

Animacja Życia Publicznego

ISSN 2082-7792

Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych
nr 4 (17) 2014

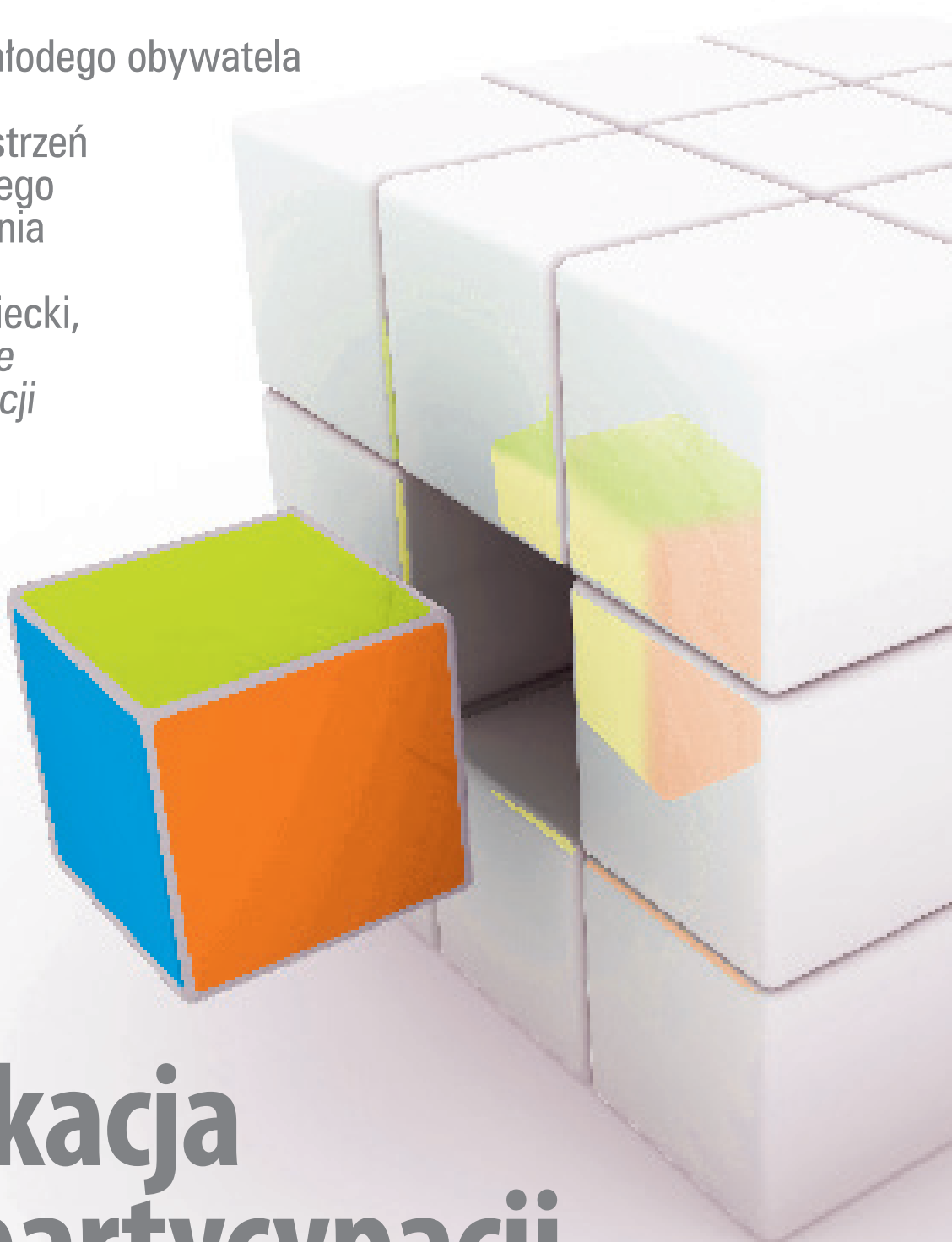
ANALIZY I REKOMENDACJE

25 lat partycypacji

Przepis na młodego obywatela

Trzecia przestrzeń
obywatelskiego
zaangażowania

Florian Znaniecki,
*Wychowanie
dla demokracji*



Edukacja do partycypacji

Spis treści

Od redakcji

25 lat partycypacji. Formalna i nieformalna edukacja obywatelska: samorząd-szkola-organizacje pozarządowe

Społecznikostwo w Polsce po 25 latach doświadczeń demokratycznych i obywatelskich
Galia Chimiak

Przepis na młodego obywatela. Znaczenie edukacji obywatelskiej w kształtowaniu postawy aktywnego zaangażowania młodzieży w życie społeczności lokalnej
Judyta Ziętkowska

Dobra praktyka nowoczesnej edukacji samorządowców – Akademia Lokalnej Polityki Publicznej
Anna Tomulewicz

Edukacja zaangażowana jako metoda emancypacji: w jakim stopniu działania obywatelskie są autonomiczne i mające podmiotowość?

Trzecia przestrzeń obywatelskiego zaangażowania. O potrzebie edukacji animacji życia publicznego w rzeczywistości enklaw biedy i bogactwa
Maria Mendel

Podmiotowość społecznych partycypacji
Leszek Korporowicz

Jak edukować społeczność do partycypacji?
Monika Makowiecka

O emancypacyjnej animacji – wyzwania i kontrowersje
Rafał Krenz

Moja edukacja dla partycypacji
Ewa Bacia

Edukacja do ewaluacji
Sylwia Jaskuła

Nasz przedruk, nasz przekład

Florian Znaniecki, Wychowanie dla demokracji (1930). Fragment. Z języka angielskiego przełożyła
Agnieszka Hałas

Obywatele i aktywność obywatelska w Polsce i na świecie

Edukacja i badania naukowe ku demokracji uczestniczącej i sprawiedliwości społecznej. Inspiracje z Chicago
Hana Cervinkova

Chelsea Barracks w Londynie jako przykład partycypacyjnych metod zarządzania
Maria Grzybowska

Współdecydowanie przyszłością samorządów
Daniel Prędkopowicz

Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej

cal. Collegium Civitas

STUDIA SPOŁECZNE I POLITYCZNE



Fundacja FUNDUSZ WSPÓŁPRACY

Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych Collegium Civitas i Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL

Redakcja:

Stanisław Mocek (redaktor naczelny) – Collegium Civitas
Rafał Krenz (sekretarz redakcji) – Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL
Piotr Frączak – Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego
Marta Sałkowska – Collegium Civitas

Adres redakcji: cbspl@collegium.edu.pl

Redakcja językowa i korekta:

Joanna Czarkowska, Małgorzata Izdebska-Młot, Katarzyna Lidia Bazga

Wydawca: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL

Realizacja: Fundacja „Fundusz Współpracy”

Skład i łamanie: Studio Graficzne Piotr Kurasiak

Druk: Drukarnia Biały Kruk Białystok

Nakład druku: 5 500 egz.

Przekazując teksty do redakcji, autorzy przenoszą na wydawcę prawo do publikacji (prawa autorskie i wydawnicze). Redakcja zastrzega sobie prawo skracania i adiustowania nadesłanych tekstów.

Publikacja wydawana w ramach realizacji projektu „Decydujemy razem” i rozprowadzana bezpłatnie.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Decydujemy
Razem

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Od redakcji

Od redakcji
Od redakcji
Od redakcji

Projekt „Decydujmy razem” dobiega końca i, tak jak to bywa w przypadku każdej działalności projektowej, rodzi pytanie, z jednej strony, czy założenia, tkwiące u podstaw samego pomysłu, zostały zrealizowane, a z drugiej, czy projekt choć w części spowodował zmiany rzeczywistości społecznej. Czy zmiany, dotyczące w znacznej mierze świadomości i mentalności, dotknęły społeczności lokalne, społeczników, samorządowców i czy jest szansa na to, aby procesy decyzyjne w tych środowiskach przebiegały w duchu szerszej i powszechniejszej niż do tej pory kooperacji i partycypacji obywateli?

W ciągu pięciu lat działalności projektowej odbyliśmy kilkanaście seminariów i konferencji w Warszawie i innych ośrodkach akademickich w kraju. Odwiedziliśmy te miejsca licząc, że będzie możliwość spotkania nie tylko przedstawicieli różnych form naszej zawodowej aktywności: ludzi nauki i kultury, działaczy samorządowych i pozarządowych, lokalnych animatorów i aktywistów, ale przede wszystkim, poznania różnych sposobów myślenia o otaczającym nas świecie i rozmaitych perspektyw rozwiązywania problemów lokalnych. Wizyty te miały różne oblicza, od tych, gdzie dostrzegaliśmy siłę i determinację do wspólnotowego działania, aż po takie, w których dominowały kostyczne, konserwatywne relacje między różnymi podmiotami życia lokalnych społeczności.

Gdyby jeszcze raz prześledzić i spojrzeć na rezultaty tych wszystkich spotkań, to można wyróżnić jedną, powtarzającą się i w tym sensie niezmienną konkluzję. Jest nią refleksja dotycząca potrzeby działań edukacyjnych w zakresie partycypacji i to według dwóch porządków – jednego na poziomie działań formalnych i nieformalnych i drugiego, na różnych poziomach kształcenia i wieku: w ramach nauki szkolnej, edukacji wyższej, kształcenia ustawicznego, ale i szkoleń i warsztatów, wyjazdów studyjnych, uczenia poprzez działanie. Wątek edukowania w zakresie działań partycypacyjnych, animacyjnych i współudziału w podejmowaniu decyzji publicznych, jako sposobu na upowszechnianie postaw i zachowań obywatelskich oraz rozszerzania ich zasięgu, zarówno w skali jakościowej, jak i ilościowej, znalazł także swoje odzwierciedlenie w *Zielonej Księdze wsparcia partycypacji publicznej w Polsce*, przygotowanej przez Instytut Spraw Publicznych, a także podczas styczniowej konferencji Rzeczpospolita lokalna, w wielu wystąpieniach i dyskusjach plenarnych, jak i w pracach podejmowanych w zespołach roboczych. Wypracowane rozwiązania i ich propozycje mogą posłużyć jako istotne wsparcie działań, formułowanych obecnie jako rekomendacje płynące z rozmaitych form aktywności w ramach projektu „Decydujmy razem”, ale także wielu innych inicjatyw o podobnym charakterze i tematyce. Warto sięgnąć, w szerszym niż dotychczas zakresie, po różne międzynarodowe doświadczenia dotyczące partycypacji publicznej i jej uczenia.

W kontekście tych zagadnień pojawia się szereg pytań o znaczeniu podstawowym – jakie rozwiązania prawne i instytucjonalne, spośród już istniejących, mogą wspierać szkoły podstawowe, gimnazjalne, średnie we wprowadzaniu w życie edukacji do partycypacji? Jakie działania prowadzące do włączania mechanizmów partycypacyjnych do sposobu funkcjonowania szkół powinny zostać podjęte? Te pytania odnoszą się do kształcenia formalnego, które w opinii wielu środowisk i na podstawie wielu badań bardziej nastawione jest na przekazywanie wiedzy niż uczenie umiejętności: pracy grupowej, zdolności kooperacji i współpracy, pracy projektowej, czyli tego, co prowadziłoby do wykształcania się postaw i zachowań partycypacyjnych. Podstawa programowa przedmiotu Wiedza o społeczeństwie w niewielkim stopniu jest edukacją obywatelską, bowiem program ten głównie koncentruje się na formach i mechanizmach działania instytucji publicznych, regulacjach prawnych w tym zakresie oraz procedurach demokratycznych. Wprawdzie w podstawie programowej pojawiła się tzw. „metoda projektu edukacyjnego”, zakładająca, że uczniowie nabywają pewne praktyczne umiejętności, ucząc się rozwiązywać problem badawczy lub społeczny – pracując razem, opracowując plan jego wdrażania, a potem wprowadzając i prezentując go w formie kompleksowego działania. Jest to jednak zaledwie ułamek tego, co w wymiarze całościowych potrzeb społecznych powinno wpływać na znacznie szerszą niż obecnie zdolność i chęć współuczestnictwa i współdecydowania o sprawach publicznych.

Coraz częściej pojawiają się jednak opinie, że ze względu na trudność w wypracowaniu modelu kształtowania postaw aktywizujących, animacyjnych i partycypacyjnych przez system oświaty formalnej, należy przerzucić akcent na edukację pozaformalną i nieformalną. Mogłaby ona odbywać się w powiązaniu ze szkołami, ale raczej w działaniach zewnętrznych i w dużej mierze wspólnie z instytucjami publicznymi. Taki punkt widzenia dotyczy mniej sterowanego myślenia o partycypacji, która sama w sobie nie powinna być zaplanowana i zaprogramowana. Według tego rodzaju przekonania, nieodłączną częścią i wzmocnieniem kształcenia i wykształcenia formalnego powinno być uczenie poprzez działanie.

Ale te rozmaite punkty widzenia i perspektywy wynikają ze zderzenia się z problemami, które nie mają tylko wymiaru prawno-formalnego i instytucjonalnego, ale także cywilizacyjny i generacyjny. W znacznej mierze też dotyczą z jednej strony – problemu sterowanego i spontanicznego charakteru procesów partycypacyjnych, z drugiej – dylematu, na ile podejmowane działania partycypacyjne są wynikiem aktywności liderów, a w jakim stopniu powinny mieć wymiar bardziej egalitarny.

Na ostatnim seminarium w ramach projektu „Decydujmy razem”, w dniach 29 i 30 maja, odbywającym się pod hasłem *Edukacja do partycypacji* można odnaleźć wiele zasygnalizowanych tu zagadnień. Ale ani pięcioletni projekt, ani seminarium, ani ta publikacja nie kończy i nie zamyka problemów, które kontynuowane będą w różnych formach działań i współpracy między instytucjami publicznymi i niepublicznymi, samorządowymi i pozarządowymi, akademickimi i eksperckimi. Stąd kierowane w tym miejscu szczególne podziękowania dla osób i instytucji, z którymi mieliśmy zaszczyt w ramach projektu współpracować, są zarazem zaproszeniem do realizacji wspólnych pomysłów i działań w przyszłości,

W imieniu redakcji kwartalnika *Animacja Życia Publicznego*,
Stanisław Mocek, redaktor naczelny



Galia Chimiak

Fot. depositphotos.com

Spółecznikostwo w Polsce po 25 latach doświadczeń demokratycznych i obywatelskich

Dwudziesta piąta rocznica rozpoczęcia transformacji ustrojowej stanowi doskonałą okazję, aby zatrzymać się i spojrzeć wstecz na długą drogę, jaką społecznikostwo przeszło w Polsce. Jest to uzasadnione także z tego powodu, że postawa obywatelska odegrała istotną rolę w obaleniu represyjnego systemu w Polsce. Z okazji tej rocznicy, warto przyjrzeć się kilku stwierdzeniom, które weszły do kanonu niepodważalnych prawd o stanie społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Chodzi zarówno o model wsparcia dla inicjatyw obywatelskich i jego uzasadnienie w ramach liberalnego porządku zmian wprowadzonych po 1989 roku, jak i o cechy charakterystyczne dla społecznikostwa w Polsce.

Co nam zostało z tych lat?

Wyznacznikiem najważniejszych czynników z historii danego kraju jest popularność konkretnych zdarzeń czy jednostek poza jego granicami. W tym kontekście, istota ruchu masowego oraz związku zawodowego Solidarność z lat 80. XX wieku bezdyskusyjnie pozostaje kamieniem

milowym w świadomości obserwatorów życia publicznego spoza Polski. Mimo to, w dalszym ciągu wydarzenia sierpnia 1980 roku w Gdańsku nie są w odpowiedni sposób prezentowane zagranicznemu odbiorcy. Promocja polskiego udziału w obaleniu komunizmu często pozostaje niewykorzystaną szansą. Świadczy o tym obserwacja poczyniona przeze mnie w Międzynarodowym Domu Związków Zawodowych w Brukseli. W budynku tym znajduje się kopia słynnych 21 postulatów „Międzyzakładowego Komitetu Strajkowego w Stoczni Gdańskiej im. Lenina”. Jednakże ten dokument został umieszczony bez jakiegokolwiek objaśnienia lub tłumaczenia w języku angielskim czy francuskim, co sprawia, że jego treść pozostaje całkowicie niezrozumiała dla, nieznającego języka polskiego, odbiorcy. Przebywając w budynku, nie ma on świadomości, że na ścianie wisi obiekt wpisany na listę najbardziej wartościowych dokumentów ludzkości UNESCO – „Pamięć Świata”. Obserwację tę potwierdziła reakcja uczestników konferencji nt. prywatnych inicjatyw obywatelskich na rzecz solidarności globalnej, która odbywała się w tym budynku, na moją prezentację. Dla badaczy z Europy Zachodniej argument, iż okres realnego socjalizmu w Polsce to nie tylko czas ciemnoty, niedoboru i braku życiowych szans, ale że stanowił on również kontekst dla powstania społeczeństwa obywatelskiego, był zdumiewający.



Fot. depositphotos.com

W tym samym duchu – mało kto zdaje sobie sprawę, że stworzenie przez Bank Światowy koncepcji dobrego rządzenia (*good governance*), która uzasadnia wsparcie dla organizacji obywatelskich jako istotnych podmiotów współuczestniczących w rządzeniu, zainspirowane zostało właśnie zrywem obywatelskim z lat 80. i 90. w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, przede wszystkim w Polsce. W praktyce koncepcja dobrego rządzenia była eufemistycznym uzasadnieniem dla uprawomocnienia instytucji obywatelskich, zastępowania lub wyręczania, monitorowania bądź po prostu do legitymizacji działań władz państwowych. Pojęcie dobrego rządzenia odbyło długą drogę zanim z powrotem wróciło do Polski. Pierwotnie *good governance*, jako narzędzie, miało służyć zwalczeniu kryzysu rządzenia w krajach rozwijających się. Dopiero parę lat po rozpoczęciu transformacji w Polsce wsparcie zagraniczne zaczęło odnosić się nie tylko do reform gospodarczych. Pod szyldem wspierania dobrego rządzenia, zinstytucjonalizowane społecznictwo stało się beneficjentem zarówno pomocy technicznej, jak i finansowej z zagranicy, w ramach pomocy oficjalnej przeznaczonej dla krajów przechodzących transformację ustrojową. Aktualnie Polska staje się rzecznikiem dobrego rządzenia, eksportując to narzędzie do krajów, do których dociera polska pomoc rozwojowa, zwłaszcza do krajów Partnerstwa Wschodniego.

Spolecznicy, czyli kto?

Istnieje jeszcze drugi, bardziej istotny z punktu widzenia niniejszego opracowania, aspekt demokratyzacji życia publicznego w Polsce i dlatego przypomnieć należy, że społecznictwo to nie tylko Solidarność z lat 80. W poprzednim ustroju, co najmniej cztery zbiorowe podmioty były utożsamiane ze społecznictwem w Polsce. Poza zrywem

Solidarności, postawę obywatelską demonstrowali intelektualiści – liderzy opozycji, Kościół katolicki oraz kolektywy artystyczne kultywujące postawę obywatelskiego nieposłuszeństwa. Pamiętajmy, że funkcjonowanie tych wszystkich podmiotów warunkowała powodująca autocenzurę świadomość, że trzeba działać w ramach państwa totalitarnego. Po 1989 roku okazało się, że postulowany, autentyczny udział obywateli w życiu publicznym nie jest marzeniem, lecz stanowi proces wymagający innej strategii w ramach ustroju demokratycznego. Od świadomego samoograniczenia, w ramach opresyjnego systemu politycznego, społecznictwo musiało ewoluować w kierunku bardziej pragmatycznego sposobu działania. W ramach demokratycznego ustroju mogło wreszcie rozszerzyć pola funkcjonowania od opozycyjnych wobec państwa w kierunku działań na rzecz dobra wspólnego, bądź w interesie konkretnej grupy. Jeszcze bardziej istotna była częściowa dezaktualizacja wspólnotowego modelu zaangażowania obywatelskiego, charakteryzująca się zaangażowaniem w ramach poprzedniego systemu na rzecz indywidualizmu, choćby „z ludzką twarzą”.

Jak dowiodły badania empiryczne, po obaleniu komunizmu w Polsce doszło do ilościowej oraz rodzajowej proliferacji przejawów społecznictwa. Działalność organizacji tradycyjnych, jak np. koła gospodyń wiejskich czy ochotnicza straż pożarna, nie odnotowała tak gwałtownej ewolucji, jaką charakteryzuje się społecznictwo w ramach powstałego na wzór zachodni modelu samoorganizacji instytucji pozarządowych. Tradycyjne organizacje społeczne silnie identyfikują się ze swoimi społecznościami lokalnymi oraz wciąż najlepiej odnajdują się we współpracy z samorządami. Te ich cechy stanowią zarówno słabą, jak i mocną stronę społecznictwa na wsi i w małych

miejsowościach. Z jednej strony, organizacje te są autentycznie zakorzenione w swoich społecznościach, tym samym kontynuując komunitarny model samoorganizacji społecznej, z drugiej strony, brak im nie tylko wiedzy, umiejętności „rozwinienia skrzydeł” i sięgnięcia po inne źródła w celu zarówno dywersyfikacji finansowania, jak i uniezależnienia się od lokalnych układów, ale także motywacji do rozszerzenia pola działalności i przedmiotu zainteresowań. Poza wciąż aktualną dominacją wiecznych działaczy, wiele tych organizacji bazuje na całkowicie nieodpłatnym zaangażowaniu społeczników. Spora część organizacji tradycyjnego społecznictwa najczęściej żyje w symbiozie z samorządem lokalnym i stanowi w pewnym sensie jego przedłużenie. Dla tego rodzaju działalności negatywnym punktem odniesienia są instytucje centralne, tj. zarówno pozarządowe, jak i państwowe.

Najbardziej dynamicznie rozwijającą się gałąź społecznictwa po 1989 roku stanowią, coraz bardziej profesjonalizowane, organizacje pozarządowe, działające w większych miejscowościach. Przez ćwierć wieku właśnie ta odmiana społecznictwa znacznie rozprzestrzeniła się oraz zdywersyfikowała swoją działalność. Fascynujące jest prześledzenie konkretnych karier w ramach Trzeciego sektora. Perspektywa ta pozwala uwidocznąć ewolucję miejskiego typu społecznictwa. Aktualnie najbardziej uderzająca wydaje się przepaść między organizacjami dużymi, które są bardzo skuteczne w zdobywaniu i wydatkowaniu znacznych środków, także pochodzących z zagranicy, a organizacjami mniejszymi, które opierają swoją działalność na realizacji kolejnych projektów. W przypadku tych pierwszych,

które można określić mianem mastodontów sektora obywatelskiego w Polsce, możemy mówić o zawodowej działalności społecznej. Część organizacji pozarządowych, które wykazują się skutecznością w zdobywaniu grantów i realizacji znacznych przedsięwzięć, zakładana była przez przedstawicieli kategorii „bożych szaleńców” czy też „cichych bohaterów transformacji”. Niemniej jednak, aktualnie stanowią oni elitę – także finansową – społecznictwa, która ewoluowała w kierunku odrębnej kategorii działaczy organizacji pozarządowych. Do nich dołączają osoby z dotychczasowym doświadczeniem pracy w sektorze prywatnym lub państwowym, którzy charakteryzują się przedsiębiorczością i potrafią ubiegać się o granty. Dla elity sektora pozarządowego w Polsce działalność społeczna staje się sposobem na życie, nie zaś hobby lub dodatkową działalnością. Tej kategorii społecznictwa zawdzięczamy wiele z bardziej rozpoznawalnych marek sektora pozarządowego. Są to niektóre organizacje zaangażowane m.in. w edukację, promocję praw kobiet i dzieci, think tanki, podmioty parasolowe. To one są w stanie działać, aż do skutku, by wprowadzić zmiany systemowe w różnych dziedzinach w Polsce.

Spocznictwo w czasie kryzysu

Również społecznictwo rozumiane jako praca wolontarystyczna przeszło znaczną ewolucję oraz dywersyfikację znaczeń od początku transformacji. Zaryzykować można twierdzenie, że część zaangażowania, które teoretycznie możemy zakwalifikować jako społecznictwo, jest *de facto* efektem ubocznym kryzysu finansowego oraz nadprodukcji



osób młodsze pokolenie z wyższym wykształceniem, o większych ambicjach oraz, czasami, z dużym doświadczeniem życiowym wynikającym z podróżowania. Czy młodzi ludzie zmuszeni do zdobywania doświadczenia zawodowego jako stażysty, w celu zwiększenia prawdopodobieństwa znalezienia zatrudnienia, którzy pracują jako wolontariusze w organizacjach pozarządowych, rzeczywiście motywowani są chęcią działania „dla dobra wspólnego”? Czy mamy prawo oczekiwać od nich, że muszą poczuwać się do społecznikostwa, w sytuacji gdy dramatycznie brakuje im życiowej stabilizacji? W przypadku osób, które z osobistych pobudek trafiają do sektora organizacji pozarządowych, możemy czasami jednak mówić o niezamierzonym efekcie, w postaci przyswojenia społecznikostwa poprzez działanie. Co prawda, niektórzy przedstawiciele sektora obywatelskiego krytycznie odnoszą się do wartości dodanej pracy wolontariuszy zagranicznych na rzecz rozwoju kraju, w którym pracują i twierdzą, że najwyżej sami wolontariusze zyskują na tym doświadczeniu. Przykład zagranicznego wolontaryzmu dobitnie świadczy o aktualności indywidualistycznego modelu społecznikostwa w Polsce.

Obywatele świata, wspólnoty indywidualistów i *ad hoc* aktywiści

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, przyspieszenia nabrał najnowszy wymiar społecznikostwa, tj. solidarność, także z osobami i grupami spoza granic Polski. Być może rozwój wymiaru globalnej solidarności stanowi najbardziej doniosły aspekt współczesnego modelu społecznikostwa w Polsce. Świadczy on także o dojrzeniu i otwarciu się na świat polskich społeczników. Z jednej strony mamy do czynienia z naturalną ewolucją części sektora pozarządowego, np. z dostarczaniem pomocy humanitarnej w kierunku angażowania się we współpracę na rzecz rozwoju. Inny przykład to przeorientowanie się organizacji działających na rzecz edukacji obywatelskiej w kierunku edukacji globalnej. Oprócz uzupełnienia działalności istniejących organizacji pozarządowych o projekty rozwojowe, za sprawą nowej generacji społeczników powstają zupełnie nowe inicjatywy na rzecz globalnej solidarności. Ten model zaangażowania jak najbardziej należy do indywidualistycznej odmiany społecznikostwa. Zainteresowania tych społeczników kwalifikują ich do kategorii obywateli świata. Są to osoby zarówno empatyczne, jak i przedsiębiorcze, wykorzystujące swoje umiejętności do polepszenia losu osób zamieszkających na Globalnym Południu.

O dywersyfikacji modelu społecznikostwa w Polsce świadczą także niezarejestrowane inicjatywy obywatelskie. To w nich upatruje się przede wszystkim powrotu lub odrodzenia uwspólnotowionego społecznikostwa. Wydaje się jednak, że jest to hybrydowy rodzaj działalności, który owszem, ma w sobie ducha komunitarianizmu, lecz ma także charakter niszowy, motywowany indywidualistycznymi pobudkami. Różnorodne kooperatywy spożywcze, kluby nieformalne, *squaty* i inne niezinstytucjonalizowane przejawy działalności społecznej stanowią przykład *par excellence* wspólnotowego społecznikostwa, lecz często jest to działanie na rzecz własnych członków, mimo tego, że cechuje je niestałość bazy członkowskiej.

Nie wypada pominąć przejawów społecznikostwa *ad hoc*, które charakteryzują część nowych ruchów społecznych. Filantropia SMS-owa oraz rola portali społecznościowych w organizowaniu protestów, ale także w mobilizacji bardziej trwałych przejawów społecznikostwa, nie jest już innowacją i zdomowała się w coraz bardziej pojemnej koncepcji obywatelskości. Na ile ta kategoria aktywności obywatelskiej przyczynia się do utrwalenia załączków społecznikostwa za wcześnie wyrokować. Tymczasowe koalicje jednostek wokół konkretnej sprawy, która bezpośrednio ich dotyczy, takie jak protesty wokół ACTA, być może również stanowi rodzaj społecznikostwa. Wówczas mówić musimy o zrywach obywatelskich bez oznaki działania na rzecz dobra wspólnego, gdyż dotyczą one dobra jednostki.

Nieco inaczej wygląda sprawa z funkcją partycypacyjną społecznikostwa. Czy możliwość udziału w konsultacjach społecznych lub wspólne decydowanie o podziale (minimalnej części) finansów samorządów w ramach budżetu obywatelskiego rzeczywiście upodmiotawia inicjatywy obywatelskie, czy też stanowi wygodny sposób legitymizacji działania władzy? Coraz częściej słychać głosy świadczące o prawdopodobieństwie wystąpienia tej drugiej możliwości. Nawołują one do zaprzestania pozornego udziału obywateli w procesach decyzyjnych, które tym samym legitymizują politykę państw czy instytucji międzynarodowych. Oznaczałoby to konieczność wzięcia na siebie z powrotem odpowiedzialności za rządzenie krajem i zaprzestania wklaniania obywateli w grę o nazwie dobre rządzenie. Mimo tych zastrzeżeń, niezaprzeczalny jest fakt, że możliwość udziału w demokracji uczestniczącej wyzwala potencjał społecznikowski i przyczynia się do rozpowszechnienia aktywnej postawy obywatelskiej w Polsce.

Społecznikiem każdy może być

Pozytywistyczny etos inteligencji, charakteryzujący społecznika z XIX wieku, aktualnie stanowi tylko jeden z wielu, na pewno nie dominujący, wyznacznik społecznikostwa w Polsce. Uwspólniotowiony wymiar współczesnej działalności społecznej wciąż odnajdujemy w tradycyjnych formach samoorganizacji społecznych. Indywidualizm z ludzką twarzą, cechujący osoby działające w miejskich organizacjach pozarządowych, dominował na początku drugiej dekady transformacji. Aktualnie widoczne jest pączkowanie różnego rodzaju form społecznikostwa. Niektóre z działań, które zakwalifikowalibyśmy jako społecznikostwo, stosując dotychczasową definicję, wskazują na potrzebę przeanalizowania zawartości tego pojęcia w celu jego uwspólnienia. Gdybyśmy tego nie zrobili, stwierdzić musielibyśmy, że ma się ono dobrze w Polsce, gdyż cały czas ewoluuje i się rozrasta. Aby móc jednak wspierać te działania, uznając ich wartości dodane w ustroju demokratycznym, musimy na bieżąco badać i dostosowywać narzędzia pojęciowe do rzeczywistości społecznej.

dr Galia Chimiak

Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk



Judyta Ziętkowska

Zawsze warto szukać nowych rozwiązań
Fot. archiwum autorki

Przepis na młodego obywatela. Znaczenie edukacji obywatelskiej w kształtowaniu postawy aktywnego zaangażowania młodzieży w życie społeczności lokalnej

Podstawę państwa demokratycznego stanowi sprawnie zorganizowane społeczeństwo obywatelskie¹. Jednym z jego istotnych filarów jest aktywność społeczna. Do partycypacji w życiu społecznym powinno zachęcać się już młodych obywateli. W tym przypadku należałoby zwrócić szczególną uwagę na aktywność w wymiarze lokalnym, czyli czynne działanie na rzecz otoczenia, w którym młodzież na co dzień funkcjonuje.

Nasuwa się pytanie, dlaczego akcent ma być położony na perspektywę węższą, lokalną, a nie na szeroką, obejmującą całe społeczeństwo? Szukając odpowiedzi, można odwołać się do samej definicji edukacji obywatelskiej, w której „podkreśla się wagę przejścia od postrzegania świata z perspektyw

prywatnej i lokalnej do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa”². Tomasz Kaźmierczak wyróżnił trzy rodzaje partycypacji społecznej: wspólnotowa, dotycząca uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, publiczna, w której przez uczestnictwo rozumie się zaangażowanie na poziomie całego społeczeństwa i państwa, oraz indywidualna, obejmująca codzienne wybory jednostki i ukazująca jej oczekiwania względem środowiska, w którym żyje. Perspektywa przyjęta w tej pracy zakłada, że połączenie partycypacji indywidualnej ze wspólnotową ułatwia przejście do partycypacji publicznej.

Idąc tym tokiem myślenia, zaangażowanie młodych ludzi w życie społeczności lokalnej, może zapoczątkować ich

1. Termin „społeczeństwo obywatelskie” ma wielowiekową tradycję i doczekało się wielu definicji. Na potrzebę tej pracy została przyjęta definicja społeczeństwa obywatelskiego przytoczona przez E. Shilsa w artykule: *Co to jest społeczeństwo obywatelskie*, [w:] *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Michalski M. (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 1994, ss. 10-12: „Społeczeństwo obywatelskie to społeczeństwo, w którym rola obywatelskiej samoświadomości zbiorowej jest znaczna. Stanowi ono publiczną sferę i jest wytworem prywatnych i rządowych instytucji. Tę sferę i wytwór prywatnych i rządowych instytucji można uznać za obywatelskie, gdy sprawują normatywną, regulacyjną funkcję wobec ekonomii i państwa oraz tych prywatnych instytucji, w tym także pierwotnych instytucji tego społeczeństwa. (...) Zbiorową samoświadomość całego społeczeństwa charakteryzuje zainteresowanie wspólnym dobrem. Obywatelskość to swoisty światopogląd i dyspozycja społeczeństwa obywatelskiego, wywodząca się z uczestnictwa jednostek w jego zbiorowej samoświadomości. Z obywatelskości wynika przywiązanie do całości społeczeństwa, objawiające się w decyzjach i działaniach zmierzających do ochrony i pomnażania dobra całej społeczności. (...) Obywatelskość to akceptacja zobowiązania do działania (...) na rzecz wspólnego dobra, w momencie podejmowania decyzji dotyczących sprzecznych interesów czy ideałów”.
2. *Encyklopedia szkolna PWN. Wiedza o społeczeństwie*, pod red. A. Mikusińskiej, Warszawa 2009, s. 109.

zaangażowaniem w działalność społeczną w dalszym życiu^{3,4}. Dlatego też, głównym celem edukacji obywatelskiej jest – według badań przeprowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych – „nauczenie obywateli aktywności na rzecz swego otoczenia i brania za nie odpowiedzialności, poczynając od rozwoju społeczności lokalnej”⁵.

Są też inne argumenty przemawiające za koniecznością wzmacniania zaangażowania młodych ludzi w lokalną sferę publiczną. Zachęcając młodzież do włączania się w działania na rzecz środowiska lokalnego, nie tylko kształtuje się u niej postawy obywatelskiego zaangażowania. W wyniku tego, że młodzi ludzie podejmują inicjatywy w dobrze znanym im otoczeniu, łatwiej jest im dostrzec adekwatność podejmowanych działań i ich efektów, a co za tym idzie sens bycia zaangażowanym w sprawy publiczne. Jak zauważa J. A. Malinowski, coś, co jest odległe od bezpośredniego poznania, jest często przez młodzież postrzegane jako rzecz, z którą trudno się identyfikować. Natomiast działanie w środowisku, w którym się żyje, ułatwia dostrzeżenie roli osobistego zaangażowania w życie społeczne⁶.

Takie podejście niesie ze sobą określone implikacje. Po pierwsze, młody człowiek nie tylko ma możliwość poznania otaczającej go rzeczywistości, ale też zostaje przygotowany do samodzielnego poszukiwania i wyboru swojego w niej miejsca⁷. Po drugie, eksplorując swoje środowisko życia, podejmując w nim działania, wchodząc w interakcje z różnego rodzaju grupami, instytucjami, jednostka buduje poczucie skuteczności własnego działania. Świadomość możliwości wpływania na rzeczywistość, w której człowiek żyje, wzmacnia jego obraz siebie jako aktywnego podmiotu⁸. Po trzecie, zaangażowanie w sprawy dotyczące środowiska lokalnego sprawia, że jednostce łatwiej się utożsamiać ze społecznością, zwiększa się jej zaufanie do jej członków, a tym samym – zwiększa się kapitał społeczny tej jednostki i całej społeczności lokalnej⁹.

Dotychczas zostało zarysowane znaczenie kształtowania postawy lokalnego zaangażowania wśród młodzieży. W dalszej części warto wspomnieć o miejscu szkoły w tym procesie.

W pierwszej kolejności, szkoła, z założenia, pełni istotną rolę w edukowaniu i wychowywaniu młodych ludzi. W następnej, jest też ważnym elementem środowiska lokalnego, w związku z tym może wesprzeć młodzież w angażowaniu się na rzecz otoczenia, np. wyposażając ją w kompetencje ułatwiające udział w takich przedsięwzięciach.

Odwolując się do tezy o powiązaniach szkoły z otoczeniem lokalnym, można stwierdzić, że szkoła i środowisko lokalne oddziałują na siebie wzajemnie. Z jednej strony, czynniki środowiskowe wpływają na funkcjonowanie szkoły, np. nastawienie do niej władz lokalnych, gotowość do współpracy instytucji lokalnych ze szkołą, nastawienie do edukacji społeczności lokalnej¹⁰. Z drugiej strony, szkoła ma duży potencjał oddziaływania na środowisko, w którym funkcjonuje. Przede wszystkim, w środowisku lokalnym jest pewnego rodzaju płaszczyzną „kontaktów i współpracy ze społecznością lokalną”¹¹ i w związku z tym pełni również funkcję integracyjną dla tego środowiska¹².

Co więcej, jak podkreśla W. Theiss, szkoła może pełnić rolę czynnika pobudzającego siły społeczne, gdyż: „(...) animuje lub wspiera aktywność edukacyjno-społeczną środowiska. Jest współuczestnikiem takich działań, jak: praca środowiskowa, wzmacnianie społeczne, działanie środowiskowe. (...) taka szkoła prowadzi działalność „wśród” społeczności lokalnej, nie zaniedbuje przy tym poznawania środowiska oraz „uczenia” się od środowiska (...) sprzyja rozwojowi społeczności lokalnej, jest sposobem urzeczywistniania się i wzmacniania demokracji lokalnej”¹³.

Podsumowując, nie da się mówić o kształtowaniu postawy zaangażowania młodych ludzi w życie społeczności lokalnej, nie zaznaczając uprzednio znaczenia i potencjału szkoły w tym procesie. To znaczenie dobrze oddaje J. Schindler: „działając w środowisku lokalnym, szkoła ma do dyspozycji poważny kapitał (...), jakim jest otwarta na mobilizację młodzież. Młodzi ludzie z jednej strony powiązani są wytwarzanymi w dużej mierze przez szkołę więziami koleżeńskimi, a z drugiej strony, poprzez swoje domy i miejsca zamieszkania są zdolni do penetrowania

3. Za: Kaźmierczak T., *Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne*, [w:] Olech A. (red.), *Partycypacja publiczna. O uczestnictwie obywateli w życiu wspólnoty lokalnej*, ISP, Warszawa 2011, ss. 83-85.
4. Również G. Ekiert wskazuje na znaczenie lokalnego wymiaru przy mówieniu o społeczeństwie obywatelskim. Natomiast Z. Drąg i J. Indraszkiewicz podkreślają, że to na tym poziomie budowane są postawy zaangażowania lub apatii, [w:] Frączak P. (red.), *Lokalne społeczeństwa obywatelskie – mapy aktywności, raporty z badań*, FRSO, Warszawa 2004, ss. 10-11.
5. Korzeniowski J., Machałek M., *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, [w:] Siellawa-Kolbowska K. E., Łada A., Ćwiek-Karpowicz J. (red.), *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2008, s. 55.
6. Malinowski J. A., *Środowisko lokalne i regionalne płaszczyzną integracji działań edukacyjno-wychowawczych współczesnej szkoły*, [w:] Kojs W., Piotrowski E., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002, ss. 379-380.
7. Ćwikliński A., *Kontrowersje wokół wychowania obywatelskiego*, [w:] Denek K., Koszyc T., Wiesner W., *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, wyd. WTN, Wrocław 2008, ss. 437.
8. Włoch S., *Zintegrowany system edukacji w środowisku lokalnym drogą do rozwoju*, [w:] Denek K., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001, s. 382.
9. O związku pomiędzy zaangażowaniem społecznym a wzrostem kapitału społecznego pisał m.in. R. Putnam: „ci, którzy należą do formalnych i nieformalnych sieci społecznych, są bardziej skłonni poświęcić swój czas i pieniądze w dobrej intencji, niż ci, którzy funkcjonują w izolacji społecznej. Z tych powodów altruizm (...) jest ważnym objawem pozwalającym zdiagnozować obecność kapitału społecznego (...)”, [w:] Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 197.
10. Malinowski J. A., *Środowisko lokalne a uwarunkowania pracy szkoły*, [w:] Denek K., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, wyd. MENOS, Częstochowa 2001, ss. 389-393.
11. Za T. Gołaszewski, *ibidem*, s. 391.
12. Theiss W., *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] Theiss W., Skrzypczak B. (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, CAL, Warszawa 2005, ss. 22-23.
13. Za W. Theiss, *op. cit.*, s. 390.

całej społeczności lokalnej”¹⁴. Wykorzystując ten kapitał w umiejętny sposób, szkoła jest w stanie pozytywnie wpłynąć na wzrost zaangażowania młodzieży w sprawy dotyczące najbliższego otoczenia.

Jednym ze sposobów na zachęcenie uczniów do podejmowania działań lokalnych, po jakie może sięgnąć szkoła, jest udział w programach edukacji obywatelskiej prowadzonej przez inne podmioty, w tym organizacje pozarządowe. Poniżej zostanie przedstawiona analiza jednego z takich programów – Młodego Obywatela.

Młody Obywatel to program edukacyjny prowadzony przez Centrum Edukacji Obywatelskiej wspólnie z Fundacją Banku Gospodarstwa Krajowego. Program jest skierowany do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z całej Polski. Ogólnym jego celem jest umożliwienie młodym ludziom przeprowadzenia działań służących rozwojowi kapitału społecznego w ich społecznościach lokalnych. Jego realizacji ma służyć osiągnięcie poniższych celów szczegółowych:

- Uświadomienie uczniom znaczenia kapitału społecznego i zaangażowanie ich w badanie i rozwijanie tego kapitału.
- Ułatwienie młodym ludziom przeprowadzanie działań w społeczności lokalnej, w nawiązaniu do zdiagnozowanych zasobów i potrzeb tej społeczności.
- Przygotowanie młodzieży do współpracy z różnymi instytucjami, organizacjami, grupami, lokalnymi liderami.

Inspiracją do stworzenia formuły programu była tzw. ścieżka pracy animacyjnej, która wyznacza kierunki pracy animatora społecznego w środowisku lokalnym. W ramach tej ścieżki można wyróżnić pięć faz działania: diagnozę środowiskową, planowanie rozwoju, działanie, ewaluację, wyjścia ze środowiska¹⁵.

Przez podobne etapy mają przejść młodzi ludzie uczestniczący w programie. Na początku uczniowie poznają pojęcia „społeczności lokalnej” oraz „kapitału społecznego”, aby następnie przeprowadzić, przy wsparciu nauczyciela, diagnozę zasobów i potrzeb swojej społeczności lokalnej. Na samą diagnozę składa się również kilka kroków. Najpierw młodzież tworzy tzw. mapę społeczności lokalnej, na której zaznacza miejsca ważne dla tej społeczności. Tak pomyślana mapa bazuje na narzędziu zwanym „mapą lokalnej aktywności przedstawiającą stan lokalnego zaangażowania oraz obszary aktywności członków społeczności lub jej braku”¹⁶. Następnie młodzież bierze udział w grze

„Oficer Dłaczego”, mającej na celu pogłębienie wiedzy na temat różnych obszarów życia społeczności związanych z jej kapitałem społecznym, np. rodzaje relacji międzyludzkich czy przepływ informacji. W ramach gry uczniowie wcielają się w rolę detektywów i udają się w miejsca zaznaczone wcześniej na mapie, aby przeprowadzić wywiady z przedstawicielami społeczności lokalnej. Wśród innych zadań, które stoją przed uczestnikami programu, jest zorganizowanie spotkania z lokalnym aktywistą oraz wybranie się z wizytą do przedsiębiorstwa społecznego, jeśli takie funkcjonuje w okolicy.

Zadania, jakie stawia się przed uczniami w programie Młody Obywatel, mają w znacznym stopniu charakter aktywizujący. Znaczenie metod aktywizujących w tworzeniu aktywnej postawy u młodzieży podkreśla S. Włoch. Postuluje ona konieczność ograniczenia tzw. „metod podających wiedzę uczniowi” na rzecz właśnie „metod aktywizujących”, które, według autorki, są oparte na:

- Działaniu praktycznym – prace społeczne, prace w instytucjach (...), naśladowanie czynności dorosłych, (...) przeprowadzanie doświadczeń, badań (...).
- Odkrywaniu – rozwiązywaniu problemów i zadań (...) w bezpośrednim kontakcie ze środowiskiem, poszukiwanie związków wiedzy w autentycznym życiu środowiska.
- Obserwacji uczestniczącej – pokaz przedmiotów, zjawisk w naturalnym środowisku społecznym i przyrodniczym.
- Przeżywaniu – zaciekawienie, zdziwienie, zainteresowanie, wyzwalanie uczuć i właściwych postaw wobec otoczenia, wpajanie wartości¹⁷.

Wśród korzyści dla uczniów wynikających ze stosowania metod aktywizujących wymienia się m.in.: przygotowanie do samodzielnego działania, rozwijanie inicjatywy i twórczych poszukiwań oraz rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich¹⁸.

Podejmowanie tak różnorodnych działań ma umożliwić młodym ludziom stworzenie jak najpełniejszego obrazu społeczności, w której żyją. Nie bez znaczenia jest, że już na tym etapie konieczne jest wyjście w teren i samodzielne eksplorowanie okolicy. Postawione przed uczniami zadania mają umożliwić im lepsze poznanie miejsca, w którym funkcjonują i przygotować ich do przeprowadzenia konkretnych działań w środowisku lokalnym. Jest to ważne, ponieważ po podsumowaniu przeprowadzonej diagnozy okolicy, uczniowie wybierają zasób społeczności, który

14. Schindler J., *Konteksty aktywizowania społeczności lokalnych*, [w:] Lewenstein B., Schindler J., Skrzypiec R. (red.), *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych*, WUW, Warszawa 2010, s. 183.
15. O tym, jak powstała ścieżka pracy animacyjnej, można przeczytać: Głuszcak B., Bielawski M., *Ścieżka pracy animacyjnej*, [w:] Głuszcak B. (red.), *Na drodze do zmiany. Oblicza animacji społecznej Regionalnych Ośrodków EFS, CPE*, Warszawa 2012, ss. 37-51. Niektóre źródła wymieniają siedem faz ścieżki pracy animacyjnej, poprzedzając diagnozę refleksją i rozpoznaniem wstępnym oraz wejściem do środowiska, zob. <http://www.fas.herold.org.pl/wp-content/uploads/2010/05/%C5%9ACIE%C5%BBKA-ANIMACYJNA.pdf>
16. Frączak P., Skrzypiec R., *Mapa lokalnej aktywności obywatelskiej – narzędzie diagnozowania kondycji społeczności lokalnych, doświadczenia Ośrodka Badania Aktywności Lokalnej przy Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego*, z: www.es.ekonomiaspoleczna.pl
17. Włoch S., *Zintegrowany system edukacji w środowisku lokalnym drogą do rozwoju*, [w:] Denek K., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001, str. 3.
18. Korzeniowski J., Machalek M., *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2011, s. 65.



Kreatywności warto uczyć się od młodości
Fot. archiwum autorki

chcą swoim działaniem wzmocnić lub potrzebę lokalną, na którą chcą odpowiedzieć.

Istotnym elementem podejmowanych przez młodzież działań jest pozyskiwanie sojuszników dla swojego projektu. Dzięki poszukiwaniu i pozyskiwaniu partnerów lokalnych młodzi ludzie przede wszystkim uczą się współpracować z przedstawicielami różnorodnych grup i instytucji, dowiadują się, jak pozyskiwać wsparcie dla swoich działań, zyskują pewność siebie, rozwijają pomysłowość i przedsiębiorczość. Budują również poczucie bycia aktywnym podmiotem społeczności, co jest niezbędnym warunkiem do dalszego angażowania się w życie lokalne.

Gdy projekt zostanie zrealizowany, grupa przygotowuje prezentację lokalną, na którą zaprasza członków społeczności, sojuszników, adresatów swoich działań. Jest to moment, w którym może zaprezentować rezultaty swoich działań, ale też wysunąć postulaty zmian w danym obszarze, np. podczas debaty z udziałem władz szkoły czy władz lokalnych. Zorganizowanie prezentacji lokalnej nie tylko pozwala

podsumować projekt, ale zapoznaje szersze grono (w tym pozaszkolne) z wynikami pracy uczniów. Młodzież może poczuć się doceniona i zmotywowana do dalszego działania w społeczności. Zyskuje również społeczność, ponieważ otrzymuje możliwość nawiązania dialogu w kwestiach dotyczących jej bezpośrednio.

Na zakończenie omawiania przebiegu programu Młody Obywatel, warto podkreślić różnice występujące między jego formułą a ścieżką pracy animacyjnej. Po pierwsze, poszczególne fazy wchodzące w skład ścieżki animacyjnej są przeformułowane na cele edukacyjne. Dlatego też, młodzież nie tylko ma działać „w” społeczności i „na rzecz” społeczności, jak robi to animator, lecz również czerpać z tego doświadczenia korzyści dla siebie, chodzi m.in. o lepsze poznanie swojego otoczenia i zwiększenie identyfikacji z nim czy wykształcenie i wzmocnienie poczucia skuteczności, ale też odpowiedzialności za środowisko, w którym żyją. Po drugie, program nie kończy się wyjściem ze środowiska. Wręcz przeciwnie – ma ułatwić młodzieży funkcjonowanie w danej społeczności i podejmowanie dalszych działań w jej obrębie.

Ścieżka pracy animacyjnej	Ścieżka Młodego Obywatela
Diagnoza środowiskowa	Diagnoza zasobów i potrzeb społeczności lokalnej
Planowanie rozwoju społeczności	Planowanie działań służących wykorzystaniu zasobów społeczności lub odpowiedzi na zgłaszaną przez nią potrzebę
Działania w środowisku lokalnym	Przeprowadzenie działań lokalnych
Ewaluacja działań	Ewaluacja działań
Wyjście animatora społecznego ze środowiska lokalnego	„Zakorzenie” młodych ludzi środowisku lokalnym

Tabela 1. Porównanie etapów ścieżki pracy animacyjnej i programu Młody Obywatel¹⁹.

19. Opracowanie własne.

Na końcu przychodzi czas na refleksję i odpowiedź na pytanie, jaki jest przepis na młodego obywatela? Powyższy wywód miał pokazać, że w skład takiej „receptury” należy zaliczyć:

- zwiększenie wiedzy o środowisku lokalnym, do którego młody człowiek należy, co przyczyni się do jego lepszego funkcjonowania w tym otoczeniu,
- zaangażowanie w życie społeczności lokalnej, które zwiększy identyfikację z tą społecznością i da młodzieży poczucie bycia aktywnym podmiotem,
- wykorzystanie do procesu włączania młodych ludzi w działania lokalne potencjału szkoły jako instytucji pełniącej funkcje edukacyjno-wychowawcze

względem młodzieży i jednocześnie – silnie osadzonej w środowisku lokalnym,

- wykorzystywanie przez szkołę zasobów (wiedzy, narzędzi), którymi dysponują programy edukacji obywatelskiej, takie jak zaprezentowany w artykule Młody Obywatel.

Wszystkie te elementy mają udowodnić tezę, że zaktywizowanie młodych ludzi w środowisku lokalnym może znacząco przyczynić się do ich zaangażowania obywatelskiego w późniejszym życiu.

Judyta Ziętkowska

sociolog, doktorantka w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych
Uniwersytetu Warszawskiego
koordynatorka programów edukacyjnych
w Centrum Edukacji Obywatelskiej

LITERATURA WYKORZYSTANA:

- Ćwikliński A., *Kontrowersje wokół wychowania obywatelskiego*, [w:] Denek K., Koszyc T., Wiesner W., *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, wyd. WTN, Wrocław 2008.
- Frączak P. (red.), *Lokalne społeczeństwa obywatelskie – mapy aktywności, raporty z badań*, FRSO, Warszawa 2004.
- Głuszcak B., Bielawski M., Ścieżka pracy animacyjnej, [w:] Głuszcak B. (red.), *Na drodze do zmiany. Oblicza animacji społecznej Regionalnych Ośrodków EFS, CPE*, Warszawa 2012.
- Kaźmierczak T., *Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne*, [w:] Olech A. (red.), *Partycypacja publiczna. O uczestnictwie obywateli w życiu wspólnoty lokalnej*, ISP, Warszawa 2011.
- Korzeniowski J., Machałek M., *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, [w:] Siellawa-Kolbowska K. E., Łada A., Ćwiek-Karpowicz J. (red.), *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2008.
- Malinowski J. A., *Środowisko lokalne i regionalne płaszczyznę integracji działań edukacyjno-wychowawczych współczesnej szkoły*, [w:] Kojs W., Piotrowski E., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002.
- Malinowski J. A., *Środowisko lokalne a uwarunkowania pracy szkoły*, [w:] Denek K., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, wyd. MENOS, Częstochowa 2001.
- *Encyklopedia szkolna PWN. Wiedza o społeczeństwie*, pod red. A. Mikusińskiej, Warszawa 2009.
- Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Shils E., *Co to jest społeczeństwo obywatelskie*, w: *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Michalski M. (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.
- Schindler J., *Konteksty aktywizowania społeczności lokalnych*, [w:] Lewenstein B., Schindler J., Skrzypiec R. (red.), *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych*, WUW, Warszawa 2010.
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] Theiss W., Skrzypczak B. (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, CAL, Warszawa 2005.
- Włoch S., *Zintegrowany system edukacji w środowisku lokalnym drogą do rozwoju*, [w:] Denek K., Zimny T. M. (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

- <http://www.fas.herold.org.pl/wp-content/uploads/2010/05/%C5%9ACIE%C5%BBKA-ANIMACYJNApdf.pdf>
- Frączak P., Skrzypiec R., *Mapa lokalnej aktywności obywatelskiej – narzędzie diagnozowania kondycji społeczności lokalnych, doświadczenia Ośrodka Badania Aktywności Lokalnej przy Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego*, www.es.ekonomiaspoleczna.pl



Anna Tomulewicz

Spotkanie w Garczy w ramach kolejnej edycji ALPP
Fot. Monika Trojanowska, FFW

Dobra praktyka nowoczesnej edukacji samorządowców – Akademia Lokalnej Polityki Publicznej

„Do sukcesu w partycypacji nie ma żadnej windy, trzeba iść po schodach edukacji”

(autor: Oesch Emil, parafraza: Anna Tomulewicz)

Uświadamiamy to sobie, ilekroć chcielibyśmy JUŻ widzieć efekty partycypacji: szerokie, nowatorskie konsultacje w sołectwach i gminach, wysoką aktywność społeczną, wielu liderów, otwartych i zaangażowanych pracowników w urzędach. W samorządach dokonuje się zmiana postaw, dotycząca włączania i współudziału społeczności. Zależy nam na tym, by była trwała. To jednak proces wymagający przygotowania, umiejętności oraz zrozumienia mechanizmów, tak by przeprowadzić wszystko skutecznie, zgodnie z ustalonymi celami i założeniami. Inaczej zmiana będzie budziła w samorządach opór, przekonanie o niemożliwości, często oparte na wcześniejszych, negatywnych doświadczeniach. Niewiedza budzi lęk. Sposobem przygotowania do zmiany jest informacja oraz doświadczenie dobrych praktyk. Ważna jest wiedza zdobyta przez samorządy poprzez udział w szkoleniach i warsztatach, dzięki którym umiejętność wprowadzania zmiany stanie się podstawą sukcesu społeczności. W tym przypadku partycypacji.

Akademia Lokalnej Polityki Publicznej (ALPP) jest odpowiedzialnością edukacyjną Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej na przygotowanie samorządowców do wdrażania, nowego dla nich, mechanizmu partycypacji w społecznościach lokalnych. Jej podstawą jest metodologia kształcenia dorosłych.

Akademia oferuje dwuetapowy pakiet kształcenia:

1. profesjonalne warsztaty regionalne (blisko samorządów), prowadzone przez ekspertów, dotyczące metod partycypacyjnego tworzenia i wdrażania strategii, programów lokalnych oraz umiejętności prowadzenia konsultacji,
2. wizyty studyjne, połączone z seminariami, służące unaocznieniu dobrych praktyk w tym zakresie.

ALPP jest częścią systemowego przedsięwzięcia, projektu „Decydujemy razem”, pilotażu testującego i wdrażającego mechanizmy partycypacji, którego liderem jest Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Uczestnikami Akademii są przedstawiciele gmin i powiatów: wójtowie, burmistrzowie, naczelnicy wydziałów, pracownicy odpowiedzialni za tworzenie i realizację dokumentów strategicznych, radni.

Poza udziałem w ALPP, edukowane samorządy mogą korzystać z szeregu dodatkowych, indywidualnych lub grupowych, elementów kształcenia:

- publikacji drukowanych i internetowych (Zeszyty „Animacja Życia Publicznego”, wydawnictwa),
- narzędzi do samodzielnego pomiaru partycypacji,
- monitoringu regulacji prawnych, (publikacja *Prawo a partycypacja publiczna* w wersji internetowej i drukowanej),
- bazy dobrych praktyk partycypacji w Polsce i za granicą na stronach WWW i w publikacjach.

Stanowi to niewątpliwie jej atut. O tym, że Akademia nie istnieje w próżni edukacyjnej, ale w spójnie opracowanym obszarze, samorządowcy dowiadują się podczas warsztatów. Choć zdarza się odwrotnie – poszukując informacji o tym, jak zaangażować społeczność, liderzy z gmin i powiatów docierają do strony internetowej www.decdujmyrazem.pl i tam przekonują się, że sama edukacja na odległość nie jest dla nich wystarczająca. Zapisują się na warsztaty ALPP.

Rysunek 1: Udział gmin w Akademii Lokalnej Polityki Publicznej (udział w ALPP w stosunku do ogólnej liczby w województwie)*



„Zmiana zaczyna się od innowatorów, którzy ją inicjują i wdrażają. Tuż za nimi są samorządy szybko akceptujące zmianę. To są grupy, na których warto się koncentrować.

Jeżeli 5% osób w grupie zaakceptowało zmianę – jest ona dobrze ugruntowana. Jeżeli 20% w grupie zaakceptuje zmianę – jest ona nieodwracalna”.

W latach 2011-2014, podczas 48 warsztatów i 9 wizyt studyjnych w ramach ALPP, trenerzy i organizatorzy przygotowali do wdrażania partycypacji 288 samorządów (618 osób). Stanowią one 11,6 % ogółu funkcjonujących (2499) gmin.

Dwudniowe warsztaty obejmują wszystkie etapy przygotowania dokumentu w sposób uspołeczniiony, od tworzenia list i zaproszeń skierowanych do mieszkańców, poprzez diagnozowanie, konsultowanie, uchwalanie programów i strategii w obrębie integracji społecznej, rynku pracy czy zrównoważonego rozwoju.

Podczas wizyt studyjnych w terenie uczestnicy poznają dobre praktyki wdrażania rozwiązań, o których była mowa podczas warsztatów. Ich mentorami są sami samorządowcy, którzy prowadzą seminaria i spotkania dotyczące partycypacji. I tak – Urząd Gminy **Hrubieszów** wybrał politykę zrównoważonego rozwoju i postawił na rozwój turystyki. Pokazał jak organizowano stoiska konsultacyjne przy sklepach, w miejscowościach należących do gminy. Świebodzińscy radni przyjęli uchwałę dotyczącą programu, którego efektem ma być m.in. utworzenie klastrów oraz inkubatora przedsiębiorczości. Program Rozwoju Turystyki w Gminie **Reszel** ma sprzyjać powstaniu spółdzielni socjalnej, bo może to być zwiastun innych podobnych działań. Gmina **Choroszcz** przygotowała, wspólnie z mieszkańcami, Program Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Uzależnień kompleksowo i innowacyjnie.

Wizyta studyjna w Akademii służy wizualizacji rezultatu. Zawiera elementy: działań (oglądanie, przeżywanie), wiedzy (seminaria – słuchanie, planowanie działania), dobrych rad (co warto robić, czego należy unikać), dyskusji (wiele pytań, wymiana poglądów) i integracji (elementy zabawy, rekreacji, wymiana kontaktów).

Rysunek 2: Wizyty studyjne w gminach w ramach Akademii Lokalnej Polityki Publicznej (ALPP)



Wydaje się, że wiedza, umiejętności i dobre praktyki uspołecznienia dzięki Akademii przenikają do radnych, wójtów i burmistrzów, a wraz z nimi do polskiej społeczności w gminach i powiatach.

Jak wynika z wysokich ocen ankietowych Akademii oraz prezentowanych poniżej wypowiedzi uczestników, trenerów i organizatora, ALPP jest odpowiedzią na potrzebę wsparcia samorządów we wdrażaniu nowej rzeczywistości partycypacyjnej. Monitorowanie efektów tej edukacji to podstawa do kontynuacji zamierzeń i formułowania rekomendacji.

Czy oferowana przez Akademię oferta jest innowacyjna?

Institucje i firmy prześcigają się w pomysłach z propozycjami ofert szkoleniowych skierowanych do pracowników samorządów. Wśród nich, na pierwszym miejscu pojawiają się: finanse publiczne, kontrola zarządcza, kodeks postępowania administracyjnego (KPA), zmiany w prawie. To bieżące zadania, wymagające aktualnej wiedzy. Rzadziej



Wizyta studyjna w Świebodzinie
Fot. Monika Trojanowska, FFW

pojawia się partycypacja, nadal jest to temat świeży i nie-utożsamiany z podstawowymi zadaniami gminy czy powiatu, a ponieważ dotyczy nie tylko samego pracownika samorządowego, ale także jego relacji ze społecznością, **celem Akademii Lokalnej Polityki Publicznej jest pomoc w rozwoju kompetencji, umiejętności społecznych i wsparcie procesu transferu zdobytej wiedzy do świata lokalnego.**

Akademia jest nowatorska dla samorządowca, który dotąd przygotowywał i uchwałiał dokumenty bez udziału społeczności. Trener (*coach*) poddaje pomysły również dla tych, którzy już pracując nad partycypacją. ALPP pozwala na weryfikację procesu uspołecznienia i jego trudnych elementów podczas „naocznych relacji – wizyt studyjnych”. Pokazuje, jak w praktyce budować przestrzeń pomiędzy urzędem a społecznością.

ALPP dociera jak najbliżej uczestnika, do jego województwa, powiatu, gminy. Nie uczy z perspektywy Warszawy, ale nieodległych samorządów.

Uczestnik 1: *Inspirująca była dla mnie praca w małych grupach podczas warsztatów Akademii. To wzmacnia indywidualne podejście, zapewnia czas na rozmowy, dyskusje. Kompetencje osoby prowadzącej pozwalały na elastyczność i znalezienie odpowiedzi na wszystkie wątpliwości. Trener był jednocześnie konsultantem i inspiratorem zmian. Zróżnicowanie uczestników zapewniło wymianę doświadczeń pomiędzy nami, uczyliśmy się od siebie nawzajem, choć zawsze najbardziej korzystają ci „równający do lepszych”.*

Uczestnik 2: *Pracowaliśmy na naszych realnych potrzebach, na programach. Mogliśmy dostosować warsztat do tego, z czym przyjechalismy. Pokazano nam też, gdzie szukać rozwiązań i odpowiedzi na co dzień, na stronie projektu www.decdujemyrazem, w kontaktach osobistych.*

Uczestnik 3: *Zapoznanie się z całym procesem przeprowadzonym przez gminę Świerklaniec podczas wizyty studyjnej, pozwala inaczej spojrzeć na powstawanie strategii. To wszystko ma sens i warto te dobre praktyki wykorzystać u siebie. Nawiązanie bliższych kontaktów i wymiana doświadczeń pomiędzy uczestnikami wizyty i przedstawicielami gminy z pewnością zaowocuje w przyszłości. Zorganizowanie wyjazdu pod względem organizacyjnym i merytorycznym, zasługuje na wielkie uznanie.*

Trener 1: *Wydaje mi się, że temat Akademii jest nowatorski, partycypacja tak naprawdę raczkuje. Często się o niej mówi, ale jednak jest to nadal innowacja.*

Akademia wykorzystuje aktywne metody pracy. Realnie uruchamia (bo stwarza możliwości spotkań i komunikacji) proces wymiany doświadczeń pomiędzy gminami i powiatami. Formuła warsztatów, ustalana wspólnie z uczestnikami uczy współdecydowania, wizyty studyjne urealniamy.

Trener 2: *W edukacji Akademii nie ma nic odkrywczego – to rzetelne warsztaty i wizyty studyjne dla pracowników samorządów. Jakość i profesjonalizm bronią się same, trenerzy-praktycy dający wsparcie to jej najlepsze atuty. Dzięki nim uczestnicy zyskują najnowszą i kompleksową wiedzę.*

Organizator: *Szkolenia w ogóle trochę się wszystkim przejadły, więc formuła Akademii odpowiada na potrzeby jej uczestników. Łącząc warsztaty o charakterze doradztwa grupowego z mentoringiem liderów samorządowych, którzy wdrażają partycypację, podczas wizyt studyjnych. Wiele pytań pojawia się jednak na co dzień. Uzupełniłabym Akademię o tutoring. Akademia to jest inicjowanie procesu, warto go kontynuować.*

Jakie są motywacje do udziału uczestników w Akademii?

Urzędy same decydują o wyborze tematów szkoleń, dostawcach usług, systemie ewaluacji oraz narzędziach służących

rozwojowi zawodowemu pracowników. W całej służbie publicznej brakuje jednolitej polityki szkoleniowej, nie jest też ona jasna dla pracowników¹.

Jednym z warunków skutecznego funkcjonowania zawodowego jest indywidualny rozwój wspomagany przez działania edukacyjne, oparte na zdobywaniu praktycznych umiejętności.

Do udziału w Akademii zarządzający powinni wybierać osoby, których kompetencje społeczne rokują samodzielną pracę ze społecznością, które są zainteresowane rozwojem umiejętności partycypacyjnych. Chcąc włączyć społeczność w proces współdecydowania, osoby te powinny również znać cele gminy czy powiatu oraz być zaangażowanymi uczestnikami procesu partycypacji. To, na co ma się wpływ, budzi motywację i sprzyja zaangażowaniu. To idealne oczekiwanie nie są proste do spełnienia, z uwagi na innowacyjność tematyki, dodatkowe obowiązki z tym związane oraz przekonanie o skomplikowanej drodze wdrażania partycypacji.

Potrzeby, takie jak: chęć uzyskania wyższego stanowiska, szansa awansu, wiara, że uczenie się pomoże w rozwiązaniu realnych, konkretnych problemów, motywują do uczestnictwa w Akademii. Celem trenera prowadzącego warsztaty jest wytworzenie sytuacji, w której chęć pogłębiania wiedzy z danej dziedziny przez uczestników trwałaby jeszcze po zakończeniu zajęć.

Uczestnik 1: *Zostałam skierowana przez burmistrza, gdyż mamy do wdrożenia drugą edycję budżetu partycypacyjnego. Pracuję w dużym samorządzie i taka jest moja rola, tym się zajmuję profesjonalnie. Ważne było to, że Akademia jest nieodpłatna, w budżecie trudno znaleźć finanse.*

Uczestnik 2: *Cały czas poszukuję pomysłów dotyczących angażowania mieszkańców wsi w życie gminy. Odkąd jestem radną, uczę się sama i udział w Akademii, szczególnie w wizycie studyjnej, był dla mnie ważnym doświadczeniem. Chciałam wiedzieć, jak dotrzeć, zrozumieć i współdecydować z innymi. Znałam nazwisko trenera wiedziałam, że będą wspaniałe warsztaty, namówiłam wielu innych, by ze mną pojechali się uczyć.*

Uczestnik 3: *To, co robimy, robimy również dla siebie. Reprezentujemy bowiem konkretne wspólnoty lokalne: sołectkie, parafialne, społeczne, grupy o podobnych zainteresowaniach i problemach. Włączając się w działania, przyjmując rolę lidera, budujemy przyjazną przestrzeń wokół siebie. Zmieniając siebie i najbliższe otoczenie sprawiamy, że jakiś problem zostaje rozwiązany.*

Trener 1: *Wśród podstawowych motywacji wymieniałabym przystępowanie uczestników do opracowywania dokumentu rozwojowego. Chcieli skorzystać z wiedzy trenera, dowiedzieć się, jak sprawnie zaplanować i przeprowadzić ten proces z wykorzystaniem partycypacji.*

Podczas wizyt szukali potwierdzeń i pomysłów. Wcale nie jest łatwo pojawić się na wizycie studyjnej, to jest wysiłek.

Trener 2: *Myszę, że byli zainteresowani tym, jak przygotować dokument z udziałem mieszkańców. (To było ciekawe pytanie: jak to jest gdy nie płacisz 30 000 zł firmie zewnętrznej za opracowanie strategii?). Byli też zachęceni przez organizatora: działało zaciekawienie. Dominuje pogląd, że udział mieszkańców jest ważny, przyjechali więc po gotowe recepty i narzędzia, interesowali ich konsultacje.*



Spacer po okolicach Świebodzina – wizyta studyjna ALPP
Fot. Monika Trojanowska, FFW

Organizator: *Przede wszystkim to było zainteresowanie tematem, chociaż rekrutacja była trudna. Kiedy zapraszałam samorządowców miałam wrażenie, że ci, którzy się decydowali chcą się dużo dowiedzieć. Rzadko bywały zgłoszenia osób przypadkowych na warsztaty.*

Jakie narzędzia i techniki ALPP służyły odbiorcom?

Nowoczesna edukacja dorosłych, to taka, w której edukator nie ma jednej słusznej drogi oraz jedynej skutecznej metody kształcenia. W zamian za to jako trener, *facilitator* czy moderator wykorzystuje osobiste zainteresowania, doświadczenie i wewnętrzną motywację dorosłych do uczenia się. Kreując pozytywne i wspierające środowisko, motywuje do samodzielnego zdobywania wiedzy, inspiruje. Uczący się, dzięki takim działaniom edukatora, samodzielnie kieruje procesem rozwoju, wzmacnia poczucie własnej skuteczności, a przez to i własnej wartości².

Dorośli uczą się efektywnie poprzez samodzielne rozwiązywanie problemów – sami analizują sytuację, uogólniają i wyciągają wnioski. Nauczanie „poszukujące”, dyskusje, grupy problemowe, dyskursy i gry dydaktyczne są stałym elementem Akademii, przynoszą szybsze efekty i trwale pozostają w pamięci.

Warunkiem edukacji jest atmosfera pobudzająca aktywność. Jedną z form jej tworzenia jest wychwytywanie przez trenera „odkryć” słuchaczy i ich upowszechnianie.

Uczestnik 1: *Najbardziej odpowiadała mi praca zadaniowa na warsztatach. Przyjechałam z oczekiwaniami, że przepracuję dokument, miałam go ze sobą i tak się stało.*

Uczestnik 2: *Podczas seminarium na wizycie studyjnej rozmawialiśmy o trudnościach i przeszkodach, jak należy się na nie przygotować, kiedy się pojawiają. Wiele osób wówczas się wypala, a traktowanie tego jako etapu pracy jest budujące. Stworzenie możliwości konstruktywnego uczenia się od innych uważam za najważniejsze. Program przewidywał możliwość przyjrzenia się podczas wizyty studyjnej, jak inni współdecydują. To element przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu.*

1. Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Kancelaria Rady Ministrów, Warszawa 2009.
2. K. Mikołajczuk, *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*, ORE, Warszawa 2012.

Czytam książki, które dostałam i stronę forum odwiedzam bardzo często, patrzę na przykłady, z którymi mnie zapoznana.

Uczestnik 3: Warsztaty i wizyta studyjna okazały się bardzo przydatne. Własne doświadczenia wskazują, jak wielkie są problemy z pobudzeniem aktywności mieszkańców i skłonieniem ich do współdecydowania. Nauczyłam się twórczego podejścia i nowych technik pracy ze społecznością.

Trener 1: Najcieplej wspominam prezentacje własne gmin czy osób o charakterze dobrych praktyk, opowiadające o tym, co im się udaje. Uczestnicy przyjeżdżali z nimi, co świadczyło o ich przygotowaniu, zaangażowaniu i potrzebach kolejnych etapów rozwoju. Ze swej strony dbałam o metodologiczne uporządkowanie pracy warsztatowej pozwalające na planowanie, opracowanie harmonogramów roboczych do programów lub strategii, a także opracowanie indywidualnej ścieżki konsultacji dla gminy.

Trener 2: Bardzo ważna była wstępna integracja grupy, zbudowanie zaufania i atmosfery bezpieczeństwa.

Interesował ich temat konsultacji, pełne instrumentarium do ich tworzenia z udziałem mieszkańców – mieliśmy opracowane dobre praktyki konsultacji na zasadzie case study i je prezentowaliśmy.

Uczestniczenie w warsztatach traktowali jak naukę procesu, jak się tworzy grupę, by budować relacje. Miałem wrażenie, że potrzebowali też indywidualnego omawiania własnych sytuacji i przypadków. Był na to czas podczas warsztatów.

Organizator: Myślę, że najwięcej skorzystali ci, którzy wzięli udział w całości, choć jest to trudna ścieżka. Całość powoduje zarażenie tematem. Tam, gdzie przyjeżdżamy na wizyty jest pozytywna atmosfera, chcą się pochwalić własnym programem, uspołecznieniem. Uczestnikom się podoba, widzę potem budzącą się w nich energię – wymianę doświadczeń i problemów.

Jakie elementy edukacji w Akademii są wykorzystywane w codziennej pracy?

Najszybciej i najsprawniej dorośli, w tym samorządowcy, uczą się tego, co jest związane z ich działaniem celowym, a więc z pracą zawodową. Partycypacja nie musi oznaczać dla samorządów jedynie zwiększenia ilości zadań – proces ten stanowi także dla społeczności lokalnych dużą szansę na integrację. Jest ważnym narzędziem budowania spójności społecznej.

Tam, gdzie jest społeczne zaangażowanie oraz partycypacja, nie ma trudności z kontynuacją działań rozpoczętych (na przykład ze środków projektowych).

Uczestnik 1: Skorzystałam na metodach pracy warsztatowej. Podpatrywałam, jak warsztaty z naszą grupą prowadzi trener, jakich narzędzi używać do aktywizacji grupy i wypracowania diagnozy społecznej. Teraz przygotowujemy wspólnie z seniorami statut Rady Seniorów. Wiem zatem, jak mam efektywnie planować i moderować te spotkania.

Uczestnik 2: Podczas warsztatów zaczęłam planowanie z grupą i trenerem, a potem zbadałam nisze rynkowe razem z partnerami u siebie w gminie. Mam zamiar przełożyć to na działanie w sferze ekonomii z mieszkańcami. Nie wiedziałam, jak ten proces przejść z ludźmi, więc obserwowałam podczas wizyty studyjnej i dopytałam w gminie Reszel. Mam źródło inspiracji. Znowu uwierzyłam, że może się udać.

Uczestnik 3: Jestem pod ogromnym wrażeniem gminy Świerklaniec, jej pracy i współpracy na rzecz społeczności lokalnej, a także otwartości na drugiego człowieka. Wszelkie praktyki, szkolenia pokazały mi, jak wiele można wnieść w działania wspólnymi siłami. Projekt pokazuje, w którym kierunku należy iść, by osiągnąć zamierzony cel, jakim jest w naszym przypadku

Wystąpienie w ramach wizyty studyjnej w Kartuzach
Fot. Monika Trojanowska, FFW





Fot. archiwum autorki

realizacja i rozwój strategii rozwiązywania problemów społecznych. Dzięki współpracy, konsultacji i wsparciu wierzę, że osiągniemy ten cel.

Trener 1: Korzyści wynikające z udziału w Akademii są wielofazowe: po pierwsze to zmiana postaw urzędników w kierunku aktywności i partycypacji. Drugi element to wiedza i umiejętności pozwalające na wprowadzenie zmian: zaplanowania zebrania z mieszkańcami, konsultowania czy stworzenia zespołu roboczego.

Trener 2: Bezpośrednią korzyścią, jaką uczestnicy mogą przenieść na własny grunt, jest dobra praktyka, „coś co wyszło”. Dzięki wymianie dokumentów podczas warsztatów oraz dyskusji na seminariach, wizyt studyjnych samorządowcy mogą się tym praktykom przyjrzeć i uwierzyć, że uspołecznianie jest sprawdzoną metodą.

Trener 3: Trudnością w małych urzędach jest brak osoby bezpośrednio odpowiedzialnej za konsultacje, współpracę z organizacjami pozarządowymi czy tworzenie projektów i dokumentów. To kolejne zadanie przypisane jakieś osobie. Najprostszą metodą przygotowania się do niego jest edukacja – „odgapienia” działań gminnych (od „gapienie się na coś”). Samorządowcy przyglądają się gminom, którym się udało i przenoszą takie zasady pracy partycypacyjnej na własny grunt. Działa to jak grupa wsparcia.

Organizator: Przekazują kontakty i dobre praktyki, wzory dokumentów. Widzę nawiązane kontakty i wymianę mailową, zdjęciową. Poza tym uczestnicy opowiadają o inspiracji, wykorzystaniu doświadczeń i narzędzi z pracy na warsztatach. Wysoko oceniają publikacje, korzystają z nich, szczególnie z opisu dobrych praktyk.

Jakie są rekomendacje dla edukowania samorządowców w obszarze partycypacji na przyszłość?

Zgubna może okazać się zasada: „jeśli coś działa, lepiej nie ruszać”. Wyłącza kreatywne myślenie i zapal do ulepszenia.

Jeśli coś działa, róbmy tego więcej, zarówno w edukacji, jak i w partycypacji. Jeśli zmiana ma zostać, model uczenia się w samorządach partycypacji i korzystania z dobrych praktyk musi być kontynuowany.

Należy oprzeć działania edukacyjne na długofalowej strategii z misją. Tak było w przypadku ALPP, która stanowi element dużego projektu pilotażowego testującego mechanizmy.

Głównym celem Akademii jest kompleksowe przygotowanie samorządowców do samodzielnej realizacji uspołecznienia i budowania polityki publicznej w oparciu o metodologię partycypacyjną.

W interesie wspólnym leży wykorzystanie możliwości rozwijania edukacji dla partycypacji, środków nowego okresu programowania EFS oraz planowane działania w sferze polityki państwa na najbliższe lata.

Stawiając uczestnikom Akademii realne, choć ambitne, wymagania budowania polityki publicznej w oparciu o współpracę, udzielając odpowiedniego wsparcia edukacyjnego, stworzono warunki do zaistnienia partycypacji społecznej, która zaowocowała zauważalnym wzrostem aktywności.

Trener 1: Myślę, że Akademia powinna wrosnąć w krajobraz edukacji samorządów i wzrastać wraz z nią. Już widać, że trafia w potrzeby rozwoju umiejętności budowania dokumentów, konsultowania w sposób uspołeczniony. Zaplanowałabym kontynuację efektów w formie prezentacji, ciąg dalszy, podczas którego uczestnicy mogliby przedstawić swoje efekty pracy. Istnieje uzasadniona potrzeba kontynuacji i utrzymywania relacji z absolwentami Akademii w celu monitorowania zmian, dalszego wsparcia i nagradzania.

Trener 2: Akademia dwufazowa (wizyta i warsztaty), to dobre założenie, sprawdzające się w praktyce dla uczestników, chcących rozwijać swoje kompetencje w pracy. Edukację zacząłbym jednak od wizyt studyjnych, może nawet z najwyższej półki, zagranicznych przykładów partycypacji. Potem pracowałbym nad przeniesieniem tych praktyk w rzeczywistość polskiej wsi czy miasta. Trzeba się uczyć od najlepszych.

Trener 3: Trzeba przemyśleć kryterium doboru do Akademii. Bliskość terytorialna jest istotna. Kiedy edukowane są gminy po sąsiedzku, lepiej współdziałają i rywalizują. Poza tym grupowe działanie i wsparcie są potrzebne. Grupować należy też odbiorców pod względem homogeniczności, bo w trakcie warsztatów nie ma przestrzeni wymiany doświadczeń.

Organizator: Zmieniłabym drobiazgi, które utrudniały mi pracę. Uważam, że zapraszani powinni być wszyscy chętni (teraz mogło być nie więcej niż 2 osoby z gminy). Zasada: chętny samorząd – należy go wesprzeć, powinna nam towarzyszyć.

Uczestnik 1: Akademia jest strzałem w dziesiątkę, dla mnie i mojego miasta. Potrzebuję rozwoju w obszarze partycypacji, wiedzy i pomysłów. W mojej grupie część osób zaczynała planować opracowanie dokumentów metodą uspołecznienia. My mamy to już za sobą. Trudno było porównywać relacje w urzędach i sposoby komunikacji w społeczności. Ważny jest podział grupy na: duże gminy miejskie – małe gminy wiejskie, poziomy partycypacji. Pomysłem na rekrutację może być rozmowa organizatora i wspólne przejście uproszczonego Licznika Partycypacyjnego (strona www.decdujemyrazem).

Uczestnik 2: Ludzie robią wielkie rzeczy, kiedy czują się bezpiecznie. Kiedy akceptują rozwiązania, znają je. Udział kilku osób razem z gminy powoduje wzmocnienie i łatwość działania w przyszłości. Na pewno utrzymać należy charakter Akademii – warsztaty z profesjonalistami-praktykami i wizyty studyjne, jako połączoną część praktyczną. Ze mną nie wszyscy pojechali na wizytę, żałuję.

Uczestnik 3: Jestem w pełni przekonana, że takie szkolenia i spotkania są niebawem potrzebne. Pomimo wielu trudności wciąż można spotkać osoby, którym chce się coś robić, są kreatywne, potrafią zmieniać szarą rzeczywistość w kolorowe, tętniące życiem miejsca. Ja z pewnością wyniosłam z naszego spotkania dużo pozytywnej energii, która nakręca do działania, spotkałam wspaniałych, pełnych charyzmy ludzi zarażających entuzjazmem, pomysłowością i wytrwałością w dążeniu do celu. Spotkanie to było dowodem na to, że warto wyznaczać cele, planować, wytrwale realizować plan krok po kroku, być zaangażowanym i zarażać tym innych, bo zaangażowane działanie zespołu daje lepsze rezultaty. Warto poszerzać wiedzę, umiejętności i dzielić się nimi z innymi.

W Akademii Lokalnej Polityki Publicznej mamy wspólną edukację gmin, powiatów oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań. Budujemy kulturę zaufania, razem oglądamy to, co dzieje się w naszych społecznościach i wymieniamy się rekomendacjami. Wierząc i dostrzegając w terenie, że dzięki temu uspołecznienie nie jest oderwanym pojęciem, ale wdrażaną rzeczywistością.

Akademia Lokalnej Polityki Publicznej jest odpowiedzią na:

- innowację w kształceniu samorządów,
- prowadzenie edukacji użytecznej i wspierającej,
- przygotowanie urzędników do komunikacji z mieszkańcami, konsultowania i uspołeczniania dokumentów,
- zróżnicowane potrzeby w gminach, powiatach i miastach,
- poszukiwanie pomysłów na kreowanie partycypacji.

Anna Tomulewicz

trener Akademii Lokalnej Polityki Publicznej,
Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Centrum Mazowsze



Maria Mendel

Fot. depositphotos.com

Trzecia przestrzeń obywatelskiego zaangażowania. O potrzebie edukacji animacji życia publicznego w rzeczywistości enklaw biedy i bogactwa

Dlaczego narzekamy w Polsce na poziom demokratycznej partycypacji i co sprawia, że trudno przyznać, iż Polacy są obywatelsko zaangażowani? Często słyszymy to pytanie, nierzadko wypowiedziane w tonie wyrzutu albo skargi – szczególnie na młodych, którzy „uchylają się, objijają, wszystko mają za nic” itd. Odpowiedź na skróty (i jednocześnie moja teza w tej wypowiedzi) brzmi: bo żyjąc w odizolowanych, homogenicznych społecznościach nie mają nic do roboty jako obywatele. W enklawach bogactwa wszystko jest już poukładane i działa, w enklawach biedy i tak nie da się nic zrobić i nie ma sensu działać. Życie w takich warunkach nie stwarza podstaw dla aktywności obywatela, która wyrasta z różnicy i rozwija się dzięki pluralizmowi.

Żeby to wyjaśnić zarysuję szlak wyznaczony kamieniami milowymi – zagadnieniami kolejno analizowanymi w tym tekście: 1/społeczna izolacja, 2/ homogenizacja, 3/obywatelska aktywność przemieszczona, 4/ trzecia przestrzeń jako *locus* obywatelskiej partycypacji oraz jej znaczenia dla orientacji aktualnej pracy animacyjnej w obszarze życia publicznego, która jest również praktyką w zakresie edukacji obywatelskiej.

Społeczna izolacja

Gorący dzisiaj problem społecznej izolacji rozpoznawany jest najczęściej na podstawie – widocznych w przestrzeni – przejawów budowania dystansu i wytyczania granic pomiędzy środowiskami. Wskutek pogłębiania się tego dystansu, z czasem, środowiska przestają się kontaktować ze sobą (tracą się z oczu). Polaryzacja przestrzenna dotyczy i bogatych, i biednych. Jedni odgradzają się, by nie pokazywać swojego bogactwa, drudzy są odgradzani, by nie widać było ich biedy. Badacze tego zagadnienia zwracają uwagę, że poziom koncentracji biedy i bogactwa wzrasta, co szczególnie widać w miejskiej biedzie stłoczonej w zgetoizowanych dzielnicach, oraz w miejskim bogactwie strzeżonym w granicach wyznaczanych przez eleganckie parkany¹. Bieda i bogactwo są coraz bardziej skoncentrowane, pomiędzy nimi ukształtowała się przepaść. Funkcjonując bez żadnych niemal połączeń, bazując na rozpowszechniającym się w takich warunkach strachu przed innymi, mają, wzajemnie na swój temat, fałszywe wyobrażenia. Taka sytuacja utrzymuje się od dawna. Co jakiś czas słyszymy o przejawach osiągania jej ekstremalnego poziomu, kiedy nagromadzona energia skoncentrowana w enklawach eksploduje. Można tu przypomnieć, płonące w 2005 i 2007 roku, trudne przedmieścia Paryża². Łukasz Jurczyszyn, który przeprowadził tam badania w oparciu o założenia metody

1. Zob. m.in., Massey D., *The age of extremes. Demography*, 33 (4), 395–412; Lister R. (2007): *Bieda*, tł. Alina Stanaszek, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1996.

interwencji socjologicznej Alaina Touraine'a, stwierdził, że przemoc, która tam zaistniała miała – po pierwsze – „charakter społeczny, mimo swojej dynamiki etnicznej” (w zamieszki zaangażowani byli francuscy obywatele pochodzenia imigranckiego), po drugie, była „wynikiem dyskryminacji społecznej, ale także rasowej (często policyjnej) wobec wspomnianej części społeczności francuskiej i jest niejako wpisana w panoramę dezintegracji społecznej części mieszkańców przedmieść największych miast Francji”³. Grupowa dewastacja mienia i inne akty przemocy charakterystyczne dla tych zamieszek, były wyrazem społecznego wrzenia w środowisku złożonym z enklaw. Środowisku, w którym – prędzej, czy później, w mniej lub bardziej rozległej formie – dochodzi do wybuchu skumulowanej agresji. Stąd – co znamienne, jako wyraz polityki pracującej na utrzymanie ładu stojącego na nierównościach społecznych – rośnie w tak zorganizowanych społecznościach znaczenie policji, a także dyscyplinujących postaci pomocy społecznej i pracy socjalnej, interweniującej za dominującym porządkiem⁴. Przedłużanie takiego stanu rzeczy, jakkolwiek celowe, jest dzisiaj działaniem politycznym, osiąganym przy poparciu tych, którzy na jego zmianie mogą po prostu wiele stracić, nie może być jednak celem niezależnej myśli społecznej. Jest ona w stanie, opisując ów stan rzeczy i go wyjaśniając, generować projekty rozwiązań nakierowanych na osiągnięcie warunków, w których poprawa jakości życia osób i grup doświadczających skutków społecznych nierówności nie będzie jedynie ich – tej społecznej większości – marzeniem.

Mieszcząc się w tym nurcie, chcę zainteresować Czytelnika swoimi przemyśleniami na temat procesu polaryzacji przestrzennej, która – dotycząc zarówno bogatych, jak biednych – paradoksalnie łączy, a nie dzieli. To założenie stanowi fundament tego artykułu.

Homogenizacja

Spolaryzowane w przestrzeni środowiska żyją jak wyspiarze, ale bez mostów i łodzi. Coraz bardziej odseparowani, w granicach swoich „wysp” stają się coraz bardziej do siebie podobni, jednorodni jako większa lub mniejsza, lokalna społeczność. Ich izolacja oznacza więc postępującą homogenizację lokalnych wspólnot.

A to właśnie tam, w sferze publicznej najbliższej człowiekowi, miała zwykle miejsce – jak w antycznej Grecji – obywatelska partycypacja. Ateński lud miał wiele problemów do rozwiązania, *demos* nie był jednorodną masą, w której albo wszystko ma już status pełnej aranżacji i nie ma co ruszać, bo się coś nieopatrznie zepsuje, albo wszystko jest w tak totalnej rozsypce, że podejmowanie jakiegokolwiek działania nie ma sensu. Obydwie opcje łączyć może stwierdzenie, że nic tu po *demos*...

Demokracja ma sens, kiedy *demos*, czyli lud, jest heterogeniczny i przez to ustanawiający siebie polem działania. Tylko w wielobarwnej, pluralistycznej wspólnotie możliwe jest praktykowanie demokracji, czyli budujące się na różnicy, codzienne porozumiewanie się przeciwników, a nie wrogów⁵.

Struktura homogeniczna nie jest tego w stanie zapewnić, gdyż, pozbawiona antagonizmu, jałowiciej traci zdolność bycia rdzeniem demokracji.

Nie ma więc i nie może być praktyki demokracji w dzisiejszych, spolaryzowanych przestrzennie, pozamykanych w swoich enklawach, homogenicznych społecznościach. Dotyczy to nie tylko młodych, których często stawiamy w tym kontekście i – słusznie – w centrum zainteresowania. Dotyczy to każdej grupy, chociaż – trzeba przyznać – reprezentanci starszego pokolenia jakby nie dawali tego po sobie poznać. Być może beceremonialnie udają, wykorzystując swoje doświadczenia i postawę, silną dzięki podtrzymującemu, wypracowanemu przez lata, statusowi.

Obywatelska aktywność przemieszczona

Wynika z tego, że praktykowanie demokracji może mieć dzisiaj miejsce, ale jest ono zawsze „gdzie indziej”. W naszych zhomogenizowanych, lokalnych wspólnotach nie ma bowiem elementarnych warunków do obywatelskiego zaangażowania. Brak w nich różnicy, która jest motorem aktywności o charakterze demokratycznym, polegających – w ogromnym skrócie – na ruchu, w którym kluczową rolę odgrywają demonstracje. To one prowadzą do zmian w strukturze *demos*. Nawiązuję tym do znanych tez Jacques'a Rancière'a o demokracji, która według tego autora, nie może istnieć bez *demonstracji*, czyli ujawniania roszczeń grup politycznie nieobecnych w ładzie, który – jeżeli jest demokratyczny – ma wpisane weń takie właśnie mechanizmy uwidaczniania niewidocznych, czynienia słyszalnymi bezgłosnych⁶.

Prawdziwa demokracja jest zatem – jak wspomniałam – zawsze „gdzie indziej”. Może to oznaczać – z jednej strony – budowanie atlasów miejsc, w których uważamy, że innym się udało i że to oni, nie my, demokrację mają i naprawę, na co dzień ją tworzą. Z drugiej, może być wyrazem szukania prześwitów w płotach i dziur w murach *gated communities*, azylów dla uchodźców i schronisk dla ubogich, mniej lub bardziej świadomego i celowego mieszania się ludzi, mających dość życia w enklawach biedy lub bogactwa. Jak przerażająco muszą być nudne z punktu widzenia potrzeb obywatela...

Kto wie, czy ta nuda nie jest drżącą siłą napędową demokracji, szczególnie po doświadczeniach z post-demokracją. Przypomnę, że post-demokracja nie jest demokracją, choć

2. Jurchyszyn Ł., *Grupowa przemoc testem dla lokalnego środowiska społecznego. Analiza porównawcza: Francja, Rosja, Polska*, „Animacja Życia Publicznego” nr 1(6) 2012, ss. 13-19.
3. Ibidem, s. 15.
4. Można przypomnieć w tym miejscu znane, za R. Castelsem, rozwijane, modele i funkcje pracy socjalnej, m.in. model adaptacyjny i dystrybucyjny oraz funkcję ochronną (normalizującą). Zgodnie z nimi praca socjalna, stojąc na straży zmian i ich stabilizacji w życiu społecznym, usiłuje zarządzać problemami społecznymi i zajmuje się dystrybucją dóbr. Zob.: Marynowicz-Hetka E. (2006): *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 357.
5. Posługuję się tu pojęciami zaczerpniętymi z koncepcji agonistycznego pluralizmu Chantal Mouffe. Zob.: *eadem*: *Paradoks demokracji*, Wyd. DSW, Wrocław, 2005.
6. Rancière J., *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Wydawnictwo Ha!Art, Warszawa 2007.



do niej nieustannie nawiązuje. Ten termin Colina Crocha oznaczający porządek społeczny, w którym instytucje zwyczajowo kojarzone z demokracją pozostają na swoich miejscach, ale sedno ich działania zostaje w jakiś sposób zatarte, unieważnione. W istocie jest to przesunięcie mocy sprawczej w stronę sektora prywatnego, prywatyzacja⁷. Przodują w tych rozwiązaniach władze współczesnych miast, które – nierzadko spektakularnie – ponad interesem mieszkańców, stawiają zysk i na drodze do jego osiągania, bezrefleksyjnie, w sensie społecznym, działają na rzecz kapitału i rynku właścicieli. Badacze opisują te procesy jako skrajny, wymierzony przeciw człowiekowi, neoliberalny urbanizm⁸.

W obliczu post-post-demokratycznych wyzwań wydaje się, że głęboki sens miałyby badania, podejmujące kwestie, takie jak: kto (czy młodzi?) dokonuje wyłomu w tych praktykach i – nie tylko symbolicznie – robi prześwity w płotach i murach separujących enklawy, a także – w jakich okolicznościach to następuje, gdzie dokładnie, w jakich miejscach (tych miejscach poza miejscami – enklawami) młody człowiek działa, angażując się w sferze publicznej i w związku z tym stając się obywatelem, niezależnie od – jakkolwiek być może zaskakujących – form tego zaangażowania. Badania tych dotąd nie podjęłam, choć są ogromnie interesujące i mam je w planach, na razie dość ogólnie ujętych w zespołowym projekcie badawczym, w ramach którego złożona aplikacja czeka właśnie na zatwierdzenie. Tymczasem

rekomenduję wyszczególnione kierunki innym badaczom, a sama, w ramach tej wypowiedzi, przedstawiam kilka obserwacji dotyczących przestrzeni obywatelskiego zaangażowania, rysując jednocześnie jedną z możliwych perspektyw jej teoretycznej interpretacji.

Locus obywatelskiej partycypacji

Gdzie jest „gdzie indziej” obywatelskiej aktywności, w szczególności tej, która dotyczy młodzieży? Dokąd się przemieściła, jeżeli się w ogóle przemieściła? Wydaje się – i można to zweryfikować w empirycznym badaniu – że mogła to być miejsca trzecie, hybrydy, dające się widzieć właśnie przez owe „dziury w płotach”, **miejsca trzecie** powstające wśród homogenicznie ukształtowanych wspólnot, gdzieś w przestrzeni pomiędzy nimi, czasem dosłownie w murze dzielącym osiedla czy płocie izolującym dostęp do któregoś z enklaw.

Można zastanowić się, jakie w tym kontekście znaczenie mają murale i inne postaci *grafitti* pokrywające – czasem gęsto – miejskie mury i płoty albo fragmenty budynków, które spełniają funkcję granicy pomiędzy enklawami. W zależności od pozycji ich autorów, można powiedzieć, że albo reprezentują tych, co wewnątrz, albo tych na zewnątrz. Naznaczają, obśmiewają albo gloryfikują, stając się wyrazem wieloznacznej apoteozy, wieloformą biedy albo bogactwa. Tak czy inaczej, *grafitti* „przewierca” dziury

7. Lock G., Lorenz C. (2007): *Revisiting the university front*, „Studies in Philosophy and Education”, vol. 26, nr 5, s. 408.

8. Zob. m.in.: Lipman P. (2010): *Education and the right to the city. The intersection of Urban Policies, education, and poverty*, [w:] Apple M. W., Ball S. J., Gandin L. A. (red.): *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, Abingdon – New York; Harvey D., *Bunt miast. Prawo do miasta i miejskie rewolucje*, tł. Praktyka Teoretyczna, Wydawnictwo Bęc Zmiana, Warszawa 2012.



Fot. depositphotos.com

w murach. Dokonuje tego, będąc głośno krzychaną wizytówką (*To my, tu jesteśmy!*), jaskrawym uwidocznieniem ludzi żyjących w jednej czy drugiej enklawie. To demonstracja. Rdzeń tego słowa, wspólny z demokracją, nie jest przypadkowy. Dzięki niej, z murów i płotów daje się słyszeć głos, który wydaje się przekraczać nie tylko granice enklaw, ale i wychodzić poza jednowymiarowość własnej podmiotowości. Ten właśnie ruch – ruch ku innemu, ruch otwarcia na ich istnienie oraz potrzeby – stanowi warunek kreacji obywatela. Obywatelska podmiotowość powstaje bowiem w relacji, formowanej na – właściwej wspólnotowym formom życia – nieobojętności i wrażliwości na innych, na ich obecność i potrzeby.

Autorzy *graffiti*, tworząc je, wychodzą więc do przestrzeni *demos*. W świecie złożonym z enklaw, za murami, na których powstają murale i tagi, jest to przestrzeń trzecia. Nie ta i nie tamta, nie albo ta, albo tamta, ale trzecia opcja – gdzieś pomiędzy murami i płotami gett, azyli i grodzonych osiedli.

Istnieją liczne przykłady takich trzecich przestrzeni obywatelskiej aktywności. Znajdziemy je w wielu formach życia publicznego. Jednym z przykładów może być proces zarządzania gminą, w którym – zgodnie z trójwartościową logiką – funkcjonują budżety partycypacyjne. Trzecia przestrzeń planowania wydatków i wspólnotowego, dokonującego się w sferze *pomiędzy*, rozwiązywania problemów lokalnej społeczności. Licznych przykładów – zarówno w odniesieniu do budżetów partycypacyjnych, jak innych odmian trzecich przestrzeni w demokracji – dostarczają rezultaty projektu „Decydujmy razem”, z których wiele

opisuje materiał zebrany na stronie projektu: <http://www.decydujmyrazem.pl/>

W poszukiwaniu obywatelskiego zaangażowania warto analizować trzecie przestrzenie. W świetle tego, co powiedziano dotąd o obywatelskim bezsensie życia w enklawach, warto także podjąć systematyczną pracę nad ich rozwijaniem.

Jednym z pierwszych kroków w tym kierunku jest animacja życia publicznego, będąca jednocześnie planową edukacją zorientowaną na racjonalność trzecich dróg oraz przetarcie szlaku logice, pozwalającej na łamanie dominujących, binarnych opozycji. To one ukształtowały dzisiejszy świat jako dobry i zły, oba – jak wiadomo – za murami.

Każda animacja jest edukacją, nie można i nie należy oddzielać tych dwóch, nieitożsamych, ale splecionych ze sobą procesów. Tak nierozdzielnie wiąże je wspólny cel, którym jest doprowadzanie do podmiotowego funkcjonowania jednostek i grup w społeczeństwie. Oznacza to, że animacja i edukacja znajdują wspólny wyraz w dążeniu do ożywiania sprawczości podmiotu, do ukształtowania bądź przywrócenia mu sił pozwalających na tworzenie siebie, ściśle współzależne z przekształcaniem miejsc, w których żyje⁹.

Animacja nakierowana na przezwycięzanie obywatelskiej zapaści, wynikającej z procesu społecznej homogenizacji, bezwzględnie musi kłaść nacisk na edukację ku trialektycznym formom myślenia o sferze publicznej i demokracji. Książka Edwarda Soja, swoisty manifest *Trzeciej Przestrzeni*¹⁰, głosi zainteresowanie *trialektyką*¹¹, pozwalającą na otwieranie zamkniętej logiki binarności i zamienianie

9. Zob. m.in. Mendel M., (2007): *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, Mendel M. (red.) (2006): *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
10. Soja E. W., (1996): *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Blackwell Publishers, Malden – Oxford.
11. Trialektyka, jako niezbędne w obliczu współczesnych realiów, postmarksowskie przekraczanie dialektyki, obecna była w XX-wiecznych nurtach intelektualnych (głównie w drugiej połowie XX wieku i tuż po II wojnie światowej). Jednym z jej propagatorów był duński filozof i awangardowy artysta malarz, Asger Jorn, który wstąpił się m.in. opracowaną w 1962 roku koncepcją trójstronnej piłki nożnej, mającej ilustrować zasady trialektyki, jako logiki trójwartościowej, z powodzeniem zastępującej anachroniczną dialektykę marksistowską. Zob.: <http://www.historiasztuki.com.pl/strony/020-00-00-ANTYKULTURA.html> (12.02.2014).

wynikającej z niej perspektywy albo – albo, w bardziej elastyczną i płynną perspektywę to i to oraz również¹². Soja poszukując udaje się w stronę wielowymiarowych rozwiązań teoretycznych oraz społecznych, lokowanych w Trzeciej Przestrzeni (*Thirdspace*), proponując przy tym metodę, określaną jako *Critical Thirthing-as-Othering* – krytyczne potrącanie przez Innego¹³, która pozwala na wychodzenie poza rygorystyczny binaryzm i – między innymi – tworzenie nowych sposobów reprezentacji, nowych polityk, itd. Przekonujący w tym zakresie przykład (do którego nawiązywał Soja), to teoria postkolonialna, z Homi Bhabhy Trzecią Przestrzenią jako hybrydą, powstającą z zaniku oddzielności na rzecz otwarcia ku formom nowym i lepszym, bo leżącym ponad podziałami¹⁴. Sam Soja, za pomocą interpretacji trialektycznych – lepiej niż dialektyczne pozwalających ujmować współczesną, nie przystającą do binarnych opisów rzeczywistość – uprzedzając szeroko rozumianą myśl społeczną. W ramach tego tekstu interesujące jest, jak w sposób przestrzenny autor ten odczytuje pojęcie przestrzennej sprawiedliwości (ang. *spatial justice*). Prowadzą do niej praktyki ugruntowane w trialektyce i związane z postawą krytyczną, dystansem, pytaniem. Symbolicznie, ale i w sensie fizycznym uprzedzają one dwuwartościowość naszych działań. W istocie polegają bowiem na przewyżczeniu ograniczeń wynikających z dualistycznego ogarniania rzeczywistości i opartych na tym prób jej zmieniania. Soja dowodzi, że sprawiedliwość, dziejąc się gdzieś, mając konkretne miejsca w przestrzeni (jej ontologie nie mogłyby być bez miejsc), może być z powodzeniem analizowana i jednocześnie osiądana. Dokonywać się to może w warunkach zaistnienia trójwymiarowej wiązki trialektycznie przenikających się podejść, w ramach których sprawiedliwość jest 1/teoretyczną koncepcją, 2/empirycznym badaniem oraz 3/strategią społecznego i politycznego działania¹⁵. Zniesione w ten sposób zostają liczne dychotomie, w szczególności ta, która tradycyjnie, w dwuwartościowej logice, opisuje

związek pomiędzy teorią i praktyką. Sprawiedliwość nie ma sensu, kiedy pozostaje wyłącznie kategorią teoretyczną lub badawczą albo kategorią organizującą polityczne działanie. Nabiera go, kiedy binarne opozycjonowanie wartości: sprawiedliwość – niesprawiedliwość, ustępuje miejsca trialektyce, logice, w której pojawia się trzecia wartość, lokująca się pomiędzy nimi i – jako pytanie o samą siebie – otwierająca w stronę nieustannego ruchu w przestrzeni społecznego życia. Ruchu, który może być sprawiedliwością, przewyżczającą dualną postać albo – albo, sprawiedliwością odpowiadającą warunkom płynnej nowoczesności, w której nic nie ma już trwałej formy, a zatem także nie daje się wyrazić w logice binarnej¹⁶.

Odpowiada ona również pojmowaniu demokracji, jako nieustannego praktykowania obywatelstwa. Argumentem niech tu będzie pogląd jednego z najbardziej ostatnio wpływowych myślicieli analizujących relacje pomiędzy obywatelstwem, demokracją i wiedzą, Gerta Biesty. W ramach analogii wobec myśli Jacques'a Rancière'a autor ten rozwinął koncepcję obywatela-ignoranta (*ignorant citizen*): „Obywatel ignorant, to ten, kto pozostaje ignorantem wobec szczegółowych definicji, określających, jakim powinien być, jako «dobry obywatel». Obywatel ignorant odmawia przyjęcia tego typu wiedzy i przez to skuteczny staje się jego sprzeciw wobec bycia osadzonym w określonej z góry wizji obywatelskiej tożsamości”¹⁷. Obywatel nie sytuuje się więc za płotem homogenicznej wizji demokracji. Obywatelska podmiotowość rodzi się wówczas, gdy z niej się wyswobadza – nie po to, by zatopić się w innej, równie jednorodnej – lecz by działać w przestrzeniach trzecich. Praca na ich poszerzenie wydaje się być jednym z gorętszych dzisiaj zadań w zakresie animacji życia publicznego.

prof. dr hab. Maria Mendel
Uniwersytet Gdański

12. Posługuję się tłumaczeniami, zaczerpniętymi z tekstu A. Nacher, *ibidem*, s. 9.

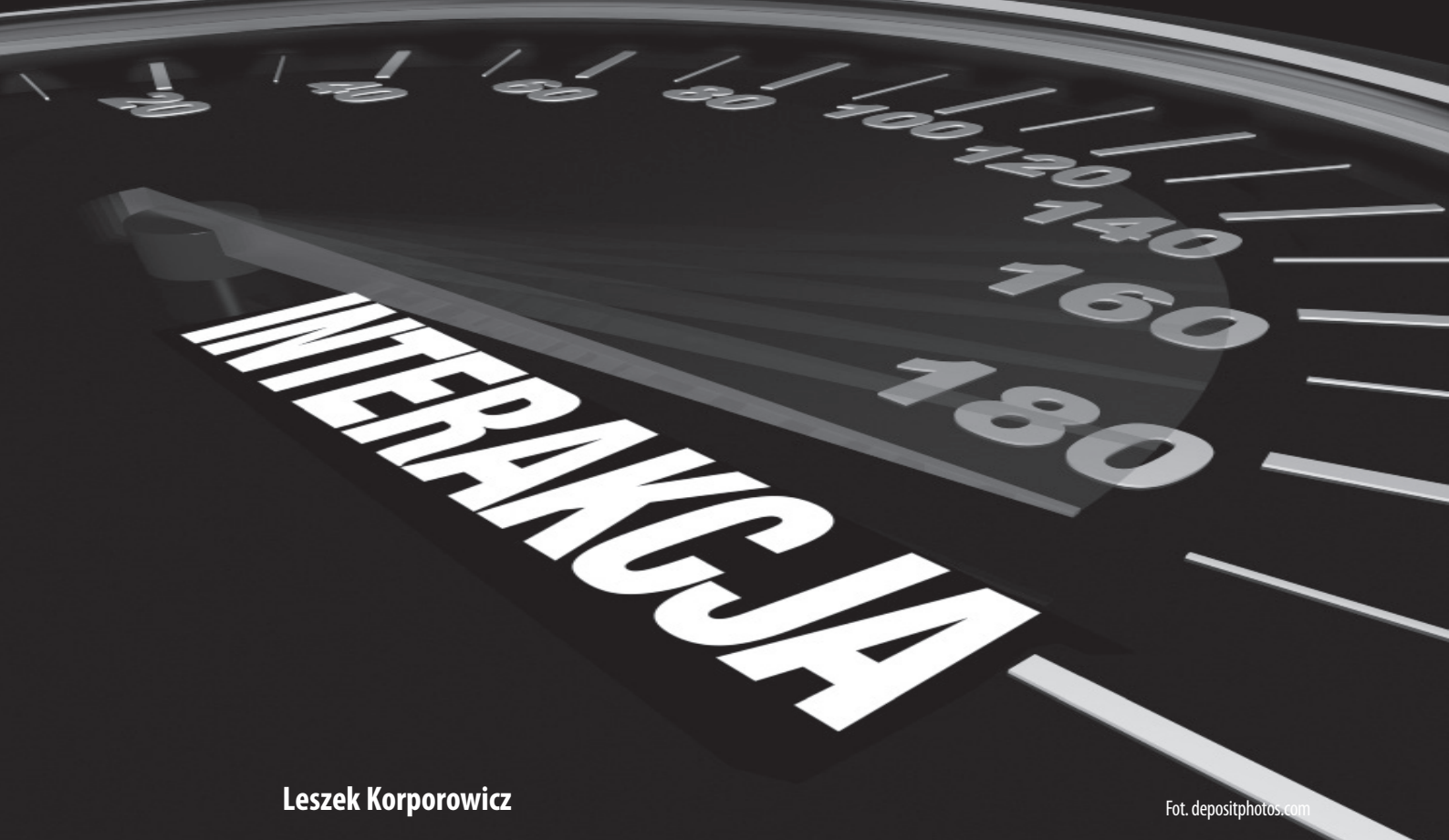
13. *Ibidem*.

14. Bhabha H. K. (2010): *Miejsca kultury*, tłum. Tomasz Dobrogoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

15. Soja E. W. (2010): *Seeking Spatial Justice. Globalization and Community Series*, University of Minnesota Press.

16. Zob.: Bauman Z., (2005): *Płynne życie*, tłum.: Tomasz Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

17. Biesta G., (2011). *The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education*, „Studies in Philosophy and Education”. Special issue, 30: (141-153) 152 (tł. własne).



Leszek Korporowicz

Fot. depositphotos.com

Podmiotowość społecznych partycypacji

Po wielu latach społecznych transformacji społeczeństwo polskie usilnie poszukuje stabilizacji. Dawne idee utraciły siłę przyciągania, zamieniły się w systematykę strategii zarządzania i przestały być tematem doniesień medialnych. W trudnościach dnia codziennego, w zmaganiach z konsekwencjami szalejącego kryzysu przestały nas interesować sprawy zakryte tymi zmaganiem, czasami zapomniane, rozmienione na doraźne techniki życiowych adaptacji. Tymczasem uśpienie to stało się dość łatwo zasłoną dla procesów, które wydawało się, że zostały już dawno zapomniane, o których myśleć już nie trzeba, a stwarzane przez nie zagrożenia przeszły do lamusa społecznej historii naszych czasów. Nikt nie zauważył, że narastające mechanizmy technokratycznej biurokracji, umacniane ukrytymi interesami rzeczywistych ośrodków władzy w nowej strukturze administracji europejskiej, systematycznie zawieszają podstawowe wartości społecznej demokratyzacji. Mechanizmy kontroli zastępują strategię wsparcia, a zasada partycypacji i partnerstwa zastąpiona została zasadą klientelizmu, a w konsekwencji spowodowała powrót petenta. Zamiast otwartej dominacji, autorytaryzmu i ideologicznej supremacji pojawiła się praktyka proceduralnej dystrybucji i perswazja doktryny optymalizacji. Jej kryteria zawężono do wartości podlegających coraz silniejszej kontroli, mierzonych sterowanym zakresem parametrów, dalekich przy tym od jakichkolwiek praktyk negocjacji i uspołecznienia. Godność podmiotu społecznego znalazła się w bardzo poważnym zagrożeniu.

Sens partycypacji

Różne w istocie mogą być formy społecznych partycypacji. Uczestnictwo jako zasada współdziału nie gwarantuje właściwie niczego. Uczestniczyć można w procedurach korupcji, dewastacji, przeróżnych formach barbarzyństwa, ludobójstwa i demagogii. Uczestnictwo tak praktykowane daje wiele korzyści, zapewnia różnorodne atrakcje, a czasami gwarantuje szybkie i spektakularne kariery. Zawsze powstaje jednak pytanie, czy taka forma partycypacji jest sposobem samorealizacji i czy opiera się na faktycznym poszanowaniu godności i podmiotowości konkretnych osób i wspólnot? Czy nie zostały one zamienione na bierne narzędzia realizacji interesów dalekich od tych, jakie chciałoby się określać samodzielnie, zgodnie z prawdziwą tożsamością i poczuciem rzeczywistego rozwoju? Jeśli obaw takich nie ma, to istotnie wszyscy uczestnicy systemu mogą być sprawnymi trybikami w maszynie, a wszystkie działania, poddawane zewnętrznym w stosunku do nich procedurom wartościowania, akredytacji, audytu oraz innym formom, częścią coraz to nowych metod kontroli. Stwarzają one dla nich precyzyjnie wyznaczoną przestrzeń działania o jasno określonych parametrach, choć, niestety, wbrew zapewnieniom par naukowej perswazji, nigdy nie będą gwarantować wymarzonej sprawności, bo tak skrojony system ma tendencję do efektów przesterowania, wymaga coraz większej koordynacji i kierowania coraz większą ilością detali.

Niestety, tak pojęta partycypacja jest sposobem na uczestniczenie w bardzo okrojonym i zawsze sterowanym, a w istocie obcym systemie wartości. Problem ten widoczny jest jeszcze bardziej, gdy chcemy poczuć wartość wyższego rzędu, częstokroć rzadko zastępowalnych przez inne, bez których wspólnota staje się jedynie grupą interesu, komunikacja zamienia się w zwykły przekaz informacji, a kultura staje się systemem zachowań. Brak zamienników staje się wówczas coraz większym problemem, jak pokazuje nam historia ludzkości, w tym najsilniejszych nawet imperiów. Procesy zarządzania zamieniają się w techniki sterowania i ukryte mechanizmy reprodukcji władzy, wspomniane strategie wartościowania powodują faktyczną destrukcję wartości, a badania skuteczności działań fabrykują serię metodologicznych fałszerstw, działań pozornych i swoistą rytualizację samych badań.

Nie bez przyczyny sens społecznych partycypacji, które miały charakteryzować nie tylko procesy demokratyzacji przemian politycznych realizowanych od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, ale także działań wszystkich organizacji samorządowych, pozarządowych oraz instytucji życia społecznego, nakierowany był na obronę, wspieranie i rozwój realnej podmiotowości zaangażowanych w nie ludzi, niezależnie od stopnia ich formalnego zorganizowania. W praktyce oznaczać ma to taką formę udziału, która traktuje ich nie tylko jako „konsumentów”, ale także „producentów”, animatorów i pomysłodawców konkretnych rozwiązań w sposobie planowania i działania określonych społeczności oraz ich struktur. Tylko wówczas partycypacja oznacza uczenie się i odkrywanie, wzajemność i wymianę, przekazywanie i dzielenie się doświadczeniem każdego uczestnika, jako wartego zauważenia i respektu, wartego uważnego pochylenia się i wsluchania w jego doświadczenie i intencje. Jest to uczestnictwo, które eksponuje ich nieredukowalną godność i prawa, a nie tylko potrzeby i partykularyzm interesów, potencjał rozwoju i kreatywności, a nie tylko kalkulacje konformizmu, dalekie horyzonty widzenia swojej przyszłości, a nie tylko naciski teraźniejszości.

Kierunek tak pojętej partycypacji wyznacza przeciwieństwo społecznego uprzedmiotowienia, które staje się niestety cechą wielu strategii zarządzania poprzez parametry, a nie poprzez wartości, które wkłada się w inwazję rozporządzeń, a nie w przewodzenie świadomie kierowaną zmianą. Prosta obserwacja sposobu zarządzania współczesnym systemem szkolnictwa wyższego, w postaci niespotykanego do tej pory technokratyzmu Krajowych Ram Kwalifikacji, czy też coraz powszechniejsza zamiana strategii uspołecznionych ewaluacji na gotowe projekty akredytacji i audytu we wszystkich praktycznie dziedzinach życia społecznego pokazuje skalę zagrożenia. Zagłębieni w rozpoznawaniu wszystkich wymogów funkcjonowania współczesnych projektów społecznych i sterowani koniecznością pozyskiwania niezbędnych środków instytucjonalnego „być albo nie być”, tracimy krytyczny zmysł dostrzegania tego, co niszczy podstawowe przesłanie realnej demokracji i przestajemy wskazywać na konieczność pytania o wartości istotnie przeżywane, projektowane i respektowane. Wiele fundacji, stowarzyszeń, ale i uczelni z pokorą przyjmuje wymuszenia proceduralne sprowadzające je roli petenta, a procedury wartościowania opiera na znikomym uspołecznieniu najistotniejszych jego kryteriów.

Pojawienie się krytycznej refleksji demaskującej ukryte praktyki o antydialogicznym i hipertechnokratycznym

charakterze, staje się deską ratunku dla obrony podmiotowych aspektów partycypacji społecznych jako zapomnianego komponentu demokratycznych zmian społeczeństwa i państwa polskiego, o które walczone z takim trudem, tak długo i których utrzymanie jest dzisiaj obowiązkiem wszystkich świadomych tego grup.

Edukacja to nie przystosowanie

To nie kryzys krymski uświadamia współczesnym Europejczykom, że nie ma wartości danych raz na zawsze, obecnych w sposób oczywisty, reprodukowanych samoczynnie, a więc takich, które można wziąć w nawias i zająć się nareszcie czymś poważnym, najlepiej biznesem. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej, wszystkich zresztą szczebli, pytania o jej udział w tworzeniu wolnego i demokratycznego społeczeństwa zastępuje gonitwa za ostatnim, dostępnym jeszcze grantem, etatem, przychylnym okiem władz oraz coraz bardziej wyalienowanymi systemami zapewniania jakości kształcenia. Kształcenie na potrzeby rynku stało się niemal cnotą strategii rozwojowych, a w istocie przystosowawczych, i bardzo trudno wyjaśnić, że procesy wartościowania oraz refleksji instytucjonalnej szkoły nie mogą być komponentem techniki nadzoru. Niestety, równie trudno przekonać, że właściwie pojęta ewaluacja to w istocie zagadnienie, które wynika z pytania o podmiotowość konkretnej społeczności, o jej potencjał rozwojowy, o godność w dochodzeniu do własnej drogi rozwoju, a nie przyspieszone i ukryte techniki kontroli, które nie służą ani ewaluacji, ani kontroli, bo same w sobie wymagają kompetencji, doświadczenia oraz umiejętności najzupełniej kreatywnych, dalekich od znanych sposobów przystosowania.

Warto więc zauważyć, że edukacja w służbie społecznych partycypacji to nie trening współczesnych sposobów zarządzania, choćby prowadzili go najbardziej ekscentryczni psychologowie. Nie jest to także zwykły przekaz wiedzy, a nawet umiejętności. Po wielu latach niepowodzeń, przynajmniej teoretycznie, coraz więcej środowisk zaczyna postrzegać edukację uzupełnioną o trzeci jej ważki element, jakim są postawy, a więc kształtowanie systemów wartości. Daje to szansę na widzenie w edukacji przynajmniej perspektywy na dotarcie do osobowości, wrażliwości, wyobraźni i odpowiedzialności jej uczestników, to znaczy nie tyle „klientów”, odbiorców, a nawet „wychowanków”, ile interaktywnie traktowanych osób i wspólnot. To poprzez wartości możemy odkryć ich podmiotowość, która ujawnia najistotniejszy sens i niejako busołą uczestnictwa. To podmiotowość staje się uzasadnieniem jej promocji, ale też celem przyświecającym wysiłkom wdrażającym demokratyczne formy społecznych partycypacji. Jeśli więc tracimy z oczu busołą podmiotowości, działania społeczne zamieniają się w poligon stosunków władzy, giełdę technik sterowania i strategii przystosowania. Polityka publiczna pozbawiona tak pojętej edukacji traci swoją misję i zamienia się w mało skuteczną dystrybucję niedoborów, metodykę podziałów społecznych oraz sztukę usankcjonowanych marginalizacji.

Edukacja publiczna odwrócić ma opisane powyżej formy społecznych deprivacji, stwarza z przestrzeni i polityki partycypacji strefę rozwoju, stawania się, budowania tożsamości jako godności, dopełnia, a nie poniża człowieka, także wtedy, gdy jest on przedszkolakiem, uczniem, nauczycielem, obywatelem, a nawet petentem. Takie myślenie o edukacji, w której staje się ona przestrzenią odkrywania

ludzkiej podmiotowości, sięga polskiego Renesansu, zostaje wzbogacone oświeconym kształceniem uczciwego obywatela, gdy nadchodzą już czasy narodowego upokorzenia, po czym ponownie odradza się, gdy powracamy do działania i myślenia opartego o atrybut odzyskanej wolności. Edukacja i partycypacja publiczna, podobnie jak, wyrastająca z tych samych korzeni, świadomość obywatelska stanowią w ten sposób podstawowe przesłanie społeczeństwa otwartego i demokratyzacji życia społecznego we wszystkich możliwych jego odmianach. Wówczas obronić się można przed eurokratycznymi zapędami administracyjnych technik sterowania, myśleniem według parametrów i rytualnych procedur, mniej lub bardziej ukrytej kontroli. Podstawa dobrze rozpoznanego podmiotu, którym jest znająca swoją wartość wspólnota, oprzeć się może niejednej wichurze ministerialnych rozporządzeń. Zmieniają one kierunek i często plączą gałęzie społecznego

zaangażowania powodując straty, które odrabiać trzeba będzie latami. Tak właśnie dzieje się w przypadku znaczącej części badań ewaluacyjnych, które w obszarze oświaty polskiej funkcjonują jako obligatoryjna forma nadzoru. Niezależnie jednak od wszystkich tych wypaczeń, istotą, zarówno edukacji, jak i społecznych partycypacji, jest poszukiwanie i wspieranie najistotniejszych wartości indywidualnych i wspólnotowych, które pozwalają nie tylko na przystosowanie do otaczającego nas świata, ale także na jego świadome, celowe tworzenie. Wartości te kumulują się najpełniej w atrybutach ludzkiej podmiotowości. To ona wyznacza także sens i kierunek zintegrowanego rozwoju człowieka, o czym często zapominamy zafascynowani złudnymi blaskami cywilizacji i współczesnych metod zarządzania.

prof. dr hab. Leszek Korporowicz
Uniwersytet Jagielloński



Jak tworzyć budżet obywatelski?
Fot. archiwum autorki

Jak edukować społeczność do partycypacji?

Partycypacja społeczna do niedawna nie była powszechnie spotykanym zjawiskiem, szczególnie w społecznościach wieloproblemowych, które od dziesięcioleci borykały się z różnorodnymi trudnościami i były stygmatyzowane przez ogół społeczeństwa. Problem bierności społeczności wzbudzał liczne kontrowersje w różnych środowiskach. Niewątpliwie kwestia ta była niebywale ważna, gdyż chodziło o rozwój społeczności lokalnych. Jednak czy w takich środowiskach była możliwa partycypacja?

Rozważania na temat udziału ludzi w działaniach zbiorowych, podejmowanych we współtworzonych przez nich społecznościach lokalnych, można zilustrować przykładem rozwoju jednej z radomskich społeczności, blokowskiej socjalnego, w której od kilku lat były prowadzone działania animacyjne z naciskiem na edukację środowiskową, a mieszkańcy włączali się w procesy decyzyjne.

Miejsce budzące negatywne emocje

Bloki socjalne zlokalizowane przy ulicy Wolanowskiej 75, stanowiły zaledwie niewielką część radomskiego Osiedla Kozia Góra. Obszar ten, z uwagi na położenie w odległości około 200 metrów od głównej ulicy oraz niezagospodarowany teren otaczający budynki, sprawiał wrażenie miejsca na uboczu, do którego prowadziła wąska, zniszczona, betonowa droga. Zdecydowanie wyróżniał się spośród okolicznych miejsc, wśród których dominowała uporządkowana zabudowa domów jednorodzinnych. Bloki powstały

w latach pięćdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, sukcesywnie były zasiedlane przez pojedyncze osoby i rodziny eksmitowane z innych części miasta. Działanie to wpłynęło na kształtowanie negatywnej opinii o tym miejscu wśród radomian. Usytuowane tu cztery bloki wielorodzinne o niskim standardzie były w dużej mierze zdewastowane, zaniedbane. Na terenie osiedla znajdowały się nieliczne sklepy i punkty usługowe, a także kościół parafialny i szkoła podstawowa. Inne instytucje, ważne z punktu widzenia mieszkańców, takie jak gimnazjum, ośrodek pomocy społecznej, zakład opieki zdrowotnej, usytuowane są w sąsiedniej dzielnicy, najbliższe instytucje kultury, sportu, policji, urzędy w jeszcze bardziej odległych częściach miasta, do których mieszkańcy mieli utrudniony dostęp.

Społeczność bloków socjalnych liczyła około 200 osób, zaliczali się do niej również przedstawiciele mniejszości romskiej. Były to w większości pojedyncze osoby i rodziny o niskim wykształceniu i kwalifikacjach zawodowych, które, w ramach eksmisji, zostały przesiedlone z innych części miasta. Borykały się z bezrobociem, uzależnieniem od alkoholu, niewydolnością wychowawczą, samotnym macierzyństwem. Problemy te skłaniały je do długotrwałego korzystania ze świadczeń systemu pomocy społecznej. Z uwagi na specyfikę miejsca, Wolanowska 75 od początku istnienia budziła negatywne emocje u mieszkańców Radomia. Powodowała niechęć i obawę przed ewentualnym zamieszkaniem. Sytuację mieszkańców w roku 2000



doskonale zobrazował fragment raportu o problemach i działaniach w środowisku mieszkańców bloków socjalnych: „stan budynków był zatrważający – zniszczone elewacje, klatki schodowe, powybijane szyby, wyrwane drzwi wejściowe do części klatek, brak oświetlenia, tony śmieci w piwnicach oraz na terenie przyległym do bloków (...). Rzadko kto płacił czynsz, co skutkowało tym, że administracja nie przeprowadzała tu żadnych napraw ani remontów. (...) Poziom życia mieszkańców był na bardzo niskim poziomie (...). Ludzie generalnie żyli swoim życiem, izolowali się od otoczenia, w większości nie identyfikowali się z tym miejscem. Relacje międzyludzkie najczęściej miały charakter agresywny, często dochodziło do awantur i rozbojów (...). Opinia o osiedlu i jego mieszkańcach była tak zła, że wszyscy starali się omijać ich z daleka i nikt nie interesował się ich losem, co coraz bardziej spychało ich na margines życia społecznego”¹.

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat sytuacja mieszkańców znacznie się zmieniła. Co jednak przyczyniło się do osiągnięcia tej zmiany?

Zaczęło się od morderstwa

Większość mieszkańców utrzymywała się ze świadczeń pomocy społecznej, nie wykazywała zainteresowania poprawą sytuacji na osiedlu. Również pracownicy socjalni, wspierający rodziny jedynie w formie finansowej, nie dostrzegali szansy na poprawę tej wyjątkowo niekorzystnej

sytuacji. Zmiana w ich podejściu zaczęła następować wraz z przystąpieniem, w 2000 roku, Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Radomiu do Programu Centrum Aktywności Lokalnej (CAL). Skłoniło to dwóch pracowników socjalnych z Zespołu Pracy Socjalnej nr 8 do głębokiej refleksji nad wykorzystaniem metody CAL w pracy z mieszkańcami ulicy Wolanowskiej 75. Podjęciu decyzji o rozpoczęciu działań towarzyszyło wiele wątpliwości i obaw, ale przełomowym wydarzeniem i bodźcem do działania było dokonane, podczas libacji, morderstwo. To niezwykle dramatyczne wydarzenie głęboko poruszyło zarówno pracowników socjalnych, jak i mieszkańców i wpłynęło na powzięcie decyzji o zapoczątkowaniu pracy metodą CAL właśnie na tym terenie.

W pierwszej kolejności została przeprowadzona diagnoza społeczności lokalnej. Spotkania pracowników socjalnych z mieszkańcami umożliwiły tym drugim zabranie głosu w sprawach ich dotyczących i dały obraz sytuacji społeczności lokalnej. Mieszkańcy zostali wysłuchani, po raz pierwszy mogli wyrazić swoją opinię odnośnie sytuacji na osiedlu, występujących problemów i potrzeb. Zauważyli, że są postrzegani jak równorzędni partnerzy do rozmowy, zaś pracownicy socjalni starali się sygnalizować, że to mieszkańcy tworzą rzeczywistość osiedla i że zachodzące na nim zmiany w znacznym stopniu będą zależały od nich. Oczywiście słowom wypowiedzanym przez pracowników początkowo nikt z mieszkańców nie dawał wiary. W możliwość zmiany sytuacji na osiedlu nie wierzyli

1. Raport o problemach i działaniach w środowisku mieszkańców bloków socjalnych, publikacja wydana w ramach projektu „Aktywność szansą na lepsze jutro” realizowanego przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Radomiu, Działania 7.1. Priorytetu VII Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Radom, 2009, s. 8.

również zapraszani do współpracy przedstawiciele lokalnych instytucji. Przybyli na pierwsze spotkanie z mieszkańcami przedstawiciele administracji osiedla i policji wątpili w powodzenie współpracy. Mieszkańców widzieli jedynie jako osoby niszczące budynki i niewywiązujące się z obowiązku płacenia czynszu albo też wchodzące w kolizję z prawem.

Od rozmowy do partycypacji społecznej

Zdecydowano się na prowadzenie nieustannego dialogu z mieszkańcami z udziałem przedstawicieli instytucji związanych z tym terenem. Służyły temu organizowane cyklicznie spotkania obywatelskie. Miały charakter niezwykle długich i burzliwych rozmów, które sprzyjały wypowiadaniu przez mieszkańców opinii o trudnej sytuacji bytowej i mieszkaniowej, ale również o złym traktowaniu przez pracowników instytucji i innych mieszkańców miasta. W wyniku tych spotkań został wypracowany plan działań ukierunkowany na poprawę sytuacji na osiedlu, uwzględniający zaangażowanie zarówno mieszkańców, jak i lokalnych instytucji. Na przykład, mieszkańcy zobowiązali się do dbania o czystość w blokach i ich otoczeniu, uprzątnięcia terenu przeznaczonego pod budowę boiska i placu zabaw dla dzieci, zaś administracja do ustawienia dodatkowych kontenerów na śmieci, przekazania kilku sadzonek drzew, wstawienia szyby w pomieszczeniu WC i okien w piwnicach. W działania włączyli się również pracownicy socjalni, przyjęli na siebie rolę organizatorów grup obywatelskich, oferowali wsparcie przy załatwianiu spraw urzędowych dotyczących prowadzonych przedsięwzięć w środowisku.

W wyniku zaangażowania mieszkańców i pracowników lokalnych instytucji, zaczęły funkcjonować grupy obywatelskie zajmujące się głównie pracami porządkowymi i modernizacyjnymi, zarówno wewnątrz bloków, jak i na otaczającym je terenie. Z dnia na dzień zaczęto dostrzegać zachodzące zmiany, został uporządkowany teren wokół bloków, zagospodarowano skwerki i trawniki, posadzono drzewa oraz kwiaty, została zbudowana piaskownica. Zamalowano niecenzuralne napisy na elewacji, wysprzątno piwnice, pomalowano część klatek schodowych.

Edukacja środowiskowa

Realizowane wspólnie działania miały jednocześnie walory edukacyjne, pokazywały pozytywne postawy, wpływały na zmianę zachowań dysfunkcyjnych, uczyły brania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie. Takim zmianom sprzyjała prowadzona edukacja środowiskowa. Realizowana w środowisku, ze środowiskiem, przez środowisko i dla środowiska, przy udziale zewnętrznego, profesjonalnego wsparcia partnerskich instytucji i podmiotów, umożliwiała odnajdowanie, analizowanie oraz rozwijanie lokalnych zasobów społeczno-kulturowych i tą drogą kształtowanie solidarności i tożsamości lokalnej. Mieszkańcy współorganizowali pikniki integracyjne, spotkania poświęcone rozrywce, które nie tylko były okazją do wspólnego spędzenia czasu, ale również okazją do podsumowywania dotychczas zrealizowanych działań, okolicznością sprzyjającą rozwojowi relacji i zacieśnianiu więzi. Sprzyjało to również budzeniu w mieszkańcach nieodkrytych do tej pory potrzeb, marzeń, a nawet sytuacji oporu i konfliktu.





Fot. depositphotos.com

Kształtujący się plan utworzenia w jednym z bloków świetlicy dla dzieci, nie spotkał się z akceptacją szerokiego grona mieszkańców, pomimo pierwotnej deklaracji poparcia tego pomysłu. Wymagało to kolejnych rozmów z lokatorami, jednak odpowiedzi stanowiły ich obawy o zakłócenie spokoju, a także postulat przeznaczenia pomieszczenia na lokal mieszkalny. Źródłem konfliktu był brak konsultacji z mieszkańcami w chwili, gdy zaczynały się już prace adaptacyjne lokalu. Zdarzenie to pokazało reakcję ogółu mieszkańców na brak dialogu i skupienie się na współpracy w wąskiej grupie. Ukazało jednocześnie zachodzące w społeczności zmiany, mieszkańcy stali się bardziej aktywni, zaczęli mieć świadomość bycia gospodarzami swoich bloków, potrafili zjednoczyć się i zabrać głos w sprawie wprowadzanych przez siły zewnętrzne zmian, dowiedli, że mają prawo do decydowania o tym, co się dzieje na osiedlu i chcą włączyć się w proces planowania oraz realizacji wszelkich planów. Udowodnili to zaangażowaniem w prace remontowe i porządkowe towarzyszące uruchomieniu świetlicy, w tym zaadaptowanie części korytarza na utworzenie łazienki z przeznaczeniem dla uczestników zajęć. Jednak dopiero w piątym roku po zapoczątkowaniu procesu animacji społeczności ulicy Wolanowskiej 75, część mieszkańców była gotowa do zorganizowania we własnym zakresie niezbędnych materiałów budowlanych, a także wykonania koniecznych prac. Przy współpracy instytucji i sponsorów powstał lokal z przeznaczeniem na świetlicę, stanowiącą jedyne w okolicy miejsce zapewniające pomoc pedagogiczną i wychowawczą. Był to również przełomowy moment w historii spotkań mieszkańców, pozyskali oni miejsce na spotkania obywatelskie (wcześniej odbywały się

one na klatkach schodowych, przed blokami), integracyjne i okolicznościowe. W ich organizację włączyły się: parafia rzymskokatolicka, sponsorzy, media, szkoły średnie, wolontariusze, radni.

Po ośmiu latach pracy w społeczności, pracownicy socjalni zdecydowali o wzmocnieniu prowadzonych działań o edukację wybranych grup. W kolejnych latach zrealizowano programy aktywności lokalnej kierowane do różnych grup, np. młodzieży pochodzącej ze środowisk zagrożonych społecznym wykluczeniem, nieaktywnych zawodowo kobiet. Wprowadzono w środowisko *streetworkera*, organizowano warsztaty psychologiczne, pobudzano zainteresowania i zwiększano kompetencje zapewniając udział w kursie komputerowym, wycieczkę, wyjście do kęgielni. Działania wpłynęły na lepsze poznanie się grupy oraz stworzenie możliwości ciekawego spędzenia czasu, zwiększenie odpowiedzialności, co wyrażało się choćby odrabianiem lekcji, ale także zorganizowaniem osiedlowej biblioteki. Również kobiety uczestniczące w programie aktywności lokalnej poprzez udział w treningu umiejętności i kompetencji społecznych, warsztaty wzmacniające potencjał wychowawczy czy też aktywizację zawodową, zwiększyły wiedzę i umiejętności radzenia sobie z trudnościami dnia codziennego. Poza tym, pogłębiały zagadnienia rozwoju środowiska lokalnego oraz znaczenia aktywności obywatelskiej. Pozyskana wiedza i umiejętności w zakresie określania potencjału społeczności i mobilizowania ludzi do działania, były przez nie wykorzystywane w dalszej pracy na rzecz własnej społeczności, dzięki czemu angażowały się w tworzenie grup obywatelskich czy wyłonienie osób liderujących.

Zmiany są możliwe

Opisane działania, realizowane na przestrzeni kilku lat, przyniosły różnorodne efekty, o których świadczą wyniki badań przeprowadzonych z wykorzystaniem wywiadów swobodnych, ankiet, za pośrednictwem debat obywatelskich i wspólnie realizowanych przedsięwzięć. „Istotnej poprawie uległa estetyka bloków oraz ich otoczenia (...) zdarzają się akty wandalizmu, które najczęściej są sprawką nieangażującej się młodzieży (...), młodzież uczestnicząca w PAL nie stwarza obecnie większych problemów. Mieszkańcy, (...) stali się bardziej aktywni oraz świadomi swoich praw (...), pojawiła się grupa osób, którym leży na sercu poprawa sytuacji na osiedlu, są to osoby, na które zawsze można liczyć, a co ważniejsze, które same wychodzą z inicjatywą podjęcia jakiegoś działania. Zdecydowanej poprawie uległy relacje międzyludzkie, mieszkańcy ze sobą rozmawiają, wspierają się w razie potrzeby, stali się bardziej otwarci, zmniejszył się również poziom agresji. Wzrósł także poziom zaufania do innych ludzi oraz instytucji. (...) Inwestują w swoje mieszkania oraz chcą, żeby niezastudzone lokale zostały przyznane ich dzieciom, które założyły swoje rodziny”².

Przeprowadzone badania ukazały poprawę sytuacji społeczności, ale jednocześnie dowiodły istnienia potrzeby kontynuowania działań animacyjnych i edukacyjnych. Oczywiście inne było postrzeganie zachodzących zmian przez osoby mniej aktywne lub też bierne niż przez mieszkańców angażujących się w poszczególne działania i uczestniczących w programach aktywności lokalnej. Pierwsi wskazywali głównie na problemy związane ze złym stanem technicznym bloków, brakiem miejsc do spędzania czasu wolnego, twierdzili, że ktoś inny powinien rozwiązywać istniejące problemy. Uczestnicy PAL zwracali uwagę na ludzi, podkreślając, że zmiana jest zależna od ich podejścia i postaw, nie oczekiwali, że ktoś inny rozwiąże istniejące problemy. Dlaczego spojrzenie na sytuację na osiedlu jest tak różne? Czy wpływ na postrzeganie problemów i możliwości ich łagodzenia mają działania animacyjne realizowane na przestrzeni lat? Są to pytania, na które można poszukiwać odpowiedzi analizując wiele aspektów rozwoju społeczności, tych odpowiedzi pewnie będzie bardzo wiele, w zależności od osób je formułujących.

Gotowi na budżet obywatelski

Analiza zaangażowania mieszkańców wskazuje, że to właśnie uczestnicy programów aktywności lokalnej i grup obywatelskich są najbardziej aktywni. Zmiana postrzegania problemów i możliwości ich rozwiązania, rozwój kompetencji społecznych, umiejętność dialogu, ustalania priorytetów, współdziałania w grupie, skłoniły mieszkańców do wzięcia udziału w konkursie na projekt finansowany z budżetu obywatelskiego. Działanie to miało niebywały walor edukacyjny, mieszkańcy doskonalili się w kontaktach z samorządem, uczyli się negocjacji, reagowania na niepoehlebne opinie o ich społeczności, dialogu opartego na zrozumieniu i zaufaniu. Zostali zachęcani do tych działań przez pracowników socjalnych Zespołu Pracy Socjalnej nr 8 oraz organizatorkę społeczności lokalnej, zatrudnionych

w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Radomiu. Konkurs stanowił szansę na wykorzystanie potencjału mieszkańców, ich umiejętności, pomysłowości i zapału do pracy. Zdecydowano się na projekt modernizacji boiska, jako jedni z nielicznych, w zgłoszonym do konkursu projekcie, zadeklarowali wkład własnej pracy, tj. porządkowanie i wyrównywanie terenu, malowanie sprzętu, pielęgnację boiska po jego modernizacji. Mieszkańcy wykazali się zaangażowaniem i pomysłowością w zdobywaniu poparcia dla swojego projektu. Promowali projekt i zbierali niezbędne do wygranej głosy podczas osiedlowych festynów, wykorzystywali mobilne urny do głosowania. Zachęcali do głosowania dalszych sąsiadów, rodzinę i znajomych, podawali instrukcję głosowania drogą elektroniczną. Utworzyli koalicję z Publicznym Gimnazjum nr 12, w którym uczy się młodzież z osiedla. To był strategiczny krok, gdyż społeczność ulicy Wolanowskiej jest nieliczna i nawet zagłosowanie przez wszystkich mieszkańców nie pozwoliłoby na zgromadzenie wymaganej ilości głosów. Starania mieszkańców zostały docenione, doposażenie boiska zostało zaplanowane do sfinansowania ze środków Miasta Radomia w ramach budżetu obywatelskiego na rok 2014. Wynik konkursu spotkał się z wyjątkową reakcją mieszkańców. „Było zaskoczenie, nie sądziliśmy, że przejdziemy, bo w głosowaniu brało udział 125 projektów» – mówi mieszkanka. «Ale jednak pojechaliśmy, czyli gdzieś tam wierzyliśmy, że mamy szansę» – dodaje druga³. Był to jeden z jedenastu projektów przyjętych do realizacji w roku 2015, zostały przeprowadzone prace przygotowawcze, mieszkańcy ustalili grafik prac. Ich działaniu towarzyszyła konsekwencja, przez mieszkańców został również złożony projekt do budżetu obywatelskiego na rok kolejny.

Animacja w społeczności była prowadzona w oparciu o nieustanny dialog pomiędzy mieszkańcami i pracownikami socjalnymi, właśnie temu prostemu narzędziu można przypisać powodzenie procesu partycypacji społecznej. Ułatwiała ono udział mieszkańcom w działaniach zbiorowych, podejmowanych w społeczności lokalnej, która jest ich miejscem codziennego funkcjonowania. Aktywność wyrażona udziałem w procesie powstawania i funkcjonowania grup obywatelskich, wpłynęła na zmianę postrzegania siebie jako osób mających realny wpływ na funkcjonowanie współtworzonej rzeczywistości. Moim zdaniem, źródła sukcesu należy upatrywać w realizowanych, z wykorzystaniem potencjału społeczności, działaniach animacyjnych, które zostały wzmocnione silnym strumieniem działań edukacyjnych. Sprzyjało temu wytyczenie kierunków działań aktywizujących w społeczności z udziałem mieszkańców, przy zachowaniu stałego dialogu. Niezbędne wydaje się również wspieranie procesu rozwoju społeczności przez pracowników socjalnych oraz pracującego w tym środowisku organizatora społeczności lokalnej, towarzyszenie w realizacji przedsięwzięć, w których edukacja będzie głównym elementem działań.

Monika Makowiecka

pedagog, trenerka i ekspertka Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, edukatorka środowiskowej pracy socjalnej, członkini Prezydium Rady Programowej CAL

2. *Ibidem*, s. 18.

3. <http://www.osl.org.pl/wolanowska-w-akcji/>



PARTYCYPACJA

Rafał Krenz

Fot. depositphotos.com

0 emancypacyjnej animacji – wyzwania i kontrowersje

Na odbywającym się niedawno (26-28 marca 2014 r.) I NieKongresie Animatorów Kultury, podczas wystąpienia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego padły słowa, które można uznać za świadomą dekonstrukcję animacji jako z góry zaplanowanej i niebezpiecznej praktyki społecznej. Nieprzypadkowo padły podczas spotkania praktyków, dla których animacja oznacza codzienną pracę, świadome powołanie czy wręcz wiarę w siłę społeczności. W podpartej teoretycznym uzasadnieniem opinii Pan Minister wyraził zaniepokojenie, iż istnieje duże ryzyko używania animacji w taki sposób, że ludzie i ich systemy wartości byłiby traktowani przedmiotowo i instrumentalnie, w imię wiary w wartości i imponderabilia, z góry określone jako indywidualnie i społecznie lepsze.

„Nie wierzę w animację, chyba że filmową, ale od razu dodam – wierzę w animatorów. Z mojego punktu widzenia samo pojęcie animacji ma sporo wad. (...) Kultura to sfera aksjosemiotyczna, to taki obszar, gdzie do znaku dodaje

się wartości i efektem są znaczenia. Żadna osoba *de facto* wprost w system wartości nie może ingerować, zwłaszcza w sposób instrumentalny, bo kultura umiejętnie się chroni i broni. Wszystko, co w kulturze dotyka strony pragmatycznej, instrumentalnej buduje bardzo niebezpieczne zjawiska instrumentalnego traktowania, między innymi, ludzie oraz zjawiska próby ingerencji w system wartości, które powinny być bronione, zwłaszcza imponderabilia. Ta świadomość jest kluczowa, należy pamiętać, że animowanie i budowanie określonych zachowań, pozytywnych zjawisk, generalnie rzecz biorąc, nie dotknie animacji jako pojęcia wyalienowanego z tego systemu różnego rodzaju reakcji intelektualnych i pragmatycznych”¹.

Minister, co warto podkreślić, wyraził za to pełne poparcie dla animatorów i wiarę w ich posłannictwo. Wbrew pozorom nie wywołało to od razu sprzeciwu słuchaczy – 300 animatorów kultury wyselekcjonowanych z ok. 1000 chętnych do udziału w NieKongresie, a nawet wywołało aplauz, raczej dla tej części wypowiedzi, która była puszczeniem oka do obecnych na sali. Dyskusje kulturalne toczyły się przez kolejne dwa dni, dopiero podczas sesji podsumowującej w sposób wyraźny została podjęta polemika z deprecjonowaniem animacji, w wypowiedzi Jacka Gralczyka.

1. Z wypowiedzi Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Pana Bohdana Zdrojewskiego, <http://new.livestream.com/accounts/5300146/events/2815379>, opracowanie własne.



„Potrzebujemy kompetencji do prowadzenia, w sposób godny i skuteczny, dialogu ze światem polityki, który pozwoli nam nie zgadzać się z Ministrem, który animacji wyznacza rolę sprzedawcy biletów (...)”².

Traktuję słowa Ministra jako troskę o autentyczność inicjatyw i *empowerment* społeczności i ludzi objętych działaniami animacyjnymi, nawet jeśli to wyłącznie intencje przypisane przeze mnie. Napływ znacznych środków pomocowych do Polski spowodował zjawisko uzależnienia, a wręcz klientyzmu wielu organizacji (pozarządowych, biznesowych i publicznych), wobec jednostek administracji publicznej, będącej ich dysponentem. Działalność animacyjna również znalazła swoje finansowanie wśród Regionalnych Ośrodków Europejskiego Funduszu Społecznego, Ośrodków Wsparcia Ekonomii Społecznej czy w ośrodkach pomocy społecznej, w formie organizowania społeczności lokalnej. Metoda animacji wykorzystywana była również w realizacji projektu systemowego „Decydujemy razem” oraz na pewno w wielu projektach konkursowych. Sprawilo to, że animator stał się swoistą profesją i usługą, dla której przewidziano rolę we wdrażaniu strategii Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, a szerzej – celów wyznaczonych przez perspektywę finansowania 2007-2013. Podejście animacyjne na zlecenie instytucji publicznych ma charakter koncyliacyjny, oznacza współpracę z władzą na różnych poziomach, w sposób bardziej lub mniej przyjazny, skoncentrowany w równym stopniu (lub z przeniesieniem akcentu na któryś element) na wzmacnianiu lokalnych społeczności i osób wykluczonych, jak i kwalifikowalności wydatków. Relacja zamawiający – wykonawca, tak charakterystyczna, gdy mówimy o usługach (społecznych czy publicznych), utrudnia zbudowanie relacji partnerskiej, czyli wspólnej odpowiedzialności za rezultaty pracy. Raczej skazuje na nieustanne udowadnianie poprawności formalnej i finansowej działań przy ograniczonej debacie merytorycznej. Kontrkulturowość i krytyczność, obecna w animacji od początku, ulega, pod wpływem koniecznych ustępstw, przekształceniu i zmierza w stronę poprawności czy wręcz konformizmu. Przystaje być reprezentacją interesów ludzi, a staje się usługą instytucji będących wyłącznie podmiotem dialogu,

pomijając grupy określane w języku projektów jako docelowe i beneficjentów. W miejsce wzmacniania głosu ludzi i środowisk pojawia się kompromisowy dialog z władzą, który daleki jest od sporu o fundamentalne wartości, w zamian za debatę o proporcji i formie udziału poszczególnych organizacji i środowisk w środkach publicznych.

Dylemat, jak realizować animację na zlecenie instytucji publicznych zachowując autonomię i oddolność, dotyczy nie tylko polskie środowisko animatorów. Organizatorzy społeczności lokalnej z Wielkiej Brytanii, realizujący animację w środowiskach wykluczonych, już od wielu lat wspominają o podobnych trudnościach. „Nacisk, niegdyś wywierany przez praktykujących i społeczności, został częściowo zastąpiony przez nacisk kierownictwa w postaci celów i wyników zarządzania wydajnością. Być może zakłada się, że te naciski kierownictwa odzwierciedlają wyżej opisane naciski społeczności, jednak często stanowią one bardziej odbicie problemów polityki i programów, niż spraw lokalnych społeczności”³. Animacja przebiegająca wyłącznie wzdłuż oczekiwań polityków przestaje być animacją, a staje się realizacją polityk publicznych, co jeszcze samo w sobie niczym złym nie jest, póki nie staje się, zgodnie ze słowami Pana Ministra, „bardzo niebezpiecznym zjawiskiem instrumentalnego traktowania między innymi ludzi oraz zjawiskiem próby ingerencji w ich system wartości”. Kontrkulturowość, charakterystyczna dla animacji kultury, może stać się serwilizmem i biernym poddaństwem wobec urzędników i polityków. Animacja bez fundamentu wartości, bez wzmacniania oddolnego zaangażowania wraz z uwzględnieniem uzasadnionych interesów społeczności, w szczególności wykluczonych, staje się już tylko pacyfikacją buntu i zapewnieniem rządzącym spokoju, chociaż na krótką chwilę. W zamian animatorzy mogą negocjować rządowe programy i jakąś egzystencję lub działania partyzanckie, grę ze sponsorem publicznym, by i on był zadowolony, a cele animacyjne zrealizowane.

„Inkorporacja rozwoju społeczności lokalnej mogła zakryć jego cechy szczególne, jako procesu ułatwiającego zmiany społeczne w imieniu społeczności. Coraz rzadziej zadajemy sobie pytanie: „Dlaczego rozwój społeczności lokalnych?” unikając jakichkolwiek potencjalnych napięć i kreując iluzję, że państwo i społeczności mają takie same cele. Rozwój społeczności mógłby umocnić swoją pozycję, dzięki odróżnieniu się od angażowania społeczności lokalnych i uczestnictwa społeczności (...). Rządowe ambicje rozszerzania demokracji nie wystarczą, jeśli praktycy będą ograniczeni w swoich działaniach do realizowania odgórnie narzuconych zmian i skupiania społeczności w ramach struktur czy forów, których ani nie uważają za własne, ani nie mają z nimi żadnego związku”⁴.

Czy zatem możliwa jest, realizowana ze środków publicznych, animacja i edukacja prowadząca do emancypacji?

Ważny głos pojawił się w cytowanej już brytyjskiej książce:

„Mam wrażenie, a podzielałam je z wieloma rozmówcami, że jedną z najistotniejszych zmian w praktyce w ciągu ostatnich lat, był zanik żywej debaty nad celami, wartościami

2. Z wypowiedzi Jacka Gralczyka, sesja podsumowująca, <http://new.livestream.com/accounts/5300146/events/2815379>, opracowanie własne.

3. Michael Pitchford, Paul Henderson, *Więcej miejsca dla rozwoju społeczności*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, 2012, s. 75.

4. *Op. cit.*, s. 109.

i sposobami. Cisza i frustracja zdają się być normą. Brak debaty sprawia, że rozwój społeczności lokalnych na dobre grzęźnie w dotychczasowych tarapatach i nie uda mu się wykorzystać swojego potencjału na rzecz społeczności”⁵.

Pytanie skierowane i do animatorów, i do polityków otwiera przestrzeń do debaty na temat jak zachować podmiotowość, autonomię i wreszcie jak oddać sprawiedliwość tym, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji wykluczenia społecznego i nikt ich głosu nie słucha. Wreszcie, jak podejmować długofalowe działania, by osiągnąć spójność społeczną, wyrównać szanse, zapewnić sprawiedliwość społeczną, wbrew bieżącej polityce „gaszenia pożarów”, walki o zrównoważony budżet i pozyskiwanie głosów wyborczych przy pomocy populistycznych decyzji.

„Jesteśmy istotami zdolnymi do obserwowania, porównywania, oceniania, wybierania, decydowania, interweniowania. Kierujemy się zasadami etyki, ale jesteśmy też zdolnymi

do ich łamania. Jako nauczyciel muszę zdawać sobie sprawę z tego, że moje działanie wymaga ode mnie określenia moich poglądów. Nie mogę zgadzać się na wszystko i ze wszystkimi. Nie mogę głosić jedynie pustych frazesów, nie stwarzając możliwości rzeczywistego działania. Ubóstwo i bogactwo nie są rezultatem przeznaczenia, a my nie możemy utwierdzać innych w przekonaniu, że zmiana sytuacji nie jest możliwa”⁶.

Animacja ma do odegrania ważną rolę jako ruch wsparcia racji społeczności lokalnych i ludzi wykluczonych, a zarazem edukacja mająca zapewnić emancypację. Jednak tylko, gdy głos sprzeciwu i zaangażowanie, wyrażane przez najmniej słuchanych, będą obecne w inicjowanych akcjach, projektach i programach, będzie można, bez wątpliwości, odróżnić animację od pustego aktywizmu.

Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych Collegium Civitas i CAL
Rafał Krenz

5. *Op. cit.*, s. 127.

6. Cytat pochodzi z książki Paulo Freire i został zaczerpnięty z publikacji 80:20. *Development in an Unequal World*, tłumaczenie <http://osswiata.pl/witkowski/2013/04/17/paulo-freire/>



Ewa Bacia

Fot. depositphotos.com

Moja edukacja dla partycypacji

Poproszono mnie o napisanie artykułu na temat edukacji dla partycypacji w luźnej, nienaukowej formie. Zwolniona z obowiązku przedstawiania naukowych teorii i wyników najnowszych badań, zaczęłam się zastanawiać, dlaczego temat edukacji obywatelskiej od dłuższego czasu zaprząta moje myśli. Przeanalizowałam własne doświadczenia, które doprowadziły do tego, że edukacją obywatelską zajmuję się zawodowo. Ten tekst to zatem opis moich doświadczeń. Dla porządku podzieliłam go na etapy wyznaczone szczeblami edukacji i rozwoju życia zawodowego, ale uwzględniłam także doświadczenia i możliwości ucznia się w inny sposób – nie tylko w szkole i na uniwersytecie, ale także w rodzinie, w grupie znajomych, poprzez obserwację życia społecznego, pod wpływem mediów i środowisk, w których przebywałam. Zanim więc wpadnę w wir naukowych uogólnień, których powinnam się wystrzegać, opowiem pokrótce, jak uczyłam się dla partycypacji.

Etap I – Szkoła podstawowa

Urodziłam się i pierwsze lata życia spędziłam w małej miejscowości na Podlasiu, ale od drugiej klasy szkoły podstawowej mieszkalam w Warszawie. Jako prymuska, zawsze należałam do klasowego samorządu, co polegało na tym, że, będąc skarbniczką, zbierałam od kolegów i koleżanek pieniądze na wspólne wyjścia do kina. Zupełnie nie pamiętam, co należało do moich zadań jako przewodniczącej klasy. Role te były w mojej szkole, na warszawskiej Pradze,

na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, traktowane zarówno przez nauczycieli, jak i przez nas, uczniów, fasadowo. Wiadomo było, że zostaną przypisane tym, którzy się najlepiej uczą. Piastowanie tych funkcji nie było związane z jakimś szczególnym zaangażowaniem społecznym, chęcią wpływania na życie klasy czy szkoły. Nie myśleliśmy wtedy, że to w ogóle jest możliwe. Szkoła była po to, żeby w niej zdobywać wiedzę. Byłam zdolna i pracowita, a nauczyciele motywowali mnie do startu w licznych olimpiadach przedmiotowych. Podkreślali, że wprawdzie jestem najlepsza w klasie, może i w szkole, ale powinnam sprawdzić się również w rywalizacji na poziomie województwa i kraju. Pamiętam, jak mnie w pewnym momencie zaczęła męczyć ta konieczność konkurowania. Wcale nie zależało mi, by być zawsze najlepszą i komukolwiek to udowodniać. Większą radość sprawiło mi, gdy koleżanka, której po przebytej chorobie przez cały rok pomagałam w nauce, nadrobiła zaległości, niż kiedy startowałam w kolejnym konkursie wiedzy. Nauczyciele nie motywowali mnie jednak do współpracy, lecz do współzawodnictwa. W domu też słyszałam, że nie wystarczy być dobrą, trzeba być lepszą od innych, bo tylko najlepsi poradzą sobie w dzisiejszych, trudnych czasach.

Nie znałam wtedy innych czasów, ale teraz już wiem, że każde czasy są trudne i tym bardziej edukacji nie należy opierać na ciągłej konkurencji i rywalizacji, a w szkole nie chodzi tylko o zdobywanie wiedzy. Szkoła to czas w życiu

młodego człowieka, kiedy kształtowana jest jego postawa. Gdy dzieciom będziemy pokazywać, że nie warto współpracować, trudno będzie od nich potem, jako od dorosłych ludzi, oczekiwać, że będą dobrymi obywatelami. Gdy nie wykorzystamy szansy, by na przykładzie szkolnego samorządu pokazać młodzieży, czym jest samorząd i jaką radość może sprawiać współdecydowanie, taka szansa już się nie powtórzy. Gdy ich przekonamy, że szkolny samorząd to fikcja, powołana do życia tylko dlatego, bo ktoś tak zdecydował, ale nie wiadomo dokładnie po co – wtedy, z dużym prawdopodobieństwem, po wyjściu z murów szkolnych, nie będą się interesowali działaniem samorządu w swojej gminie i nie będą próbowali aktywnie korzystać z możliwości prawnych, jakie w Polsce mamy, by kształtować rzeczywistość wokół siebie. Nie warto marnować szans, jakie edukacji do partycypacji daje szkoła. Szkoła to pierwsza instytucja, pierwsza przestrzeń publiczna, w której młody człowiek spędza wiele lat, czy tego chce, czy nie. Trzeba wykorzystać szanse, jakie daje to miejsce i ten czas, by pokazać, że można działać w taki sposób, by uczyć się z innymi i od innych, by wspólnie debatować o tym, co dla nas ważne i jak to osiągnąć. Uczymy w szkole nie tylko do egzaminów, uczymy do życia we wspólnocie.

Etap II: Szkoła średnia

Do matury dotarłam jeszcze w systemie szkolnym sprzed reformy i wprowadzenia gimnazjów. Nie przeżyłam na własnej skórze, jaki wpływ na nastolatka ma dwukrotna zmiana środowiska w tym „trudnym wieku” – najpierw przy przejściu ze szkoły podstawowej do gimnazjum, a potem do szkoły ponadgimnazjalnej. Po ukończeniu podstawówki na Pradze, gdzie co roku do mojej klasy dołączało kilka osób powtarzających rok, a wielu kolegów i koleżanek pochodziło z tzw. „patologicznych” rodzin, trafiłam do bardzo dobrego warszawskiego liceum, gdzie nas, uczniów, traktowano jak ludzi, którzy mają własne zdanie i dokonują wyborów, za które będą odpowiedzialni. Ze wsparciem nauczycieli organizowaliśmy, z innymi szkołami i rówieśnikami z Polski i z zagranicy, rozmaite wydarzenia, konferencje tematyczne, wyjazdy edukacyjne itp. Tym razem nie chodziło tylko o przekazywanie wiedzy. Ważne było traktowanie nas w sposób podmiotowy, danie nam możliwości wyrażania swoich opinii i uczenia się od siebie nawzajem, a nie tylko od nauczyciela. W tym czasie bardzo wiele nauczyłam się od koleżanki, która była harcerką i poświęcała mnóstwo czasu na organizację zajęć dla młodszych harcerzy i harcerek, a i w gronie rówieśników wykazywała się chęcią i energią, by działać na rzecz grupy. Stworzyliśmy w szkole zespół składający się z indywidualności, ale działający solidarnie i wspierający się nawzajem. Jaki był w tym udział nauczycieli? Nie przeszkadzali nam. Wierzyli, że gdy pokażą nam narzędzia do działania, to będziemy chętni, by z nich skorzystać. Wyznaczyli tylko podstawowe zasady, których należało przestrzegać – dziś nazwałabym je ramami do demokratycznego działania. Zachęcali do rozwoju własnych pasji i zainteresowań, ale nie w konkurencji z innymi, każdego z nas traktowali jak indywidualność. Przekazywali nam jak ważne jest poczucie odpowiedzialności i rozwijanie swoich pasji tak, by korzystali na tym także inni. Nadal mam kontakt z wieloma osobami z mojej licealnej klasy, dziś są to nieprzeciętni ludzie. Pokończyli studia, mają lepszą lub gorszą pracę, lecz wyróżnia ich to, że myślą o innych, a nie tylko o sobie i najbliższej rodzinie. Słuchają ludzi wokół siebie, starają się ich zrozumieć, a gdy jest problem czy sprawa

do załatwienia, biorą pod uwagę różne możliwości i szukają wraz z innymi najlepszego rozwiązania. Nasza szkoła była dobrym etapem w edukacji do partycypacji.

Etap III: Studia wyższe

Po maturze wybrałam studia w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych, potem równolegle zaczęłam studiować politykę społeczną. Cieszyłam się, że będę pracować z ludźmi o podobnych zainteresowaniach, chcących kształtować w mądry sposób rzeczywistość społeczną. Zdziwiłam się, jak wiele ze studiujących ze mną osób znalazło się tu z zupełnie innych pobudek – bo była moda na socjologię, bo studia wydawały się nie najtrudniejsze, a przecież nieważne, co się skończyło, byleby mieć dyplom i potem znaleźć dobrze płatną pracę... Zdziwiło mnie, że w czasie studiów społecznych nie byliśmy wysyłani „w teren”, by zobaczyć, jak funkcjonuje życie społeczne poza dużym miastem, gdzie większość z nas się urodziła i spędziła całe swoje życie. Na socjologii uczyliśmy się teorii tłumaczących funkcjonowanie i rozwój społeczeństw, na polityce społecznej studiowaliśmy treści ustaw i rozporządzeń regulujących wiele wymiarów życia społecznego, ale nie zastanawialiśmy się i nie patrzyliśmy z punktu widzenia obywatela.

Pragnąc zaspokoić swoje potrzeby działań społecznych, w czasie studiów założyłam ze znajomymi stowarzyszenie. Chcieliśmy pracować na rzecz regionu, gdzie się urodziłam – Podlasia. Pomyślałam o pomocy w nawiązaniu współpracy mojej szkoły średniej ze szkołą podstawową, gdzie zaczynałam naukę na Podlasiu. Nauczyciele i uczniowie z Warszawy byli chętni do działań i ciekawi nowego środowiska, druga strona okazała się bardzo nieufna. Gdy na własny koszt, dzięki wsparciu rodziny, zorganizowałam przewóz książek z likwidowanej w Warszawie szkoły do biblioteki szkolnej w mojej pierwszej podstawówce, jej pracownicy narzekali, że zmuszam ich do dodatkowej pracy związanej z katalogowaniem nowych pozycji. Gdy rozmawiałam z ludźmi z mojego rodzinnego miasteczka na Podlasiu o tym, co chcieliby zmienić w swojej społeczności, co warto by było zrobić, zgłaszali liczne pomysły. Chcieli, między innymi, wydawać lokalną gazetę, mieli już pomysły na tematy i artykuły. Znalazłam sponsorów chętnych do sfinansowania publikacji, a wtedy potencjalni wydawcy się wycofali, tłumacząc, że to się wójtowi może nie spodobać i że nie warto zaczynać, bo na pewno pojawią się z czasem problemy. W takich momentach czułam rozczarowanie, a nawet bezradność. Przekonałam się, że edukacja do partycypacji to duży problem, który wymaga szerokich kompetencji i umiejętności pokonywania barier, również tych mentalnych, obecnych w społecznościach, które potrzebują zmian i mają tego świadomość, a boją się zacząć działać, by do nich doprowadzić. Samo wyjście z inicjatywą, pokazanie możliwości działania, a nawet znalezienie pieniędzy, nie zawsze wystarcza.

Etap IV: Doktorat

Pracując nad doktoratem, poświęcałam się problematyce wynikającej z obserwacji życia społecznego i prób zrozumienia różnic między różnymi społecznościami. Badałam postrzeganie demokracji przez mieszkańców Podlasia i Brandenburgii oraz związki między tym, jak ludzie rozumieją demokrację a rodzajem i poziomem kapitału społecznego w miejscu, w którym żyją. Okazało się, że mieszkańcy niemieckiej Brandenburgii mają mniejsze niż Podlasianie

oczekiwania wobec rządów krajowych czy struktur ponadnarodowych, takich jak Unia Europejska, znacznie intensywniej korzystają za to z możliwości, jakie im daje demokracja na poziomie lokalnym. W Brandenburgii ludzie częściej niż na Podlasiu działają w organizacjach społecznych, interesują się pracą samorządu i w tej pracy aktywnie uczestniczą, wspólnie spędzają czas i wspierają się w codziennym życiu, uznając, że podwiezienie do szkoły dzieci sąsiadów jest przykładem postawy obywatelskiej. Podlasianie, pytani, czym dla nich jest postawa obywatelska, często uderzali w wysokie tony, mówiąc o walce o niepodległość ojczyzny i poświęcaniu życia dla wolności. W tym kontekście trochę szkoda, że żyjemy w czasach pokoju, kiedy nie ma zbyt wielu szans, by wykazać się postawą obywatelską – stwierdził nawet jeden z moich rozmówców. Pomyślałam wówczas, że szkoda, że tak rzadko rozmawia się o wartościach, postawach społecznych i obywatelskich i o tym, jak wiele można zmienić, pokazując inny sposób myślenia i możliwości działania na co dzień, na rzecz innych, na rzecz dobra wspólnego i spraw, które są blisko nas, a nie tylko w zakurzonych tomach podręczników do historii.

Etap V: Praca zawodowa

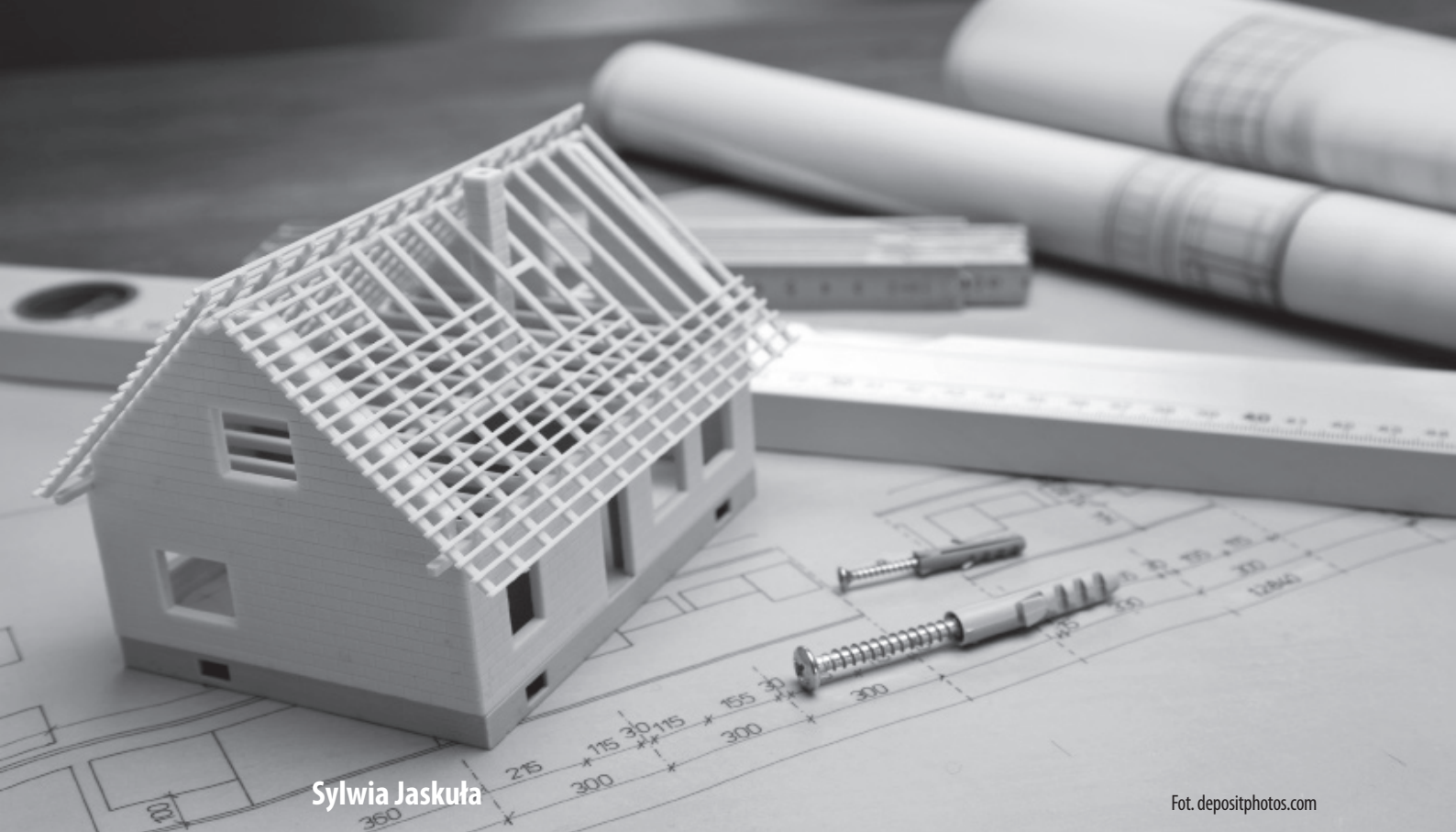
W pracy zawodowej zawsze starałam się łączyć działalność naukowo-badawczą z pracą na rzecz zmiany społecznej. Chciałam wnioski z pracy naukowej wykorzystywać dla efektywnego projektowania działań prowadzących do rozwoju społecznego. Każde kolejne doświadczenie zawodowe uczyło mnie czegoś nowego. Praca w Urzędzie Miasta pokazała, jak wiele zależy od postaw urzędników i jak wielkim utrudnieniem, w osiągnięciu szczytnych celów, może być rozrośnięta biurokracja. Z drugiej strony, dzięki tej pracy poznałam środowisko miejskich działaczy, aktywistów, którzy z wielkim zaangażowaniem pracują razem, partycypacyjnie, by kształtować życie swoich wspólnot. Praca w środowisku akademickim ujawniła jego polaryzację. Część akademików jest oderwana od rzeczywistości społecznej, skupiona na teorii i skoncentrowana na budowaniu własnych karier. Całe szczęście są i tacy, którzy badają potrzeby społeczne i na nie reagują, wspierając ruchy na rzecz poprawy jakości życia społecznego, współpracując z innymi środowiskami i instytucjami pozaakademickimi. Nie jest to praca łatwa, dobre chęci i wiedza akademicka nie wystarczają. Sama się o tym przekonałam, próbując w ramach organizacji pozarządowej działać w środowisku kibiców piłkarskich. Celem projektu było wsparcie tego środowiska w rozwoju pozytywnych inicjatyw i promocja kibicowania jako sposobu spędzania wolnego czasu przez ludzi połączonych wspólną pasją. Okazało się, że za mało wiedziałam o tym środowisku, by móc wprowadzić właściwe projekty. Sformułowane w projekcie cele były inaczej rozumiane przez osoby nim kierujące, a inaczej przez tych, dla których projekt był stworzony. Zabrakło dyskusji o podstawowych wartościach, na wstępie mówiąc i błędnie założyliśmy, że pewne kwestie są oczywiste i nie wymagają omówienia. To doświadczenie uświadomiło mi, że w przypadku projektów partycypacyjnych debata o wartościach i zasadach, które powinny łączyć, a nie dzielić uczestników, jest niezbędna i ma podstawowe



znaczenie, jeśli chcemy coś razem osiągnąć. Kolejne doświadczenia dowiodły, że zasady i cele mogą się zmieniać w trakcie działań partycypacyjnych, bo działania partycypacyjne ewoluują i zmieniają charakter razem z uczestnikami, którzy uczą się i dojrzewają. To utrudnia prowadzenie działań partycypacyjnych zgodnie z zasadami realizacji projektów, które powinny mieć z góry założony program, harmonogram i listę produktów. Stanowi to wyzwanie dla tych, którzy chcą wspierać partycypację, oznaczającą nową logikę w myśleniu o kształtowaniu rzeczywistości społecznej, co wymaga otwartości na uczenie się i poszukiwanie nowych form działania, zarówno po stronie ich organizatorów, jak i odbiorców – wszyscy potrzebujemy edukacji do partycypacji.

Podsumowując moje dotychczasowe doświadczenia z uczeniem się do partycypacji, widzę, jak złożony i wielowątkowy jest ten temat. Każdy, kto chodził do szkoły, kto funkcjonował w różnych środowiskach i kto się czasem zastanawia jak może, chce i potrafi wpływać na funkcjonowanie swego najbliższego otoczenia, mógłby w podobny sposób opisać własne doświadczenia. Na tej podstawie można by stworzyć mapę tematów, zagadnień, wątków, które są ważne w edukacji dla partycypacji. Marzy mi się stworzenie takiej mapy opartej na indywidualnych doświadczeniach i refleksjach, by zobaczyć, jaki wspólny obraz się z tego wyłoni. Każdy idzie własną ścieżką i ma swoje przemyślenia. Każdy ma też swoje potrzeby i marzenia dotyczące tego, jak chciałby żyć we wspólnocie. Zebranie tych przemyśleń, wysłuchanie się nawzajem i wspólne poszukiwanie rozwiązań dobrych dla szerszej grupy – wierzę, że to by był kolejny dobry krok w kierunku mądrej edukacji dla partycypacji. Potrzebujemy działań w tym obszarze, potrzebujemy zmian.

dr Ewa Bacía
Instytut Badań Edukacyjnych



Sylvia Jaskuła

Fot. depositphotos.com

Edukacja do ewaluacji

Początki ewaluacji w Polsce sięgają lat 90. XX wieku. Od tego czasu podejście do tego zagadnienia było zmienne, poczynając od fascynacji możliwościami ewaluacji, poprzez fazę obaw i negacji, aż po etap obowiązkowego jej stosowania, wymuszonego przepisami prawnymi lub procedurami. Jak można zaobserwować, w ciągu tych dwudziestu lat ewaluacja na gruncie polskim nie we wszystkich dziedzinach jednakowo się rozwinęła. Nie wszędzie też korzystano z doświadczeń uzyskanych w kolejnych przemianach-generacjach, które przechodziła ewaluacja na świecie w czasie swojej prawie już 100-letniej historii, kiedy to pojawiało się wiele błędów i nieporozumień. Liczne działania edukacyjne, mające na celu przybliżenie sensu i wartości oraz możliwości wykorzystywania ewaluacji, pozbawione często jednolitości i spójności, nie poprawiły stanu wszechobecnego chaosu. Obecnie możemy już mówić o zagrożeniu dewaluacją ewaluacji w Polsce. Jej masowość i często wymuszone formy stosowania sprowadzają ją do części odprawianego „rytuału”, co powoduje odchodzenie od celowego wartościowania działań w kierunku wymuszonej konieczności. Coraz częściej mamy do czynienia z daleko posuniętymi uproszczeniami strategii i technik ewaluacji. Coraz częściej dochodzi także do mieszania badań ewaluacyjnych z różnymi formami diagnostyki społecznej, co z kolei pozbawia ją znaczących funkcji i ról, które mogłaby pełnić.

Jednym z największych problemów, z którym się obecnie zmagamy, jest pozbawienie ewaluacji jej społecznych i podmiotowych wartości, ukierunkowanie jej na biurokratyzację i instrumentalizację. Pomija się również jej edukacyjny i partycypacyjny charakter, przejawiający się w procesie włączania uczestników do współdecydowania, a co za tym idzie współodpowiedzialności, za całe badanie ewaluacyjne, przede wszystkim w fazie jego projektowania i ustanawiania celów. Rzadko kiedy uwzględniana jest rola animacyjna ewaluacji w procesach społecznych, aktywizująca uczestników samego działania, ale także innych zainteresowanych. Tym samym nie zauważa się, że przy uspołecznionym rozumieniu ewaluacji, edukacja do niej jest jednocześnie formą kształtowania procesów partycypacyjnych.

Ewaluacja jako partycypacja

Współczesne rozumienie ewaluacji ulegało na przestrzeni lat modyfikacji i należy pamiętać, że jej definiowanie, ale również stosowanie w początkach istnienia i po prawie 100 latach przemian jest odmienne. Jeśli obecnie ewaluacja ma być podstawą uczciwej praktyki, to musi brać swój początek z analiz tego, czym jest współcześnie i jakim ewolucjom uległa od początków swego istnienia. Odniesienie obecnych transformacji w badaniach ewaluacyjnych do jej korzeni wydaje się zabiegiem niezbędnym w procesie poznawania, rozumienia, oceny i oszacowania jej wartości. Tym bardziej, że w kolejnych generacjach ewaluacji, od pierwszej do czwartej, kładziono nacisk na odmienne elementy, a tym samym inne funkcje ewaluacji, stanowiły podstawę praktycznego jej stosowania.

Pierwsza generacja ewaluacji – pomiar (*measurement*) – związana była z mierzalnością efektów i środków. Ilościowe uchwycenie zjawisk miało pozwolić na ich porównywalność i obiektywną ocenę. Rola ewaluatora była ograniczona do funkcji technicznych. Miał on wiedzieć, jak wykorzystywać ogromną liczbę „psychometrycznych narzędzi pomiarowych”.

W drugiej generacji – opis (*description*) – w obszarze zainteresowań nadal pozostawał pomiar, ale zainteresowanie rozszerzyło się na opis praktyki interwencji, co pozwalało usprawniać programy, a także sięgać po alternatywne metody badań, uwzględniające podejścia jakościowe, opisujące różnorodność ludzkich doświadczeń. Rola ewaluatora została w ten sposób sprowadzona do opisu mocnych i słabych stron programów w odniesieniu do założonych celów.

W trzeciej generacji – decyzja/ocena (*judgement*) – podobnie jak w poprzedniej, ewaluator był zewnętrznym, neutralnym obserwatorem, który w oparciu o metody naukowe dostarcza danych umożliwiających ocenę stopnia osiągnięcia celów i na tej podstawie ocenia rezultaty i formułuje wnioski. Ewaluator zajmuje się nie tylko pomiarem osiągniętych celów programu i opisem sposobu funkcjonowania, lecz także dokonuje oceny, czy same cele zostały prawidłowo określone w perspektywie optymalizacji drogi ich osiągania.

Czwarta generacja – proces (*the process*) – opiera się na głębokiej partycypacji zarówno beneficjentów, jak i wszystkich

stron zaangażowanych w program. Ewaluator występuje w roli moderatora w negocjacjach dotyczących ustalania potrzeb informacyjnych, kryteriów i warunków przeprowadzenia ewaluacji, a także w interpretacji danych i w wykorzystaniu wyników. Obiektywizm pomiaru i obserwacji schodzi na drugi plan wobec prymatu wiarygodności celów i metodologii badania. W ewaluacji czwartej generacji dominuje podejście jakościowe, dialogiczne, uspołeczniające cały proces badawczy.

Ostatnia, czwarta generacja ewaluacji definiuje ją jako uspołeczniony proces zmierzający do określenia wartości konkretnego działania zgodnie z przyjętymi kryteriami. Wychodzi poza techniki oceny oraz sam proces zbierania informacji. Nie jest też akredytacją, gdyż odchodzi od dyscyplinowania i kontroli w kierunku interaktywności i negocyjacyjnego podejścia do procesu badania poprzez wzajemne oddziaływanie badacza i badanego. Nie jest audytem, ponieważ nie ogranicza się do sprawdzania poprawności procedur. Nie jest monitoringiem, gdyż wychodzi poza rejestrację danych.

Ewaluacja staje się świadomym procesem zmiany społecznej, a nie tylko rejestracją i przetwarzaniem danych. Ten właśnie proces może być mniej lub bardziej demokratyczny, dialogiczny lub też przeciwnie, wyalienowany, a nawet destrukcyjny. Świadomość tych jego cech każe mówić o jego metodologii, co w konsekwencji oznacza zwrócenie uwagi na celowość, intencjonalność, która nie jest sprowadzalna do poprawności konkretnych czynności badawczych i która określa społeczny sens ewaluacji. Fazy





Fot. depositphotos.com

i strategia procesu ewaluacyjnego nie są w związku z tym arbitralnym posunięciem badacza, ale wynikać muszą z ogólniejszej strategii socjalizacji wszystkich uczestników procesu, skupionych wokół dokonywanych badań jako swego impulsu refleksyjności, poznawania siebie i innych, a w końcu analizy wniosków.

Procesualność ewaluacji jest widoczna na różnych płaszczyznach. Po pierwsze, jest ona procesem o charakterze społecznym, włączającym, a często i budującym więź pomiędzy ewaluatorami a ewaluowanymi i zamawiającymi. Po drugie, proces ów ma swój porządek, dynamikę i chronologię, a przestrzeganie tych elementów we właściwej kolejności świadczy o prawidłowym stosowaniu ewaluacji. Nie chodzi tu tylko o proste przestrzeganie kolejności etapów w trakcie wykonywania badań ewaluacyjnych, ale o uwzględnienie znaczenia tej sekwencji już w trakcie myślenia i planowania ewaluacji.

Analizując poszczególne elementy procesu ewaluacyjnego, nie sposób pominąć ich pedagogicznych wartości. Ułożone w ustalonym porządku chronologicznym kolejne etapy ewaluacji wykraczają poza proste modelowanie badania, eksponując jej uspołecznienie, integrację całego środowiska czy też ujawniając potencjały społeczne. Już pierwszy element procesu ewaluacji – **diagnoza** (oznaczająca dialog, debatę, dyskurs pomiędzy jej społecznymi aktorami) w sposób szczególnie otwiera i uwrażliwia badanie na uspołecznianie całego procesu. Ten moment rozpoczęcia, jak również bezpośrednio powiązane z nim wszystkie późniejsze fazy, eksponują potrzeby integracji całego środowiska, rozpoznawania potrzeb oraz ujawniania potencjałów społecznych konkretnych grup i osób. Pierwsze spotkanie inicjuje cały proces interakcji pomiędzy wszystkimi podmiotami procesu ewaluacyjnego. Dzięki niemu wszystkie zaangażowane w badanie strony mają możliwość wymiany poglądów i przedstawienie swoich argumentów. Rozpoczęte zostaje w ten sposób społeczne konstruowanie procesu ewaluacyjnego, bowiem jego rzeczywiste funkcje i uzyskane rezultaty nie są z góry ustalone. Ten pierwszy

element procesu ewaluacyjnego rozpoczyna etap uspołeczniania samej ewaluacji, w którym, z jednej strony różni aktorzy sceny ewaluacyjnej (ewaluatorzy, ewaluowani, zamawiający i inni zainteresowani) mają możliwość przedstawienia własnego stanowiska, a z drugiej dochodzi do wynegocjowania celów, funkcji, zakresu, potrzeb, kryteriów oceny. Dialog rozpoczynający badania ewaluacyjne, jest spotkaniem, które często inicjuje zmiany w samej instytucji, otwierając dyskusję różnych podmiotów nad potrzebami i kierunkami rozwoju. Postrzeganie ewaluacji w ten właśnie sposób potwierdza tezę, że nie jest ona obojętnym środowiskowo i organizacyjnie instrumentem opisu konkretnej rzeczywistości. Proces ewaluacji rozpoczynający się od elementów diagnozy, debaty i dialogu w konkretnym środowisku, oznacza projektowanie ewaluacji w realiach badanego otoczenia, najczęściej z jego bezpośrednim udziałem. Bardzo rzadko możliwe jest przeniesienie ustalonych kryteriów w inne realia, na inne programy czy instytucje, stąd też unikatowy charakter każdej ewaluacji.

Kolejny składnik procesu ewaluacyjnego – **plan** – otwiera społeczną dyskusję nad zagadnieniem: **Jak realizujemy ewaluację?** Poszukiwanie odpowiedzi jest związane z wyborem rodzaju i/lub modelu podejmowanej ewaluacji, który jest bezpośrednio powiązany z ustalonymi celami. Te dwa pierwsze komponenty stanowią bardzo istotny czynnik określający dalsze elementy społecznej metodologii procesu ewaluacji. Inicjują tworzenie swoistej kultury ewaluacyjnej, która wiąże się z procesem wnikania i ujawniania doświadczeń ludzkich, z cechami postaw społecznych, orientacji życiowych, systemem wartości indywidualnych i społecznych, które są zarówno badane, jak i generowane w trakcie ewaluacyjnych interakcji.

Następnym elementem procesu ewaluacyjnego jest **projekt**, który, podobnie jak sam proces, również ma wyodrębnione elementy, zestawione w określonym porządku. Na tym etapie w sposób szczególnie kształtowana jest ogólna kultura ewaluacyjna, które przejawia się m.in. w pogłębionej uspołecznionej debacie nad demokratycznymi wartościami. Etap projektowania kryteriów i wskaźników ewaluacji jest cennym momentem wzajemnej edukacji aktorów sceny ewaluacyjnej, odnoszącej się do ich doświadczeń indywidualnych i grupowych, a jednocześnie tworzącej nowe obszary rozumienia i oceny faktów. Przyjęte kryteria są równoznaczne z wyborem perspektywy, wartości i celów wszystkich stron, stąd istotnego znaczenia nabierają negocjacje o charakterze międzykulturowym, uwzględniające różnorodność ocen i perspektyw wszystkich interesariuszy. Tylko w ten sposób badania ewaluacyjne mają szansę oddziaływać na rzeczywistość lub na jej wycinek.

Wielu ciekawym refleksjom może sprzyjać **generowanie**, a następnie **analizowanie danych**. Gromadzona jest wówczas wiedza ogólnohumanistyczna przydatna w poznawaniu osobowości jednostek i struktury poszczególnych grup wychowawczych. Na tym etapie mogą się pojawiać elementy charakteryzujące się szczególną wrażliwością na unikanie marginalizacji konkretnych grup i punktów widzenia w procesie pozyskiwania i zarządzania danymi.

Zazwyczaj niesłusznie uznaje się, że **raport** jest końcowym elementem ewaluacji. Pomija się tym samym fakt, że ewaluacja ma charakter użyteczny, aplikacyjny, musi więc zakończyć się wdrożeniem i wykorzystaniem jej rezultatów, a nie tylko ich opisaniem. Choć ewaluacja sama w sobie



nie jest procedurą podejmowania decyzji społecznych, może stanowić jej istotną część, antycypując pewien rodzaj sytuacji. W tym procesie rola ewaluacji jest zogniskowana wokół racjonalnej perswazyi na podstawie wspólnych zasad i wartości, co jednocześnie nie pozbawia jej funkcji opiniującej. Przy formułowaniu sądów bierze się pod uwagę dwa rodzaje zasad – dotyczące potrzeb i dotyczące ideałów. Pierwsze z nich koncentrują się na oczekiwaniach ludzi, analizując je w perspektywie danych i konieczności ich zaspokojenia. Drugie natomiast stwierdzają, że pewne potrzeby są lepsze od innych i powinno się popierać ich zaspokajanie. W demokratycznym modelu ewaluacji opinie każdej jednostki traktuje się jako równorzędne, przy czym mogą one być respektowane zgodnie z zasadami agregacji, czyli maksymalizacji stopnia ich zaspokajania, lub zasadami dystrybucji, uwzględniającej pojęcia, takie jak: równość, sprawiedliwość, słuszość i wolność.

Ostatnie elementy procesu ewaluacji – upowszechnienie oraz wykorzystanie wyników ewaluacji – podkreślają praktyczny aspekt zastosowania jego wyników, co wydaje się być współcześnie elementem kluczowym, bowiem wymóg rozwojowy płynie z praktyki, a nie z teorii. Ewaluację uznajemy za w pełni wykonaną, jeśli wykorzystane zostaną jej wyniki. Z kolei element upowszechnienia rezultatów odnosi się wprost do modelu uspołecznionej ewaluacji, gdzie wszystkich aktorów sceny ewaluacyjnej traktuje się podmiotowo, co zwiększa możliwości użycia rezultatów ewaluacji przez różne podmioty procesu, gdyż jako jej

zaangażowani uczestnicy nie mogą być pomijani w procesie zapoznawania się z jej wynikami. Oczywiście wiąże się to z redukcją obaw i ryzyka odnoszącego się do procedur ewaluacyjnych i samego udostępnienia danych. Współczesna kultura ewaluacyjna w polskich realiach wymaga jeszcze dużego nakładu pracy rozwijającej inne nastawienie i myślenie w tym zakresie. Wciąż nie jesteśmy przygotowani na odbiór krytyki i jednocześnie stosowanie wyników z niej wniosków, które mają usprawniać i poprawiać, a nie oceniać i służyć jako narzędzie kontrolne. Tylko w takiej roli ewaluacja ma szansę być zaczątkiem innowacji i zmiany społecznej opartej na refleksyjności.

Wielostronność i wieloaspektowość ewaluacji realizowana jest między innymi poprzez rozmaite interakcje, dialog i procedury demokratyczne i może prowadzić do innowacji, zmiany społecznej, a więc rozwoju. Już decyzja o realizacji działań ewaluacyjnych jest czymś nowym, co może wiele zmienić, jednak dopiero wnikliwa analiza założeń, celów i funkcji odsłania rzeczywisty sens ewaluacji. O rozwoju można mówić wtedy, gdy badania ewaluacyjne prowadzą do refleksji. Jej rzeczywiste znaczenie ujawnia się wówczas, gdy zamiast skupiać się na myśleniu o samych formułach i schematach ewaluacyjnych, skoncentrujemy się na motywacjach i treściach związanych z nią działań i na wartościach kultury ewaluacyjnej. Elementy kultury ewaluacyjnej, wiążą się z procesem przenikania i ujawniania doświadczeń ludzkich, z cechami postaw społecznych, orientacji życiowych, systemem wartości indywidualnych

i społecznych. Angażując się w proces ewaluacyjny, wprowadzani jesteśmy w różne wymiary partycypacji, które określają nasz sposób myślenia, wyznawane wartości, cenione normy i osiągnięcia.

Wnioski

Jedną z kluczowych kwestii wiążącą się z szerszym wprowadzeniem ewaluacji do rzeczywistości polskiej staje się upowszechnienie jej właściwego rozumienia, idei, znaczenia, standardów czy systemu oceny, jak również możliwość jej przeprowadzenia oraz praktycznego wykorzystania wyników. Pełna wiedza i świadomość, jak należy przeprowadzać ewaluację i jakie są możliwości jej wykorzystania, pozwoli na podjęcie adekwatnych i skutecznych działań prorozwojowych. Musimy zdawać sobie sprawę, że współcześnie coraz częściej ewaluacja gubi się w chaosie dokumentacyjnym i sprawozdawczym, czego konsekwencją może być jej alienacja, a z drugiej strony nadprodukcja pewnych form diagnostycznych określanych mianem ewaluacji. Ewaluację poddajemy dzisiaj komercjalizacji, biurokratyzacji i formalizacji, instytucjonalnym i urzędowym wymogom, które powodują zagrożenie jej dehumanizacją, a więc zaprzeczenia samej jej istoty. Już dzisiaj rodzi się ogromna potrzeba ewaluacji uspołecznionej, demokratycznej, partycypacyjnej, dialogicznej. Ewaluacja, jako dyskurs społeczny w warunkach społeczeństwa otwartego, bada doświadczenia w realnych kontekstach społecznych,

uwzględniając dynamikę ich zmian, co wskazuje na jej rozwojowy charakter.

Dlatego, pomimo że ewaluacja jest obecna w polskiej rzeczywistości już od wielu lat, wydaje się, że wiedza na temat jej potencjału, możliwości wykorzystania, dobrych praktyk, zakresu stosowania oraz szerzej rozumianych efektów, wymaga cały czas pogłębiania. Istnieje wielka potrzeba edukacji do ewaluacji w nowych realiach zmian społecznych, jak również potrzeba przeobrażania myślenia o strategii jej wykorzystywania czy też o nowym modelu kompetencji społecznych, organizacyjnych i informacyjnych, niezbędnych do efektywnego i pełnego jej aplikowania. Ewaluacja może być pomocna w procesie wyborów, przeciwstawiając się bezwolnemu i bezrefleksyjnemu przyjęciu jakiegoś stanu rzeczy, pod warunkiem, że będzie ona oparta na poczuciu odpowiedzialności moralnej, sama zaś praktyka ewaluacyjna zostanie ukierunkowana przez refleksję nad jej bezstronnością i prawdziwością. Procedury ewaluacyjne, ich funkcje, zakres, możliwości i stosowanie, winny być realizowane w środowisku demokratycznym, z uwzględnieniem wszystkich zaangażowanych stron. Takie warunki istotnie wpływają na uspołecznienie systemów podejmowania decyzji, generują charakter partycypacyjny ewaluacji i sprzyjają zmianom na różnych poziomach rzeczywistości społecznej.

dr Sylwia Jaskuła



Florian Znaniecki

Fot. depositphotos.com

Wychowanie dla demokracji (1930). Fragment

Czytelnik polski po raz pierwszy ma możliwość poznać tekst Floriana Znanieckiego *Wychowanie dla demokracji*, pełna publikacja „Zoon Politikon”, nr 5/2014. W języku angielskim został on już wcześniej, w 1998 roku, wydany drukiem i zamieszczony w publikacji *Education and Social Change* (Znaniecki 1998). Jest to jeden z raportów sporządzonych przez Znanieckiego, na początku lat 30. XX wieku, kiedy kierował w Teachers College, Columbia University badaniami nad problemami wychowania w warunkach szybkich zmian społecznych i cywilizacyjnych. Warto zwrócić baczniejszą uwagę właśnie na czas powstania tego opracowania, bowiem konstatacja, że pochodzi ono z wczesnych lat 30. pozwala tym bardziej docenić niezwykłą przenikliwość analiz zmian kulturowych, społecznych i politycznych, niosących wyzwania cywilizacyjne.

Możliwości nowego porządku społecznego i nowego wychowania

Jestem daleki od sugerowania konkretnych planów na przyszłość. Niejasne ogólniki są nieciekawe i nieprzekonujące, podczas gdy utopijne obrazy idealnego porządku społecznego to literalnie „utopie”, które nie zostaną urzeczywistnione w żadnym miejscu i czasie. Bez względu na to, co przyniesie przyszłość, z pewnością nie będzie przypominała żadnego z naszych wyobrażeń na jej temat, nie wiemy bowiem, jakie siły działają obecnie, nie znamy też sposobów, w jakie się łączą, a ewolucja kulturowa produkuje nie tylko nowe wartości, lecz także nowe siły. Ograniczę się więc jedynie do wskazania niektórych możliwości, które obecnie wydają mi się integralną częścią amerykańskiego społeczeństwa i mogą na przestrzeni dwóch czy trzech pokoleń wygenerować cywilizację bez porównania wyżej rozwiniętą niż jakakolwiek znana dotychczas, miniona czy istniejąca współcześnie. Te możliwości to: po pierwsze, obecność w amerykańskich tradycjach ideałów społecznych, które po wyswobodzeniu z pewnych ograniczeń historycznych, w pełni rozwinięwszy swoje ukryte znaczenie, stanowiłyby najlepszy możliwy drogowskaz dla skutecznej i twórczej kontroli nad ewolucją kulturową; po drugie, istnienie w amerykańskim społeczeństwie konstruktywnych sił, które – choć większość jest obecnie nieukierunkowana

Z tekstu *Wychowanie i kultura demokratyczna*.

Zarys poglądów Floriana Znanieckiego prof. dr hab. Elżbiety Hałas, wprowadzającego do przekładu z języka angielskiego raportu Floriana Znanieckiego *Wychowanie dla demokracji*

lub ukierunkowana źle – mogłyby zostać skierowane ku realizacji tych ideałów.

Wspomniane ideały to, przede wszystkim, ideał demokracji, który tradycja wiąże z nazwiskiem Jeffersona, po drugie, „hamiltonskie” ideały konstruktywnego przywództwa i federacyjnej jedności. Szkoda – choć było to nieuniknione w tamtych czasach – że te ideały musiały najpierw znaleźć zastosowanie w polityce, to bowiem sprawiło, że znalazły się we wzajemnej opozycji, przez co stopniowo zostały zdefiniowane w negatywny sposób – jako kontrast dla tyranii i oligarchii z jednej strony, a rządów motłochu z drugiej – nie zaś rozwinięte pozytywnie w kierunku własnych inherentnych potrzeb. Niemniej, nie przestały wyrażać pewnych spontanicznych pozytywnych tendencji amerykańskiego społeczeństwa. Wskrzyszając i rozwijając ich pełne pierwotne znaczenie, można je łatwo dostosować do obecnych oraz przyszłych potrzeb, nie tylko potrzeb Ameryki, ale przypuszczalnie całego cywilizowanego świata. Przyjmuję, że ideał Jeffersona w najszerszym znaczeniu i sformułowany najbardziej abstrakcyjnie znaczy, że najważniejszymi wartościami dla każdej grupy społecznej są jej indywidualni członkowie, podczas gdy najważniejszą grupą dla każdej osoby społecznej jest grupa, do której ta osoba należy. Tak więc główną funkcją grupy jest pomaganie każdemu członkowi w urzeczywistnianiu jego osobowości społecznej poprzez umożliwianie mu korzystania w pełni z całej kultury tej grupy, zarówno materialnej, jak i duchowej, podczas gdy główną funkcją członka jest pełne uczestnictwo w działalności jego grupy. Zasady Hamiltona uzupełniają ten ideał, wprowadzając do równania wzajemne zależności grup oraz różnice między jednostkami. Żadna grupa nie jest samowystarczalna, tak więc poszczególne grupy powinny podporządkowywać swoje wartości i aktywności wspólnym celom szerszego

społeczeństwa. Jednostki różnią się zainteresowaniami i zdolnościami, więc grupy powinny być tak zorganizowane, żeby umożliwiać każdej jednostce wykonywanie funkcji dostosowanej do jej zainteresowań i zdolności.

Chociaż te ideały, w pierwotnie wyrażanej formie, nie zawierały żadnych jawnych odniesień do zmieniającej się cywilizacji, ich dynamiczny charakter przejawia się we wszystkich ich sformułowaniach – i nic dziwnego, gdyż nie są sztucznym wytworem teorii społecznej, lecz wyrosły z kreatywnego życia społeczności pionierów jako pierwotnych grup współdziałających oraz z faktycznego zapotrzebowania na większą jedność i nowe przywództwo. Wymagają ciągłego, świadomego dostosowywania organizacji i kultury społeczeństwa do rozwijających się osobowości ludzkich, a osobowości ludzkich do rozwijającej się organizacji i kultury. Jeśli bowiem indywidualni członkowie są dla grupy najważniejszą wartością, oznacza to, że grupa powinna wykorzystywać swoją kulturę jako instrument służący rozwojowi ich osobowości i tak organizować swoje życie zbiorowe, żeby uczestnictwo każdej jednostki stawało się procesem osobistego rozwoju. A ponieważ możliwości jednostek są różne, niektóre jednostki zostaną przywódcami, inne zaś będą podążać za nimi; grupa musi dokładać starań, aby jej organizacja pozostawała na tyle plastyczna, żeby zarówno przywództwo, jak i podążanie za nim pozostawały cenne. W miarę czynienia postępów przez jednostki, kultura grupy musi wzrastać, a jej organizacja ewoluować, aby dostarczać im instrumentów i okoliczności umożliwiających dalsze postępy. Jednakże możliwości wzrostu każdej grupy są ograniczone, niektórzy członkowie prześcigną swoje grupy. Może będzie ich wielu. Trzeba im zapewnić szersze pole do rozwoju, niemniej grupa nie może sobie pozwolić na to, żeby zupełnie ich stracić, bo pierwszymi, którzy ją prześcigną,

Fot. depositphotos.com





będą przywódcy, którzy stymulują rozwój innych. Jedyne rozwiązanie tego dylematu to rozwój grupy we współdziałaniu z innymi grupami. Uczestniczenie wraz z grupą, do której należy jako przywódca, w życiu szerszego społeczeństwa, daje jednostce, która prześcignęła swoją grupę, ogromne pole do dalszego rozwoju, które można poszerzać w nieskończoność.

Z drugiej strony, jeśli najważniejszą wartością dla każdej osoby społecznej jest grupa, do której ta osoba należy, oznacza to, że uczestnictwo tej osoby w działalności grupy powinno się przyczyniać do rozwoju grupy. Obejmuje to współdziałanie z innymi członkami, w toku którego (adekwatnie do swoich możliwości i przygotowania) jednostka może być przywódcą lub podążać za przywództwem, jednak w obu przypadkach musi wzbogacać zasoby kulturowe grupy na miarę swoich mocy twórczych. W miarę rozwoju grupy, jednostka też musi się rozwijać, żeby nie zostawać w tyle. To nie wszystko. Żadna grupa, do której jednostka należy, nie jest samowystarczalna, nie może też w pełni rozwinąć swojego potencjału bez szerszych kontaktów kulturowych oraz współdziałania z innymi grupami. Tak więc, dla dobra samej grupy, jednostka musi starać się ją prześcignąć w swoim rozwoju osobistym, tak aby stać się czynnikiem sprawczym jej uczestnictwa w życiu kulturowym szerszego społeczeństwa. Oczywiście te ideały implikują w każdej dziedzinie życia kulturowego swobodną i dobrowolną syntezę indywidualizmu i kolektywizmu: indywidualizm w działaniu, gdyż nagromadzona kultura oraz kooperatywna struktura społeczeństwa są kluczowe i ważne o tyle, o ile dopomagają każdej jednostce wyrażać i rozwijać w pełni swoją osobowość w swobodnej twórczości, a kolektywizm we wspólnym korzystaniu z wytworów działalności, gdyż wartości, które jednostka tworzy, są

społecznie znaczące o tyle, o ile udostępnia je społeczeństwu, by mogły być użytkowane przez wszystkie inne jednostki jako instrumenty do wyrażania siebie i samorozwoju.

Faktyczny związek między indywidualizmem a kolektywizmem wydaje się obecnie odwrotnością tego, czego wymagają wspomniane amerykańskie ideały, gdyż działalność produkcyjna jest w większości zorganizowana na zasadach kolektywistycznych, podczas gdy produkty tej działalności, przynajmniej w dziedzinie ekonomii, nie są swobodnie udostępniane społeczeństwu, by powiększać jego zasoby kulturowe, tylko w większości są zawłaszczane przez jednostki, stając się ich wyłączną osobistą własnością. Jednakże istnieją ważne przesłanki wskazujące na aktywność sił, które – gdyby były lepiej zorganizowane i świadomie kierowane – można byłoby wykorzystać, żeby skonstruować lepszy porządek społeczny, lepiej harmonizujący z amerykańską tradycją idealistyczną, a zarazem bardziej zdolny stawiać czoła zmieniającej się teraźniejszości i przyszłości. Pierwsza z tych sił to spontaniczne, stale rosnące zainteresowanie społeczeństwa amerykańskiego młodym pokoleniem, czego symptomami są: bezprecedensowy rozwój szkół budowanych i wspieranych nie pod scentralizowaną presją rządu stanowego, tylko dzięki dobrowolnemu działaniu mniejszych grup, gotowość rodziców, zarówno indywidualna, jak i zbiorowa, do wyrzeczeń po to, żeby wykształcić dzieci, wreszcie – duża liczba osób chętnych, żeby przejmować inicjatywę i przywództwo w dziedzinie edukacji lub podążać za takim przywództwem. Oczywiście podobne zjawiska występują również gdzie indziej, ale na mniejszą skalę i – co ważniejsze – mają nieco inny wydźwięk. Podczas gdy edukacja, zarówno w tym kraju, jak i w Europie, nadal prowadzona jest jako przygotowanie do późniejszego życia społecznego,

tutaj to przygotowanie stopniowo traci swój pierwotny charakter przysposabiania kandydatów do członkostwa w określonych grupach społecznych pod kontrolą tych grup i gwoi ich korzyści. W zamian stale zyskuje popularność idea osobistego rozwoju przygotowującego do uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Przykładowo, rodzina już nie przygotowuje jednostki do przyszłej roli jako członka tej rodziny, który będzie musiał się przyczyniać do jej utrzymania i wzrostu, tak jak kiedyś to czyniła i nadal czyni w społecznościach, w których stanowi relatywnie dużą grupę podtrzymywaną z pokolenia na pokolenie. Wpływ państwa nie jest też wystarczająco silny, żeby narzucać w procesie edukacyjnym – jak np. w Niemczech przed wojną, we Włoszech po wojnie, we Francji i Rosji zarówno przed, jak i po wojnie – dominujący cel, jakim jest sprawienie, by młodzież dobrze wpasowywała się w potężny system państwowy. Co więcej, Kościół nie jest na tyle wpływowy, żeby zdominować edukację dla własnych celów, choć Kościół katolicki nadal próbuje to robić wszędzie, a kościoły protestanckie – w odległych społecznościach. Zainteresowanie dorosłych najsilniej ogniskuje się na produkcji ekonomicznej, co znajduje odzwierciedlenie w edukacji, ale nawet ten wpływ siłą rzeczy staje się słabszy w związku z faktem, że dla znacznego i szybko rosnącego odsetka amerykańskiej młodzieży okres edukacji się wydłuża, a jawne przysposobienie do członkostwa w grupach zawodowych musi przez dużą część tego okresu ustępować miejsca działaniom mającym na celu ogólny rozwój osobisty. Krótko mówiąc, gdy chodzi o cele edukacyjne, nacisk powoli przenoszony jest z potrzeb statycznego społeczeństwa dorosłych na potrzeby rozwijających się młodych jednostek i jest to przesunięcie w stronę ideału demokratycznego. Przynajmniej część istniejącej kultury materialnej i duchowej, czy to będącej własnością dorosłych jednostek, czy stanowiącej część zbiorowej cywilizacji, jest faktycznie wykorzystywana, aby wspomagać rozwój indywidualny. Występują też przejawy dążności, żeby modyfikować kulturę i organizację społeczeństwa dorosłych właśnie po to, by lepiej je dostosować do potrzeb edukacyjnych młodzieży¹. Obecnie trzeba konsekwentnie podążać dalej w tym samym kierunku. Oznacza to, że te same zasady należy rozszerzyć na dorosłych, którzy już zakończyli formalną edukację. Zarazem w edukacji młodych trzeba zastąpić tradycyjną metodą kontrolowania i regulowania rozwoju, żeby uzyskać wyznaczone ogólnie cele poprzez narzucanie kultury „przygotowawczej”, wstępnie przetrawionej w obrębie organizacji społecznej zbudowanej specjalnie po to, by „przygotowywać” – dobrowolnym rozwijaniem osobowości poprzez swobodne korzystanie z istniejącej kultury i organizacji społecznej.

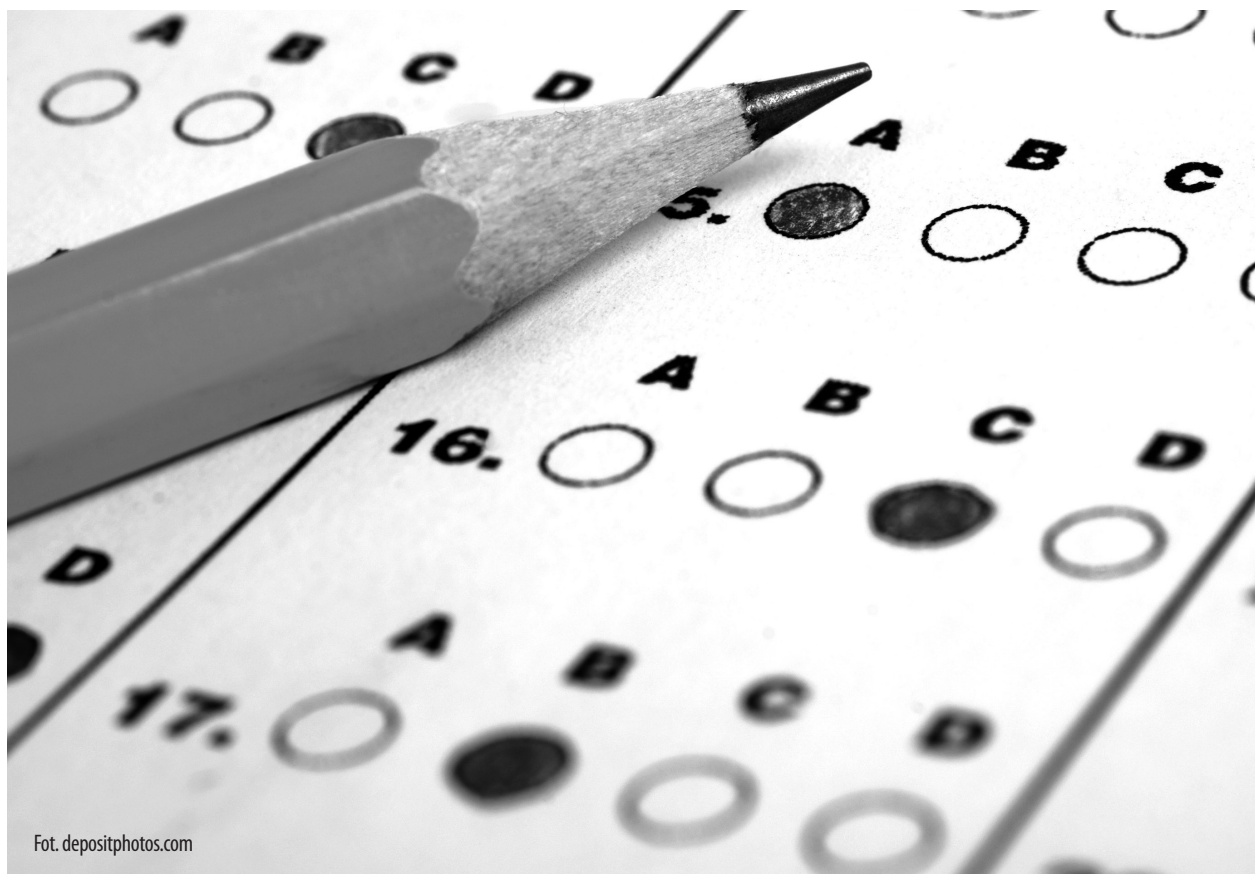
Społeczne zainteresowanie rozwojem osobistym już zaczyna obejmować również dorosłych, czego wyrazem jest edukacja dorosłych. W. H. Kilpatrick nadaje tym aktywnościom stosowny wyraz filozoficzny, bazując na swej koncepcji edukacji jako procesu ciągłego, który nie ustaje po osiągnięciu dojrzałości, tylko trwa przez całe życie. Jeśli społeczeństwo amerykańskie przyjmuje, że każde dziecko ma prawo otrzymać pełne możliwości rozwoju osobistego, zgodnie z ideałem demokratycznym stanowiącym najwyższy

standard, to każdy dorosły powinien mieć takie samo prawo. Nic nie może usprawiedliwić warunków, w których po zakończeniu formalnej edukacji, krótkiej czy długiej, możliwości dalszego rozwoju jednostki zostają poświęcone na rzecz masowej produkcji, podtrzymywania statycznej struktury społecznej lub jakichkolwiek innych celów kulturowych. Kultura jest bowiem kluczowa tylko tak długo, dopóki służy do rozwijania wszystkich możliwości człowieka jako osobowości kulturowej, w innym wypadku stanowi martwy balast. Wzrastający szacunek dla dzieci i młodzieży, który sprawia, że w normalnych warunkach postępowy Amerykanin buntuje się przeciwko ich wykorzystywaniu jako narzędzi do realizacji zewnętrznych celów i pragnie, żeby do ich użytku oddano najlepsze zasoby, jakimi dysponuje Ameryka, powinien zostać rozszerzony i jest rozszerzany na wszystkie jednostki, bez względu na ich wiek.

Rozpoczęła się również rekonstrukcja wychowania młodzieży, ale nawet najodważniejsi przywódcy obawiają się ją wyprowadzić poza dość wąskie granice. Olbrzymi, wyzwalaający wpływ Johna Deweya nie przenika tak głęboko ani nie rozprzestrzenia się tak szeroko, jak powinien, bowiem – choć pokazuje niedoskonałość tradycyjnej organizacji i metod wychowania – daje za mało pozytywnych wskazówek odnośnie do tego, czym należy je zastąpić. Rozwój kulturowy ludzkiej osobowości to nie spontaniczny wzrost jako czynna odpowiedź na aktualne sytuacje w środowisku, lecz ukierunkowany wzrost mający na celu kontrolę nad przyszłymi sytuacjami. Jeśli z procesu wychowania usuniemy – tak jak powinniśmy – zewnętrzną regulację kierującą rozwój jednostki w stronę określonej roli w wyznaczonym z góry otoczeniu społecznym, musimy wynaleźć sposób na zorganizowanie samoregulującego się rozwoju ukierunkowanego w stronę osobistego ideału, który można zrealizować stwarzając nowe otoczenie kulturowe i pomaganie w tym rozwoju. Alternatywą wobec wychowania przygotowującego do przyszłości zdeterminowanej przez innych nie jest dowolnie selektywna adaptacja do zmieniającej się teraźniejszości, tylko spontanicznie kontrolowane samokształcenie przygotowujące do samodzielnie zbudowanej przyszłości. Można to osiągnąć tylko pod warunkiem, że jednostka od wczesnego dzieciństwa będzie się uczyła stopniowo wykształcać osobisty ideał, obejmujący wszystkie swoje możliwości rozwoju, i budować dla siebie sferę wartości celem realizacji tego ideału. Ponieważ osobiste ideały można realizować tylko poprzez aktywność prowadzoną we współdziałaniu z innymi, budowanie sfery wartości dla siebie oznacza współdziałanie z innymi przy budowaniu wspólnego środowiska kulturowego, które będzie służyło do realizacji osobistych ideałów ich wszystkich razem i każdego z osobna.

Tak więc tradycyjne wychowanie musimy zastąpić zarówno samokształceniem, jak i konstruktywną działalnością społeczną samokształconych, dzięki czemu każda jednostka, zamiast najpierw uzyskać w zamkniętym kręgu wychowawczym uregulowane zewnętrznie przygotowanie, a potem wyjść, żeby zająć jakieś określone miejsce w świecie społecznym, które jest już gotowe i czeka na nią, będzie stopniowo rozwijać swoją osobowość, równolegle

1. Na przykład J. Newlon wyraził pogląd, że jedną z najważniejszych funkcji wychowawcy jest uświadamianie społeczeństwu dorosłych, jakie są oddziaływania wychowawcze istniejących instytucji społecznych oraz procesów społecznych na młode pokolenie, żeby eliminować szkodliwe wpływy, a stymulować pożądane. W ten sposób definitywnie zrywa ze starą ideą, niemożliwą do podtrzymywania we współczesnym świecie, że aby ochronić wychowanka przed szkodliwymi wpływami, należy go umieścić w sztucznym środowisku, odizolowanym od szerszej rzeczywistości społecznej.



wypracowując sobie miejsce w świecie społecznym, wzbogaconym i zreorganizowanym przez siebie oraz swoich współpracowników². Innymi słowy, edukacja młodych i starych, zgodnie z ideałem demokratycznym, musi zacząć oznaczać dobrowolnie regulowany rozwój osobisty dzięki coraz aktywniejszemu uczestnictwu grup, które będą współdziałać, żeby uczynić społeczeństwo i cywilizację lepszym środowiskiem dla urzeczywistnienia najwyższych możliwości właściwych każdej jednostce ludzkiej.

Przypuśćmy jednak, że nawet dzisiejsi wychowawcy są gotowi i potrafią zrezygnować ze swojego szeroko zakrojonego, nadmiernie złożonego, głęboko zakorzenionego systemu edukacyjnego, żeby stać się przywódcami i asystentami nowego pokolenia w zorganizowanym wysiłku, mającym na celu bycie budowniczymi nowego społeczeństwa poprzez faktyczne budowanie nowego społeczeństwa. Czy to wskazówka, że dzisiejsze społeczeństwo, które dominuje zarówno nad wychowawcami, jak i nad nowym pokoleniem, nie zmiążdży momentalnie takiego wysiłku – jeśli nie poprzez intencjonalną presję, to samym ciężarem swojej statycznej struktury? Czy w Ameryce dorosłych istnieje cokolwiek, co mogłoby być dla dorastającej młodzieży furtką umożliwiającą twórcze uczestnictwo, start i okazję do jednoczenia, organizowania i stosowania swoich konstruktywnych mocy w prawdziwie efektywnej pracy? Czy też jedyną alternatywą jest dla nich albo dołączyć – czy to po osiągnięciu dojrzałości, czy wręcz jeszcze wcześniej – do schematycznych, statycznych i mało wydajnych grup, jakie obecnie istnieją i pozwolić, by ich jednego po drugim

zaprzęgano w jarzmo, czy też próbować się zbuntować i obalić całą obecną strukturę, nie dysponując przysposobieniem, które pozwoliłoby im zbudować lepszą?

Tu właśnie dochodzimy do drugiego obiecującego aspektu amerykańskiego społeczeństwa – do cechy, którą amerykańskie życie społeczne ma w stopniu większym niż jakiekolwiek inne, za wyjątkiem tych mniej licznych narodów, które – jak Polska i Czechosłowacja – dopiero niedawno odzyskały niepodległość po pokoleniach ćwiczenia się we współdziałaniu w warunkach represji. Mam na myśli entuzjazm i umiejętność współdziałania wykazywaną poprzez budowanie struktury społecznej. Liczba i różnorodność nowych społeczeństw terytorialnych, korporacji ekonomicznych, przedsięwzięć technicznych, grup dążących do reformy politycznej i społecznej, grup religijnych, grup edukacyjnych, grup filantropijnych, klubów, stowarzyszeń artystycznych i popularnonaukowych, itd., które bezustannie były i są organizowane w tym kraju, jest olbrzymia. Ponieważ ostatecznym wynikiem tej konstruktywnej działalności są w większości przypadków statyczne i mało wydajne grupy reprezentujące typy opisane w poprzednim rozdziale, a w najlepszym wypadku pierwotne grupy współdziałające, niezdolne podjąć się jakichkolwiek naprawdę ważnych zadań wobec złożoności współczesnej cywilizacji, te konstruktywne wysiłki wydają się w dużej mierze zmarnowane, z punktu widzenia nowego porządku społecznego. Jeśli jednak zapomnimy na razie o wynikach i przyjrzymy się samemu procesowi, dzięki któremu są one urzeczywistniane, odkryjemy coś więcej niż zaledwie

2. George S. Counts również podkreśla ideę czynnego uczestnictwa młodzieży w społeczeństwie dorosłych jako niezbędnego elementu w procesie wychowania.

zależki wolnego, twórczego i dynamicznego współdziałania społecznego, którego na próżno byśmy szukali w grupach już zorganizowanych.

Co więcej, powstająca grupa nie ma rządzących ani podwładnych, a jedynie przywódców i tych, którzy za nimi podążają. Pozycja każdej jednostki jest wyznaczana przez jej faktyczny, funkcjonalny udział w całości procesu. Współdziałanie jest dobrowolne i można spożytkowywać oryginalne wkłady osobiste. Nie ma podziału na grupy deliberacyjne, wykonawcze i sankcjonujące, gdyż deliberacja i sankcjonowanie są na tym etapie integralnymi komponentami realizacji i wszyscy uczestniczą we wszystkich trzech procesach, jakkolwiek rodzaj i stopień uczestnictwa różni się w zależności od jednostki. Co więcej, chociaż powstająca grupa zawsze ma początkowo charakter pierwotnego stowarzyszenia współdziałającego, może być w niekończoność powiększana, nie tracąc ani jedności celu, ani bezpośredniości osobistego kontaktu nieodzownej do tego, żeby zachęcać do osobistych wkładów i sprzyjać im. Czyni się to metodą społeczną, którą można, nieco pedantycznie, scharakteryzować jako odśrodkową delegację i dośrodkową organizację rządów, w odróżnieniu od metody dośrodkowej delegacji i odśrodkowej organizacji rządów typowej dla państwa oraz innych grup wtórnych wzorowanych na państwie. Jest też wysoce prawdopodobne, że w takim dynamicznym porządku z nieodzownym indywidualizmem działalności szedłby w parze dobrowolny kolektywizm wartości, a w każdym razie – że takie połączenie można byłoby uzyskać bez znaczącego oporu, pod świadomości idealistycznym przywództwem. Dopóki bowiem nowa grupa dopiero się formuje, uczestnicy tego procesu muszą traktować pewne wartości, nawet wartości będące dotychczas własnością indywidualną, jako wspólny zasób, z którego wszyscy mogą czerpać, gdyż bez wspólnej własności, tak materialnej jak i duchowej, niemożliwe byłoby współdziałanie i nie mogłaby istnieć żadna grupa. Wartości ekonomiczne oraz symbole monetarne wartości ekonomicznych trzeba zbierać we wspólną „pulę”; produkty myśli indywidualnej trzeba dokładać do zasobu wiedzy wspólnego dla całej grupy; wpływy, jakie ma członek w obrębie swojego środowiska społecznego, trzeba wykorzystywać do wytwarzania korzystnych postaw w stosunku do grupy. Czasem życie grupy wymaga czynienia wkładów natury estetycznej, religijnej czy hedonistycznej.

Co więcej, zazwyczaj oddawanie indywidualnie wytwarzanych lub posiadanych wartości do dyspozycji grupy jest jawnie lub skrycie postrzegane jako „inwestycja” i oczekuje się, że po uformowaniu grupy ta inwestycja zacznie przynosić pewne osobiste korzyści, takie jak odsetki i dywidendy w przypadku inwestycji ekonomicznych, płatne etaty jako nagroda za pracę wykonaną dla organizacji, wpływy społeczne, pomoc intelektualna, przyjemność estetyczna i hedonistyczna, itd. Z reguły odkrywamy, że gdy już grupa ostatecznie się ustabilizuje, członkowie w większości przypadków czerpią z niej tyle osobistych korzyści, ile tylko mogą: ci, którzy zainwestowali wartości ekonomiczne, pragną czerpać odsetki i dywidendy, nie ofiarowując już niczego więcej, ci, którzy ofiarowali wyniki swojej pracy organizacyjnej, wysiłku intelektualnego, wpływów społecznych itd., najchętniej cieszyliby się „owocami



swojej pracy” przy minimum wkładanego wysiłku. Ta skłonność najbardziej rzuca się w oczy w przypadku tych, którzy nie uczestniczyli w konstruowaniu grupy, tylko dołączyli do niej, gdy już istniała. Mogą być zmuszeni do ofiarowywania więcej, niż otrzymują, pod presją warunków zewnętrznych, tak jak pracownicy komercyjnego przedsiębiorstwa, ale zawsze występuje tendencja do zmniejszania ich wkładu, a zwiększania korzyści.

Nie jest to oznaka fundamentalnego skoncentrowania na własnych interesach, wrodzone „sobkostwo” leżące w ludzkiej naturze. Taka postawa jest nie tylko rzadka w niektórych społeczeństwach o mniej rozwiniętej kulturze, gdzie główna ambicja każdej jednostki może być dokładnie odwrotna – zawsze dawać więcej niż dostaje³; jednakże nawet we współczesnym społeczeństwie nie jest tak powszechna, jak każą nam wierzyć ekonomiści. Wydaje się, że jest ona (z rozmaitymi zastrzeżeniami, których nie sposób tu omówić) odwrotnie proporcjonalna do możliwości wolnego i twórczego uczestniczenia danej jednostki w danej grupie. Porównując grupy, które ograniczają tę możliwość do minimum, z tymi, które nadal zachęcają do dobrowolnego, twórczego wkładu, grupy w trakcie formowania z grupami już uformowanymi, jednostki, których funkcje pozwalają na szeroki margines osobistej wolności, z takimi, których funkcje są wyznaczane i regulowane z góry, dochodzimy do hipotezy, która wydaje się wysoce prawdopodobna, że tendencja jednostki do czerpania największych możliwych osobistych korzyści z zasobów grupy społecznej jest po prostu odwrotnością zahamowanej pierwotnej dążności do wniesienia dużego możliwego osobistego wkładu w zasoby grupy⁴.

Wyjaśniałoby to pozorny paradoks, że w Ameryce, gdzie indywidualizm ekonomiczny i pogoń za pieniądzem wydają się najbardziej rozpowszechnione, dobrowolne datki ekonomiczne jednostek na cele grup są bez porównania częstsze niż gdzie indziej. Najbardziej godne odnotowania

3. Por. M. Mauss, *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, „Année Sociologique”, 1924.

4. Nie odnosi się to do relacji między jednostkami, stanowiących zupełnie odmienne zagadnienie.



Fot. depositphotos.com

i przypuszczalnie również najliczniejsze datki pochodzą od jednostek, które zbudowały swoje fortuny, organizując nowe grupy dla celów ekonomicznych i które w związku z tym przez całe życie są przyzwyczajone do lokowania własnych wartości we wspólnych zasobach. Może to pomóc także w zrozumieniu innych zjawisk. Amerykański biznesmen, który był przywódcą w nowych przedsięwzięciach lub czynnie je wspierał, nie chce przechodzić na emeryturę i żyć z zysków tak, jak francuski „rentier”, wykorzystuje też bardzo niewielką część tych zysków, a resztę natychmiast inwestuje na nowo, chyba że zmotywuje go pragnienie uznania i stanowiska społecznego (częściej chodzi przy tym o status rodziny niż jego własny). Co więcej, powszechnie wiadomo, że ci spośród członków grupy, którzy najwięcej zainwestowali w jej zbudowanie, nie tylko są najbardziej gotowi czynnie się przykładać do jej podtrzymywania i najmniej im śpieszno do pasywnego korzystania z jej wartości, ale też są w najmniejszym stopniu ograniczani psychologicznie przez jej strukturę, gdy grupa już się ustabilizuje, i najłatwiej im przychodzi ponoszenie nowych ofiar, aby ją poszerzać i modyfikować, podczas gdy ich następcy, którzy natrafili na gotową strukturę, mają skłonność do trzymania się jej kurczowo. Podczas gdy w Ameryce życie polityczne jest zdominowane przez duch precedensu, jest go znacznie mniej w innych dziedzinach społecznego współdziałania niż w Europie, może dlatego, że istnieje niewiele grup, których proces kształtowania odbywał się w czasach, których żadne żyjące pokolenie już nie pamięta. Wreszcie, choć we wszystkich cywilizowanych krajach występuje dużo bezinteresownego ekonomicznie idealizmu, przejawiającego się w kształtowaniu nowych grup nieekonomicznych, ten idealizm ma tutaj więcej okazji do uwewnętrzniania się i więcej szans na rozwój niż gdzie indziej, z powodu faktu, że stale formuje się wiele nowych grup.

Co więcej, jeśli skupimy uwagę na procesie formowania, nie zaś na funkcjonowaniu już uformowanych grup, wydaje się niemalże, że w tym kraju myśl o przyszłych indywidualnych zyskach, przynoszonych przez obecne inwestycje, rzadko stanowi pierwotny „motyw” stymulujący jednostki do organizowania nowych kierunków współdziałania w dowolnej dziedzinie. Jest to raczej wtórna racjonalizacja dążeń społecznych, których jednostka nie rozumie, ale próbuje je wytłumaczyć sobie oraz innym za pomocą kategorii rozwiniętych dzięki uczestnictwu w już ukształtowanych, statycznych grupach i znajdujących zastosowanie tylko w ich obrębie. Dawniej te dążności były racjonalizowane w kategoriach religijnych – z indywidualnego punktu widzenia osobista szlachetność uzasadniała bezinteresowną działalność. Teraz jednak ta racjonalizacja rzadko jest uważana za adekwatną – trzeba antycypować jakieś inne korzystne rezultaty dla samej jednostki, wszystko jedno w jak odległej przyszłości, żeby działalność tej jednostki wydawała się racjonalna i wiele czynników złożyło się na to, że te rezultaty zostały łącznie wpisane do kategorii „własnego interesu”, zwłaszcza interesu ekonomicznego. Nie sądzę, aby łatwo było wyeliminować tę utylitarną racjonalizację z dynamicznego aspektu amerykańskiego życia i uświadomić ludziom, że tylko pozbawione elementów twórczych uczestnictwo w statycznie uregulowanych grupach może i musi polegać na oczekiwaniu, że jednostka zostanie wynagrodzona stosownie do ofiarowanych grupie wartości i wyświadczonych przysług.

Jednakże nawet jeśli te nasze generalizacje są nieco zbyt uogólniające, nie ma wątpliwości, że w życiu społecznym Ameryki aktywnie działają siły, które nawet teraz można ukierunkować w stronę stopniowej rekonstrukcji społeczeństwa w duchu pierwotnych amerykańskich ideałów. Takie siły powinny narastać bez końca, w miarę jak wzrastać

będzie nowe, twórcze pokolenie. Podczas gdy wykorzystanie całej energii młodzieży na wspieranie starych systemów byłoby zarówno niemożliwe, jak i niepożądane, zupełnie odrębną sprawą jest pozwolenie młodemu, żeby swobodnie i dobrowolnie pomagali budować nową cywilizację, pod inteligentnym i kochającym przywództwem i w swoim najlepszym interesie. Każda cywilizacja zawiera odrębną kulturę dziecięcą, choć jej zasób może być nie-duży i budowany głównie przez starszych lub ze strzępków kultury dorosłych. Przyszła amerykańska cywilizacja musi zawierać bogatą kulturę dziecięcą, tworzoną przez dzieci i zlewającą się z jeszcze bogatszą kulturą młodszych i starszych nastolatków, a obie muszą być powiązane z kulturą świata dorosłych, stanowiąc część wspólnego zasobu docenianego przez wszystkich i cennego dla wszystkich, lecz nie ograniczając się do naśladownictwa czy przygotowania do późniejszej kariery. Założenie, że dorośli mogą nauczyć wszystkiego, a sami nie muszą się niczego uczyć, mogą wszystko dać młodzieży i niczego nie muszą od niej brać, już dziś nie jest tak pochopnie czynione jak przed pokoleniem w niektórych dziedzinach, takich jak sztuka czy moralność, a wkrótce zostanie całkowicie zarzucone.

Doświadczenie historyczne wydaje się wskazywać, że nowy porządek społeczny, a zwłaszcza porządek demokratyczny, nie może zostać trwale urzeczywistniony dzięki temu, że dana grupa przejmie kontrolę nad państwem i jego narzędziami przymusu, tak jak próbuje to zrobić partia komunistyczna w Rosji, ani też przez grupę, która realizuje swój ideał w izolacji od reszty społeczeństwa, tak jak próbuje to robić wiele sekt religijnych i małych stowarzyszeń socjalistycznych w Ameryce, ani też przez grupę, która próbuje współzawodniczyć z grupami starego typu, używając ich własnych metod, jak stowarzyszenia konsumentów oraz przedsięwzięcia oparte na współdziałaniu, zarówno tutaj, jak i w Europie, ani też w wyniku wysiłków mających zreorganizować i połączyć istniejące grupy w nowych celach, co wielu idealistów – w tym Woodrow Wilson – miało nadzieję zrealizować w czasie Wielkiej Wojny i po niej. Nowy porządek musi zostać zbudowany nowymi metodami i w nowych dziedzinach, w obrębie starego porządku, lecz niezależnie od niego, stopniowo odciągając od niego najbardziej twórcze siły społeczne i w ten sposób każąc mu wygasnąć. Tak właśnie umarły: stary porządek miast-państw w epoce hellenistycznej, pogaństwo we wczesnym średniowieczu oraz społeczeństwo feudalne

między XV a XVIII wiekiem. Obecnie ten proces może zachodzić bez porównania szybciej niż w przeszłości i szybciej w Ameryce niż gdziekolwiek indziej, musi to jednak być proces twórczy, a nie oparty jedynie na rekonstrukcji. We współczesnej cywilizacji istnieje wiele dziedzin, wielkich i małych, które pozostają niezajęte, niekulturowane i niekontrolowane przez żadną statyczną grupę, wiele zadań dla swobodnego współdziałania, których nikt nie próbuje wykonywać lub są one wykonywane zbyt mało wydajnie, by spełniać jakiekolwiek standardy, choćby najniższe. Są to zadania techniczne i ekonomiczne, hedonistyczne i estetyczne, naukowe i religijne.

Tylko w domenie społecznej występują tak ogromne, nierozwiązane problemy praktyczne, jak nowo zdobyta wolność kobiet i jej wykorzystanie, konstruktywne uczestnictwo niezasymilowanych lub częściowo zasymilowanych grup imigranckich w życiu Ameryki, Afroamerykanie, eugenika, sąsiedztwo terytorialne wobec wielu niezrealizowanych możliwości związanych z nowymi środkami komunikacji. Wszystkie te problemy pozostają aktualne, mogą się z nimi mierzyć nowe typy grup i nowe typy ludzi. Aktualny pozostaje również szerszy problem, jak utworzyć tak olbrzymi zasób wspólnych wartości i tak silną sieć aktywności zbiorowych łączącą ludzi na całym świecie, żeby żadne polityczne antagonizmy nie były w stanie jej rozrwać. Są też jeszcze inne pytania. O ile nauka i wynalazki odegrały ważną rolę w zbudowaniu obecnego porządku społecznego, nowa nauka i nowe wynalazki, rozwijane dzięki zbiorowym wysiłkom grup nieporównanie szerszych i wydajniej zorganizowanych niż kiedykolwiek, świadomie zorientowanych na wspólne ideały, mogą się stać dużo potężniejszymi narzędziami budującymi nowy porządek. Obecnie z całą pewnością jest wystarczająco dużo do zrobienia, a będzie coraz więcej pracy dla grup współdziałających na zupełnie innych zasadach i złożonych z zupełnie innych osobowości aniżeli obecne grupy deliberacyjne, wykonawcze i sankcjonujące. Nie ma potrzeby kontrolować tych ostatnich, unikać ich ani współzawodniczyć z nimi. Nowe pokolenie może zbudować nową cywilizację pośrodku starej, a obecna struktura runie w gruzy, gdy tylko znajdzie się w cieniu tej nowo powstałej. Jednakże to obecne pokolenie musi postawić pierwsze kroki na tej drodze.

Z języka angielskiego przełożyła Agnieszka Hałas



Hana Cervinkova

Fot. depositphotos.com

Edukacja i badania naukowe ku demokracji uczestniczącej i sprawiedliwości społecznej. Inspiracje z Chicago

W niniejszym tekście chciałabym się odnieść do inspirującego przykładu łączenia zawodu nauczyciela akademickiego z pracą na rzecz wspierania demokracji uczestniczącej poprzez uczestniczące badania w działaniu i badania aktywistyczne, prowadzone we współpracy ze studentami i wspólnotami lokalnymi. Nietrudno znaleźć przykłady takich praktyk w Polsce – można o nich przeczytać na przykład w niedawno wydanym zbiorze *Edukacyjne badania w działaniu* (Warszawa 2013). Chciałabym się jednak podzielić obserwacją edukacyjnych badań zaangażowanych prowadzonych przez moich kolegów – pedagogów i antropologów zza Atlantyku – z Uniwersytetu Illinois w Chicago, których miałam okazję niedawno odwiedzić. Byłam świadkiem tego, w jaki sposób badanie i działanie na rzecz demokracji i sprawiedliwości społecznej może stanowić integralną część ich codziennego życia.

Z Pauline Lipman pierwszy raz nawiązałam kontakt w trakcie przygotowania książki na temat badań w działaniu (*Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia uczestniczące*, Wrocław 2010), w której opublikowałam tłumaczenie jej tekstu na temat zaangażowanej antropologii, polegającej na współpracy z lokalnymi wspólnotami na rzecz przeciwdziałania negatywnym skutkom miejskiej, neoliberalnej polityki gentryfikacyjnej, przejawiającej się zamykaniem lokalnych szkół. W tekście tym, podobnie jak w swoich

książkach, Lipman łączy analizę polityczno-ekonomiczną w skali makro z etnograficznym opisem zjawisk lokalnych i działań aktywistycznych. Jej książki, za które otrzymała najwyższe wyróżnienia naukowe, pokazują w niezwykle przekonujący sposób uwikłanie lokalnej polityki w globalne procesy neoliberalnych zmian, których skutkiem jest postępująca prywatyzacja publicznych dóbr, w tym przede wszystkim edukacji. Trzeba zaznaczyć, że w 2013 roku jej dorobek został doceniony też przez polskie środowisko naukowe – otrzymała tytuł Członka Zagranicznego Polskiej Akademii Nauk.

Wyjątkowość tekstów Pauline Lipman polega na traktowaniu działania jako integralnej części badania – nie ma podziału na teorię i praktykę, to praktyka i zaangażowanie na rzecz zmiany społecznej całej wspólnoty, poprzez działanie aktywistyczne, są źródłem teoretycznych rozważań, a z kolei teoretyczna i metodologiczna wiedza autorki i jej zespołu inspirują działanie wspólnoty. Trzonem trwających od wielu lat prac Lipman są uczestniczące badania w działaniu prowadzone wspólnie z rodzicami, uczniami, nauczycielami i działaczami z lokalnych społeczności w Chicago, podjęte jako sprzeciw wobec neoliberalnej polityki oświatowej wdrażanej w mieście, podsycanej przez rasizm i rynkowe zawłaszczanie. Badaczka korzysta w tym celu z danych i badań (ilościowych i jakościowych), które



pomagają wspólnie uwypuklić jej własny ogląd skutków zamykania szkół oraz niedoinwestowania afroamerykańskich uczniów i placówek oświatowych, dążąc do zawiązania ogólnomiejskiej koalicji na rzecz ustanowienia wybieralnego zarządu szkolnictwa. Lipman jest też jednym z najważniejszych inspiratorów powstającego ogólnoamerykańskiego ruchu na rzecz sprawiedliwości społecznej w edukacji, złożonego z lokalnych organizacji nauczycieli, studentów, pracowników oświaty i rodziców, którzy wspólnie kontestują wprowadzanie neoliberalnych reform, takich jak ujednolicone testy i z nimi związane systemy szkolnego oceniania, a także prywatyzacja w edukacji, zamykanie szkół albo ich korporatyzacja. Wraz ze studentami i lokalnymi działaczami przeprowadza badania i przygotowuje raporty, które pomagają w publicznych konfrontacjach z władzami efektywnie obalać argumenty za zamykaniem placówek. Badania i raporty pokazują na przykład dokładną historię działań kuratorium, które nakierowane były od lat na zniszczenie szkoły poprzez pozbawienie jej środków finansowych, częste zmiany kierownictwa i nauczycieli, pozbawienie dostępu do programów przygotowujących uczniów do podjęcia studiów wyższych. Kiedy indziej zaś raporty te pokazywały, że do szkół, które władze miasta planowały zamknąć, uczęszczają przede wszystkim Afroamerykanie, zaś znajdują się one na obszarach przeznaczonych w planach władz miejskich do gentryfikacji, poprzez wprowadzenie pierwszoplanowych inwestorów. Ujawnienie owej mapy niesprawiedliwości edukacyjnej pomogło ludziom w walce przeciwko zamykaniu placówek szkolnych będących sercem lokalnych społeczności, które po ich zamknięciu zmuszone byłyby wyprowadzić się do innych dzielnic miasta. W tej walce przeciwko zamykaniu szkół Lipman działa wraz z mężem, matematykiem i pedagogiem, Rico Gutsteinem.

Podobnie jak Lipman, Gutstein w swojej pracy naukowej łączy badania z pracą na rzecz sprawiedliwości społecznej. Oprócz kluczowej roli, którą odgrywa w ruchu społecznym w Chicago, Gutstein prowadzi zajęcia dla przyszłych nauczycieli na uniwersytecie i naucza też matematyki w chicagowskich liceach, w dzielnicach zamieszkałych przez latynoamerykańskie i afroamerykańskie społeczności robotnicze o niskich dochodach. Inspirowany dziełem Paolo Freire i tradycją uczestniczących badań w działaniu, Gutstein uczy krytycznej matematyki poprzez zrozumienie źródeł problemów istotnych z punktu widzenia uczniów. Wychodzi od teorii Freirego postulującej nierozłączność trzech rodzajów wiedzy: wspólnotowej (wiedza na temat własnych doświadczeń i kultury), krytycznej (wiedza na temat stosunków władzy i sprawiedliwości w społeczeństwie) i klasycznej (wiedza szkolna albo akademicka umożliwiająca osiągnięcie edukacyjnych celów na poziomie wyższym i budowania kariery) oraz przekonania, że amerykański system edukacji cierpi z powodu rozłączenia owych trzech fundamentalnych rodzajów wiedzy.

Nauczanie matematyki rozpoczyna od rozmowy z uczniami w celu rozpoznania najbardziej palących, w ich sytuacji społecznej, problemów – to zagadnienie staje się przedmiotem zajęć z matematyki, które są jednocześnie badaniami w działaniu. W artykule opublikowanym w „Forum Oświatowym”, przy okazji pierwszej wizyty w Polsce, w 2013 roku, Gutstein przywołuje przykład takiego społecznie istotnego nauczania matematyki, w którym uczniowie byli aktywnymi współbadaczami uczestniczącymi w każdym aspekcie projektu, wnoszącymi swój wkład na każdym jego etapie. Uczniowie w klasie, w której nauczał Gutstein, zapytani o najważniejsze problemy ich życia, jako jeden z najbardziej palących wskazywali przesiedlenie (*displacement*). Okazało

się wówczas, że większość rodzin, z których pochodzili, zagrożonych było koniecznością wyprowadzenia się z domów z powodu rosnących kredytów i kryzysu ekonomicznego. W ramach zajęć studenci przeprowadzili badania w działaniu, podczas których uczyli się złożonych matematycznych operacji, w tym matematyki tanich kredytów hipotecznych, równań różniczkowych i dyskretnych układów dynamicznych (*discrete dynamical systems*), w celu zrozumienia i udzielenia odpowiedzi na pytania, takie jak: Dlaczego nie jesteśmy w stanie utrzymać naszego domu? Czy będziemy się musieli stąd wyprowadzić? Skąd bierze się gentryfikacja i dlaczego? Dlaczego nasza dzielnica? Co mają zrobić rodziny? Odpowiedzi, do których doszli i którymi później podzielili się ze swoimi rodzicami i wspólnotami, wskazywały na ściśle powiązanie niesprawiedliwości społecznej i rasowej, obecnej w polityce i planach banków oraz władz lokalnych wobec dzielnic przez nich zamieszkanymi. Uczniowie nauczyli się matematyki jako wiedzy klasycznej, wspólnotowej i krytycznej. Rica Gutsteina praca na rzecz nauczania jak „rozumieć i czytać świat poprzez matematykę”, przypomniała mi się, kiedy niedawno czytałam książkowy wywiad Timothy’ego Snydera z Tonym Judtem, w którym Snyder zauważa, że lepsza znajomość matematyki pomogłaby rozwiązać wiele problemów współczesnych Amerykanów: „Czy współczesne życie jest rzeczywiście tak skomplikowane? Większość Amerykanów ma olbrzymie długi na kartach kredytowych. Być może gdyby rozumieli, co to jest kumulujące się oprocentowanie, gdyby znali podstawy całek albo po prostu tabliczkę mnożenia, zdołaliby ich uniknąć. A może to po prostu naiwność z mojej strony, ale uważam, że najlepszą obroną klasy pracującej jest arytmetyka. I dlatego polityka społeczna powinna zadbać o to, żeby ludzie radzili sobie z matematyką”¹.

Kiedy w listopadzie odwiedziłam Pauline Lipman i Rico Gutsteina w Chicago, żeby wziąć udział w zjeździe Amerykańskiego Towarzystwa Antropologicznego, w ramach którego działamy z Pauline Lipman w sekcji Antropologii w Edukacji, mogłam zobaczyć jak ściśle ich życie naukowe jest powiązane z działalnością aktywistyczną. Moi gospodarze rzadko spędzali późne popołudnia i wieczory w domu – uczestniczyli w spotkaniach dzielnicowych,

w trakcie których organizowano badania i działania przeciw zamykaniu szkół. W oknie ich domu, znajdującego się w tradycyjnej dzielnicy klasy robotniczej w Chicago (tak samo jak w wielu innych domach w okolicy), widniał wielki napis wydrukowany na czerwonej tablicy – „Przestańcie zamykać nasze szkoły!” (*Stop Closing Our Schools!*), a do ich domu wciąż dzwonili, pisali i przychodzili doktoranci z najnowszymi wynikami badań. Badania naukowe i działania Pauline Lipman i Rico Gutsteina łączy brak myślenia w kategoriach pojedynczych projektów połączonych z awansem zawodowym. Ich myślenie jest nastawione na długoterminowość i podsycone osobistym zaangażowaniem związanym z miejscem codziennego życia. Ich partycypacyjne badania w działaniu, prowadzące do podjęcia rozmowy władzy z obywatelami, są nasycone głębokim i codziennym uczestnictwem w tworzeniu demokracji. Ucieleśnieniem na poziomie symbolicznym ich z gruntu szerokiego myślenia o demokracji i sprawiedliwości społecznej był dla mnie, m.in. wystój gabinetu Rica Gutsteina na uniwersytecie. Wisiały tam obok siebie plakaty z różnych kampanii społecznych – postery z robotniczych strajków w Chicago, plakaty z przeciwrasistowskich demonstracji z amerykańskiego południa z lat 60. XX wieku, jak również te bardziej współczesne, przeciw rasizmowi wobec meksykańskich i arabskich imigrantów, a także plakat ze zdjęciem przerażonego żydowskiego chłopca z warszawskiego getta z kampanii „Nigdy więcej”. Takie szerokie myślenie o roli edukacji publicznej w tworzeniu demokracji uczestniczącej jest niezwykle inspirujące. Publiczna edukacja i zaangażowanie badawcze, którego doświadczyłam u moich przyjaciół w Chicago, jest dla mnie źródłem refleksji nad możliwościami łączenia wysokiej jakości pracy naukowej z badaniami i działaniami, które wspierają dialog społeczny w celu dążenia do większej sprawiedliwości społecznej w praktyce codziennego życia.

prof. DSW, dr hab. Hana Cervinkova

Międzynarodowy Instytut Studiów nad Kulturą i Edukacją, Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław i Instytut Etnologii Akademii Nauk Republiki Czeskiej

1. Tony Judt i Timothy Snyder, *Rozważania o wieku XX*, przekł. P. Marczewski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2013, s. 399.

LITERATURA WYKORZYSTANA:

- Hana Cervinkova, Bogusława D. Gołębiak, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia uczestniczące*, Wydawnictwo Akademickie DSW, Wrocław 2010.
- Hana Cervinkova, Bogusława D. Gołębiak, *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Eric Gutstein, *Reading and Writing the World with Mathematics. Toward a Pedagogy for Social Justice*, Routledge, New York 2006.
- Eric Gutstein, *Critical Action Research with Urban Youth: Studying Social Reality through Mathematics*, „Forum Oświatowe” 3 (50) 2013, ss. 117-126.
- Tony Judt i Timothy Snyder, *Rozważania o wieku XX*, przekł. P. Marczewski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2013.
- Pauline Lipman, *Etnografia edukacyjna i polityka globalizacji, wojny i oporu*, przekł. A. Kościarska, M. Petryk, [w:] H. Cervinkova, D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, ss. 429-448.
- Pauline Lipman, *Collaborative Research with Parents and Local Communities: Organizing Against Racism and Education Privatization*, „Forum Oświatowe” 3 (50) 2013, ss. 127-136.
- Pauline Lipman, *High Stakes Education. Inequality, Globalization, and Urban School Reform*, Routledge, New York 2004
- Pauline Lipman, *The New Political Economy of Urban Education. Neoliberalism, Race and the Right to the City*, Routledge, New York 2011.



Maria Grzybowska

Fot. depositphotos.com

Chelsea Barracks w Londynie jako przykład partycypacyjnych metod zarządzania

Chelsea Barracks to wzniesione w latach 60. XIX wieku koszarzy armii brytyjskiej. Sto lat później ów ciąg wiktoriańskich budynków został przebudowany i służył jako miejsce zakwaterowania strażników wojskowych. Następnie budynki wyburzono i obszar przez długi czas był tylko częściowo zamieszkały, większą jego część stanowiły nieużytki. Obecnie, od wielu lat Chelsea Barracks to teren jednej z najdroższych i najbardziej ekskluzywnych dzielnic Londynu.

W 2007 roku tereny te zostały sprzedane, a spółka Quatari Diar stworzyła projekt nowoczesnego osiedla mieszkaniowego, który swoją formą (przeszkłone drapacze chmur o geometrycznych kształtach) w żaden sposób nie odwoływał się do historycznego dorobku miejsca. Projekt, opracowany przez znanego architekta, sir Richarda Rogersa, spotkał się wówczas z dezaprobatą samego księcia Karola, który interweniował u władz Kataru. Skutkiem tego działania było zwolnienie architekta oraz rezygnacja z realizacji całej inwestycji wartiej ponad 3 mld funtów. Działanie księcia Karola wywołało publiczną debatę, spotkało się z krytyką środowiska architektów, natomiast mieszkańcy dzielnicy i członkowie Chelsea Barracks Action Group byli wdzięczni następcy tronu za otrzymane wsparcie. W jednym z wywiadów w ten sposób opisali swoje stanowisko: „Nie jesteśmy przeciwko nowoczesnej architekturze. Chcielibyśmy jedynie, by projekt był powiązany z otoczeniem, był czymś, z czego moglibyśmy być dumni”.

Daleko idące zmiany w zagospodarowaniu przestrzennym tego obszaru zaplanował ratusz westminsterski, powołując zarząd dystryktu, którego zadaniem miała być rewitalizacja dzielnicy poprzedzona długofalowym procesem konsultacyjnym.

W rezultacie, na mocy porozumienia lokalnych władz z organizacją działającą na rzecz Chelsea Barracks, podjęto współpracę ze społecznością lokalną, korzystając z pośrednictwa niezależnej agencji konsultacyjnej Soundings. Na początku września 2009 roku miały miejsce liczne akcje gwarantujące wysoki poziom zaangażowania w powstawanie planu zagospodarowania przestrzennego, który winien być stworzony z poszanowaniem tradycji i różnorodności kulturowej tego historycznego obszaru Londynu.

Plan konsultacji został stworzony w oparciu o założenie, że nie należy się skupiać na planowaniu budynków, lecz na dobrym zrozumieniu otoczenia i interesów mieszkańców, którzy mieli różne potrzeby, ambicje oraz obawy, wynikające z pierwotnego projektu. Dlatego też pierwsze akcje zostały stworzone jako rozmaite odmiany konsultacji ulicznych (w formie 1-2 spotkań). Cały proces rozgrywał się na wielu polach, poprzez różnego rodzaju akcje np. *Pop-up events* czy *Walk and talk tour*.

Na tzw. *Pop-up events* składały się akcje zlokalizowane w kilku miejscach dzielnicy, których zorganizowanie służyło zebraniu opinii przedstawicieli społeczności lokalnej. Wykorzystano przestrzenie często uczęszczane, takie jak park

czy okolice targu, gdzie rozstawione stoły i krzesła zachęcały do zatrzymania się. Podczas warsztatów uczestnicy wypełniali tzw. wielką mapę pomysłów, gdzie ramki obok komentarzy uzupełniali odpowiednimi zdjęciami. Następnie wszystkie rezultaty były przenoszone na dużą planszę, co ułatwiało uchwycenie pokaźnego wachlarza pomysłów i spostrzeżeń dotyczących otoczenia.

Z kolei na *Walk and talk tour* składały się cztery spacer, które były źródłem kolejnych informacji. Wzięło w nich udział 70 osób, większość z nich stanowili członkowie społeczności lokalnej. Pozostawili oni ok. 350 tzw. dyskretnych komentarzy zebranych podczas spacerów i zadań. Działanie to było pomocne w procesie ich identyfikacji z kluczowymi kwestiami lokalnymi. Wśród wszystkich zebranych deklaracji pojawiło się sześć tematów, uznanych za kluczowe, były to: styl architektoniczny, zieleń, wysokość budynków, udogodnienia wewnątrz społeczności, otwarte przestrzenie oraz ogrody.

Chcąc zapewnić społeczności lokalnej dostęp do informacji w sprawie postępów pracy nad projektem zagospodarowania przestrzennego, zdecydowano się na dystrybucję biuletynów informacyjnych. Wysyłano je cyklicznie, od listopada 2009 roku do ponad 5 tys. obywateli. Rozprowadzono również sześć numerów biuletynu, który dostarczał informacji o poszczególnych fazach konsultacji, o preferowanych metodach podjęcia tematu zagospodarowania przestrzennego, o planowanych warsztatach, o możliwości udziału w poszczególnych wydarzeniach itd.

Prowadzona od października 2009 roku strona internetowa była dodatkowym źródłem informacji, zamieszczano tam również wirtualne wydania biuletynów dostarczanych do mieszkańców. Dzięki możliwości korzystania z interaktywnej mapy, każdy mógł pozostawić informacje i zaprezentować własny pomysł na plan zagospodarowania, tzw. *masterplan*. Portal cieszył się bardzo dużym zainteresowaniem, głównie dzięki temu, że można było śledzić za jego pośrednictwem postępy pracy ujęte w formie raportów.

Postanowiono również wykorzystać potencjał tzw. wspólnego miejsca, tak ważnego w kontekście społeczności. Z tej racji powołano do życia Community Hub, centrum informacyjne, miejsce licznych spotkań i konsultacji. Tam też

odbywały się wystawy i prezentacje dotyczące poszczególnych etapów planowania. Założono dwie grupy – tematyczną i projektową, których głównym zadaniem było moderowanie spotkań i formułowanie wniosków.

Pozostałe działania, które podjęto w ramach projektu to: „1 to 1 Meetings”, organizacja warsztatów i wystaw, przygotowanie cyklicznych spotkań (Community Liaisons Group Meeting), na których obecni byli przedstawiciele władz lokalnych oraz reprezentanci różnych grup interesów. Zorganizowano także, przy użyciu planów przestrzennych, konsultacje uliczne.

We wspomnianym planowaniu (mapowaniu) zostały wzięte pod uwagę rozmaite konteksty: historyczny (wydarzenia, miejsca), socjoekonomiczny (lokalizacja, zaludnienie, zjawisko pustoszenia, sport, czas wolny, rekreacja), lokalna polityka planowania przestrzennego (realizowana przez ratusz westminsterski).

Proces odbywał się w bezpośrednim porozumieniu z architektami, developerami, członkami społeczności oraz z władzami lokalnymi. Ciekawym działaniem było wykorzystanie podczas dni otwartych ruchomej makiety, przy pomocy której każdy mógł modyfikować przestrzeń i prezentować własne potrzeby oraz sposób patrzenia na miejsce, które dzieli z innymi.

Akcja zorganizowana w Chelsea Barracks jest dowodem na to, że władza publiczna może i powinna dbać o harmonijne zagospodarowanie przestrzeni miejskiej, nawiązując do kultury miejsca i architektury historycznej. Co ważne, w planie uwzględniono wszystkie potrzeby lokalnej społeczności, a zdefiniowane braki i problemy pogrupowano, by konfrontować się z nimi i dążyć do ich rozwiązania.

W 2011 roku ratusz zatwierdził plan powstały w ramach projektu, a katarska firma deweloperska postanowiła do roku 2013 zweryfikować plan inwestycji. We wrześniu 2013 Chelsea Barracks Partnership wystosowało list do mieszkańców dotyczący wyburzenia istniejących budynków, który miał się rozpocząć w listopadzie 2013 roku.

Maria Grzybowska

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

- <http://www.chelseabarracks.net>
- <http://www.chelseabarrackspartnership.com/>
- <http://www.theguardian.com>
- <http://www.squireandpartners.com>
- <http://www.architectsjournal.co.uk>
- <http://www.primeresi.com>
- <http://www.soundingsoffice.com>
- <http://www.qataridiar.com>

Współdecydowanie przyszłości samorządów



Fot. Marcel Samecki

Podsumowanie osiągnięć projektu „Decydujemy razem” było głównym celem konferencji „Współdecydowanie. Moda, czy nowoczesna samorządność”, która w dniach 24-25 czerwca 2014 r. odbyła się w Warszawie. Patronat honorowy nad konferencją sprawował Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Bronisław Komorowski.

108 partycypujących samorządów, 300 przeszkolonych gmin i powiatów, 60 dobrych praktyk, dwie przetestowane metody działania, kanon lokalnych konsultacji społecznych, 10 tysięcy mieszkańców w zespołach roboczych i blisko 150 animatorów – to efekty projektu „Decydujemy razem”, który oficjalnie zakończył się.

Prowadzony przez blisko 5 lat projekt to propozycja wspólna dla władz samorządowych i społeczności lokalnych. Jego celem było wypracowanie i przetestowanie modeli partycypacji publicznej z wykorzystaniem animacji społecznej oraz upowszechnianie i promocja współdecydowania w środowiskach lokalnych. Dzięki projektowi między innymi powstała baza wiedzy o doświadczeniach jej uczestników, a także innych zdiagnozowanych procesach, które mogą być podstawą i pomocą we wdrażaniu mechanizmów dialogu władzy z mieszkańcami w całym kraju. Wiedza zebrana została na portalu decydujmyrazem.pl oraz m.in. w 50 publikacjach wydanych w łącznym nakładzie ponad 120 000 egzemplarzy.

– Decydujemy razem z pewnością nie przyniosło rewolucji ale z pełnym przekonaniem możemy stwierdzić, że dało ogromny impuls do ewolucji. Ewolucji w podejściu do zarządzania, do myślenia o decydowaniu i zarządzaniu wspólnotą lokalną – powiedział otwierając konferencję

Jacek Ostrowski, członek Zarządu Fundacji Fundusz Współpracy, organizator konferencji. – I tej ewolucji już się nie da odwrócić, pytanie tylko czy uda się ją wciąż dobrze ukierunkowywać – dodał.

Z kolei Paweł Orłowski, wiceminister infrastruktury i rozwoju zauważył – Projekt to kolejny dowód na to, że Europejski Fundusz Społeczny przynosi bardzo konkretne efekty, często niedoceniane. Jak dodał, projekt nie przypadkiem był realizowany w priorytecie „Dobre rządzenie” POKL. – Dzisiaj nie możemy mówić o dobrym rządzeniu bez partycypacji – podkreślił. – Zarządzanie bez włączenia obywateli, bez współdecydowania to błąd – dodał Orłowski. Kluczem jest wspieranie samorządów w dobrym rządzeniu, a możliwością i techniką wsparcia jest partycypacja.

– Ramy prawne partycypacji są bardzo szerokie, tak naprawdę prawo na wszystko pozwala, a my nie wykorzystujemy tych możliwości – mówił Tomasz Potkański, zastępca dyrektora Biura Związku Miast Polskich. Jego zdaniem bariery zaczną dominować nad rozwojem, jeśli instytucje publiczne nie będą wspólnie działać na rzecz partycypacji.

Jednym z najważniejszych elementów projektu jest powstanie Białej Księgi partycypacji – dokumentu, który próbuje odpowiedzieć na pytanie, jak w sposób systemowy tworzyć środowisko sprzyjające współdecydowaniu w Polsce. W dokumencie opisane zostały cele, zadania, szczegółowe działania i podstawowe zasoby systemu wsparcia partycypacji. Przedstawiono sposób zarządzania oraz wskazano kroki związane z podjęciem pierwszych działań.

W dwudniowej konferencji „Współdecydowanie. Moda, czy nowoczesna samorządność?” udział wzięło blisko 400 osób. Pierwszego dnia uczestnicy projektu rozmawiali o ewaluacji swoich działań oraz otrzymali z rąk ministra Orłowskiego specjalne podziękowania. Drugi dzień był otwarty dla wszystkich, dla których partycypacja ma znaczenie. Uczestnicy w trakcie trzech paneli dyskusyjnych wspólnie szukali odpowiedzi na pytania: Czy partycypacja publiczna zadomowiła się w polskich samorządach? Czego dowiedzieliśmy się o niej dzięki projektowi „Decydujemy razem”? Jak widzimy przyszłość partycypacji w naszym kraju?

Konferencja podsumowała kilkuletnią realizację projektu „Decydujemy razem”. Projekt systemowy realizowany był wspólnie przez partnerstwo siedmiu podmiotów: Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju (Lider Partnerstwa), Fundację Instytut Spraw Publicznych, Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej, Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Fundację „Partnerstwo dla Środowiska”, Fundację Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych oraz Fundację Fundusz Współpracy.

Daniel Prędkopowicz

Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych

Powołanie Centrum jest wynikiem partnerskiej współpracy Collegium Civitas i Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.

Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych jest ośrodkiem naukowo-edukacyjnym i ekspercko-analitycznym, tworzącym idee i innowacyjne rozwiązania problemów w zakresie polityk publicznych, dotyczących szeroko pojętego rozwoju społeczności lokalnych. Swoją misję Centrum realizuje poprzez partnerską współpracę środowiska naukowego i praktyków życia społecznego opierającą się o stałe badanie, analizy, przedsięwzięcia edukacyjne i kontakt ze społecznościami lokalnymi na terenie Polski i Europy.

Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych ma na celu:

- pogłębianie wiedzy o zjawiskach życia obywatelskiego, społecznego i kulturowego poprzez prowadzenie studiów nad warunkami integracji i rozwoju społeczności lokalnych, przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji społecznej,
- prowadzenie interdyscyplinarnych badań, dotyczących problematyki zrównoważonego rozwoju lokalnego i rozwoju społeczności lokalnych,
- oddziaływanie na kształt lokalnych, regionalnych i krajowych polityk społecznych poprzez przygotowywanie diagnoz, ekspertyz i analiz,
- rozwijanie i promowanie metodologii badań jakościowych i partycypacyjnych, a w szczególności „badań w działaniu”,
- poszukiwanie społeczno-edukacyjnych metod i narzędzi rozwijania kapitału społecznego, kulturowego i ludzkiego, ukierunkowanych na pobudzanie rozwoju i przedsiębiorczości obywateli, środowisk i wspólnot lokalnych,
- występowanie o granty i realizację projektów o charakterze naukowo-badawczym i dydaktycznym oraz upowszechnianie wyników badań w powyższym zakresie oraz podejmowanie inicjatyw edukacyjnych, w szczególności w zakresie zarządzania rozwojem społeczności lokalnych, animacji kultury i inicjatyw lokalnych, animacji społecznej, lokalnych polityk publicznych,
- prowadzenie współpracy i wymiany międzynarodowej ze środowiskami i ośrodkami naukowymi zajmującymi się podobną problematyką,
- promowanie instytucji, programów i osób realizujących innowacyjne działania w obszarze lokalnych polityk publicznych, edukacyjnych i kulturalnych.

Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych realizuje swoje cele poprzez:

- systematyczne badania i studia podejmowane przez zespół stałych współpracowników i korespondentów, a także prace prowadzone w ramach stacji badawczych,
- opracowywanie i realizowanie okresowych projektów badawczych,
- przygotowywanie diagnoz, ekspertyz, analiz i raportów dotyczących wybranych zagadnień życia społecznego,
- wydawanie publikacji naukowych i metodycznych,
- wydawanie raportów, analiz i ekspertyz w obszarze edukacji, polityk publicznych, edukacyjnej i kulturalnej,
- organizowanie seminariów, konferencji, kongresów i staży naukowych,
- organizowanie wizyt studyjnych, wystaw, konkursów, spotkań autorskich i dyskusyjnych,
- prowadzenie strony internetowej,
- prowadzenie kształcenia, szczególnie w zakresie zarządzania rozwojem społeczności lokalnych, animacji kultury i inicjatyw lokalnych, animacji społecznej,
- współpracę z innymi organizacjami, uczelniami i instytucjami dla realizacji celów statutowych.

Rada Naukowa CBSiPL

Edmund Wnuk-Lipiński – Collegium Civitas

Ewa Nalewajko – Instytut Studiów Politycznych PAN

Stanisław Mocek – Collegium Civitas

Wojciech Łukowski – Uniwersytet Warszawski

Maria Mendel – Uniwersytet Gdański

Ewa Bobrowska – Uniwersytet Jagielloński

Andrzej Zybała – Collegium Civitas

Bohdan Skrzypczak – Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL

Katarzyna Iwińska – Collegium Civitas

Jacek Kucharczyk – Instytut Spraw Publicznych



Decydujemy Razem

Udział społeczności lokalnych w podejmowaniu decyzji publicznych

Zeszyty *Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje* to zapis debat i szereg tekstów prezentujących tematy poruszane podczas cyklicznych seminariów, organizowanych przez **Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych** w ramach projektu „Decydujemy razem. Wzmocnienie mechanizmów partycypacyjnych w kreowaniu i wdrażaniu polityk publicznych oraz podejmowaniu decyzji publicznych”.

„**Decydujemy razem**” to partnerski projekt systemowy, którego głównym celem jest rozwijanie silnych i aktywnych wspólnot w Polsce poprzez wzmocnienie udziału obywateli w kreowaniu i wdrażaniu polityki publicznej w obszarach wybranych przez poszczególne samorządy: zatrudnienia, integracji społecznej, przedsiębiorczości lub zrównoważonego rozwoju.

W podejmowanych działaniach partnerstwo koncentruje się na wypracowaniu i upowszechnianiu mechanizmów współpracy administracji publicznej ze społecznościami lokalnymi, wykorzystując sprawdzoną metodę angażowania obywateli w sprawy publiczne, jaką jest animacja społeczna. Prowadzonym w projekcie działaniom towarzyszy refleksja naukowa.

kontakt@decydujemyrazem.pl

www.decdujemyrazem.pl



Patroni medialni:

CZWÓRKA
POCZĄTKI RADIO

TVP INFO



P
Przebieg

ngo.pl

gazeta samorządu
i administracji

Partnerzy projektu:



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
INFRASTRUKTURY
I ROZWOJU

INSTYTUT SPRAW
PUBLICZNYCH



Centrum Wspierania
Aktywności Lokalnej

cal.

FISE Fundacja
Inicjatyw
Społeczno
Ekonomicznych



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego