokenizmem i manipulacją, stając się kolejną formą socjalizacji „produkującą” dobrych, spinegliwych obywateli (Czy jesteśmy w stanie przyjąć i uwzględnić krytyczne, niezgodne z naszą wizją i interesami, głosy dzieci, którym dajemy przyzwolenie na uczestnictwo w życiu społecznym?).

Mówiąc jeszcze inaczej, lokowanie pojęcia sprawstwa w kontekście dziecięcego obywatelstwa wymaga przyjrzenia mu się dokładniej – czy ma charakter całkowitej autonomii (i czy taka autonomia byłaby w ogóle pożądana?) czy polega na umożliwieniu dzieciom podejmowania działań w przestrzeniach zdefiniowanych przez dorosłych (jak na przykład przestrzenie projektów partycypacyjnych?), czy możliwość bycia włączanym przekłada się na możliwość posiadania faktycznej społecznej władzy? Jak przekonuje Laura Lundy (2007), w dziecięcej partycypacji ważny jest zarówno „głos”, jak i „wpływ” – prawo dzieci do wyrażania swoich opinii jest prawem do głosu, ale też głos ten musi rozlegać się w przestrzeni, w której zostanie usłyszany. W kontekście sprawstwa jako podstawy dziecięcego obywatelstwa pojawia się więc problem „autentyczności” dziecięcej partycypacji i „proporcji” władzy, jaką dorośli dzielą się w jej ramach z dziećmi, który poruszany jest chociażby w koncepcji drabiny partycypacji Rogera Harta (1992)⁹ czy partycypacyjnym diagramie Harry’ego Shiera (2001)¹⁰, sygnalizującym wyraźnie, że nie istnieje „niewinna, prowadzona poza ramami istniejących układów politycznych, ograniczeń strukturalnych i uwarunkowań kulturowych, partycypacja”.

⁹ Pierwsze trzy stopnie drabiny nie są tak naprawdę formami partycypacji: manipulacja (chodzi o niej w sytuacjach, kiedy dorośli wykorzystują dzieci do popierania własnych projektów, udając jednocześnie, że są to projekty inspirowane przez dzieci), dekoracja (wykorzystywanie dzieci, aby wsparły jakiś projekt – najczęściej w formie zaproponowanej przez dorosłych, nie udając jednocześnie, że był on zainspirowany przez dzieci), tokenizm (do którego dochodzi wówczas, gdy dzieciom teoretycznie udziela się głosu, ale w rzeczywistości mają one niewielki bądź żaden wpływ na to, jak przebiega proces podejmowania decyzji, co się dzieje w jego trakcie, jaka jest ich rola w projekcie oraz jakie będą jego efekty). Pozostałe szczeble układają się w ciąg prowadzący od informowania dzieci o planowanych działaniach, bez włączania ich w same plany i przydzielania im zadań, przez konsultowanie z nimi projektów (nadal bez ich udziału; dzieci wyrażają opinie o projektach realizowanych przez dorosłych), projekty inicjowane przez dorosłych, w których dzieci biorą udział i wspólnie podejmują decyzje, następnie inicjowane i kierowane przez dzieci (dorośli pełnią jedynie funkcję wspierającą), projektowane oraz inicjowane przez dzieci i realizowane przy współudziale dorosłych. Model drabiny pokazuje coraz pełniejsze i autentyczniejsze (bo związane z faktycznym dzieleniem się władzą) formy angażowania dzieci w procesy podejmowania decyzji.

¹⁰ Proces włączania dzieci w procesy podejmowania decyzji ma postać diagramu, którym biega „partycypacyjne ścieżki”. Shier odnosi się do pięciu poziomów dziecięcego uczestnictwa: dzieci są wysłuchane, dzieci są wspierane w wyrażaniu swoich poglądów, poglądy dzieci są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji; dzieci są włączane w podejmowanie decyzji; dzieci współuczestniczą we władzy z dorosłymi i wspólnie z nimi ponoszą odpowiedzialność. W odniesieniu do każdego z tych poziomów dorośli uczestnicy/facylitatorzy projektów partycypacyjnych z udziałem dzieci powinni odpowiedzieć na pytania nadające kształt ich działaniom. Dotyczą one po pierwsze „otwarć” – gotowości dorosłych do zaangażowania się na danym poziomie (np. „Czy jesteś gotów wziąć pod uwagę opinie dzieci?”). Po drugie, wymagają uwzględnienia „możliwości” – dostępności odpowiednich zasobów i procedur umożliwiających podjęcie działań (np. „Czy macie pomysły i propozycje działań, które pomogą dzieciom wyrazić swoje opinie?”). Po trzecie, odwołują się do systemowych „zobowiązań” – kwestii uprawnienia danych praktyk/działan (np. „Czy wspieranie dzieci w wyrażaniu opinii jest wymogiem obowiązującej polityki?”).

4.2. Współzależność

Drugi wątek problematyzujący dziecięce obywatelstwo zasadza się nie tyle na „włączaniu dzieci w świat dorosłych”, co na wzajemnej „współzależności dzieci oraz innych aktorów życia społecznego”. W punkcie wyjścia opiera się na bardziej „ekologicznym” niż uniwersalna równość prawa do partycypacji, założeniu dziecięcego sprawstwa, które dobrze ilustruje wprowadzone przez Williama A. Corsaro (1993) pojęcie „interpretatywnej reprodukcji” – dzieci są aktywnymi aktorami społecznymi biorącymi udział w tworzeniu ram życia społecznego i jednocześnie podlegają strukturalnym wpływom i ograniczeniom ze strony społeczeństwa umożliwiającego w mniejszym lub większym stopniu ich aktywne uczestnictwo. „Interpretatywna reprodukcja” Corsaro stanowi w pewnym sensie dziecięcą wersję strukturyzacji A. Giddensa. Marc Jans (2004), kreśląc obraz dziecięcego obywatelstwa nie tyle w przestrzeni relacji między dziećmi i dorosłymi, ale w kontekście społeczeństwa późnej nowoczesności, zauważa, że warunki życia dzieci podlegają analogicznym wpływom sił ekonomicznych, politycznych i społecznych, które kształtują życie dorosłych obywateli (siły indywidualizacji i globalizacji, kreślące nowe przestrzenie jednostkowej tożsamości i relacji społecznych, a także nowe zależności i definicje wspólnoty politycznej). Myśląc więc o dziecięcym obywatelstwie jako partycypacji, Jans odnosi jej logikę nie tyle do samego procesu „włączania” dzieci w życie polityczne, co raczej do specyfiki ponowoczesnego obywatelstwa w ogóle, rozumianego jako ciągły proces uczenia się (i wzajemnego uczenia się od siebie), jako praktykę, która nie mając jakiegoś punktu docelowego przestaje jednocześnie stanowić cezurę przechodzenia od dzieciństwa do dorosłości. Pojęcie współzależności zmienia kształt dziecięcego obywatelstwa – to już nie tyle nadanie dzieciom jakiegoś niezwykłego dla nich statusu, ale w pewnym sensie „sprowadzenie dorosłych na ziemię”, wynikające z faktu, że otaczająca rzeczywistość zmienia się nieustannie, wymagając przemyślenia swoich kompetencji, że granice między dzieciństwem i dorosłością ulegają rozmaitym przesunięciom właściwym kulturze prefiguratywnej, że takie fundamentalne dla definiowania obywatela pojęcia, jak autonomia czy racjonalność są iluzoryczne (nie wszyscy dorośli mogą cieszyć się pełną autonomią i nie wszystkie dzieci zachowują się nieracjonalnie). Obywatelstwo dziecięce oparte na współzależności to obywatelstwo w działaniu, zakorzenione w kontekstach, możliwościach i konsekwencjach działań obywatelskich dzieci, ich aktywnego angażowania się w życie społeczności; partycypacja stanowi tutaj narzędzie facylitacji tych działań, dzięki którym dzieci mogą w praktyce uczyć się sensów obywatelstwa.

Pojęcie współzależności zajmuje również kluczowe miejsce w modelu dziecięcego obywatelstwa zaproponowanym przez Toma Cockburna (1998). Współzależność okazuje się naturalną przestrzenią myślenia o dziecięcej party-

cypacji i obywatelstwie, kierując uwagę zarówno na problematyczność założeń o „naturalnej” zależności dzieci od dorosłych (wspierając się na paradygmacie nowych studiów nad dzieciństwem), jak i iluzoryczność ujmowania obecności dzieci w procesach decyzyjnych i w przestrzeni obywatelskiej z perspektywy ich sprawstwa¹¹. Model współzależności wspiera się na wyobrażeniu przestrzeni życia publicznego, która – jak w modelu demokracji deliberatywnej J. Habermasa – ma charakter dialogiczny. Dzieci i dorośli są w niej postrzegani jako wzajemnie od siebie zależni na podstawie uznania współzależności wszystkich ludzi, a główny nacisk położony jest na związki łączące ludzi za pośrednictwem praw, obowiązków i zobowiązań (dzieci są zależne od dorosłych w wielu aspektach życia społecznego, ale też trwanie społeczeństwa, społeczna reprodukcja zależy od dzieci zarówno w bardzo dosłownym, jak i symbolicznym sensie). T. Cockburn proponuje praktykę obywatelską, w ramach której dzieci współpracują z dorosłymi (nie chodzi więc tutaj o wypracowanie osobnego obywatelstwa dla dzieci), dzieci postrzegane są jako aktorzy społeczni, a ich wkład w życie społeczne jest doceniany.

Ujęcie dziecięcego obywatelstwa w ramy współzależności pozwala na zaproponowanie bardziej inkluzywnej perspektywy myślenia o dziecięcym sprawstwie (dzieci nie dążą do dorosłego modelu obywatelstwa, ale razem z dorosłymi wypracowują w toku ciągłego procesu uczenia się i nabywania kompetencji jego praktyczne rozumienie), jednak z drugiej strony faktyczny układ społecznych sił sugeruje, że mimo zakładanej współzależności wszystkich członków życia społecznego, to dzieci są bardziej zależne od dorosłych niż na odwrót. Choć oczywiście nie umniejsza to ich wartości oraz wartości ich działań, które mogą wzbogacić nasze rozumienie społecznych procesów i udoskonalić podejmowanie politycznych decyzji, wymaga jednak radykalnego przemyślenia wzajemnych relacji między dziećmi i dorosłymi. T. Cockburn (1998: 115) wierzy jednak, że jest to możliwe – „jeśli relacje społeczne są w stanie wytwarzać dzieci jako zależne i marginalizowane istoty, mogą również potencjalnie stworzyć dzieci dowartościowywane i szanowane”.

¹¹ Jednym z ważnych wyzwań w projektowaniu i realizowaniu dziecięcej partycypacji jest odpowiedź na pytanie, jak w praktyce rozumieć sformułowanie „w sprawach, które ich dotyczą” (art. 12) – czy chodziłoby tutaj o sprawy typowo dziecięce (zabawa!) czy o przestrzenie, w których interesy dzieci stoją *vis-a-vis* interesów innych aktorów społecznych (np. kwestia likwidacji stołówek w szkołach, decyzje o planowaniu przestrzennym, transporcie, służbie zdrowia *etc.*). Czy – idąc dalej – włączamy dzieci w partycypację w przestrzeniach specjalnie dla nich zaprojektowanych, dotyczących ich spraw, czy bierzemy pod uwagę ich udział również w „dorosłych” kontekstach. Projekty skupione wyłącznie na uczestnictwie dzieci, które można określić mianem obywatelskiej rekompensacji, pomijają wielorakie powiązania między dziećmi i dorosłymi, które są kluczem do zrozumienia obywatelstwa z perspektywy współzależności. Świadomość wagi tych relacji, dialogiczności partycypacji, ilustruje najwyższy szczebel wspominanej już drabiny partycypacji R. H a r t a (1992) – partycypację proaktywną, zakładającą nie tyle dziecięcą autonomię, co właśnie wspólne z dorosłymi wypracowywanie rozwiązań uwzględniających potrzeby każdej ze stron.

4.3. Różnica

Jednym z podstawowych haseł w tym ujęciu jest, obok samej różnicy, walka o uznanie. Jak pisze Robin Fitzgerald i in. (2010: 293), ujmowanie dziecięcego obywatelstwa w terminach walki o uznanie skupia się na inkluzji i partycypacji nie tyle jako na monologicznych mechanizmach, ale raczej negocjowanych przestrzeniach, co pełniej oddaje wewnętrznie złożoną i ułożoną w gęstej sieci innych relacji oraz współzależności logikę dziecięcej partycypacji. Uwypukla więc rozdzźwięk między tym, jak „myślana” jest partycypacja i jej konsekwencje (prowadzi do sprawniejszego podejmowania decyzji i wypracowywania lepszych rozwiązań, rozwija kompetencje i poczucie własnej wartości dzieci, zwiększa obywatelskie zaangażowanie, służy ochronie praw dzieci *etc.*), a kontekstem, w jakim jest realizowana – pełnym wielorakich napięć, charakteryzowanym przez społeczne i kulturowe uprzedzenia i paradoksy, które podkopują ten emancypacyjny potencjał; pokazuje, że partycypacja dzieci jest dialogiczną przestrzenią negocjacji.

Dziecięce obywatelstwo wykuwane jest więc w ramach walki z utartymi formatami władzy i społecznymi zależnościami w imię jak najpełniejszego włączenia w ramy obywatelskiej wspólnoty jak najbardziej zróżnicowanych grup¹². Obywatelstwo dziecięce możliwe jest więc o tyle, o ile obywatelstwo jako takie będzie zredefiniowane jako inkluzja różnicy. Inkluzja ta możliwa jest z kolei o tyle, o ile grupy marginalizowane – włączając w to dzieci – zyskają możliwość wyrażania swoich odmiennych perspektyw. Nie chodzi więc już tylko o głos, o udział w społecznym dialogu, ale możliwość dociekania swoich praw i różnic nawet wbrew innym. Inspiracją dla tych ujęć jest teoria feministyczna i postkolonialna, rozpatrujące zagadnienie politycznej władzy i reprezentacji z perspektywy tych, którzy są jej pozbawieni. Tak rozumiane obywatelstwo, odchodząc od jego dorosłych formatów, powinno brać pod uwagę przeżywane doświadczenia dzieci, ich subiektywne sposoby postrzegania rzeczywistości. Jak komentuje J. Wall (2010: 14): „bycie obywatelem nie polega więc na byciu niezależnym czy na współzależności, ale na byciu włączonym w całej swojej odmienności”. Perspektywa ta lokuje się blisko wizji demokracji agonistycznej Chantal Mouffe (2005).

Wartością podejścia skupionego na różnicy jest to, że – wykorzystane do problematyzacji dziecięcego obywatelstwa – odnosi się nie tylko do dzieci jako gene-

¹² Jednym z pojęć istotnych dla tego ujęcia jest „uniwersalizm różnicy” Ruth Lister (2007), w myśl którego wszyscy obywatele, członkowie społeczeństwa, nawet rekrutujący się z grup marginalizowanych, powinni mieć możliwość udziału w walce o uznanie. Uniwersalizm różnicy, podobnie jak idea przeżywanego obywatelstwa, kładzie nacisk na uznanie zobowiązań i działań dzieci w kontekstach obywatelskich (obywatelskość jako troska o środowisko naturalne, zaangażowanie w promowanie pokoju, a także w obronę swoich praw i opiekę/pomoc innym, np. rodzinie) oraz uważną analizę sposobu, w jaki zmieniają one zarówno podejście dorosłych do swoich obywatelskich zobowiązań, jak i poglądów na temat miejsca dzieci w sieci społecznych relacji.

ralnej kategorii (*vis-a-vis* dorosłych), ale każe przyjrzeć się z perspektywy różnicy i zróżnicowanych możliwości artykulacji praw również jej wewnętrznym podziałom, takim jak wiek, płeć, klasa, przynależność etniczna *etc.*, różnicując tym samym i kontekstualizując znaczenia dziecięcego sprawstwa. Obok podkreślania udziału dzieci w walce o uznanie, ważne jest jednak jednocześnie, aby przyglądając się dziecięcemu obywatelstwu z perspektywy różnicy mieć świadomość, że jedną z różnic, która konstytuuje szczególną pozycję dzieci w społeczeństwie jest ich generalna zależność od dorosłych – wiele w uznaniu dzieci zależy więc od wzajemnej współzależności obywateli w kontekście sprawowanej wobec innych społecznej władzy. Nie mniej istotne jest również uznanie różnicy nie tylko w odniesieniu do wielorakich sposobów dziecięcego udziału w życiu publicznym, ale także form ich walki o uznanie i gotowości do jej podjęcia, na co zwraca uwagę R. Lister (2007). Prawo dzieci do partycypacji nie może być traktowane jako ich obowiązek, obok szacunku dla ich obywatelskiej aktywności ważny jest także szacunek dla ich decyzji o niepartycypacji. Wyzwaniem idei dziecięcego obywatelstwa wyrastającego z pojęcia różnicy jest więc uszanowanie ich prawa zarówno do bycia obywatelami, jak i do bycia dziećmi, z całą ich (zakładaną) niewinnością, kruchością, niepoważnością i zależnością, a także poszukiwanie obywatelskości dzieci poza znajomymi formatami obywatelskiej aktywności dorosłych.

Inspirującym ujęciem dziecięcej partycypacji w tym kontekście jest propozycja dziecięcych „aktów obywatelskich” Cath Larkins (2013). Larkins, zgadzając się z wagą partycypacji jako elementu składowego społecznego obywatelstwa dzieci, zauważa jednocześnie, że niejednokrotnie realizowana jest ona w specjalnie w tym celu tworzonych formalnych przestrzeniach, a stosowany w jej ramach język inkluzji, zaangażowania i uczestnictwa wykorzystuje się często jako narzędzie osiągania celów systemowych, a rzadziej jako narzędzie inicjowania zmiany społecznej, której (współ)autorami byłyby dzieci. A przecież, jak argumentuje, dzieci angażują się w życie społeczne na wiele różnych sposobów, które wykraczają poza ramy projektów partycypacyjnych, będąc nie tylko formami dążenia do społecznej inkluzji, lecz również wyrazami obywatelskiego sprawstwa.

C. Larkins akcentuje wielorakie efekty aktywności obywatelskiej dzieci i ich partycypacji w życiu społecznym – nie tylko takie, które dobrze pasują do modelu „dobrego” obywatela, często zakładanego domyślnie jako efekt partycypacyjnych zabiegów. W swojej propozycji spojrzenia na dziecięcą partycypację opiera się na koncepcji aktów obywatelstwa Engina Isina, w centrum uwagi lokując takie działania dzieci, które można by określić mianem obywatelskiego nieposłuszeństwa (zdarza się bowiem, że dzieci partycypują na przekór, ujawniają sprawczą siłę wbrew intencjom dorosłych, strajkują, bojkotują, protestują, organizują się *etc.*) i mając na uwadze konstатовany przez Isina fakt, że obywatelstwo jest ciągłym procesem performatywnego potwierdzania i negocjowania statusu obywatela, że dotyczy nie tylko obszarów ściśle związanych z polityczną reprezentacją, co w kontekście dziecięcego obywatelstwa odgrywa niebagatelną rolę. Dziecię-

ce akty obywatelstwa są działaniami skierowanymi przeciwko ustalonym regułom społecznego współżycia, lecz ich celem nie jest zwykły wandalizm (choć ramy paniki moralnej często dziecięce nieposłuszeństwo w takim kontekście lokują), a jedynie podważanie społecznych zasad i norm, a czasami również łamanie prawa w imię sprawiedliwości (np. wyłamywanie się ze szkolnego regulaminu, żeby pokazać niesprawne funkcjonowanie szkolnego systemu)¹³. Prowokują dyskusję o granicach i treści praw oraz obowiązków, proponują/wymuszają nową redystrybucję zasobów lub tworzą nowych aktorów społecznych; związane są z koniecznością ponownego przemyślenia tego, jak kształtują się i przekształcają, jak przyjmowane są i odrzucane społeczne wartości i postawy. Larkins konstatuje:

Obywatelstwo nie jest udziałem tylko tych dzieci, które angażują się w formalnych partycypacyjnych procesach negocjowania zasad społecznego współistnienia – jak rady, komitety, fora czy procesy podejmowania decyzji. Dzieci odgrywają również role obywateli poprzez praktyki przynajmniej tak zróżnicowane, jak negocjowanie zasad społecznego współistnienia (jakkolwiek je rozumieć), wkład w rozwój społecznego dobra i wypełnianie swoich własnych indywidualnych praw (Larkins 2013: 12).

Dzieci mają prawo do bycia wysłuchanymi nie tylko wtedy, kiedy mówią w bezpiecznym języku partycypacyjnych projektów.

* *
*

Niezależnie od progresywizmu kolejnych propozycji ujmowania dziecięcego obywatelstwa, podstawowym problemem w jego ostatecznej konceptualizacji pozostaje, obok ciągłej ekskluzywności dorosłocentrycznej natury dominującego pojęcia obywatelstwa i obywatela – głęboko ugruntowana zarówno w korpusie wyobrażeń kulturowych, społecznych przyzwyczajęń, psychologii rozwojowej, jak i socjalizacji, zasadniczo dychotomiczna relacja między dziećmi i dorosłymi. Wciąż niedostateczna obecność dzieci w dyskursie obywatelskim wynika głównie z „prywatyzacji” dzieciństwa (przekonanie, że kwestię obecności społecznej dzieci rozwiązuje kontekst rodziny), jego „infantylizacji” (to wyobrażenia na temat zdolności i gotowości dzieci do partycypacji) oraz swoistej „futurologii” ujęć dziecięcego sprawstwa (skupianie uwagi na przyszłej wartości dzieci).

Przybliżone w tekście trzy wątki problematyzowania dziecięcego obywatelstwa – z perspektywy sprawstwa, współzależności i różnicy – stanowią możliwe punkty wyjścia do dalszych eksploracji wzajemnych relacji między dziećmi i statusem obywatela, pokazując, że do ich prześledzenia konieczne jest wzięcie pod

¹³ Warunkami brzegowymi aktów obywatelskich jest konieczność brania odpowiedzialności za te działania przed innymi oraz ich uzasadnienie płynące z chęci wypracowania/uzyskania sprawiedliwości.

uwagę zarówno kontekstu (dziecięcych) praw, definicji obywatelstwa, specyfiki partycypacji i związanego z nią sprawstwa, relacji między dziećmi i dorosłymi, unikalnych doświadczeń społecznych dzieci i wreszcie szerszego kontekstu ponowoczesnego społeczeństwa i kultury.

Bibliografia

- Afrykańska Karta Praw i Dobrobytu Dziecka* (1990), [w:] *Od Deklaracji Genewskiej do Konwencji o Prawach Dziecka (rys historyczny)*, http://www.brpd.gov.pl/uploadfiles/04str_20_lat_kopd_historia.pdf, <http://acerwc.org/the-african-charter-on-the-rights-and-welfare-of-the-child-acrwc/>, 17.06.2014.
- Alanen L., Mayall B. (eds.) (2001), *Conceptualising Child-Adult Relations*, Routledge, London.
- Ariès P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, [tłum. M. Ochab], Marabut, Gdańsk.
- Cockburn T. (1998), *Children and Citizenship in Britain. A Case for a Socially Interdependent Model of Citizenship*, „Childhood”, Vol. 5, No. 1, s. 97–114.
- Cockburn T. (1999), „Children, fools, and mad-men” *Children’s relationship to citizenship in Britain from Hobbes to Bernard Crick*, „The School Field”, Vol. X, No. 3/4, s. 65–84.
- Corsaro W. A. (1993), *Interpretive reproduction in children’s play*, „Childhood”, Vol. 2, No. 1, s. 64–74.
- Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r.* (2000), DzU, nr 107, poz. 1128, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU20001071128>, 17.06.2014.
- Fitzgerald R., Graham A., Smith A., Taylor N. (2010), *Children’s participation as a struggle over recognition: Exploring the promise of dialogue*, [w:] B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People’s Participation. Perspectives for Theory and Practice*, Routledge, London – New York, s. 293–305.
- Hart R. (1992), *Children’s Participation: from Tokenism to Citizenship*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- James A. (2011), *To be (come) or not to be (come): Understanding children’s citizenship*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science”, Vol. 633, s. 167–179.
- James A., James A. (2004), *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*, Palgrave-Macmillan, London.
- James A., Prout A. (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, London.
- Jans M. (2004), *Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation*, „Childhood”, Vol. 11, No. 1, s. 27–44.
- Jenks Ch. (1996), *Childhood*, Routledge, London.
- Konwencja o Prawach Dziecka* (1989), <http://www.brpd.gov.pl/detail.php?recid=53>, 17.06.2014.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku* (1989), http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf, 17.06.2014.
- Korczak J. (2004), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
- Lansdown G. (2001), *Promoting Children’s Participation in Democratic Decision-Making*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.

- Lansdown G. (2009), 'Evolving capacities' explained, „CRIN Review”, Vol. 23, s. 7–10.
- Larkins C. (2013), *Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves through actions and acts of citizenship*, „Childhood”, Vol. 21, No. 1, s. 1–15.
- Lister R. (2007), *Why citizenship: Where, when, and how children?*, „Theoretical Inquiries in Law”, Vol. 8, No. 2, s. 693–718.
- Lundy L. (2007), “Voice” is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, „British Educational Research Journal”, Vol. 33, No. 6, s. 927–942.
- Moosa-Mitha M. (2005), *A Difference-Centered Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights*, „Citizenship Studies”, Vol. 9, No. 4, s. 369–388.
- Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, [tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski], Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Prout A. (2005), *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*, Routledge/Falmer, London.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G. B., Wintersberger H. (eds.) (1994), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Avebury Press, Aldershot.
- Roche J. (1999), *Children: Rights, participation, and citizenship*, „Childhood”, Vol. 6, No. 4, s. 475–493.
- Shier H. (2001), *Pathways to participation: openings, opportunities, and obligations*, „Children and Society”, Vol. 15, No. 2, s. 107–117.
- Theis J. (2010), *Children as active citizens: an agenda for children's civic rights and civic engagement*, [w:] B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives for Theory and Practice*, Routledge, London–New York, s. 343–355.
- Thomas N. (2007), *Towards a theory of children's participation*, „International Journal of Children's Rights”, Vol. 5, s. 199–218.
- Treseder P. (1997), *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision-making*, Save the Children, London.
- Wall J. (2010), *Children and Political Representation: The Challenge of the Gift*, „Journal of Childhood and Religion”, Vol. 1, No. 5, s. 1–32.
- Wall J. (2012), *Can democracy represent children? Towards a politics of difference*, „Childhood”, Vol. 19, No. 1, s. 86–100.

Maja Brzozowska-Brywczyńska

CHILDREN'S CITIZENSHIP: A FEW REFLECTIONS ON THE MARGINS OF THE IDEA OF CHILDREN'S PARTICIPATION

Summary. The idea of children's participation gains currently ever more visibility within the body of childhood studies and analyses of children's role in social networks, where it is conceived as a prerequisite for grounding the new sociology of childhood's vision of a child as an active and competent social actor (see e.g. James, Prout 1997). The developing discourse of children's agency is accompanied by a growing number of initiatives, projects, analyses and models of children's participation, inspired at least partially by the “participatory climate” resulting from the formulation of the Convention on the Rights of the Child. Yet, the ongoing development of possi-

ble meanings of children's participation reveals not only its potential but also its problematic nature. To further problematize participation is to look deeper into its purposes and rationales as well as to scrutinize the context of socio-cultural ideas about child-adult relations it is anchored in. By turning to the idea of children's citizenship – as a right to respect, recognition and active participation – we can look at participation from the perspective of citizenship rights and move it from the field of childhood analyses to broader context of social relations. The article invites to explore these ideas further by presenting John W al l's (2010, 2012) three meanings of children's citizenship: as agency, as interdependence, and as difference.

Keywords: participation, children's citizenship.