

**Piotr Kowzan**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.14>

ORCID: 0000-0002-6506-8327

Uniwersytet Gdański

piotr.kowzan@ug.edu.pl

## **Dzieci podczas ulicznych protestów – szczeble i granice partycypacji**

### **Summary**

#### **Children during street protests – levels and boundaries of participation**

This article delves into the participation of children in street protests, an area of study that has received limited attention but is becoming increasingly significant. It examines their involvement in protests connected to local concerns such as school closures, air pollution, and violence, as well as their participation in broader movements like feminism and environmentalism. The article seeks to synthesize the limited existing knowledge regarding children's participation in protests. While schools may sometimes turn protests into mere appearances, educators have the potential to mentor young protesters in understanding social change. The extent to which children are prepared for public participation and engaged in post-protest activities will ultimately determine the educational value derived from street protests.

**Keywords:** global education, children rights, antropocen, peace education, protest

**Słowa kluczowe:** edukacja globalna, prawa dziecka, antropocen, wychowanie dla pokoju, protest

### **Wprowadzenie**

Pokojowy udział dzieci w protestach nie powinien być problemem społecznym, któremu trzeba zapobiegać, ale zadaniem wymagającym analizy rozwiązań (Nolas 2015; Rodgers 2020). W niniejszym artykule został zaprezentowany przegląd zagadnień związanych z udziałem dzieci w protestach wraz z charakterystycznymi przykładami tej kreatywnej praktyki zaangażowania ciała w celu wyrażenia głosu sprzeciwu wobec władzy. Jego założeniem jest oswojenie nauczycieli z tym, że udział w protestach jest kwestią dydaktyczną. Przegląd ten, gdy zostanie odczytany jako osadzony w nurcie pedagogiki krytycznej, z ważnymi dla niej pojęciami głosu i sfery publicznej, oporu i emancypacji oraz nauczyciela transformatywnego (Czerepaniak-Walczak 2021), może budzić niedosyt, ponieważ nie zasilają one analizy. Przegląd ten opiera się na wkładzie pokrytycznej pedagogiki (Zamojski 2014; Hodgson i in. 2018) z jej niechęcią do polityki jako kierującej się logiką nienawiści. W praktykach

zabierania głosu w sferze publicznej podkreślam więc to, co afirmatywne wobec świata, czyli esencjonalnie edukacyjne, choć przez formę protestu całkiem polityczne. Nie stawiam też przed nauczycielkami kompetencyjnych wymagań, które miałyby je przybliżyć do roli transformatywnych intelektualistek. Zamiast narracji heroiczych proponuję myśleć o protestowaniu jako o specjalnych potrzebach nauczycieli pojawiających się szczególnie w związku z perspektywą katastrofy klimatycznej (Starego 2016; Kowzan 2022).

Próby opisu udziału dzieci w protestach jako niedocenianego wciąż pola refleksji pedagogicznej dokonałam na podstawie przykładów zebranych na prowadzonym przeze mnie w mediach społecznościowych profilu „Dzieci protestujące” (WWW). Wybrałam te, które sprawdziły się w pracy ze studentami zagranicznymi podczas kursu „Children’s participation in protests”, prowadzonego przeze mnie na Uniwersytecie Gdańskim w latach 2019–2023. Omawiam protesty, wykluczając manifestacje poparcia i wydarzenia religijne, aby podkreślić różnicę między edukacją jako autonomiczną sferą wspierania rozwoju a jej funkcją jako narzędzia realizacji polityki (Vlieghe, Zamojski 2019). Zdolność do publicznego sprzeciwu wobec władzy jest istotnym wskaźnikiem, który daje nadzieję na to, że w kluczowych momentach ludzie związani z daną instytucją staną w obronie jednostek, szczególnie dzieci, nawet jeśli jest to ryzykowne lub niewygodne. Niechęć do publicznego wyrażania ważnych nieprawidłowości, pomimo ich powszechnej świadomości, jest problemem ogólnoświatowym (Heffernan 2011).

Ponieważ upominanie się o dobro dzieci jest częścią nauczycielskiego profesjonalizmu, nauczyciele mogą to robić bez jawnego upominania się o lepszy świat dla nich. A świat jest ważny. W stabilnych czasach edukacja mogła przygotowywać do istniejącego świata, a wychowanie było interwencją w relacje rozwijającego się człowieka ze światem (Miller 1981). Jednak świadomość, że żyjemy w antropocenie (Chutorański 2020), epoce, którą definiuje wpływ ludzi na Ziemię, pozbawia nas, nauczycieli, komfortu stałego świata i zmniejsza znaczenie tego, co indywidualne. W związku z tym nauczyciele w Wielkiej Brytanii chcą uwzględnić protesty klimatyczne w programie zajęć, inspirując się uczniami organizującymi szkolne strajki. Nieposłuszeństwo obywatelskie rezerwują przy tym dopiero dla uczniów powyżej 11. roku życia (Howard-Jones i in. 2021). W krytycznym nurcie literatury pedagogicznej celowe łamanie prawa jest traktowane zbyt lekko (Babicka-Wirkus 2015), czyli jest postrzegane jako problem filozoficzny, a nie związany z ryzykiem narażania ciała na policyjną przemoc (Kowzan, Szczygieł 2023).

Z jednej strony otwarcie edukacji na ruchy społeczne grozi jej instrumentalizacją. W końcu z perspektywy ruchów społecznych edukacja jest metodą, celem, kontekstem i wynikiem działalności ruchów społecznych (Niesz 2022). Z drugiej zaś w ruchach społecznych rozmawia się o edukacji w oderwaniu od doraźnych celów polityki partyjnej. To, że dzieci co do zasady nie pracują, lecz uczestniczą w systemie edukacji, nie wzięło się z oślnienia, lecz z wielu protestów, takich jak Dziecięca krucjata z 1903 r. prowadzona przez „Mother” Jones, gdy kwestią publiczną stały się deformacje ciała dzieci pracujących w przemyśle (McFarland 1971).

Wybór treści do upowszechnienia za pomocą systemu edukacyjnego nie jest rezultatem obiektywnej analizy. Rzetelna edukacja seksualna w szkole jest zasługą ruchu

feministycznego. System edukacji nie jest wytworem nauki, lecz co najwyżej owocem fascynacji nauką, czyli większe znaczenie mają w nim ideały Oświecenia niż optymalizacja procesów pod kątem sprzyjania uczeniu się dzieci. Związek tego, co dzieje się w edukacji na poziomie podstawowym, z badaniami naukowymi jest wąty i w dużej mierze odzwierciedla stan wiedzy z XIX w. To Młodzieżowy Strajk Klimatyczny postulował włączenie aktualnej wiedzy o klimacie do podstawy programowej.

Wiek XXI sprawia wrażenie pogrążonego w wielokryzysie: od finansowego w społeczny, z klimatycznego w energetyczny, z politycznego w humanitarny. Zarówno w perspektywie edukacji globalnej, jak i poszczególnych społeczności lokalnych wyzwaniem dla wychowania jest pokojowe przystosowanie się ludzi do warunków cechujących się VUCA, czyli zmiennością (*volatility*), niepewnością (*uncertainty*), złożonością (*complexity*) i niejednoznacznością (*ambiguity*) (Stein 2021). Życie w cieniu katastrofy klimatycznej i postępującego wymierania gatunków, w sąsiedztwie krajów prowadzących ze sobą pełnoskalową wojnę wzmacnia tendencję do tego, by każde kolejne zawirowanie oceniać z perspektywy zagrożenia dla biologicznego życia. To powoduje, że społeczeństwa dryfują w kierunku wielkich narracji, działając wedle logiki, że cel uswięca środki. Trudno o tym rozmawiać z dziećmi. Nie tylko nie ma w tym niczego, co byłoby warte stania się przedmiotem nauczycielskiej miłości, ale po prostu nie chcemy ich straszyć. To jest problem dydaktyczny. W tym kontekście działania oparte na zasadzie ograniczenia przemocy, takiej jak udział w protestach, stają się kluczowe dla zachowania zbiorowej zdolności do tego, by środki zaprzęgane do osiągnięcia wzniosłych celów odzwierciedlały wartość tych celów. A dzieciom protesty umożliwiają przeżywanie radości, mimo że skupiający uwagę temat nie uszczęśliwia nikogo (Bergman, Montgomery 2023).

## Protesty i zajęcia

Partycypacja dzieci w protestach jest faktem, niezależnie od naszych opinii na ten temat (Kowzan 2018; Miś, Krawczyk 2022). Przykłady nie ograniczają się tylko do wielkich społecznych zrywów i ruchów społecznych, takich jak antyrządowe protesty w sprawie aborcji z przełomu 2020 i 2021 r. (Czyżewska 2020) czy też szkolne strajki dla klimatu z lat 2018–2019 (Kocyba i in. 2020). Jest wiele przykładów regionalnych protestów, w których dzieci aktywnie uczestniczą, a także protestów włączających dzieci w sposób charakterystyczny dla polskiego kontekstu. W Polsce problem zanieczyszczeń środowiska jest szczególnie istotny. Przykładem z Pomorza może być protest uczniów w Luzinie w 2017 r., który był wymierzony przeciwko zanieczyszczeniu powietrza spowodowanym paleniem w piecach. Ten publiczny protest był zintegrowany z zajęciami dydaktycznymi (Redakcja/TTM 2017). Na podstawie relacji medialnych można stwierdzić, że dzieci przygotowały w szkole banery i razem z nauczycielami wyszły protestować, przemierzając się chodnikami miasta. Skandowały m.in. hasło: „Kochasz dzieci, nie pal śmieci” i w ten sposób upowszechniały nie tylko wiedzę o szkodliwości palenia w piecach materiałami

nieprzeznaczonymi do tego celu, ale też swoją świadomość problemu. Informowały społeczność lokalną, że wiedzą i rozumieją, co się dzieje. To, co nie jest zwykle relacjonowane, to oddolne działania dzieci podczas powrotu do domu z takiej demonstracji. Dzieci biorą wówczas wykonane przez siebie banery i wracają grupami przez podwórka, wykrzykując hasła, które tak przyjemnie zsynchronizowały je podczas protestu. Zasięg takiego spontanicznego skandowania jest szerszy niż zaplanowany po chodnikach przemarsz, który odbywa się grzecznie, bo szkolnie, czyli bez zakłócania ruchu i bez ekscesów.

Ten protest, choć przebiegał bez incydentów, mógłby być uważany za kontrowersyjny, gdyby przeprowadzały go ruchy społeczne. Protest był skierowany w zasadzie przeciwko rodzinom protestujących dzieci. Ktoś przecież w tych piecach palił, a lokalna społeczność była na tyle mała, że utrzymanie anonimowości było trudne. Skuteczność protestów zależy od konkretnej sytuacji oraz kontekstu lokalnego, czasu i panującej ideologii. Kierując protest przeciw ludziom, a nie władzy lub jej reprezentantom, konieczne było uznanie, że władza już podjęła wystarczające działania. Ruchy społeczne funkcjonują, opierając się na odwrotnym założeniu.

Drugim przykładem zaangażowania dzieci i młodzieży w protesty były dwie okupacje Sejmu: kilkunastodniowa w 2014 r. oraz 40-dniowa 2018 r. (Greniuk i in. 2022). Dwukrotnie doszło do nich w ramach protestów opiekunów dzieci z niepełnosprawnościami. Były to zajęcia całodobowe, więc protest łączył się z opieką nad dziećmi. Udział dzieci dowodził politycznej sprawczości osób z niepełnosprawnościami. Dla polityków okazało się to trudne do zrozumienia lub wykorzystania. Z dziećmi sprawnymi i jednoznacznie uśmiechniętymi chętnie się fotografują. Podczas tych zajęć-okupacji natomiast uciekali przed protestującymi (Dobrzycki 2019). Choć protest nie osiągnął zamierzonych celów, niektórzy z uczestników zostali wybrani na stanowiska publiczne, więc przynajmniej doceniono umiejętności osób z niepełnosprawnościami oraz ich opiekunów. Te protesty nie mają odpowiedników w innych krajach.

Trzecim przykładem protestów, które często angażują dzieci, jest sytuacja, w której istnieje groźba likwidacji placówki oświatowej, do której uczęszczają. To nie jest tylko polska rzeczywistość (Uba 2016). Takie kryzysy są związane z przemianami demograficznymi. Ale termin podniesienia takich kwestii zależy od wyborów samorządowych, bo w większości placówek oświatowych w Polsce organem prowadzącym są władze samorządowe. Przykładem udanego protestu na Pomorzu jest wielopokoleniowa mobilizacja w obronie Pałacu Młodzieży w Gdańsku w 2015 r. W tym samym czasie inne szkoły także protestowały, ale jedynie uczniom uczęszczającym do Pałacu Młodzieży udało się obronić swoją placówkę i jej lokalizację w centrum miasta. Kluczem do ich sukcesu były umiejętności artystyczne i stworzenie warunków, w których kreatywność podczas protestów była konsekwencją zajęć prowadzonych w placówce. Ponadto na uwagę zasługiwała zdolność uczniów do wyrażania swoich uczuć publicznie (nie tylko niezadowolenia, ale także emocji, takich jak płacz) przy jednoczesnym zachowaniu zdolności do uczestniczenia w debatach publicznych na temat losów placówki (Kowzan i in. 2018).

Takich wydarzeń nie odnotowuje się w oficjalnej historii placówek oświatowych. Brakuje dumy z faktu, że szkoły stały się istotnym elementem żywej społeczności. Brak uznania i celebracji takiej partycypacji pozostaje zagadkowy. Nie nagradzamy i nie doceniamy jej, na czym więc polega problem z partycypacją?

### **Problem przemocy i zabawy**

Partycypacja dzieci w protestach jest legitymizowana przez Konwencję o prawach dziecka, przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526), przy tworzeniu której – paradoksalnie – wykluczono organizacje dzieci pracujących (Milne 2015). W Polsce wzorce partycypacji są mocno zakorzenione historycznie, np. poprzez pokojowy strajk uczniów we Wrześni w 1901 r. oraz udział dzieci w konfliktach zbrojnych, m.in. Orłęta Lwowskie (1918–1920) i w Szarych Szeregach (1939–1945). Hołdujemy dziecięcemu bohaterstwu (uhonorowanemu nazwami placów i ulic), mimo że współcześnie potępiamy praktyki wykorzystywania dzieci jako żołnierzy (Boyden 2003). Protesty stanowią wyzwanie dla edukacji, gdyż częścią ich konwencji są zachowania uważane za „niegrzeczne”, jak posługiwanie się strategią „radikalnej nieuprzejmości” i „wywrotowymi wulgaryzmami” (Grabowska 2023), a szerzej: kwestionowanie formalnych autorytetów i nieprzestrzeganie prawa.

Konwencja o prawach dziecka dopuszcza udział dzieci, czyli osób do 18. roku życia, w pokojowych protestach. Spełnienie tego warunku leży tylko częściowo po stronie protestujących, a w dużej mierze po stronie policji, która decyduje o użyciu siły. W idealnym świecie policja nie sięga po przemoc, gdy uczestnicy zachowują się pokojowo. Jednak protesty uliczne nie odbywają się w idealnym świecie, lecz dochodzi w nich do jakiegoś oporu władzy wobec żądań społecznych. Przykładem są przełomowe dla realizacji praw człowieka protesty z 1963 r. w Birmingham w Stanach Zjednoczonych, gdzie ok. 6 tysięcy dzieci w wieku 6–16 lat protestowało przeciwko segregacji rasowej, mimo zapowiedzi użycia siły przez policję, jeżeli dojdzie do ich przemarszu (Gunderson 2008). Zatrzymano ponad tysiąc dzieci. Wobec protestujących dzieci użyto gazu łzawiącego i psów policyjnych. Wielu uczestników zostało wyrzuconych ze szkół. Argumentem organizatorów wobec rodziców, który miał ich przekonać do uczestnictwa dzieci w protestach, było to, że doświadczenie przemocy policyjnej będzie elementem ich duchowego rozwoju (Elshtain 1996). Współcześnie brzmi to niedorzecznie, ale przypomina o znaczeniu kontekstu oraz o tym, że retrospektywne spojrzenie na wydarzenia jest zawsze uprzywilejowane.

Ekstremalne przypadki są rzadkością, choć to one przykuwają uwagę. Natomiast większość protestów przechodzi bez echa. Współcześnie w Polsce udział dzieci w demonstracjach jest wyraźnym sygnałem pokojowych zamiarów uczestników protestu. Obecność dzieci powoduje, że dorośli stają się ostrożniejsi. Uczestników z osobami zależnymi można łączyć w tzw. bloki lub kierować z dala od grup zainteresowanych działaniami bezpośrednimi. Obecność dzieci jest więc sygnałem dla policji i kontrademonstrantów, że protest

jest zasadniczo pokojowy (Kowzan, Świdlińska 2022). Gdy udział dzieci w demonstracji jest zaplanowany i ma przy okazji spełnić jakiś cel, mówimy o ich udziale strategicznym (Rodgers 2020). Efektem strategicznego uczestnictwa dzieci są kontrasty między zwolennikami praw reprodukcyjnych kobiet, którzy protestują rodzinnie, a kontrdemonstrantami z ruchu przeciwników wyboru (*anti-choice* lub *pro-life*), czasami składającymi się jedynie z mężczyzn, którzy zaledwie emitują z furgonetek nagrania płaczu dzieci, symulując ich uczestnictwo i cierpienie (Kowzan, Świdlińska 2022).

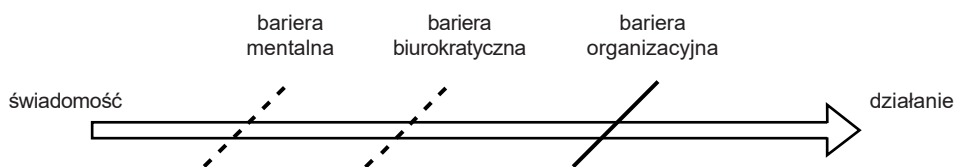
Nawet w ramach pokojowych protestów spełnienie wszystkich wymagań konwencji jest trudne. Prawa dziecka występują w „pakiecie”, czyli szanując prawo dzieci do zabierania głosu, szczególnie w sprawach, które ich dotyczą: art. 12–15, powinniśmy jednocześnie dbać o zachowanie ich prawa do zabawy z art. 31 (Lester 2013). Nie chodzi przy tym o zabawę w bycie obywatelem, czyli zaledwie udawanie czegoś, lecz o możliwość zmiany zasad, na jakich jest się w danej grupie. Konwencjonalny udział dzieci w polityce opierający się na spotkaniach przy stole i dyskusjach protokołowanych nie spełnia kryterium zabawy. Takie spotkania to co najwyżej gra, czyli próba zachowywania się według zadanych reguł. Właśnie takie bezpieczne formy zapoznawania się z instytucjami proponujemy dzieciom, kopiując „dorosłe” instytucje: od parlamentu (Sejm Dzieci i Młodzieży) po rady gmin i miast (młodzieżowe rady) oraz budżet partycypacyjny (udział przez głosowanie i zgłaszanie projektów). Istnieje też samorząd szkolny, czyli ideologiczny rdzeń demokracji, który w szkołach realizuje się poprzez „wolny od dorosłych” samorząd uczniowski (Brzozowska-Brywczyńska 2021). Potencjalna decyzyjność oraz udział rad dziecięcych i młodzieżowych w podejmowaniu decyzji kanalizuje się jednak w działaniach charytatywnych (Boratyn 2022). Samorządność uczniowska skupia się głównie na czasie wolnym uczniów, natomiast nie ma wpływu na zarządzanie placówką. Za to przyjęte w Polsce reguły budżetów partycypacyjnych uprawniają każdą osobę niezależnie od wieku, która mieszka w danym mieście, do głosowania. Od opiekunów zależy, jaki poziom partycypacji dzieci (w tym niemowląt!) w tym procesie demokratycznym będzie do udźwignięcia w ich rodzinach. Powszechne na danym terenie prawo do głosowania jest ważnym punktem odniesienia dla sytuacji publicznego zabierania głosu przez dzieci.

Niekonwencjonalny udział w polityce, bo tak określa się protestowanie na ulicach (Melo, Stockemer 2014), otwiera więcej możliwości łączenia prawa do wypowiedzi z zabawą. Wspólny synchroniczny ruch wraz ze śpiewaniem i skandowaniem sprzyja rozwojowi zachowań prospołecznych (Tunçgenç, Cohen 2018). Samo towarzyszenie dorosłym w protestach może się jednak okazać równie nudne co spędzenie godzin przy stole obrad. Aktywiści próbują temu zapobiegać, poprzedzając demonstracje warsztatami dla dzieci lub tworząc strefy podczas demonstracji stacjonarnych, gdzie dzieci mogą się spotkać. Ustąpienie miejsca dzieciom jest podstawowym warunkiem udanej partycypacji dzieci w różnych inicjatywach.

## Trudności i nieuchronne możliwości partycypacji

Niektóre dzieci uczestniczą w demonstracjach ulicznych od najmłodszych lat. Towarzyszą rodzicom, dziadkom lub starszemu rodzeństwu. W badaniu uczestników protestów ruchu feministycznego pokazano, jak rodzice pełnią rolę suborganizatorów protestów, dostosowując je do potrzeb swoich dzieci. Ich dbałość o wychowanie i edukację polityczną dzieci wiązała się z przeświadczeniem, że w ten sposób zapobiegają skutkom propagandy obecnej w szkole. Taka dbałość wiąże się z rozmowami, lekturami, przygotowaniem banerów oraz ubioru odpowiedniego do protestu. A także z robieniem zdjęć i selekcją tych, które staną się podstawą wspomnień. A nawet z całkiem behawioralnym oddziaływaniem polegającym na tym, żeby protest kończył przyjemnym dla dziecka wydarzeniem, jak choćby wyjściem na lody (Kowzan, Świdlińska 2022).

Kiedy myślimy o udziale w protestach w kontekście pracy instytucji edukacyjnej, napotykałyśmy wiele barier, zanim dotrzemy do działań, które mogą być korzystne wychowawczo (ryc. 1).



Rycina 1. Bariery między świadomością a działaniem

Źródło: opracowanie własne.

Bariera mentalna to trudność w wyobrażeniu sobie protestu, gdy brakuje analogii w doświadczeniu osobistym. Zaproszeni do udziału dorośli bez doświadczenia w ruchach społecznych mogą natrafić na tę barierę. Ale nie trapią się nią aktywiści, których doświadczenie pozwala pomijać niepokojące dla początkujących aspekty działania, a koncentrować się na tych aspektach, które decydują o powodzeniu przedsięwzięcia.

Bariera biurokratyczna wiąże się z uruchamianiem różnych instytucji, które rejestrują zgromadzenia, nadzorują je policyjnie, a także ze zdobyciem zgód rodziców i przełożonych. Bariera ta dotyczy zasadniczo organizatorów protestu, a w mniejszym stopniu – osób zaproszonych do udziału w nim. Jej przepuszczalność (oznaczona na ryc. 1 linią przerywaną) zależy też od skali protestu, jego typowości i uciążliwości dla postronnych. Na przykład spontaniczne pozostawienie tematycznych rysunków kredą na chodniku przy wybranej instytucji ma mniejszy poziom trudności niż przemarsz środkiem ulicy z blokadą ruchu samochodowego. Łatwość przeprowadzenia nie oznacza braku represji, czego doświadczył ruch „Rodziny bez Granic” po tym, jak policja „aresztowała” im kredę (Kubkowski 2023). Sojusznikiem w pokonywaniu bariery biurokratycznej są dokumenty przedstawiające cele strategiczne placówek i regionu, czyli to, na co władza zgodziła się wcześniej. Takim narzędziem są Cele Zrównoważonego Rozwoju, gdzie w menu można wskazać, do realizacji

jakiego celu przyczyni się dana inicjatywa (Bałachowicz 2017). Instytucje zazwyczaj wskazują, realizacji jakich celów sprzyjają swoją działalnością, i to monitorują. Trudno znaleźć protest, który nie realizuje celu 16: Pokój, sprawiedliwość i silne instytucje, oraz celu 17: Partnerstwo na rzecz celów.

Bariera organizacyjna to głównie czas potrzebny na przygotowanie siebie i grupy dzieci do udziału w proteście. Od przygotowań zależą znaczenia, jakie zostaną nadane wydarzeniu. Udział dzieci w marszu przeciwko przemocy może zamienić się w wesoły spacer, a spontaniczne pytanie robotników w sprawie wycinki okolicznych drzew w kilkumiesięczny projekt dociekań i interwencji. Znaczenie bariery organizacyjnej zależy od złożoności zamierzonego działania i od tego, co uważamy za niezbędne do jego przeprowadzenia. Przede wszystkim jednak od naszego poziomu zgody na poczucie niepewności, bo nie jesteśmy w stanie przygotować się na wszystkie ewentualności. Radzenie sobie z doświadczeniem niepewności w pracy jest częściowo regulowane kulturowo, ale ze względu na rosnące potrzeby w tym zakresie jest też adresowane w ramach kształcenia uniwersyteckiego, czego przykładem jest projekt „Professional UNcertainty Competence” (PUNC) na Uniwersytecie Gdańskim (Jagięło-Rusiłowski, Witkowska 2022).

Nieuchronne możliwości partycypacji w protestach wynikają z połączenia mediów z rzeczywistością. Dzięki dostępowi do mediów peryferie stały się równie ważne co centralne ulice i place miast, a protest można przeprowadzić z dala od miejskiego zgiełku. Nieuchronność możliwości polega na tym, że demonstracja może wynikać z ekspozycji życia szkoły lub przedszkola w mediach. Skandalicznym przykładem z Polski jest zilustrowanie w 2019 r. dni otwartych jednej z tarnowskich szkół zdjęciem, na którym uczniowie pozowali z repliką karabinu zamachowca z Christchurch w Nowej Zelandii, który dwa miesiące wcześniej dokonał zamachów w meczetach, zabijając kilkadziesiąt osób i relacjonując to w internecie (Redakcja 2019). Z kolei inspirującym przykładem protestów na peryferiach są działania kolektywu „Siostry rzeki”, prowadzone w duchu ekofeminizmu (Jarosz 2021). Te działania nie są konfrontacyjne, ale pokazują, że polityczne znaczenie może być związane nawet z zabawą z wodą. Można wsłuchiwać się w rzekę, jak gdyby żyła i miała coś do powiedzenia. I można jej także odpowiedzieć śpiewem. Obecność w określonym miejscu i „zabawa w sprawie” mogą stanowić publiczną deklarację znaczenia danej kwestii dla obecnych; przypominając tym, którzy nie przychodzą w takie miejsca, nie znają ich lub zapomnieli, co stracili. Taka forma obecności różni się od typowej przedszkolnej wycieczki czy nawet pedagogiki przygody (*outdoor education*), ponieważ dokumentacja ma na celu nie tylko pokazanie rodzicom i dziadkom, co robią dzieci, ale także ryzykowne sprawdzenie, jak zdarzenie rezonuje w sferze publicznej. Świadomość, że świat jest kruchy, miejsca i praktyki potrafią zniknąć, gdy ludzie zapomną, czemu służyły, może zaistnieć w umysłach tych, którzy zobaczą zdjęcia z protestu. Choć nie to utrwali się jako najważniejsze w pamięci uczestników po wspólnej zabawie. Wspólne próby zrozumienia, jak dochodzi do dewastacji i zanieczyszczeń naszych miejsc, uczą nas złożoności świata. W literaturze anglojęzycznej jest to nazywane *systems literacy* i coraz częściej jest przekazywane tylko poprzez gry (Zimmerman 2008).



Warto też rozważyć charakterystyczne dla elit sposoby wpływania na władzę, takie jak pisanie listów, co nie wiąże się z narażaniem ciała. Otwarte listy napisane przez dzieci potrafią mocno oddziaływać, wyrażają bowiem dziecięce teorie na temat świata. Nawet jeśli taki list nie spełnia formalnych wymogów petycji obywatelskiej, to jako samodzielnie wykonany prezent może wpłynąć na decydentów jako wyjątkowy gest. Podarunki stworzone w duchu filozofii „zrób to sam” stanowią integralną część aktywizmu znanego jako krawtywizm (*craftivism*), którego moc objawia się w tworzeniu zobowiązań, doskonaleniu umiejętności i korzystaniu z nieodkrytych wcześniej zasobów lokalnych społeczności (Hackney 2013). W kontekście wczesnej edukacji takie korespondowanie rozwija zdolność opowiadania historii (*storytelling*), co przyczynia się do lepszego rozumienia danego zagadnienia. Po otrzymaniu odpowiedzi na list treść tej korespondencji wymaga od dzieci analizy argumentów i pozwala spojrzeć na problem z innej już perspektywy czasowej (Phillips 2010). Tę formę komunikacji można także postrzegać jako przygotowanie do bardziej ekspresyjnych form protestu.

### Szkoła, która wszystko zmienia w pozór

Szkoła jako miejsce organizacji protestów może łatwo przemienić je w pozór (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska (red.) 2013). Potencjalnie wyzywające zachowania protestujących mogą zostać sprowadzone do spacerowania w asyście policji i przy zachowaniu wszystkich środków ostrożności. W efekcie nikt z zewnątrz nie będzie rozmawiał z dziećmi, a dla nich stanie się to wyjściem nieodróżnialnym od zwykłej wycieczki. Nauczyciele mogą wnieść istotny wkład, pokazując nie tylko, jak nauczać, ale także – czego unikać. To, jak przygotowujemy dzieci do publicznego uczestnictwa w takich wydarzeniach, zdecyduje o wartości edukacyjnej ich udziału w ulicznym proteście.



Rycina 2. Działania publiczne wobec napięć między potrzebą kontroli i akceptacji niepewności a oczekiwaniem zdobywania przez dzieci umiejętności i wiedzy

Źródło: opracowanie własne.

Punktem początkowym dla udziału dzieci w protestach jest charakterystyczna dla osób związanych z edukacją wysoka potrzeba kontroli (punkt 1 na ryc. 2). Można przyjąć, że kształcenie siebie i innych wymaga perspektywy czasowej wychylonej w przyszłość, bo trzeba do tego poświęcić teraźniejszość w zamian za przyszłe korzyści (Zimbaro, Boyd 2009). Wysoka potrzeba kontroli zamienia działanie w pozór. Żeby działać, trzeba się pogodzić z tym, że nie wiadomo, co się wydarzy poza murami „laboratorium” klasy. Być może przypadkowy przechodzień zapyta dzieci o cel ich działania, a dzieci, reagując pozytywnie, mogą przekonać tę osobę do dołączenia do protestu. Kluczowa dla działania jest też akceptacja własnej ignorancji. Zasadniczo nie wiemy, dlaczego ludzie w świecie nie zachowują się właściwie i powodują zauważony przez nas problem. Mogliśmy spekulować na ten temat, ale wychodzimy zapytać (punkt 2 na ryc. 2), pokazując jednocześnie, że podnoszona kwestia jest dla nas ważna. Reakcje na działanie będą naszą osobiście zdobytą wiedzą, unikalną, aktualną i zlokalizowaną (punkt 3 na ryc. 2). Na jej podstawie możemy podjąć dalsze działania. Jako osoby dbające o to, by protest był doświadczeniem pożytecznym edukacyjnie, powinniśmy pamiętać, że nie jest to tylko artystyczny performans, ale także to wydarzenie powinno być wplecione w proces uczenia się. Najprostsza pętla uczenia się (Kolb 2015) uwzględnia cztery etapy: wystąpienie zdarzenia, refleksję nad nim, uogólnienie i postanowienie. Przy czym postanowienie dotyczy ponownego zajęcia danej sytuacji, czyli w tym przypadku udziału dzieci w proteście. Bazując na teoretycznych założeniach uczenia się, można stwierdzić, że pedagodzy powinni planować nie tylko pierwszy, ale także drugi protest, który pozwoli na lepsze wykorzystanie zdobytego wcześniej doświadczenia.

### **Jakość partycypacji zawsze w kontekście**

Ocena jakości organizacji protestu może być dokonywana w kontekście drabiny partycypacji (Hart 1992), gdzie metafora wspinania się sugeruje, że zawsze należy dążyć do pełnego uczestnictwa dzieci w procesach decyzyjnych. Jednak sam twórca tej koncepcji później odszedł od hierarchicznej interpretacji (Hart 2008), wskazując, że istnieją inne metafory, takie jak koło, które po prostu mierzy zakres zaangażowania dzieci, nie oceniając go bezpośrednio.

Jeśli chodzi o kryteria sukcesu w partycypacji dzieci, można zapytać same dzieci o ich zdanie. Kryteria sukcesu można także wiązać z charakterystyką ruchu społecznego, w którym uczestniczymy. Wówczas może nas zaskoczyć to, że wyzwania bywają większe niż fizyczna obecność i kwestie organizacyjne, na których skupiają się modele partycypacji dzieci. W ruchu głębokiej ekologii zgromadzeni ludzie podejmują decyzję poprzez konsensus, ale prawdziwy wysiłek polega na włączaniu osób nieludzkich w ten proces. Wyzwaniem jest udzielenie głosu rzece lub lasowi, a także osobom nieobecnym – zmarłym przodkom lub przyszłym pokoleniom. W takich sytuacjach dzieci mają okazję zastanowić się, jak wyznaczyć rzeczników osób pozbawionych głosu i w jaki sposób wypowiedzieć się w ich imieniu, zamiast tylko we własnym (Macy 2004). Dzięki temu, dzieci praktykują zarówno edukację globalną (Kuleta-Hulboj, Gontarska 2015), jak i posthumanizm (Obrycka 2020), co również

wiąże się z samodoskonaleniem się ludzi jako mieszkańców Ziemi, a także oznacza wzięcie odpowiedzialności za zmieniający się świat i złożone sieci relacji z wszelkimi Innymi.

## Podsumowanie

Podsumowując, partycypacja dzieci, choć zazwyczaj jest analizowana z perspektywy ideałów demokracji, jest silnie związana ze specyfiką każdego kraju wynikającą z tradycji oraz stopnia odejścia od tych ideałów. Masowe protesty często otwierają drzwi do nowych i innowacyjnych form działania, tworząc aktywną kulturę protestu, w której nawet przypadkowi uczestnicy życia społecznego orientują się, jak się zachować w obliczu protestu. Jednak czasem tradycja zwycięskich ruchów społecznych, takich jak ruch Solidarności w Polsce, może ograniczać kolejne pokolenia, koncentrując się na celebrowaniu przeszłych zwycięstw i sprawdzonych taktyk. Kontekst jest kluczowy, ponieważ wiele zmiennych w naszym otoczeniu prowadzi do kolejnych mobilizacji społecznych, podczas których obecność protestujących dzieci staje się chwilowo lub retrospektywnie oczywista. Rolą dorosłych, w tym nauczycieli, jest stworzenie dzieciom warunków rozwoju, także bazując na tematach, które obezwładniają ich samych. Radosny udział w protestach może być odpowiedzią dydaktyki na kwestie rozpoznane jako wyzwania antropocenu.

## Literatura

- Babicka-Wirkus A. (2015), *Potencjał szkoły do kształtowania obywatelskiego nieposłuszeństwa uczniów*. „Parezja”, 3(1).
- Bałachowicz J. (2017), *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*. „Prima Educatione”, 1.
- Bergman C.J., Montgomery N. (2023), *Imperium, aktywizm, radość*. Tłum. B. Brzezicka. „Czas Kultury”, 218(3).
- Boratyn D. (2022), *Functions of Youth Councils in local self-government communities in Poland: Empirical research results*. „Athenaeum Polskie Studia Politologiczne”, 75(3).
- Boyden J. (2003), *The moral development of child soldiers: what do adults have to fear?* „Peace and Conflict”, 9(4).
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2021), *Dzieci mają głos (?) – próba zmapowania form i praktyk dziecięcej partycypacji w Polsce*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 20(3).
- Chutorński M. (2020), *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (2021), *Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce*. „Studia z Teorii Wychowania”, 12(1).
- Dobrzycki J. (2019), *Protest osób niepełnosprawnych i ich opiekunów w 2018 roku na łamach tygodników „Newsweek” i „Sieci” a problem tabloidyżacji*. „Zeszyty Prasoznawcze”, 62(4).
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Elshtain J.B. (1996), *Commentary: political children*. „Childhood”, 3.
- Grabowska M. (2023), *W stronę nowej podmiotowości politycznej. Protesty aborcyjne, teoria społecznej reprodukcji i procesy demokratyzacji*. „Przegląd Socjologiczny”, 72(3).
- Greniuk A., Salkowska M., Zakrzewska-Manterys E. (2022), *Protests of parents of persons with disabilities in Poland: The results of a qualitative study among the participants and supporters*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 18(3).
- Gunderson S. (2008), *Protest actions, image events, and the civil rights movement in Birmingham*. „American Communication Journal”, 10(4).
- Hackney F. (2013), *Quiet activism and the new amateur: The power of home and hobby crafts*. „Design and Culture”, 5(2).
- Hart R.A. (1992), *Children's participation: from tokenism to citizenship*. „Innocenti Essays”, 4.
- Hart R.A. (2008), *Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children*. W: A. Reid, B.B. Jensen, J. Nickel, V. Simovska (eds.), *Participation and learning*. Dordrecht, Springer.
- Heffernan M. (2011), *Wilful blindness: why we ignore the obvious*. Toronto, Canada.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2018), *Education and the love for the world: articulating a post-critical educational philosophy*. „Foro de Educación”, 24(16).
- Howard-Jones P., Sands D., Dillon J., Fenton-Jones F. (2021), *The views of teachers in England on an action-oriented climate change curriculum*. „Environmental Education Research”, 27(11).
- Jagiello-Rusilowski A., Witkowska M. (2022), *Mocking (un)certainly with Shakespeare and service learning for sustainability-collaborative instructors' and students' self-study report*. „Universitas Gedanensis”, 63.
- Jarosz E. (2021), *Hydro-sztuka w Polsce z perspektywy błękitnej humanistyki jako tratwy ratunkowej wobec katastrofy ekologicznej*. „Przegląd Kulturoznawczy”, 48(2).
- Kocyba P., Łukianow M., Piotrowski G. (2020), *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?* „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, 21(4).
- Kolb D.A. (2015), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. London, Pearson Education Inc.
- Kowzan P. (2018), *Mali obywatele, orlęta czy marionetki? Udział dzieci w protestach*. „Czas Kultury”, 34(2).
- Kowzan P. (2022), *From activism, through academia into deep adaptation*. „Australian Journal of Adult Learning”, 62(3).
- Kowzan P., Krzywiński D., Hurko K., Życzyńska J., Koenig M., Bloch P., Rainka D., Mozykiewicz M., Bigus W. (2018), *Protestujące dzieci*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 21(1).
- Kowzan P., Szczygieł P. (2023), *Social movement learning about violence*. „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, 14(2).
- Kowzan P., Świdlińska I. (2022), *Parental meanings attributed to children's participation in street protests*. „Children & Society”, 36(4).
- Kuleta-Hulboj M., Gontarska M. (red.) (2015), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lester S. (2013), *Rethinking children's participation in democratic processes: A right to play*. „Sociological Studies of Children and Youth”, 16.
- Melo D.F., Stockemer D. (2014), *Age and political participation in Germany, France and the UK: A comparative analysis*. „Comparative European Politics”, 12(1).
- Miller R. (1981), *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa, PWN.

- Milne B. (2015), *Rights of the child: 25 years after the adoption of the UN Convention*. Dordrecht, Springer.
- Miś K., Krawczyk A. (2022), *Uczniowie kontra anachroniczny system oświaty. Szkolne protesty w kontekście dysfunkcjonalnych przejawów przemocy symbolicznej*. „Ogrody Nauk i Sztuk”, 12(12).
- Niesz T. (2022), *Education as social movement tactic, target, context, and outcome*. W: R. Desjardins, S. Wiksten (eds.), *Handbook of civic engagement and education*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- Nolas S.M. (2015), *Children's participation, childhood publics and social change: A review*. „Children and Society”, 29(2).
- Obrycka M. (2020), *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanizmu międzygatunkowego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Phillips L. G. (2010), *Social justice storytelling and young children's active citizenship*. „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, 31(3).
- Rodgers D.M. (2020), *Children in social movements: Rethinking agency*. New York, Routledge.
- Starego K. (2016), *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacquesa Rancière'a idea dialogu „zapośredniczonego”*. „Forum Oświatowe”, 28(1).
- Stein S. (2021), *Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world*. „Globalisation, Societies and Education”, 19(4).
- Tunçgenç B., Cohen E. (2018), *Interpersonal movement synchrony facilitates pro-social behavior in children's peer-play*. „Developmental Science”, 21(1).
- Uba K. (2016), *Protest against school closures in Sweden: accepted by politicians?* W: L. Bosi, M. Giugni, K. Uba (eds.), *The Consequences of social movements*. New York, Cambridge University Press.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019), *Towards an ontology of teaching: thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Dordrecht, Springer.
- Zamojski P. (2014), *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 17(3).
- Zimbaro P., Boyd J. (2009), *Paradoks czasu*. Tłum. A. Cybulko, M. Zieliński. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimmerman E. (2008), *Gaming literacy: Game design as a model for literacy in the twenty-first century*. W: B. Perron, M.J.P. Wolf (eds.), *The video game theory reader 2*. New York, Routledge.

### Źródła internetowe

- Czyżewska B. (2020), *Rodziny przeciw fanatykom: Zwyciężymy ich miłością*. „Vogue Polska”, <https://www.vogue.pl/a/rodziny-przeciw-fanatykom-zwyciezymy-ich-miloscia>, 11.11.2022.
- Dzieci protestujące, *Informacje o: Dzieci protestujące*. Facebook, [https://www.facebook.com/SocialMovementsChildren/about\\_details](https://www.facebook.com/SocialMovementsChildren/about_details), 7.02.2024.
- Kubkowski P. (2023), *Granice do zniesienia*. „Dwutygodnik”, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/10801-granice-nie-do-zniesienia.html>, 7.02.2024.
- Macy J. (2004), *Zgromadzenie Wszystkich Istot – z perspektywy lat*. „Dzikie Życie”, <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2003/stycz-2004/zgromadzenie-wszystkich-istot-z-perspektywy-lat>, 7.08.2023.
- McFarland C.K. (1971), *Crusade for Child Laborers: “Mother” Jones and the March of the Mill Children*. *Pennsylvania History*. „A Journal of Mid-Atlantic Studies”, 38(3), <https://www.jstor.org/stable/27771950>, 7.08.2023.

Redakcja/TTM (2017), *Dzieci strajkowały na ulicach Luzina*. „Nadmorski24.pl”, <https://nadmorski24.pl/aktualnosci/31360-dzieci-strajkowaly-na-ulicach-luzina>, 7.08.2023.

Redakcja (2019), *Tarnów. Replika broni terrorysty jako atrakcja imprezy w „elektryku”*. „Tarnów Nasze Miasto”. <https://tarnow.naszemiasto.pl/tarnow-replika-broni-terrorysty-jako-atrakcja-imprezy-w/ar/c1-5112817>, 6.08.2023.

### **Akt prawny**

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526).