

**MAJA BRZOWSKA-BRYWCZYŃSKA  
(INSTYTUT SOCJOLOGII UAM)****DZIECIĘCE OBYWATELSTWO KULTUROWE**

Dziecięce obywatelstwo kulturowe, trudne słowo. Z jednej strony brzmi jak najbardziej zasadnie – jako inkluzywna filozofia obecności dzieci w życiu społeczno-kulturowym i wezwanie do kulturowego uwłaszczenia najmłodszych obywateli. Jednak jako koniunkcja dzieci, kultury i obywatelstwa – odsłania całą swoją niejednoznaczność, będącą konsekwencją niejednoznacznego charakteru tych trzech elementów składowych, które wewnętrznie spójne wydają się chyba jedynie na zasadach strategicznego esencjalizmu, to jest *vis-a-vis* innych pojęć (dość przywołać dychotomiczną parę dzieci i dorosłych czy kultury i natury).

Pojęcie dziecięcego obywatelstwa kulturowego wymaga połączenia dzieci z kulturą i obywatelstwem w sposób, który pozwoli zarówno odnieść się do specyfiki doświadczenia bycia dzieckiem w sieci społecznych relacji (zawieszono w tym kontekście, ujmując rzecz upraszczająco, między dyskursem troski a paradygmatem dziecięcego sprawstwa, które w odmienny sposób definiują dziecięce kompetencje i możliwości udziału w życiu społecznym), jak i zdać sprawę z wielości kultur, które mogą stanowić punkty odniesienia dla projektu edukacji kulturowej i które stanowią przestrzeń codziennych doświadczeń dzieci, a wreszcie – który uwzględni takie ujęcia obywatelstwa (kulturowego), które, mówiąc obrazowo – pomieszczą dzieci jako obywateli. Nie jest to zadanie łatwe, ale chyba ważne dla ćwiczenia naszej społecznej wyobraźni.

**Kulturowo, nie kulturalnie**

Tradycyjnie rozumiana edukacja kulturalna projektowana jest w celu dostarczenia *odbiorcom* kultury narzędzi umożliwiających bardziej świadome i aktywne, a także bardziej krytyczne uczestnictwo w kulturze (w przeciwieństwie do uczestnictwa biernego i bezrefleksyjnego)<sup>1</sup>. Uczestnictwo to jest tutaj przy tym rozumiane przez pryzmat modelu receptywnego – jako czynność semiologiczna, intelektualna, polegająca na rozwijaniu kompetencji kulturowych związanych z umiejętnością właściwego interpretowania i wartościowania wytworów kultury. Kultury, a mówiąc dokładniej –

---

<sup>1</sup> M. Kosińska, *Edukacja kulturowa*, w: *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, red. R. Koschany, A. Skórzyńska, Centrum Kultury Zamek, Poznań 2014.

(mono)kultury określonych wartości, struktur i norm, które wymagają przyswojenia i których należy przestrzegać; kultury czyli pewnego porządku, w ramach którego klarownie rysują się dychotomie wysoka – niska, wartościowa – bezwartościowa, bierna – aktywna. Uczestnictwo w kulturze postrzegane z tej perspektywy jest w pewnym sensie robieniem czegoś z kulturą po to, by stać się człowiekiem kulturalnym, jest w dużej mierze uczestnictwem podyktowanym ważnością samego kontaktu z kulturą tak, jakby stanowiła ona dający się wyprzepracować z całokształtu życia społecznego obszar, związany głównie z wąsko rozumianymi formami obcowania z instytucjami kulturowymi i artystycznymi, i tak – jak gdyby uczestnictwo w kulturze w jakiś szczególny sposób różniło się od innych form uspołecznienia, tworzenia społecznych sieci, artefaktów i relacji. W tym wąskim ujęciu brakuje, jak zauważa Marta Kosińska niezwykle ważnego elementu uczestniczenia w kulturze, a mianowicie – kulturowego sprawstwa, podkreślenia iluzoryczności tradycyjnego podziału na twórców i odbiorców kultury. Rozszerzenie pojęcia edukacji kulturalnej o aspekt sprawczości kulturowej ma w założeniu wzbogacić zasoby właściwych jej narzędzi interpretacji kulturowej tak, by umożliwiały nie tylko potwierdzanie czy rekonstruowanie zastanego porządku społeczno-kulturowego, ale także dawały podstawy do jego przekształcania i współtworzenia. Siłą rzeczy inaczej rozumiana jest w tym kontekście sama kultura – to kultura zwyczajna (bo ucieleśniona i zagregowana w serii codziennych praktyk i tekstów, w banalnych strategiach nadawania znaczeń i odczytywania sensów otaczającej rzeczywistości), demokratyczna (bo znosząca jednoznaczne podziały na to, co wysokie i niskie, wartościowe i bezwartościowe, umożliwiającą budowanie sieci społecznych relacji), wreszcie popularna (bo żywa i heterogeniczna, będąca polem walki o znaczenia, kontestacji i ścierających się hegemonii, zmienna, żywa i dynamiczna).

Taka edukacja kulturowa miałaby stanowić formę krytycznej praktyki kulturowej raczej, niż formułę ukulturalnienia; miałaby już nie tyle odsyłać do gmachu uświęconych wartości, co stać się w pewnym sensie narzędziem dekonstruowania porządku społecznego i kulturowego (np. kwestii niesprawiedliwości i nierówności, wykluczeń) w myśl założenia, że kulturowe jest polityczne, że kultury nie da się odseparować od innych obszarów życia społecznego i że porządek kultury nie oznacza jednolitego porządku aksjonormatywnego. Miałaby służyć nie tylko szlifowaniu kompetencji kulturowych w dekodowaniu kulturowych znaczeń, nie tylko wyrabianiu gustu i smaku (problematycznych o tyle, że stanowiących zazwyczaj wyraz przyzwyczajęń estetycznych klas/grup uprzywilejowanych), ale – chyba przede wszystkim – rozwijaniu procesów demokratyzacji, poszerzaniu pola obywatelskiego zaangażowania, promowaniu zmiany społecznej.

Tak przereklamowane pojęcie edukacji kulturowej (już nie kulturalnej) jest bardzo inspirujące w sytuowaniu dzieci w kontekście kultury, stanowiąc kolejny obszar, w którym promowane w ramach paradygmatu tzw. nowej socjologii dzieciństwa, dziecięce sprawstwo i waga partycypacji dzieci w życiu społecznym, mogą znaleźć swój wyraz. Pojęcie dziecięcego obywatelstwa kulturowego stanowi

dla mnie narzędzie sprzęgnięcia tak wykreślonych celów edukacji kulturowej z obrazem dziecka jako aktywnego i kompetentnego członka swojej społeczności, a co za tym idzie – aktywnego, sprawczego uczestnika kultury. Sprzęgnięcie to nie jest to jednak proste, bo mimo progresywizmu proponowanego ujęcia, w treści społecznych konstruktów dzieciństwa wciąż dominuje wyobrażenie dzieci jako istot niesamodzielnych, niekompetentnych, wymagających opieki. Jedną z konsekwencji tego obrazu jest ustawiczne rzutowanie dziecięcego sprawstwa i autonomii w przyszłość, rozpatrywanie dzieciństwa z perspektywy skończonego projektu dorosłości, kontynuując tym samym tradycję wykluczania dzieci ze wspólnoty obywateli, niejednokrotnie zresztą legitymizowaną troską o dziecko i działaniami w jego najlepszym interesie. Tym samym, w (tradycyjną, dotychczas realizowaną) edukację kulturową (kulturalną?) dzieci wpisany jest, po pierwsze, większy nacisk na kształtowanie (postaw, zachowań, wartości), jak również ma ona bardziej futurologiczny, systemowy charakter – produkując przyszłych dobrych, wartościowych obywateli. Edukacja kulturowa dzieci niezwykle często rozpatrywana jest z punktu widzenia ich przygotowania do życia w kulturze, stanowiąc zadanie zbyt cenne, by pozwolić sobie na niejednoznaczności i (do)wolność (choć między innymi do wolności i poszanowania dla różnorodności punktów widzenia ma wychowywać); stanowi część projektu wychowania, toczy się z uwagi na pewne zakładane cele, podąża ścieżkami wartości i aktywności uznanych za cenne z punktu widzenia zarówno rozwoju samego dziecka, jak i z punktu widzenia inwestycji, jaką takie kulturalnie wyedukowane dziecko stanowi dla rozwoju przyszłego społeczeństwa. Obywatelstwo kulturowe dzieci będzie siłą rzeczy odzwierciedlało te sprzeczne, ale paradoksalnie uzupełniające się impulsy kulturowej dyscypliny (kulturalizacja) i kulturowego „nieposłuszeństwa” (sprawcza, emancypacyjna edukacja kulturowa jako forma kulturowej krytyki).

### **Obywatelstwo kulturowe<sup>2</sup>**

Inspirujące w kontekście rozważań na temat specyfiki obywatelstwa kulturowego dzieci wydają mi się dwie propozycje, które rezonują zarówno z nowym modelem edukacji kulturowej, jak i logiką dziecięcego formatu obywatelstwa. To kulturowe obywatelstwo oparte na inkluzywnym modelu uczenia się opisane Gerarda Delanty'ego i (pop)kulturowe obywatelstwo autorstwa Joke Hermes.

---

<sup>2</sup>W literaturze kwestia obywatelstwa kulturowego podnoszona jest zazwyczaj w dwojaki sposób. Po pierwsze (np. W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press, Oxford 2000) wykorzystuje się narzędzia teorii politycznej krojonej na miarę społeczeństw wielokulturowych i wówczas obywatelstwo kulturowe oznacza uznanie praw kulturowych, praktykowania swojej kultury przez członków mniejszości i migrantów. Po drugie (np. *Culture and Citizenship*, red. N. Stevenson, Sage, London 2003), sięga się po teorie socjologiczne, zwłaszcza z obszaru socjologii kultury i wówczas rozpatrywany jest status kultury jako praktyki wytworzonej w efekcie dyskursów, samych praktyk dyskursywnych, przestrzeni dyskursywnej, obecności w niej i możliwości jej współtworzenia. W przeciwieństwie do ujęcia wielokulturowego, nie chodzi w nim już tyle o prawa mniejszości, co o prawa kulturowe, o udział w życiu kulturowym nie tylko w kontekście percepcji, odbioru, ale również współtworzenia, o podłoże dla nawyków działania, odpowiedzialności kulturowej, uczenia się od siebie nawzajem, o relacje z innymi.

Pierwsze inspiruje ujęciem obywatelstwa jako procesu uczenia się, drugie – zwróceniem uwagi na kontekst tego procesu – kulturę popularną.

Gerard Delanty umiejscawia specyfikę kulturowego wymiaru obywatelstwa w podziale na obywatelstwo dyscyplinarne (nauka norm właściwego uczestnictwa w życiu społecznym jako obywatel, swoista tresura obywatelska do zachowań społecznie pożądanych z punktu widzenia dominującej wciąż jeszcze w wielu ujęciach obywatelstwa optyki liberalnej) oraz właściwe obywatelstwo kulturowe, a więc *de facto* realizowane w praktyce prawo do udziału w instytucjach społecznych i kulturze społeczeństwa w sposób dowolny<sup>3</sup>. Chodzi tutaj przede wszystkim o partycypację i wkład różnych obywateli w budowanie przestrzeni i narracji kulturowych, o uznanie różnorodnych form uczestnictwa w życiu kulturowym i społecznym, nawet, jeśli odbiegają one od przyjętej normy. Bycia obywatelem uczymy się – głównie, na co zwraca uwagę Delanty – w nieformalnych kontekstach życia codziennego. Jest to proces modyfikowany przez nasze osobiste doświadczenia i biografię, zajmowane przez nas miejsce w kulturze. W toku społecznych interakcji uczymy się swojej obywatelskiej tożsamości – poprzez doświadczanie (bądź nie) bycia włączanym, uznanym, mającym bądź nie – poczucie przynależności. Istotnym wymiarem takie doświadczenia obywatelstwa jest sposób, w jaki nasze osobiste narracje łączą się z szerszym kontekstem kulturowym, poczucie (bądź jego brak), że możemy odnaleźć siebie w kulturze. Delanty czyni przy tym rozróżnienie między inkluzywnym procesem uczenia się a procesami opartymi na dyscyplinie. O ile ten pierwszy skupia się na budowaniu poczucia przynależności oraz lokowania jednostek w roli współautorów kontekstów kulturowych, w których funkcjonują i które ich definiują, drugi generuje dyskryminację i poczucie kulturowego i społecznego wyalienowania. Świadomość nieoczywistości efektów procesualnego wykuwania się kulturowego obywatelstwa jest tutaj cenną korektą (wywodzącą się głównie z propozycji politycznej teorii wielokulturowości) idealistycznych założeń na temat sprzęgania obywatelstwa z kulturą – nie wszystkie procesy uczenia się bycia obywatelem przebiegają tak samo i nie wszystkie narracje osobiste mają szansę znaleźć odzwierciedlenie w szerszych kontekstach kulturowych. W tym ujęciu wyraźny jest – istotny moim zdaniem w kontekście edukacji kulturowej (nie kulturalnej) dzieci – imperatyw antydyskryminacyjny, normatywny tworzenia klimatu dla procesów obywatelskiego uczenia się. Celem edukacji kulturowej jest bowiem zagwarantowanie warunków dla inkluzywnych procesów uczenia się bycia obywatelem (kultury). W propozycji Delanty'ego na inkluzywność procesu uczenia się składają się: możliwość partycypacji w tworzeniu kulturowych znaczeń i narracji, wielość perspektyw postrzegania kultury i bycia obywatelem kultury wyrastający z wielości codziennych doświadczeń i wreszcie nacisk na budowanie

---

<sup>3</sup> G. Delanty, *Citizenship as a learning process: Disciplinary Citizenship versus Cultural Citizenship*, „Journal of Lifelong Education” 2003, vol 2 (6), ss. 597-605.

kulturowej (auto)refleksyjności – świadomości swojego kulturowego ulokowania i warunkujących je czynników i ograniczeń strukturalnych.

Inkluzywny proces uczenia się Delanty określa jako *sharing and caring* – gdzie dzielenie się polega na umożliwieniu dwukierunkowego przepływu edukacji – wzajemnej wymiany doświadczeń, treści i interpretacji kulturowych, współtworzenia znaczeń kulturowych, zaś troska wyraża się w dbałości o inkluzywny charakter „kulturowego przysposobienia”. Z punktu widzenia wspomnianego już uwikłania dzieci w (ostatecznie tylko pozornie) przeciwstawne dyskursy troski i sprawstwa, które dość mocno komplikują obraz ich (kulturowego) obywatelstwa, taki dwutorowy proces uczenia się obywatelstwa – gwarantujący z jednej strony możliwość współtworzenia kulturowych praktyk i znaczeń, z drugiej zaś biorący pod uwagę szczególną (marginalizowaną) sytuację kulturową niektórych grup czy kategorii społecznych i dbający o ich włączanie w kulturowy wielość – jest bardzo ważną wskazówką projektowania edukacji kulturowej dla dzieci. Blisko mu także do sposobu, w jaki Ruth Lister widzi szczególne miejsce dzieci na mapie obywatelskich tożsamości, postrzegając dzieci jako kompetentne, wrażliwe, posiadające prawa i zaangażowane podmioty, które jednocześnie – podobnie jak inne marginalizowane grupy – potrzebują wielu gwarantujących bezpieczeństwo praw, opieki i ochrony specyficznej dla swojej szczególnej sytuacji (określonej chociażby przez ekonomiczną czy polityczną, ale także kulturową zależność od dorosłych)<sup>4</sup>. Jako dyskurs i praktyka mająca na celu inkluzję jak największych obszarów doświadczeń, obywatelstwo kulturowe nie może ograniczać się wyłącznie do kanonu oficjalnej kultury.

To w obrębie kultury popularnej – rozumianej przy tym zgodnie w wykładnią studiów kulturowych – jako przestrzeń walki o znaczenia, przestrzeń oporu i ścierających się hegemonii, ale także heterogeniczna przestrzeń różnych sposobów bycia-w-świecie, konkretnych praktyk związanych z przynależnością, wspólnotą i tożsamością – Joke Hermes widzi główny budulec obywatelstwa kulturowego. Stanowi ono przestrzeń, w której (oraz praktyki, dzięki którym) ludzie nawiązują więzi i budują poczucie przynależności. Potencjał obywatelski kultury popularnej tkwi zdaniem Hermes w cechującej ją otwartości (która gwarantuje szeroką partycypację, daje poczucie bycia częścią wspólnoty), w tworzących ją narracjach kulturowych (*usable stories*) – opowieściach, które odzwierciedlają nasze fantazje i marzenia na temat idealnego społeczeństwa, nasze nadzieje i lęki (dostarczając jednocześnie wielorakich przykładów i ilustracji abstrakcyjnych, a ważnych dla rozumienia obywatelstwa pojęć, jak na przykład szacunek dla innych, odpowiedzialność, sprawstwo, patriotyzm etc.) i wreszcie w przenikaniu się sfer tego, co prywatne z tym, co publiczne. Podobnie, jak Delanty, Hermes również dostrzega dwoistą specyfikę obywatelstwa kulturowego – lokując je między pesymistyczną wizją Toby Millera (który dostrzega w nim sposób dyscyplinowania jednostek w

---

<sup>4</sup> R. Lister, *Why Citizenship: Where, When, and How Children?*, „Theoretical Inquiries in Law” 2007, vol 8 (2), ss. 693-718.

obszarze kultury w kontekście społecznych formacji kapitalizmu) i idealistycznym ujęciem Johna Hartleya (według którego sednem kulturowego obywatelstwa jest walka o znaczenia, o tożsamość, o podmiotowość, o wspólnotę, o procesy inkluzji i alienacji). Gdyby połączyć te dwa krańce, okazuje się, że obywatelstwo kulturowe podlega dwóm sprzecznym, ale paradoksalnie współdziałającym siłom – dyscypliny i oporu, wspomagając zarówno określanie norm akceptowalnych zachowań kulturowych, jak i wykreślając przestrzeń sprawstwa. W pewnym sensie więc, obywatelstwo kulturowe odnosi się do specyfiki edukacji kulturowej rozumianej zarówno jako trening „spolegliwego obywatela”, jak i trening „obywatelskiego nieposłuszeństwa”.

Hermes formułuje następującą definicję obywatelstwa kulturowego: „proces wytwarzania więzi i budowania wspólnoty oraz jako sam namysł nad tymi procesami, który jest wpisany w udział w praktykach czytania, konsumowania, celebrowania i krytykowania treści oferowanych w przestrzeni kultury (popularnej)”<sup>5</sup>. Jednym z kluczowych procesów jest porównywanie i dokonywanie ocen (kim jestem, kim są inni, jak to jest być innym etc.), które są inspirowane i wspierane poprzez teksty kultury popularnej, to także przepracowywane dzięki nim lęków, nadziei, zaangażowania i interpretacji rzeczywistości. Udział w dziecięcej kulturze popularnej to także forma udziału we władzy (nadawania znaczeń), skądinąd dla dzieci niedostępnej – chociażby poprzez bycie członkiem wspólnot interpretacyjnych (np. społeczności fanowskich aktywnie „czytających” „teksty” kulturowe). Opowieści kultury popularnej, owe *usable stories*, bardziej chyba, niż jakiegokolwiek inne dostarczają materiału do namysłu nad rzeczywistością, wyraźniej budują poczucie przynależności i – poprzez swój związek z popkulturowymi przyjemnościami – pozwalają na emocjonalny stosunek do kultury. W takim ujęciu kulturowego obywatelstwa, dziecięce strategie „czytania” Barbie nie tyle przez pryzmat pokus kultury konsumpcyjnej, ale z perspektywy opłatanych wokół niej opowieści – o przyjaźni, o uczciwości, o spełnianiu marzeń i byciu sobą, nabierają nowego znaczenia, jako potencjalne treści edukacji kulturowej.

### **Dziecięce obywatelstwo kulturowe. Między przysposobieniem kulturowym a kulturowym nieposłuszeństwem obywatelskim**

Kulturowe obywatelstwo dzieci to zarówno pewien ideał ich uczestnictwa w kulturze, jak i punkt odniesienia dla projektowanej z myślą o nich edukacji kulturowej. Z jednej strony jest to pojęcie nienowe – bo w tej czy innej formie kulturowego (i szerzej – społecznego) uwłaszczenia dzieci – pojawiało się w dyskursie naukowym i publicznym przynajmniej od czasów idei Nowego Wychowania, mocno pobrzmiwając chociażby w pedagogice korczakowskiej i radykalnej, z drugiej – wpisuje się w nowe (względnie nowe) dyskusje o kulturze jako przestrzeni uspołecznienia oraz o specyfice

---

<sup>5</sup>J. Hermes, *Re-reading Popular Culture*, Willey-Blackwell, Oxford 2005, s. 10.

obywatelstwa, akcentującej jego wielorakie formaty. Znajduje swój wyraz w Konwencji Praw Dziecka, mającej za jeden ze swoich filarów prawo dzieci do partycypacji w życiu społecznym i kulturowym<sup>6</sup>.

W pewnym sensie obywatelstwo dzieci – z uwagi na brak bezpośredniej politycznej reprezentacji i bardzo ograniczone formy politycznej partycypacji oraz możliwości politycznego sprawstwa – ma zazwyczaj charakter kulturowy (realizując się w uczestnictwie i prawach „partycypacyjnych”), z drugiej strony jednak idea obywatelstwa dzieci w *ogóle* (poza czysto formalnymi rozumieniami) nierzadko okazuje się stąpaniem po bardzo niepewnym gruncie przyzwyczajęń i stereotypów dorosłych związanych z postrzeganiem dzieci w społecznym, publicznym kontekście. Wreszcie – nowe uczestnictwo w kulturze i nowe myślenie o edukacji kulturowej zderzone z tradycyjnym (bo o nowe wciąż trudno) postrzeganiem miejsca dzieci w sieci społecznych relacji – daje pogląd na obecność pewnych (być może oczywistych) napięć na linii dzieci – edukacja kulturowa – kulturowe obywatelstwo. Tym samym, obywatelstwo kulturowe dzieci bywa więc zarówno formą włączania ich w krąg kultury, jak i prowadzoną przez nie samą walką o uznanie.

Gdyby chcieć w (dużym) skrócie zreferować bliski *childhood studies* sposób myślenia o dziecięcym obywatelstwie, można zamknąć je w zaproponowanej przez Ruth Lister koncepcji „obywatelstwa przeżywanego” (*lived citizenship*)<sup>7</sup>. Mając za punkt wyjścia dominujący obraz dorosłego obywatela w pełni obywatelskich praw, do którego wymagające opieki i ochrony, wciąż rozwijające swoje kompetencje i niemające dostępu do tradycyjnych narzędzi demokratycznego obywatelstwa dzieci po prostu nie pasują, Lister zauważa, że w większości przypadków, wysiłek skierowany w stronę uznania dziecięcego obywatelstwa nie skupia się jednak wcale na rozciąganiu dorosłych przywilejów, praw i obowiązków na dzieci (obywatelstwo *de iure*), ale raczej na uznaniu faktu, iż podejmowane przez nie obywatelskie praktyki czynią z nich obywateli *de facto* (np. wolontariat, oddolne działania na rzecz lokalnych wspólnot, chęć i gotowość zaangażowania się w ważne dla społeczności sprawy) oraz na takim projektowaniu działań partycypacyjnych, by mogły one obejmować również dzieci. Obywatelstwo przeżywane jest więc obywatelstwem praktycznym i „procesualnym”, wykuwanym w procesie partycypacji.

Tak rozumiane obywatelstwo (kulturowe) dzieci oznacza zatem przede wszystkim gotowość

---

<sup>6</sup>Mniej lub bardziej wyraźnie kształt dziecięcego obywatelstwa kulturowego wykreślają tutaj (między innymi): artykuł 12. mówiący o prawie dziecka do „wyrażania własnych poglądów” i bycia wysłuchanym, artykuł 13. dający prawo do swobody wypowiedzi i poszukiwania informacji, artykuł 14. gwarantujący swobodę myśli, sumienia i wyznania, artykuł 17. mówiący o prawie dostępu do informacji i materiałów dostępnych w środkach masowego przekazu „korzystnych dla dziecka w wymiarze społecznym oraz kulturalnym”, artykuł 23. podkreślający wagę inkluzji społecznej i kulturowej dzieci niepełnosprawnych, artykuł 29. kreślący cele edukacji jako rozwijania dziecięcych talentów, ale też przygotowania do „odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji”, czy artykuł 31, w którym oprócz prawa do zabawy, znajduje się zapis o „nieskrępowanym uczestniczeniu w życiu artystycznym i kulturalnym” – [http://www.unicef.org/magic/resources/CRC\\_polish\\_language\\_version.pdf](http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf), dostęp: 5.11.2014.

<sup>7</sup>Lister, op. cit.

dorostych do uznania i docenienia potencjału obywatelskiego dziecięcej obecności w przestrzeni kultury, ich sprawstwa, ich głosów i perspektyw. Ich obecności jako współtwórców kultury, mówiąc najprościej. *Easier said than done*, bo w tak zarysowanym inkluzywnym kształcie kulturowego obywatelstwa łatwo zapomnieć, że dzieci nie stanowią jednorodnej grupy społecznej i nie żyją w społecznej próżni, przez co ich kulturowe uwłasnowolnienie zawsze odbywa się w kontekście ograniczeń strukturalnych. Jeśli jednym z aspektów kulturowego obywatelstwa dzieci miałyby być prawo do bycia usłyszanym (jako dziecko, obywatel, członek szerszej wspólnoty), w praktyce nieuchronnie zająłoby się ono z kwestiami kapitału kulturowego, w różnym stopniu dostępnego dla różnych dzieci w różnych punktach społecznej hierarchii. Z drugiej strony nacisk na partycypację (w życiu społecznym i kulturowym) jako jeden z warunków brzegowych dziecięcego obywatelstwa kulturowego może skutkować próbami jej uwidocznienia i sparametryzowania (doprowadzając do uprzywilejowania pewnych tylko jej form i przestrzeni, co może okazać się w ostateczności opisywanym przez Markusa Miessena koszmarem partycypacji<sup>8</sup>). Stąd też, wydaje się bardzo ważne pozostawienie w obrębie dziecięcego obywatelstwa kulturowego swoistej „szarej strefy” – przestrzeni dziecięcego samostanowienia, która pozostaje niewidzialna, ale też takiej sprawczości, która niekoniecznie odpowiada „systemowemu” zapotrzebowaniu na kreatywność i aktywność. Mam tutaj na myśli między innymi przyzwolenie na dokonywanie przez dzieci aktów kulturowego nieposłuszeństwa obywatelskiego, które niejednokrotnie wkręca się w tryby paniki moralnej i interpretowane jest jako wandalizm, błazenada czy samowolka. Na wagę takich „nieposłusznych” form uczestnictwa w kulturze zwraca uwagę Cath Larkins<sup>9</sup>, pod pojęciem dziecięcych aktów obywatelskich rozumiejąc działania skierowane przeciwko ustalonym regułom społecznego współżycia, których celem jest podważanie społecznych zasad i norm, a czasami również łamanie prawa w imię sprawiedliwości (np. łamanie szkolnego regulaminu, żeby pokazać złe funkcjonowanie szkolnego systemu)<sup>10</sup>. Różnią się one od działań obywatelskich (zmierających do społecznie akceptowalnych działań na rzecz społeczności) na podobnej zasadzie, jak obywatelska aktywność i obywatelski aktywizm; prowokują dyskusję o granicach i treści praw oraz obowiązków, proponują/wymuszają nową redystrybucję zasobów lub tworzą nowych aktorów społecznych; związane są z koniecznością ponownego przemyślenia tego, jak kształtują się i przekształcają, jak są podzielane i odrzucane społeczne dobra i postawy.

Biorąc pod uwagę dwoistość partycypacji (bycia włączanym i protagonistycznego dodawania

---

<sup>8</sup>M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2013.

<sup>9</sup>C. Larkins, *Enacting Children's Citizenship: Developing understandings of how children enact themselves through actions and Acts of citizenship*, „Childhood” 2014, February, vol. 21 no. 1.

<sup>10</sup>Warunkami brzegowymi aktów obywatelskich jest konieczność brania odpowiedzialności za te działania – przed innymi, oraz ich uzasadnienie płynące z chęci wypracowania/uzyskania sprawiedliwości.



swoich cegiełek do gmachu kultury, a bywa, że burzenia tego, co zostało już zbudowane) można spojrzeć na obywatelstwo kulturowe dzieci z dwóch perspektyw, mając przy tym świadomość, że ujęcia te są upraszczające a pomiędzy nimi rozciąga się bogata przestrzeń różnorodnych strategii negocjowania sensów i formatów uczestniczenia w kulturze.

Z jednej strony będzie to swoiste przysposobienie kulturowe do kanonu, mające charakter intencjonalnej, dającej się wyodrębnić z toku innych działań kulturowych aktywności. To obywatelstwo „kulturalne”, którego celem jest stanie się pełnoprawnym członkiem kultury głównego nurtu poprzez znajomość dzieł, reguł zachowania, oczekiwanych interpretacji. Ma ono na celu (mniej lub bardziej świadomie) wypracowanie pożądaných kompetencji kulturowego dekodowania tekstów, to trening „dobrego” (czytaj: społecznego) obywatela. Tak rozumiane obywatelstwo kulturowe – dziecięce, w kontekście kulturowej edukacji – jest wartościowane jako ważny cel – tworzenie podwalin pod przyszłe społeczeństwo i jest zadaniem na tyle poważnym, że nie można sobie pozwolić na niejasności, dowolność i heterogeniczność. To bycie obywatelem kultury (rozpoznawanej jako wysoka w przeciwieństwie do niskiej), której wartości kształtują (teoretycznie) przestrzeń dyskursywną i fizyczną, w której ma się wykuwać (pożądane) obywatelstwo. Z tak rozumianego obywatelstwa płynąć ma szacunek dla Kultury jako siedliska ważnych wartości i znaczeń, a także dla spójności, tożsamości kulturowej.

Po drugiej stronie lokuje się ujęcie dziecięcego obywatelstwa kulturowego, które zainspirowane jest rozumieniem obywatelstwa kulturowego zaproponowanym przez Joke Hermes. Zmienia się tutaj, po pierwsze, punkt odniesienia, nie jest nim już bowiem oficjalna, usankcjonowana kanonem kultura, ale przestrzeń kultury popularnej, rozumianej zgodnie z duchem studiów kulturowych – jako heterogeniczna przestrzeń różnorodnych sposobów i codziennych praktyk radzenia sobie z kulturą; rozumianej ponadto jako narzędzie krytyki kulturowej (zwłaszcza w odniesieniu do ustalonych dychotomii piękna i brzydoty, racjonalności i emocji, męskości i kobiecości, wreszcie sztuki i kiczu, jakości i chłamu). Tak rozumiane dziecięce obywatelstwo kulturowe przestaje być wyłącznie treningiem kulturalnych obywateli, a zaczyna akcentować emancypacyjny, twórczy i sprawczy charakter udziału, uczestnictwa w kulturze. To w pewnym sensie – obok treningu wrażliwości i szacunku dla inności – również swoiste szkolenie w obywatelskim nieposłuszeństwie. O ile w przypadku dorosłych tak rozumiane obywatelstwo kulturowe nie wzbudza szczególnych kontrowersji, w przypadku kiedy mowa o dzieciach, może to nie być już tak oczywiste. Nieoczywistość wynika z faktu niewielkiego przecież (w stosunku do dorosłych) kulturowego doświadczenia dzieci – ich uczestnictwo w kulturze trwa, mówiąc najprościej, krócej, niż dorosłych i z tego względu choćby ilościowe przyswojenie treści kulturowych, związane z nimi teoretycznie wybory, ekspozycja na różnorodność i promowane wartości wyglądają inaczej. Można sobie wyobrazić, że takiej popkulturowej edukacji kulturowej – z uwagi na wciąż obecne tendencje do utożsamiania kultury

popularnej z masową – towarzyszyłby lęk o pozbawienie dzieci dostępu do wyższych wartości i cenniejszych treści kulturowych. Problem z naszym – dorosłych – stosunkiem do edukacji kulturowej dzieci polega chyba na zderzeniu czegoś na kształt pedagogicznego uwłasnowolnienia dzieci, modelu, w ramach którego pielęgnowane jest ich sprawstwo, autonomia i kompetencje kulturowe ze swoistym protekcjonizmem pedagogicznym, który każe nam chronić dzieci przed zgubnym wpływem nieodpowiednich (a często też wymykających się odgórnej kontroli i cenzurze) treści kulturowych. To zderzenie dyskursu troski i opieki z szacunkiem i uznaniem dziecięcej sprawczości jest jedną z osi, wokół których nawleka się współczesne dzieciństwo (postrzegane przez pryzmat obywatelstwa). To też ważny obszar napięć w edukacji kulturowej skierowanej do dzieci. W jej słowniku istotnym pojęciem, o dużej sile retorycznego rażenia jest „kruchość”, niewinność, podatność na zranienia – w odniesieniu do relacji dzieci z kulturą. Ale wizja protekcjonistyczna, choć z pewnością wyrasta z głębokiej i prawdziwej troski, nie bierze pod uwagę popularnych przyjemności, jakie dzieci czerpią z kultury popularnej. Obywatelstwo kulturowe dzieci to przecież, obok ćwiczenia kompetencji kulturowych, także prawo do zabawy, do czerpania radości z emancypacji przez zabawę, prawo do radzenia sobie z różnicą i różnorodnością na różne sposoby.

Ważnymi pytaniami w kontekście tak rozumianego obywatelstwa kulturowego i edukacji kulturowej są zatem: co robimy z kulturą? Jak dzieci korzystają z kultury (popularnej) i w jaki sposób – w ich przypadku – łączy się to z obywatelstwem kulturowym? Jak odczuwają swoją przynależność i jak rozumują logikę inkluzji i ekskluzji z kulturowej wspólnoty? Jak kultura tworzy *usable stories* dla dzieci i co wynoszą one z tych opowieści, jak wreszcie same biorą udział w generowaniu tych kulturowych narracji? Wreszcie – co dzieci robią z edukacją kulturową? Ich doświadczenia są niezwykle cennym, o ile nie niezbędnym elementem definiowania dziecięcego obywatelstwa kulturowego.

Niezależnie od wagi emancypacyjnego, nastawionego na różnicę i krytykę modelu edukacji kulturowej jako treningu kulturowego obywatelstwa, wciąż chyba aktualnym pozostaje pytanie o miejsce tradycyjnej edukacji kulturowej w kontekście obywatelstwa kulturowego dzieci. Jeśli bowiem mowa o emancypacji, następuje ona względem czegoś, co uwierało, jeśli mowa o nauce krytycznego myślenia, odnosi się ono do zastanych, utartych schematów myślenia i wartościowania. Inną kwestią pozostaje – jeśli by przyjąć mierzalność efektów edukacji kulturalnej dzieci (jak tego dokonać w odniesieniu do takiego krytycznego rozumienia edukacji i kulturowego obywatelstwa pozostaje otwartą kwestią) – problem uczenia, wskaźnikowania ważnych w tym krytycznym obywatelstwie kompetencji – jak chociażby kreatywności czy socjologicznej wyobraźni. Czy da się nauczyć krytyki kulturowej w kontekście tradycyjnej edukacji kulturowej dzieci – która (o ile nie ma charakteru niejednokrotnie krytykowanej edukacji, czy może dobitniej – socjalizacji medialnej) zachodzi najczęściej w kontekście instytucji edukacyjnych bądź edukacyjnie zorientowanych praktyk kulturowych (spektakle i seanse dla szkół, wizyty w muzeach, galeriach, zwiedzanie zabytków etc.).

Czy myśląc o kreatywności czy umiejętności wątplenia, otwartości na inność, powinniśmy (i czy w ogóle jest to możliwe) myśleć językiem programów szkolnych czy może raczej „organicznie” – poprzez dostarczanie kontekstów i okazji, pretekstów i możliwości takiego twórczego działania. Skąd jednak będziemy wiedzieli, że dzieci już się tego nauczyły?

W jaki sposób wykuwa się zatem dziecięce obywatelstwo kulturowe? Na pewno wciąż poprzez dostęp do dziedzictwa kulturowego, do kultury kanonicznej, poprzez wyrabianie kompetencji kulturowych (obywatelstwo kulturowe dzieci rozumiane może być tutaj jako praktyka realizowania kompetencji kluczowych), kulturowe aktywności realizowane w instytucjach kultury rozumianej tradycyjnie i wąsko. Ale z uwagi na zmieniające się definicje uczestnictwa w kulturze wagi nabiera w tym kontekście również dziecięce sprawstwo kulturowe – tworzenie treści kulturowych oraz tworzenie poprzez te treści czy artefakty nowych znaczeń, zadzierzgiwanie nowych sieci społecznych. Jak mogłoby takie promowanie sprawstwa wyglądać w praktyce edukacji kulturowej? Po pierwsze (znów – patrząc bardziej tradycyjnie i konwencjonalnie), w drodze projektów partycypacyjnych i animacyjnych (mając na uwadze refleksyjne i krytyczne podejście do zagadnień dziecięcej partycypacji i animacji dziecięcej kultury) prowadzonych i inicjowanych przez dorosłych, w które dzieci włączane są w różnym stopniu, w różnym celu i na różnych zasadach (dość przypomnieć drabinę partycypacji Rogera Harta<sup>11</sup>). Po drugie – idąc tropem inspiracji „organicznych” i protagonistycznych – poprzez trudno mierzalne, oddolne, sposoby tworzenia przez dzieci znaczeń kulturowych – ich obywatelskie akty kulturowe, działania kontrkulturowe, ich oddolna spontaniczna twórczość, kreatywność. Mówiąc jeszcze inaczej, kulturowe obywatelstwo dziecięce obejmuje zarówno kulturowe uwłaszczenie *dla dzieci tu i teraz* jak i projekt edukacyjny, kładący podwaliny pod *przyszłe społeczeństwo dorosłych obywateli*.

To nie jest tak, że narzędzia ewentualnej kulturowej emancypacji dzieci trzeba by wymyślać od nowa albo, że muszą mieć one w konieczny sposób rewolucyjny charakter. To nie jest tak, że

---

<sup>11</sup>R. Hart, *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence 1992. Drabina dziecięcej partycypacji zaproponowana przez Harta składa się z ośmiu szczebli, a każdy kolejny ilustruje rosnący zakres włączania dzieci w procesy podejmowania decyzji oraz różne formy współpracy dzieci z dorosłymi. Pierwsze trzy stopnie drabiny nie są tak naprawdę formami partycypacji, ale raczej wykorzystywania dzieci do legitymizowania realizowanych przez dorosłych projektów: to manipulacja (dochodzi do niej w sytuacjach, kiedy dorośli wykorzystują dzieci do popierania własnych projektów, udając jednocześnie, że są to projekty inspirowane przez dzieci), dekoracja (wykorzystywanie dzieci, aby wsparły jakiś projekt – najczęściej w formie zaproponowanej przez dorosłych, nie udając jednocześnie, że był on zainspirowany przez dzieci) i tokenizm (do którego dochodzi wówczas, gdy dzieciom teoretycznie udziela się głosu, ale w rzeczywistości mają one niewielki bądź żaden wpływ na to, jak przebiega proces podejmowania decyzji, co się dzieje w jego trakcie, jaka jest ich rola w projekcie oraz jakie będą jego efekty). Kolejne szczeble drabiny układają się z kolei w ciąg prowadzący od informowania dzieci o planowanych działaniach, bez włączania ich w same plany i przydzielanie im zadań, przez konsultowanie projektów z dziećmi (nadal bez ich udziału w tych projektach; dzieci wyrażają opinie o projektach realizowanych przez dorosłych), projekty inicjowane przez dorosłych, w których dzieci biorą udział i wspólnie podejmują decyzje, następnie inicjowane i kierowane przez dzieci (dorośli pełnią jedynie rolę wspierającą) i wreszcie – projektowane oraz inicjowane przez dzieci i realizowane przy współudziale dorosłych.

dziecięce obywatelstwo kulturowe wymaga postawienia na głowie całego dotychczasowego porządku i logiki edukacji kulturowej. Wiele z tych narzędzi jest dostępnych tu i teraz, wiele z tych praw – do głosu, do współtworzenia kultury, do ekspresji artystycznej i kulturowej – gwarantowanych jest przez Konwencję Praw Dziecka. Wystarczy po nie sięgnąć. Patrząc na dwie podstawowe przestrzenie, w których na co dzień funkcjonują dzieci – edukacji i zabawy – można wspomnieć chociażby o upowszechnianiu modelu edukacji demokratycznej (a narzędziami demokratyzacji szkół mogą być przecież sprawnie działające samorządy i spółdzielnie uczniowskie<sup>12</sup>) czy o partycypacji w projektach zagospodarowania przestrzeni zabawy (a projektów zakładających obecność dzieci jako współprojektantów jest coraz więcej i przyjmują one nie tylko formę twórczych warsztatów, ale także bardziej „dorosłą” postać konsultacji społecznych z udziałem dzieci). Można także wyobrazić sobie umożliwienie dzieciom dostępu do środków przekazu i możliwość (współ)tworzenia własnych treści kulturowych czy współobecność w procesach decyzyjnych poprzez udział w dziecięcych i młodzieżowych ciałach doradczych przy radach miejskich i gminnych. Można wreszcie wyobrazić sobie wykorzystanie uświęconych i rytualizowanych okazji, jak na przykład Dzień Dziecka do dekonstrukcji doświadczeń bycia dzieckiem we współczesnej kulturze. Bardzo ważne jest przy tym – bardzo trudne w paternalistycznej kulturze dzieci i ryb bez głosu – zaufanie dzieciom i wiara w dziecięce kompetencje odczytywania sensów kultury.

Dziecięce obywatelstwo kulturowe widziane tak, jak starałam się je tutaj mniej lub bardziej wprawnie wyrysować, stanowi pojęcie łączące w sobie rozumienie obywatelstwa kulturowego jako inkluzywnego procesu uczenia się (siebie, swojego obywatelstwa i swojej kultury) i nacisk na uczynienie kultury popularnej głównym (a przynajmniej ważnym) rezerwuarem treści i wartości, z których można budować zręby społecznej wspólnoty; jest pojęciem zakorzenionym w ujęciach dziecięcego obywatelstwa w ogóle (jako obywatelstwa przeżywanego, ucieleśnionego w szeregu aktów obywatelskich, również takich, które noszą znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa), wrażliwym na specyficzne miejsce dzieci w społeczno-kulturowych sieciach (miejsce między dyskursem troski i paradygmatem sprawstwa, między kulturowymi mitologiami dzieciństwa a różnorodnością faktycznych dziecięcych biografii). Można potraktować je jako pojęcie-drogowskaz, wskazujące ważne aspekty edukacji kulturowej skierowanej do dzieci – rozumianej, jako proces uczenia się siebie-w-kulturze, skupionej wokół promowania partycypacji w tworzeniu kulturowych znaczeń i narracji, wielogłosu perspektyw postrzegania kultury i bycia obywatelem kultury wyrastającego z wielości codziennych doświadczeń i wreszcie kulturowej (auto)refleksyjności – wynikającej ze świadomości, że dzieci nie stanowią jednolitej kategorii społecznej i nie dryfują w społeczno-kulturowej próżni – wywodząc się ze zróżnicowanych kontekstów społecznych, podlegając

---

<sup>12</sup>Innym przykładem może być podsunęty niedawno przez MEN pomysł konsultacji społecznych mających towarzyszyć dyskusji nad kształtem kanonu lektur.

różnym trybom socjalizacji, dysponując różnymi formami kapitałów w kulturowej grze. Myślenie kategoriami dziecięcego obywatelstwa kulturowego to jednak także bycie uważnym na rozproszone formy kulturowego dziecięcego samostanowienia i uczestnictwa w kulturze, które choć trudno mieralne, stanowią ważny element ich codziennych zmagania z kulturą.