

Partycypacja i sprawiedliwość społeczna: kluczowe kategorie w edukacji, dla edukacji, poprzez edukację

PRZEGŁĄD KRYTYCZNY

2024 / 6(2): 7–18

ISSN: 2657–8964

DOI: 10.14746/pk.2024.6.2.1

Urszula Markowska-Manista¹ & Mariusz Baranowski²

¹ Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-568 Warszawa. ORCID: 0000-0003-0667-4164, Email: u.markowska-ma@uw.edu.pl

² Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Socjologii, ul. Szamarzewskiego 89C, 60-568 Poznań. ORCID: 0000-0001-6755-9368, Email: mariusz.baranowski@amu.edu.pl

STRESZCZENIE: Partycypacja i sprawiedliwość społeczna to kluczowe kategorie w edukacji, odgrywające istotną rolę w promowaniu praw człowieka na poziomie lokalnym i globalnym. Kategorie te odnoszą się do różnorodności, równości oraz inkluzji społecznej, będąc fundamentem odpowiedzi na współczesne wyzwania, takie jak zmiany klimatyczne, migracje czy konflikty o podłożu społecznym, politycznym i religijnym. Edukacja pełni tutaj rolę narzędzia transformacyjnego, umożliwiając jednostkom zdobywanie wiedzy i umiejętności potrzebnych do inicjowania zmian społecznych oraz rozwijania odpowiedzialności za wspólnotę globalną. Jednocześnie procesy globalizacji i nierówności strukturalne komplikują wdrażanie tych wartości. Dynamiczne zmiany społeczne, polityczne i kulturowe wymagają od edukacji ciągłej adaptacji i otwartości, jednak często napotykają na opór systemowy oraz anachroniczne podejście do nauczania. Kluczowe znaczenie mają inkluzywne strategie, które uwzględniają różne narracje, grupy społeczne oraz interdyscyplinarne podejścia. W ten sposób edukacja staje się narzędziem sprawiedliwości społecznej, wspierając refleksyjność, współuczestnictwo i krytyczne myślenie w procesie transformacji jednostek i społeczeństw.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, partycypacja społeczna, równość, sprawiedliwość społeczna

WSTĘP

Partycypacja i sprawiedliwość społeczna to interdyscyplinarne kategorie, które mają kluczowe znaczenie dla praw człowieka i jego stosunku do świata natury zarówno w kontekście lokalnym, jak i globalnym. Odnoszą się one do różnorodności, wielości i niepewnej równości w życiu społecznym. Kategorie te są obecne wśród tak zwanych współczesnych tematów i badań wrażliwych (Liamputtong, 2007; Luce, 2019). Obejmują one związek między badaniami istotnymi społecznie a kwestiami władzy społecznej i politycznej, potencjalne implikacje, jakie badanie wrażliwych tematów może mieć dla badaczy i świata, problemy etyczno-moralne inherentne w relacjach między badaczami a badanymi (Lee, 1993). Tematy te, jawiąc się jako obciążające, wymagające, kontrowersyjne czy skomplikowane zawierają w sobie trudną wiedzę na temat wyzwań do jakich zaliczyć należy zdrowie psychiczne, choroby cywilizacyjne, zmiany klimatyczne, prawa i wolności człowieka, procesy migracji i mobilności, konflikty o podłożu politycznym, społecznym, kulturowym i religijnym (Luce, 2019). W świecie pełnym nierówności i kryzysów oraz dysproporcji w dostępie do—już sam termin jest problematyczny—„zrównoważonego rozwoju” są to kategorie kluczowe dla racjonalnego rozpoznawania źródeł wiedzy i realizacji edukacji przekazującej dzieciom, młodzieży i dorosłym użyteczną wiedzę i umożliwiającą im nabywanie umiejętności inicjowania i wdrażania zmian społecznych poprzez bycie sprawczymi i aktywnymi członkami swoich społeczności i poczucia odpowiedzialności za wspólnotę globalną. Jesteśmy „globalizowani”, a bycie „zglobalizowanymi” oznacza niemal to samo dla wszystkich, których ten proces dotyczy (Bauman, 2000), jednakże „skutki procesów globalizacyjnych nie wykazują powszechnie zakładanej jednorodności” (Bauman, 2000, s. 6). Analizując nierówności wynikające z globalnych zależności, odnoszące się do płaszczyzny politycznej, gospodarczej oraz do zróżnicowanych ścieżek rozwoju państw i regionów na różnych kontynentach (por. Baranowski, 2023), wynikających m.in. z polityki kolonialnej, postkolonialnej czy post zależności, dostrzegamy, że proces globalizacji przybiera różnorodne oblicza. Dla każdej społeczności, grupy czy jednostki stanowi inny rodzaj szansy bądź uwikłania, oraz rozumienia i bycia sprawczym w różnych koncepcjach sprawiedliwości społecznej (Sensoy & DiAngelo, 2017).

Innym czynnikiem, który w istotny sposób wpływa na wyzwania związane z partycypacją i sprawiedliwością społeczną jest znaczna dynamika procesów społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych (Williams, 1999; Baranowski & Jabkowski, 2024). Procesy te modelują edukację, co niekiedy wymaga zmierzenia się z anachroniczną wiedzą, przestarzałym zapleczem, wyzwaniami systemowymi, brakiem społecznej zgody na zmiany czy brakiem politycznej otwartości na nowe możliwości, wyzwania i problemy. Innymi słowy, tradycyjne systemy edukacyjne i koncepcje szkolne nie nadążają za zmianą społeczną i postępem, bądź są hamowane lub wykorzystywane dla potrzeb politycznych czy mechanizmów globalnych zależności. Edukacja nie nadąża za dynamicznie rozwijającymi się teoriami kształcenia i technologizacją nauczania (Klus-Stańska, 2021, s. 77).

Konieczność nieustannej aktualizacji wiedzy z różnych zakresów i dziedzin (np. polityki, biznesu, etyki, higieny pracy, informatyki, przyrody, muzyki czy mody), adekwatnych do przemian społecznych, politycznych i kulturowych oraz różnic w pojmowaniu i funkcjonowaniu w czasie i miejscach na ziemi może stanowić istotną blokadę w tym zakresie.

Nie bez znaczenia pozostają wiedza, postawy i nastawienia nauczycieli oraz innych osób odpowiedzialnych za wdrażanie edukacji opartej na uwzględnieniu partycypacji i sprawiedliwości społecznej do szkolnej i pozaszkolnej praktyki. Dotyczy to nawet samej gotowości do podjęcia tego typu problematyki w edukacji, w procesie nauczania. Badania pokazują, jak wiele trudności nastręcza zmiana myślenia o procesie edukacji (Wortham, 2001). Dzieje się tak dlatego, że myślenie o partycypacji i sprawiedliwości społecznej jest niekiedy odseparowane przez podejścia, metody i treści towarzyszące procesowi szkolnego nauczania. Niekiedy same założenia edukacji szkolnej mogą być (i często są) interpretowane przez pryzmat jednego słusznego kontekstu cywilizacyjnego, kulturowego i światopoglądowego w dyskursie władzy (Wolf, 1999; Giroux, 2018).

Kolejnym wymiarem rozpatrywania natury edukacji jest jej polityczne uwikłanie, które przebiega na kilku, wzajemnie powiązanych ze sobą, a niekiedy przenikających się płaszczyznach. Po pierwsze, edukacja jako wytwór polityczny nie jest niezależną hybrydą, lecz wynika z przyjętych pryncypiów politycznych i określonego systemu. Po drugie, dotyczy zagadnień odnoszących się do polityk państwowych i międzynarodowych, co z punktu widzenia państw (które wszak określają, czego i jak obywatele mają się uczyć) może być niewygodne. Dobrym przykładem jest analiza sytuacji edukacyjnej państw określanych jako „rozwijające się” w kontekście kolonializmu i postkolonializmu oraz współczesnych polityk pomocowych (Zachara-Szymańska, 2023). Po trzecie, każda edukacja w dużej mierze jest finansowana z budżetu państw, a zatem jest politycznie uwikłana.

Stąd partycypacja i sprawiedliwość społeczna jawią się jako kategorie, które w krytycznym podejściu rozwijają poczucie odpowiedzialności za bliższy i dalszy świat kultury i natury oraz wiedzę na temat podmiotowości i upodmiotowienia oraz szacunku dla przyrody, istot żywych i dziedzictwa niematerialnego. Partycypacja i sprawiedliwość społeczna w edukacji konsekwentnie opierają się na czterech podstawowych aspektach wiedzy i edukacji: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć razem i uczyć się, aby być (Delors, 1998).

Sprawiedliwość społeczna w edukacji jest podstawą tego, czym jest dobra edukacja (Francis, Mills, & Lupton, 2017) i odnosi się do poszukiwania możliwości oferowania równego dostępu do edukacji oraz eliminacji barier, które mogą utrudniać uczącym się osiągnięcie ich pełnego potencjału. Koncepcja ta obejmuje równość dostępu do edukacji, w tym wysokiej jakości edukacji, wsparcie dla uczniów z trudnościami w nauce; włączenie, co oznacza, że różnorodność kulturowa i indywidualne potrzeby uczniów powinny być uwzględniane w procesie nauczania; antydyskryminację zarówno w polityce rekrutacyjnej, jak i w praktykach komunikacji, uczenia się i nauczania w szkołach (Car-

lisle et al., 2006). Inne istotne czynniki to umożliwienie uczącym się rozwoju umiejętności, krytycznego myślenia, zdolności do rozwiązywania zróżnicowanych problemów oraz nabywanie umiejętności współpracy z otoczeniem, aby lepiej zrozumieć kontekst i potrzeby środowiska uczących się i nauczających.

W związku z tym, stałym obowiązkiem edukacji jest zapewnienie każdemu, kto jest częścią tego procesu, warunków niezbędnych do harmonijnego rozwoju (fizycznego, psychicznego), kształcenie szacunku dla przyrody, innych ludzi i ich kultur poprzez uczenie się o dynamice świata przy jednoczesnym zachowaniu szacunku dla siebie i rodzimej kultury, a tym samym uwrażliwienie na środowisko i kształtowanie kompetencji społeczno-kulturowych i międzykulturowych w dobie transformacji (Markowska-Manista, 2019). Jednak u podstaw funkcjonujących systemów kształcenia znajduje się niezmiennie perspektywa antropocentryczna, co oznacza, że już w punkcie wyjścia mamy do czynienia z tendencyjnymi założeniami, które warunkują nasz stosunek do szeroko rozumianego świata (ekocentryzm jest wciąż mało znanym i nieobecnym w epistemologicznych założeniach podejściem, por. Kopnina, 2013; Payne, 2010; Smith, 2019).

Podczas gdy mamy różne podejścia do budowania płaszczyzn równości i szacunku w konwencjonalnych strukturach programów nauczania, które opierają się na decyzjach edukacyjnych, społecznych i środowiskowych, potrzebujemy matryc i kompasów, które pozwoliłyby nam krytycznie dekonstruować treści, refleksyjnie orientować się w systemowo dostarczanej wiedzy, uczestniczyć w tworzeniu tej wiedzy i refleksyjnie oraz odpowiedzialnie poruszać się po politycznie i ideologicznie skonstruowanych programach nauczania. Niezbędne wydają się zatem podejścia, które są inkluzywne i uwzględniają udział różnych grup i różnych narracji oraz różnych źródeł wiedzy, metod i strategii komunikacji, pracy i współpracy. Takie podejścia mają społecznie krytyczną jakość, obejmującą grupy większościowe i mniejszościowe, które dekonstruują i są jednocześnie konstruowane w danym kontekście, w społeczeństwie i środowisku. Jest to zatem transakcja wiązana—(współ)uczenie się poprzez działanie i współuczestnictwo na rzecz zmian społecznych w poszukiwaniu sprawiedliwości społecznej i równości w edukacji i poprzez nią (Markowska-Manista, 2023).

Refleksyjna potrzeba poszukiwania płaszczyzn partycypacji i sprawiedliwości społecznej w edukacji i poprzez edukację zapewnia uzasadnioną ścieżkę dotarcia do różnorodnych zasobów wiedzy, korzystania z różnych narzędzi i podejmowania działań, które dekonstruują schematyczne praktyki, tak aby wiedza, z której korzystamy, była kontekstualna i zintegrowana ze świadomością granic ludzkiej ingerencji w środowisko naturalne oraz lokalne i globalne społeczeństwo, którego jesteśmy częścią.

Partycypacja społeczna ma kluczowe znaczenie dla rozwoju kultury praw człowieka, demokracji i praworządności (Michopoulou, 2023). Partycypacją określa się zdolność do uczestnictwa, działania, oddziaływania na świat i wprowadzania zmian (Baranowski, 2021; Oswell, 2013). Zmiany te i oddziaływania nie dzieją się w próżni, lecz dotyczą

miejsc, przestrzeni, środowisk, w których na co dzień funkcjonują dzieci, młodzież i dorośli. Partycypacja opiera się na kilku kluczowych filarach. Pierwszym z nich jest osobiste poczucie sprawczości i uczestnictwa, a więc wiara w zdolności do niezależnego działania i dokonywania wyborów oraz wpływu. Drugi filar to społeczna przestrzeń, w której człowiek czując się bezpiecznie będzie miał rzeczywiste możliwości do bycia sprawczym. Trzeci filar to świadomość możliwości uczestnictwa i bycia sprawczym/sprawczą, które stają się siłą napędową do działania, zaś czwarty dotyczy interakcji i współdecydowania (Olejniczak, 2015), a więc zakłada włączenie. Partycypacja jest zatem „społecznie usytuowaną zdolnością do działania” (Manyukhina & Wyse, 2021) i w kontekście edukacji oznacza poszanowanie prawa każdej osoby do podejmowania decyzji oraz inicjowania i kierowania własnym uczeniem się.

PARTYCYPACJA NA RZECZ SPRAWIEDLIWOŚCI SPOŁECZNEJ

Analizy płaszczyzn partycypacji i sprawiedliwości społecznej w edukacji i poprzez edukację opierają się w niniejszym tekście na analizie wybranych publikacji dotyczących partycypacji społecznej, edukacji dla pokoju, edukacji na rzecz sprawiedliwości społecznej, zrównoważonego rozwoju i edukacji równościowej związanej z nauczaniem w zróżnicowanych społeczeństwach.

Można dostrzec wiele zmian jakie zaszły w ostatniej dekadzie w kontekście dekonstrukcji i dekolonizacji myślenia, teorii i badania oraz wdrażania użytecznych praktyk w partycypacji dzieci i młodzieży w zróżnicowanych kulturowo i społecznie lokalnych i globalnych wymiarach. Partycypacja młodych ludzi w sprawach ich dotyczących to klucz do sprawczości i aktywizmu w procesach transformacji w społeczeństwach targanych kryzysami, reżimami, zmianami klimatycznymi, nierównościami społecznymi i rasowymi czy radykalizacją i skutkami konfliktów zbrojnych. Partycypacja to jednocześnie tematyka książki *A Handbook of Children and Young People's Participation Conversations for Transformational Change* (Percy-Smith et al., 2023). Publikacja ta łączy dwa pola: badania i praktykę nakierowane na różne wymiary partycypacji dzieci i młodzieży jako równych, sprawczych i aktywnych obywateli w ich rodzinach, szkołach, grupach rówieśniczych i społecznościach oraz w wielokulturowym społeczeństwie globalnym. Badacze i praktycy kładą nacisk na zmieniające się kulturowo, społecznie i politycznie uwarunkowania uczestnictwa dzieci i młodzieży w społeczeństwach których są częścią, na osi przeszłość—teraźniejszość—przyszłość. Książka zbudowana jest z 33 rozdziałów. Autorzy analizują tu partycypację dzieci w kontekście rozwoju transformacyjnego, uwarunkowania partycypacji młodzieży w różnych kontekstach i środowiskach, dyskursywne bariery dotyczące politycznego wpływu dzieci. Sekcję drugą tworzą teksty dotyczące m.in. rekonceptualizacji uczestnictwa dzieci na rzecz transformacyjnej zmiany w kontekście szkolnym, partnerstwa międzypokoleniowego i osobistej transformacji dzieci, przezwyciężania spojrzenia dorosłych w badaniach partycypacyjnych z młodzieżą. Badacze analizują tutaj również transformacyjne ograniczenia w praktykach koprodukcji

z pracownikami socjalnymi i młodymi ludźmi, proces wspierania na bazie niezależnego rzecznictwa uczestnictwa dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi. W książce znajdują się również teksty na temat badań rówieśniczych, etyki i władzy w badaniach partycypacyjnych dotyczących dorosłych i dzieci oraz teksty nakierowane na uczenie się na podstawie doświadczeń czy metody uczenia tematów wrażliwych, realizacji badań wśród grup wrażliwych w dynamicznych kontekstach. Publikacja ma na celu uwypuklenie aspektów uczestnictwa doświadczanych przez różne grupy dzieci i młodzieży w relacji z dorosłymi, naświetlenia doświadczeń i perspektyw uczestnictwa grup, których uczestnictwo jest szczególnie trudne (uchodźcy i małoletni bez opieki, dzieci z niepełnosprawnościami, dzieci/młodzież w szerokim zakresie kontekstów). Konwersacyjny styl prezentowanych zagadnień uwypukla ważność partycypacji dzieci i młodzieży w warunkach międzykulturowości, w kontekście wyzwań dla kultur, tożsamości oraz migracji (*participation on the move*) i transformacji społecznych.

EDUKACJA DLA POKOJU

Przykłady dobrych praktyk odnoszących się do edukacji dla pokoju i sprawiedliwości społecznej można znaleźć m.in. w książce *Peace Education. International Perspectives* (Bajaj & Hantzopoulos, 2016). Przygotowana przez badaczy i praktyków głęboko zaangażowanych w wysiłki na rzecz edukacji pokojowej w różnych kontekstach i lokalizacjach na całym świecie, książka przygląda się bliżej podstawowym koncepcjom i aktualnym trendom edukacji pokojowej. Podkreślając potrzebę nauczania o pokoju, a także nauczania dla pokoju, autorzy oferują konkretne pomysły czytelnikom, którzy chcą zagłębić się w tę dziedzinę badań, szukając możliwości pracy i praktyki opartej na pedagogice krytycznej, edukacji praw człowieka, krytycznej teorii rasy i teoriach postkolonialnych. Autorzy, podążając za Paolo Freire (2003), opowiadają się za wzmocnieniem uczestnictwa i upodmiotowienia uczniów jako agentów transformacyjnej zmiany. Zaangażowanie młodych ludzi w działania edukacyjne, które ich dotyczą, umożliwia aktywizację ich potencjału społecznego w środowisku i wykorzystanie zasobów działań indywidualnych i społecznych, a także kształtowanie kompetencji budowania pokoju w życiu codziennym. Autentyczne zaangażowanie młodych ludzi z różnorodnym zestawem umiejętności jest ważne dla budowania ich poczucia odpowiedzialności za społeczność i środowisko (Hart, 2013).

Edukacja uczestnicząca oparta na krytycznej analizie dynamiki władzy i współzależności między różnymi czynnikami (rasa, klasa, płeć, specjalne potrzeby, orientacja seksualna, język, religia, położenie geograficzne i inne), jako formy stratyfikacji społecznej, pozwala na budowanie tożsamości w oparciu o szacunek dla grupy/grup, do której/do których należą uczniowie i do środowiska, które ich otacza i które współtworzą. Uzupełnia to kolejny element—edukacja na rzecz równości i różnorodności jako rozwój konkretnych umiejętności i biegłości w wykorzystywaniu wiedzy w promowaniu pokoju oraz budo-

waniu postaw i zachowań niezbędnych do promowania niestosowania przemocy. Edukacja na rzecz równości i różnorodności nie tylko rozwija konkretne umiejętności, ale także kształtuje postawy i wartości, które są niezbędne do budowania sprawiedliwych i pokojowych społeczeństw (Gross, 2017).

Publikacja pokazuje, że środki masowego przekazu mogą być również wykorzystywane do wprowadzania pozytywnych zmian społecznych. Jednym z przykładów jest rozdział o podejściu do edukacji pokojowej na przykładzie Ulicy Sezamkowej (Subramanian et al., 2016), oparty na modelu budowania tolerancji, wzajemnego szacunku i zrozumienia wśród dzieci. Holistycznie zorientowane, skoncentrowane na dziecku podejście *Sesame Workshop* promuje wiedzę i umiejętności niezbędne do budowania refleksyjnych i empatycznych postaw, rezyliencję i umiejętności pozytywnego współdziałania z innymi. Budując krytyczne myślenie, ma również na celu kształtowanie postaw dzieci, umożliwiając im kwestionowanie form przemocy strukturalnej i kulturowej oraz racjonalne podejście do rzeczywistości i poszukiwanie rozwiązań. Edukacja dla pokoju, oparta na przypadku *Sesame Workshop*, pozwala na rozwój i wyrażanie empatii, docenianie podobieństw i różnic, pokojowe rozwiązywanie konfliktów, współpracę i rozwój podstawowych umiejętności prospołecznych, których dzieci potrzebują w określonych kontekstach, zarówno po zakończeniu konfliktu, jak i w warunkach kruchego pokoju (Markowska-Manista, 2023).

WIEDZA O ŚRODOWISKU NATURALNYM I NAUCZANIE NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Innym ważnym i bardzo aktualnym tematem jest nauczanie na rzecz zrównoważonego rozwoju z uwzględnieniem nurtów ekopedagogiki i krytycznego podejścia do edukacji środowiskowej.

Jego celem jest przygotowanie jednostek i grup do podejmowania świadomych decyzji w kontekście ochrony i respektowania środowiska naturalnego (Taylor, 2017) oraz społecznej sprawiedliwości i ekonomicznej odpowiedzialności. Ekopedagogika, skupiająca się na relacji między człowiekiem a naturą, promująca holistyczne zrozumienie ekosystemów oraz krytyczne podejście do edukacji środowiskowej odgrywa tu istotną rolę, gdyż kształtuje podejścia do nauczania i uczenia się zachęcające do aktywnego zaangażowania w działania na rzecz ochrony środowiska. Podejścia te uwzględniając aspekty ekologiczne, społeczne, kulturowe, etyczne i ekonomiczne, uświadamiają, że wszystkie elementy są ze sobą powiązane.

W książce *Ecopedagogy: Critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development* (Misiaszek, 2020), ekopedagogika przedstawiona jest jako edukacja do odczytywania (mądręgo rozumienia) i ponownego odczytywania ludzkich aktów przemocy środowiskowej oraz jako proces, który opiera się na krytycznym myśleniu i zdolności ludzi do transformacji i dekonstrukcji. Autor koncentruje się na zro-

zumieniu powiązań między ludzkimi aktami przemocy środowiskowej a aktami przemocy społecznej, które powodują niesprawiedliwość, dalszą przemoc, dominację, ucisk i nie zrównoważony rozwój planety. Jednocześnie ukazuje wyzwania i sytuacje graniczne dla ekopedagogiki od strony postprawdy i Celów Zrównoważonego Rozwoju (Misiaszek, 2020). Celem edukacyjnym ekopedagogiki, jak podkreśla autor, jest konstruowanie uczenia się ze zwiększoną sprawiedliwością społeczną i środowiskową (Misiaszek, 2020). Jest to ważne ze względu na potrzebę wdrożenia krytycznego nauczania, dekolonialnego odczytania procesów rozwoju poprzez różne epistemologie i metodologie (Grosfoguel, 2007) oraz badań poprzez problematyzowanie przyczyn przemocy społeczno-środowiskowej, w tym opresyjnych procesów globalizacji i triadycznych konstrukcji obywatelstwa, rozwoju i ekonomii. W tym względzie kluczowe wydaje się kształtowanie postaw proekologicznych i etyki odpowiedzialności za planetę w oparciu o kształtowanie krytycznego myślenia i refleksji nad rolą człowieka w świecie.

W książce *Teaching in Unequal Societies* (Russon et al., 2020), autorzy omawiają kwestie nauczania w kontekście różnorodności oraz pluralizmu, a także analizują nierówności w świetle radykalnej różnorodności, zwłaszcza w zakresie edukacji ekologicznej w szkołach (Lama, 2020). Z perspektywy historycznej, społecznej i kulturowej, badają, jak dziedziczone nierówności kastowe i rasowe wpływają na dynamikę w klasie, w tym relacje między uczniami, nauczycielami, instytucjami, środowiskiem i systemem edukacji. Podkreślają również problem instrumentalizacji i kapitalizacji edukacji, marginalizację i niedocenienie zawodu nauczyciela oraz schematyczne postrzeganie uczestników procesu uczenia się jako transakcji dotyczącej klientów czy konsumentów wiedzy (George, 2020). Takie podejście kontrastuje z podejściem opartym na refleksyjnym i krytycznym myśleniu, które ma na celu upodmiotowienie i włączenie w proces edukacyjny w nurcie emancypacji kultury szkoły (Czerepaniak-Walczak, 2018) i przeciwdziałania opresyjności w oparciu o świat doświadczenia i krytycznej wykładni codzienności (Freire, 2003). Nauczanie w społeczeństwach z nierównościami społecznymi wymaga zatem wieloaspektowego podejścia, które uwzględniałoby żywe doświadczenie codzienności (Freire, 1987), różnorodność potrzeb nauczających i uczących w danym kontekście oraz dążyłoby do stworzenia bardziej sprawiedliwego środowiska edukacyjnego uwzględniającego wartość społecznej partycypacji osób je stanowiących.

ZAKOŃCZENIE

Badanie i odkrywanie płaszczyzn partycypacji i sprawiedliwości społecznej w edukacji i poprzez edukację jest bogatym obszarem zadań i wyzwań odnoszącym się do wzajemnego szacunku i zrozumienia w różnorodności i dla różnorodności. Stąd podejmowanie prakseologicznych działań na rzecz inicjowania partycypacji i wzmacniania świadomości sprawiedliwości społecznej we wspólnocie uczących się i nauczających, wydaje się kluczowe w obszarze udostępniania wiedzy i kształtowania kompetencji w wielopoziomym procesie edukacji domu, szkoły, grup rówieśniczych, środowiska lokalnego, jak

też mediów. Tego typu działania w świecie polaryzacji, niestabilności, eskalacji napięć i nacjonalizmów pojawiających się w społeczeństwie w momencie, kiedy wiedza kształtująca postawy nie jest upowszechniona w przestrzeni społecznej, bądź pozostaje archaiczna, wydają się dziś niezbędne. Nieodzowna wydaje się więc nowa jakość edukacji, kształtującej kompetencje i umiejętności jednostek i społeczności na rzecz społecznego zaangażowania, która będzie respektować nie tylko prawa człowieka, ale szacunek dla natury (Emina, 2023).

Kształtowanie kompetencji krytycznego i refleksyjnego myślenia, budowania pokoju i rozumienia społecznych aspektów bycia częścią społeczeństwa i natury opiera się na filarach (współ)uczenia się poprzez działanie i współuczestnictwo w zmianie społecznej w poszukiwaniu sprawiedliwości społecznej (ludzkiej i planetarnej) oraz równości w edukacji i poprzez edukację. Przytoczone powyżej publikacje wskazują, w jaki sposób partycypacja społeczna, edukacja dla pokoju, ekopedagogika i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju mogą być wdrażane w programach nauczania i w praktyce życia codziennego, biorąc pod uwagę perspektywy kontekstów czasu, miejsca i przestrzeni oraz odnosząc je do źródeł wiedzy i dekonstrukcji wiedzy tak lokalnej jak i globalnej. Kwestią, na którą warto zwrócić uwagę, jest to, jak w obliczu ciągłych zmian społecznych, politycznych i kulturowych realizować zadanie edukowania dla rozumienia, odkrywania i poszukiwania poprzez partycypację na rzecz sprawiedliwości społecznej. Tu należy postawić pytanie o efektywną edukację, która w obliczu i pomimo różnic, umożliwiłaby zmianę społeczną opartą na sprawiedliwości społecznej, prowadzącą w kierunku transformacji jednostek i społeczeństw (Evanoff, 2010), a także dobrostanu środowiska i zrównoważonego rozwoju planety.

BIBLIOGRAFIA

- Bajaj, M. & Hantzopoulos, M. (red.) (2016). *Peace education: International perspectives*. London: Bloomsbury Publishing.
- Baranowski, M. (2021). Understanding new media and participatory culture: Well-being or ill-being? *Rivista di studi sulla sostenibilità*, 2, 351-370.
- Baranowski, M. (2023). Navigating the paradox of social development: intersections of technology, exploitation, and sustainable welfare. *Przegląd Krytyczny*, 5(2), 7-14.
- Baranowski, M. & Jabkowski, P. (2024). Between studying Social Sciences and Humanities and the requirements of labour markets: The example of three Universities from Central Europe. *Language, Discourse & Society*, 12(2/24), 125-141.
- Bauman Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Tłum. E. Klekot. Warszawa: PIW.

- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Paris: Unesco.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Evanoff, R. (2010). *Bioregionalism and global ethics: A transactional approach to achieving ecological sustainability, social justice, and human well-being*. London: Routledge.
- Emina, K. A. (2023). Respecting Nature: A Study to Environmental Ethics. *International Journal of Environmental Pollution and Environmental Modelling*, 6(2), 70-79.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431.
- Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education with Ira Shor & Paulo Freire*. Westport: Connecticut. London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- George, S. K. (2020). Prejudice and the Pedagogue: Teaching in a Democratic Classroom. In J. Russon, S.K. George, P.G. Jung, *Teaching in Unequal Societies*. London: Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. London: Routledge.
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural studies*, 21(2-3), 211-223.
- Gross, Z. (2017). Revisiting peace education: Bridging theory and practice—International and comparative perspectives—Introduction. *Research in Comparative and International Education*, 12(1), 3-8.
- Hart, R. A. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Londyn: Routledge.
- Klus-Stańska D. (2021), Dydaktyka ogólna: dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy, *Studia z teorii wychowania*, XII/1(34), 61-84.
- Kopnina, H. (2013). Evaluating education for sustainable development (ESD): using Ecocentric and Anthropocentric Attitudes toward the Sustainable Development (EAATSD) scale. *Environment, Development and Sustainability*, 15, 607-623.
- Lama, R. (2020). Environmental Education in Schools: Perspective and Challenges. W J. Russon, S. K. George, & P. G. Jung, *Teaching in Unequal Societies*. London: Bloomsbury Publishing.

- Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. London: Sage Publications.
- Liamputtong, P. (2007) *Researching the Vulnerable: A Guide to Sensitive Research Methods*. London: Sage Publications.
- Luce, A. (Ed.). (2019). *Ethical reporting of sensitive topics*. Abingdon: Routledge.
- Markowska-Manista, U. (2019). Migrant and refugee children in Polish schools in the face of social transformation. C. Maier-Hoffer (red.) *Die Vielfalt der Kindheit (en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart: Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen*, Springer Wiesbaden GmbH, 79-100.
- Markowska-Manista, U. (2023). *Exploring the planes of truth and equality in and through education*- BECS featured content *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Publishing.
- Michopoulou, K. (2023). The right of children for human rights education and education for democratic citizenship as a state obligation for sustainable democracy. *Coventry Law Journal*, 28(1), 15-22.
- Misiaszek, G. W. (2020). *Ecopedagogy: Critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development*. London: Bloomsbury Publishing.
- Olejniczak, P. *Partycypacja społeczna jako podstawa społeczeństwa obywatelskiego*, Prace Naukowe WWSZIP 2015, 31(1), 111-121.
- Payne, P.G. (2010). Moral spaces, the struggle for an intergenerational environmental ethics and the social ecology of families: an 'other' form of environmental education. *Environmental Education Research*, 16(2), 209-231.
- Percy-Smith, B., Thomas, N. P., O'Kane, C., & Imoh, A. T. D. (red.). (2023). *A handbook of children and young people's participation: Conversations for transformational change*. London: Routledge.
- Russon, J., George S. K., & Jung P.G. (2020). *Teaching in Unequal Societies*. London: Bloomsbury Publishing.
- Sensoy, O. & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice and education. 2nd Edition*. New York & London: Teachers College Press.
- Smith, W. (2019). The role of environment clubs in promoting ecocentrism in secondary schools: student identity and relationship to the earth. *The Journal of Environmental Education*, 50(1), 52-71.
- Subramanian, X., J.H. Lee , L. K. Dollard & Z. Kabba (2016). Sesame Workshop's Approach to Peace Education. In M. Bajaj & M. Hantzopoulos (red.), *Peace education: International perspectives*. London: Bloomsbury Publishing, 215-232, DOI: 10.5040/9781474233675.ch-012.

- Taylor, P. W. (2017). The ethics of respect for nature. W: Attfield, R. (red.). *The ethics of the environment*. (ss. 249-270). London: Routledge.
- Wolf, E. R. (1999). *Envisioning power: Ideologies of dominance and crisis*. California: University of California Press.
- Wortham, S. (2001). Teaching deconstruction: giving, taking, leaving, belonging, and the remains of the university. *Diacritics*, 31(3), 89-107.
- Zachara-Szymańska, M. (2023). Globalizacja i współzależność, *Politeja- Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 20(83), 295-298.

Participation and social justice: Key categories in education, for education, through education

ABSTRACT: Participation and social justice are essential categories in education, playing a critical role in promoting human rights at both local and global levels. These categories pertain to diversity, equality, and social inclusion, serving as a foundation for addressing contemporary challenges such as climate change, migration, and conflicts rooted in social, political, and religious dimensions. Education acts as a transformative tool, enabling individuals to acquire knowledge and skills necessary to initiate social change and develop responsibility for the global community. At the same time, globalization processes and structural inequalities complicate the implementation of these values. Dynamic social, political, and cultural changes demand continuous adaptation and openness from education, which often encounters systemic resistance and outdated teaching approaches. Inclusive strategies that consider diverse narratives, social groups, and interdisciplinary methods are of utmost importance. Thus, education becomes a tool of social justice, fostering reflection, participation, and critical thinking in the process of transforming individuals and societies.

KEYWORDS: education, social participation, equality, social justice