

Partycypacja w szkole – edukacja ekonomiczna w praktyce

Participation at School – Economic Education in Practice

Aleksandra Marianna Wasążnik

Fundacja Pole Dialogu, Polska

e-mail: a.wasaznik@poledialogu.org.pl

ORCID: 0009-0006-1159-5443

Mateusz Wojcieszak

Fundacja Pole Dialogu, Polska

e-mail: m.wojcieszak@poledialogu.org.pl

ORCID: 0000-0001-5579-0984

Abstract

The article analyzes economic education as an element of civic education using the example of projects run by the Pole Dialogu Foundation: Schools in the Neighborhood (SWS) and the School Civic Budget (SBO). Using an autoethnographic approach, the authors examine the impact of participatory methods on students' sense of agency and the implementation of economic education in practice. On a theoretical level, the text refers to the Convention on the Rights of the Child and the participation models of R. Hart, H. Shier, and L. Lundy. The analysis of SWS points to the role of schools in integrating local communities, while SBO shows decision-making processes concerning funds as a tool for learning responsible management of public resources. The publication sheds light on systemic barriers such as the hierarchical nature of schools, the overload of the core curriculum, and adults' lack of faith in the competence of young people. The conclusions emphasize that authentic participation deconstructs the model of entrepreneurship based on individual profit, promoting action for the common good and democratic change in the organizational culture of educational institutions.

Keywords

civic education, participatory budgeting, school, participation, public money, economic education, democracy

Jeśli chcemy demokracji, musimy się jej domagać i musimy być w stanie kształcić dzieci, które ją stworzą i będą stwarzać na nowo.

Timothy Snyder

Szkoła jest być może ostatnią przestrzenią publiczną, w której możliwa jest w ogóle konfrontacja ludzi z innością i otwarcie się na inne perspektywy.

Tomasz Szkudlarek dla magazynu Kontakt

Wprowadzenie

Współczesna szkoła odgrywa kluczową rolę w przygotowaniu młodych ludzi do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu publicznym. Jej misja nie ogranicza się wyłącznie do realizacji podstawy programowej, lecz obejmuje kształtowanie postaw oraz kompetencji niezbędnych w społeczeństwie demokratycznym. Edukacja obywatelska realizowana jest tutaj na dwóch płaszczyznach: poprzez tradycyjne zajęcia dydaktyczne oraz w ramach kultury organizacyjnej placówki. Teoretycy przedmiotu wskazują, że nowoczesna szkoła powinna nie tylko nauczać o demokracji, ale przede wszystkim działać w oparciu o jej wartości, dając uczniom realny wpływ na ich najbliższe otoczenie¹.

Celem artykułu jest studium dwóch projektów Fundacji Pole Dialogu – Szkoły w Sąsiedztwie (SWS) i Szkolnego Budżetu Obywatelskiego (SBO). Jako osoby autor-skie przedstawionego tekstu, jesteśmy zarówno pracownikami Fundacji, jak i koordynatorami wspomnianych działań. Zatem nasza perspektywa jest zarówno teoretyczna – jako osób piszących owe projekty, praktyczna – jako realizatorów, jak i badawcza – poprzez prowadzenie ewaluacji zakładanych efektów. W związku z tym najbliższe nam jest podejście autoetnograficzne². Analiza projektów obejmie nie tylko ich założenia

¹ Urszula Małek, Olga Napiontek, Kamil Paździor, Anna Rabięga, Olga Wasilewska, Jędrzej Witkowski, Łukasz Zamęcki, Marcin Zaremba, *Edukacja obywatelska. Komentarz metodyczny do podstawy programowej przedmiotu*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy 2025, https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2025/08/EDUKACJA_OBYWATELSKA_-_Komentarz_metodyczny_do_podstawy_programo-1.pdf [dostęp 23.01.2026].

² Carolyn Ellis, *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek: AltaMira Press 2004.

i sukcesy, ale także wyzwania oraz systemowe opory, z jakimi wiąże się wdrażanie partycypacji w hierarchicznej strukturze szkoły.

Pierwszy z analizowanych w tekście projektów, Szkoła w Sąsiedztwie (dalej – SWS), koncentruje się na budowaniu zaangażowanej postawy obywatelskiej i osadzeniu edukacji w lokalnym kontekście. Uczniowie, w oparciu o samodzielnie przeprowadzoną diagnozę, realizują inicjatywy takie jak podcasty o społeczności czy gry miejskie. Celem jest tu nie tylko aktywizacja na rzecz otoczenia, ale i rozwój kompetencji społecznych. Drugi projekt – Szkolny Budżet Obywatelski (dalej – SBO) – to proces decyzyjny dotyczący rozdysponowania części funduszy placówki. Stanowi on narzędzie integrujące edukację obywatelską z ekonomiczną, ucząc odpowiedzialnego zarządzania środkami publicznymi. Działanie to zmierza do wzmocnienia sprawczości samorządów uczniowskich i ich wpływu na funkcjonowanie szkoły.

Oba procesy bazują na założeniu, że postaw demokratycznych najlepiej uczyć się w praktyce, wewnątrz instytucji bliskich ludziom. W analizie odwołujemy się do trzech modeli partycypacji dzieci i młodzieży: drabiny Rogera Harta³, ścieżek Harry’ego Shiera⁴ oraz modelu Laury Lundy⁵. Artykuł stawia sobie za cel odpowiedź na pytania: w jaki sposób metody partycypacyjne wpływają na poczucie sprawczości uczniów? Jak specyfika szkoły determinuje przebieg tych procesów? Oraz w jaki sposób praktyka ta przekłada się na realizację edukacji ekonomicznej?

Partycypacja dzieci i młodzieży

W 1989 Organizacja Narodów Zjednoczonych uchwaliła Międzynarodową Konwencję o Prawach Dziecka. Artykuł 12 Konwencji dotyczy udziału dzieci i młodzieży w procesach decyzyjnych i ich prawie do zabierania głosu we wszystkich sprawach, które bezpośrednio przekładają się na ich doświadczenie, socjalizację, edukację czy ochronę. Zapis brzmi:

Państwa strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując te poglądy z należytą powagą⁶.

³ Roger Hart, *Children’s participation: from tokenism to citizenship*, Italy, UNICEF International Child Development Centre, 1992.

⁴ Harry Shier, *Pathways to Participation Revisited*, Centre for Education in Health and Environment Matagalpa, Nicaragua 2006.

⁵ Hub na nÓg, *Participation Framework: National Framework for Children and Young People’s Participation in Decision-making*, źródło: <https://hubnanog.ie/participation-framework/> [dostęp 23.01.2026].

⁶ Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U.1991.120.526.

Jak wskazuje Maja Brzozowska-Brywczyńska, zapis ten – choć niewolny od interpretacyjnych wątpliwości – stanowi punkt wyjścia do projektowania procesów włączających dzieci w sferę publiczną⁷. Wspomniana regulacja nie tylko uprawomocnia konkretne mechanizmy partycypacyjne, ale przede wszystkim wymusza zmianę paradygmatu w myśleniu o miejscu dziecka w sieci relacji społecznych. Uznaje ona młodych ludzi za pełnoprawnych, kompetentnych aktorów społecznych, a nie jedynie obiekty działań socjalizacyjnych czy opiekuńczych. Przyjęcie takiej perspektywy oznacza, że poglądy i opinie dzieci stają się istotnym elementem rozwoju demokratycznego społeczeństwa.

Należy zauważyć, że sama deklaracja praw nie gwarantuje ich realizacji. Istnieje ryzyko, że bez krytycznej refleksji nad strukturą instytucji (taką jak szkoła) partycypacja może przybrać formę fasadową lub reprodukcję istniejących nierówności, dając głos jedynie tym uczniom, którzy już dysponują wysokim kapitałem kulturowym. Dlatego też analizowane przez nas narzędzia (SBO i SWS) osadzamy w modelach teoretycznych, które pozwalają ocenić autentyczność i głębokość tego zaangażowania.

Pierwszy z nich – drabina dziecięcej i młodzieżowej drabiny partycypacji Rogera Harta, pomaga nam ocenić poziom uczestnictwa młodych na skali 8-stopniowej drabiny, gdzie stopień od 1 do 3 wskazują na pozorne włączanie (tzw. *Tokenism*) młodych, zaś od 4 do 8 na zwiększony udział w podejmowaniu decyzji. To dobre narzędzie do ewaluacji procesu i wspólnej refleksji – zarówno na poziomie planowania przedsięwzięcia, jak i po jego realizacji. Model Harrego Shiera wprost odwołuje się do konieczności redystrybucji władzy. Aby mogła ona nastąpić należy stworzyć młodzieży możliwość koordynacji własnych działań i uczyć jej metod deliberacyjnych – stwarzających przestrzeń do spotkania np. z dyrekcją szkoły. Shier proponuje model ścieżki działań z młodzieżą, której 5 „przystanków” jest niezbędne do tego, aby przeprowadzić realnie włączający proces. Są to: słuchanie głosu młodzieży; danie jej narzędzi, które go wzmocnią, wzięcie głosu pod uwagę; wspólne jego zaimplementowanie i na końcu – partnerskie zarządzanie dorosłych i młodych. Ostatni model opracowany przez Laurę Lundy zakłada, że do realnej realizacji artykułu 12. Konwencji należy zapewnić 4 aspekty. Pierwszym jest przestrzeń (*space*), drugim publiczność (*audience*), trzecim jest głos (*voice*), a czwartym wpływ (*influence*). Towarzyszy temu lista kontrolna (*youth check*), która pozwala ocenić proces realizatorom, poprzez otwarte pytania, np. „Czy otrzymali wystarczająco dużo czasu, aby mogli wyrazić swoją opinię?”, „W jaki sposób podzielisz się z nimi informacją o wpływie ich poglądów na podjętą decyzję?”, „Jakich narzędzi użyłeś do umożliwienia im wyrażenia swoich poglądów?”, itd⁸.

⁷ Maja Brzozowska-Brywczyńska, (*Poza*) artykuł 12: *Partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych*, w: *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. Anna Kordasiewicz, Przemysław Sadura, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2013.

⁸ Model Lundy’ego: Artykuł 12 w praktyce – Nagroda Szkoły Respektywane Prawa.

Instytucjonalizacja edukacji i partycypacji obywatelskiej

Według Sherry R. Arnstein, partycypacja jest synonimem władzy obywatelskiej. Istotę partycypacji stanowi jej funkcja wspierająca ustrój demokratyczny – narzędzia takie jak budżet obywatelski, narady czy konsultacje społeczne umożliwiają inkluzywne uczestnictwo w procesach decyzyjnych. Partycypacja pełni tym samym rolę asocjacyjną: osoby aktywnie włączone w życie publiczne stają się lepiej poinformowane i bardziej świadome swoich praw. W tym kontekście szkoła jawi się jako kluczowa przestrzeń kształtowania wartości takich jak równość, praworządność czy poszanowanie praw człowieka.

Skuteczna partycypacja, jak wskazują autorzy opracowania *Edukacja obywatelska w działaniu*, musi opierać się na aktywnych metodach pracy oraz transparentnym przekazie podkreślającym sprawczość uczestników⁹. Podobnie definiuje ją Roger Hart, argumentując, że włączanie młodych ludzi w życie obywatelskie powinno wyprzedzać uzyskanie formalnych praw wyborczych. Kompetencje demokratyczne oraz zaufanie do systemu politycznego rozwijają się bowiem stopniowo, wyłącznie poprzez realną praktykę.

Z tych założeń wyrastają działania Fundacji Pole Dialogu. W naszym ujęciu edukacja demokratyczna powinna zaczynać się w instytucjach najbliższych codziennemu doświadczeniu – szkołach czy bibliotekach. Teoria Joela Migdala wskazuje na kluczową rolę edukacji w procesie społecznego „zakorzenia” państwa¹⁰. W modelu „państwa w społeczeństwie” system edukacji działa jak mechanizm wpływający na jednostki poprzez codzienne praktyki. Szkoły są w tym ujęciu „naczyniami włosowatymi” państwa – strukturami przenoszącymi jego wartości, ale też przestrzeniami, w których może zachodzić redefiniowanie relacji obywatela z władzą.

Odwołując się do koncepcji Pierre’a Bourdieu, Sadura podkreśla, że system edukacyjny może zarówno niwelować, jak i reprodukować nierówności społeczne¹¹. Tradycyjny model szkoły faworyzuje uczniów dysponujących wysokim kapitałem kulturowym wyniesionym z domu, co prowadzi do „przemocy symbolicznej” wobec osób pozbawionych tego zasobu. Szkolna partycypacja ma potencjał przełamania tego schematu. Zamiast na odtwarzaniu wiedzy kładzie ona nacisk na kompetencje miękkie: pracę w grupie, koordynację czy kreatywność.

Obserwujemy to bezpośrednio w naszych projektach. Często zdarza się, że nauczyciele do działań delegują uczniów już „zdolnych” i aktywnych. Tymczasem procesy

⁹ Przemysław Sadura, Anna Kordasiewicz, *Edukacja obywatelska w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2013.

¹⁰ Joel Migdal, *State in Society: Studying How States and Societies Transform and Constitute One Another*, New York: Cambridge University Press 2001.

¹¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement* 1970.

partycypacyjne, takie jak włączanie całych klas, mają na celu wyrównywanie szans. Dla uczniów z mniej uprzywilejowanych środowisk szkoła staje się jedynym miejscem nabycia umiejętności negocjacji i argumentacji. Jest to kluczowe dla kondycji demokracji, co wykazał Robert Putnam, wiążąc spadek zaangażowania obywatelskiego z różnicami nierównościami i osłabieniem więzi społecznych¹².

Poważną barierą we włączaniu młodzieży jest ich systemowa marginalizacja. Jak zauważają Michael Wyness, Lisa Harrison i Ian Buchanan, wynika ona z błędnego założenia, że osoby niepełnoletnie nie „zamieszkują” sfery politycznej¹³. Francis Schrag punktuje ten paradoks: odmawia się młodym głosu z powodu rzekomego braku kompetencji, jednocześnie zakładając, że po osiągnięciu progu pełnoletności stają się oni magicznie przygotowani do współdecydowania o państwie¹⁴.

Obecny stan polskiej szkoły odzwierciedla model „odwróconej piramidy” partycypacji¹⁵. Najczęściej aktywność uczniów ogranicza się do akcji charytatywnych lub organizacji dyskotek. Znacznie rzadziej dotyka ona zarządzania szkołą, a niemal nigdy nie obejmuje obszaru nauczania (np. wpływu na metody dydaktyczne czy ocenianie). Potwierdzają to wyniki badań PISA z 2022 roku: choć polscy uczniowie są w światowej czołówce pod względem wiedzy matematyczno-przyrodniczej, ich poczucie przynależności do szkoły i dobrostan są na jednym z najniższych poziomów¹⁶. Krzysztof Kosela stawia tu fundamentalne pytanie: czy wysokie wyniki twarde nie są osiągnięte kosztem zaniedbania edukacji obywatelskiej?¹⁷

Analiza projektów „Szkolny Budżet Obywatelski” oraz „Szkoła w Sąsiedztwie” pozwoli nam pokazać, jak w praktyce można odwrócić tę piramidę, łącząc partycypację z edukacją ekonomiczną – od odpowiedzialnego zarządzania funduszami po wspólne kształtowanie tożsamości lokalnej.

Szkoła w Sąsiedztwie

Współczesna szkoła podstawowa stanowi jedno z pierwszych miejsc, w których młodzi ludzie mogą nabywać kompetencje miękkie niezbędne do działania na rzecz wspólnoty. W dobie zaniku tradycyjnych centrów lokalnych na rzecz komercyjnych

¹² Robert D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie amerykańskiej wspólnoty*.

¹³ Michael Wyness, Lisa Harrison, Ian Buchanan, *Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion*, „Sociology”, nr 39, 2004.

¹⁴ Francis Schrag, *Children and democracy: theory and policy*, „Politics, Philosophy & Economics”, t. 3, nr 3, październik 2004.

¹⁵ Michał Tragarz, *Szkoła demokracji. Praktyczny poradnik o współdecydowaniu w szkole*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej 2014.

¹⁶ Zob. PISA: Programme for International Student Assessment | OECD [dostęp 30.04.2025].

¹⁷ Krzysztof Kosela, *Nauka szkolna i działanie obywatelskie*, w: *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. Anna Kordasiewicz, Przemysław Sadura, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2013.

przestrzeni konsumpcji, rola placówek oświatowych w animowaniu życia społecznego nabiera szczególnego znaczenia. Realizuje to postulat zawarty w publikacji *25 lekcji o edukacji i demokracji*: „Otwórz szkołę na lokalną społeczność”¹⁸. Szkoły, jako instytucje „długiego trwania”, budują lokalną renomę i relacje, które mogą stanowić trwały fundament wsparcia sąsiedzkiego.

Jako Fundacja od 2019 roku prowadzimy w warszawskich podstawówkach projekt Szkoła w Sąsiedztwie. Ideą działania jest dostrzeżenie potencjału placówek edukacyjnych do integrowania społeczności lokalnych. Poprzez działania na rzecz szkoły i jej otoczenia uczniowie stają się aktywnymi, odpowiedzialnymi i kompetentnymi członkami społeczności lokalnej. Zakładamy, że projekt wzmocni u osób uczniowskich poczucie sprawczości, a zarazem rozwinię kompetencje przydatne zarówno na kolejnych etapach edukacji, jak i w przyszłej karierze zawodowej m.in. pracy zespołowej. Równolegle wspiera rozwój szkół jako przestrzeni integrujących społeczność lokalną – miejsce uczenia się i współpracy dla wszystkich mieszkańców.

Realizacja SWS opiera się na powtarzalnym modelu. Po rekrutacji¹⁹ placówek przeprowadzane są szkolenia dla kadry pedagogicznej. Przykładowo, w edycji 2023/24 wiodącym narzędziem komunikacji stał się podcast. Kluczowym etapem procesu jest lekcja otwarcia z mentorem, którego zadaniem jest wspieranie klasy przy jednoczesnym dbaniu o to, by projekt był w maksymalnym stopniu wypracowany samodzielnie przez uczniów. Kluczowym elementem działań jest diagnoza lokalna – przeprowadzana z wykorzystaniem map behawioralnych, obserwacji, spacerów badawczych i wywiadów. W edycji podcasterskiej zebrane dane stanowiły bazę do przygotowania nagrań, w których uczniowie opowiedzieli o swojej społeczności szkolnej i lokalnej. Diagnoza pozwoliła młodym uczestnikom spojrzeć krytycznie na swoje otoczenie, a podcasty dały przestrzeń do swobodnego wyrażania opinii – realizując tym samym zapisy artykułu 12. Konwencji Praw Dziecka i stając się narzędziem wzmacniania głosu młodych²⁰. W nagraniach pojawiły się m.in. refleksje dotyczące braku boisk w Weśolej, wizje lekcji WF-u na Gocławiu czy portrety życia młodzieżowego we Włochach i na Plaży Romantycznej w Wawrze. Zwieńczeniem pracy jest wydarzenie szkolne – premiera podcastów połączona z uroczystością skierowaną do społeczności szkolnej, rodziców i sąsiadów. Tego typu spotkanie pełni funkcję nagrody i uznania za włożony wysiłek, stanowiąc alternatywę dla tradycyjnego oceniania.

Dla grona pedagogicznego działanie w projekcie stanowi szansę na wprowadzenie innowacyjnych metod w realizacji podstawy programowej. Każda edycja projektu wieńczona jest publikacją, która zbiera zastosowane narzędzia, efekty pracy oraz

¹⁸ Jim Baker, Jelmer Evers, Susan Hopgood, Fred van Leeuwen, Timothy Snyder, Felisa Tibbitts, *25 lekcji o edukacji i demokracji*, przeł. Michał Zdancewicz, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego 2019.

¹⁹ Szkoły rekrutowane są poprzez otwarty nabór – przy ich wyborze uwzględniamy doświadczenia w podobnych przedsięwzięciach, motywację nauczycieli, różnorodność dzielnic oraz wcześniejsze zaangażowanie w działania Fundacji.

²⁰ Konwencja o Prawach Dziecka...

refleksje uczestników i zespołu prowadzącego. Celem publikacji jest pokazanie, że zarówno diagnoza lokalna, jak i inne formy działania – takie jak podcast, gra terenowa czy tworzenie muralu – mogą być wykorzystywane w pracy dydaktycznej. Narzędzia te mogą wspierać realizację zadań domowych, rozwijanie zainteresowań, opowiadanie o otaczającym świecie oraz zdobywanie praktycznych kompetencji przydatnych na dalszych etapach edukacji i w rozwoju zawodowym²¹.

Z metodologicznego punktu widzenia, SWS wpisuje się w krytykę konwencjonalnych i uniwersalnych modeli edukacji²². Ma ona związek z przeświadczeniem, że aby odnieść sukces musi być powiązana ze społecznością. Szkoły są częścią wspólnoty i jako takie powinny żyć, rosnąć, ewoluować razem z nią. Wykorzenienie edukacji z kontekstu społeczności lokalnej grozi utratą tożsamości. SWS możemy też rozpatrywać jako przykład *locus educandi*²³ – czyli procesu wychowania i uczenia się w konkretnym środowisku. W takiej perspektywie praktyki dziejące się w ramach projektu prowadzą do translacji doświadczeń kulturowych na język praktyki edukacyjnej. Miejsce jest przestrzenią doświadczania społecznego, kształtowania tożsamości i nabywania kapitału społecznego – aktywnej postawy obywatelskiej.

W odniesieniu do drabiny partycypacji opracowanej przez Rogera Harta, poziomy 1–3 wskazują na minimalny, często pozorny udział młodzieży w procesach decyzyjnych. Poziomy 4–5 uznawane są za podstawowy, akceptowalny poziom partycypacji, natomiast za pożądane uznaje się sytuacje, w których młodzi ludzie sami inicjują działania bądź są aktywnie włączani w procesy decyzyjne, co odpowiada poziomom 6–8. Model SWS można umiejscowić na poziomach 4–6 drabiny Harta. Inicjatywa została zapoczątkowana przez Fundację, a jej realizacja wymaga przestrzegania określonych ram projektowych. Jednocześnie poszczególne etapy wdrażania modelu – diagnoza potrzeb, organizacja wydarzenia czy realizacja konkretnego przedsięwzięcia – w założeniu przekazywane są w ręce młodych uczestników. Celem jest, aby efekt końcowy stanowił autentyczny wyraz ich głosu i sprawczości.

Szkoła jako przestrzeń posiada możliwości integrowania społeczności lokalnej i wzmacniania obywatelskich postaw. Za Tomaszem Szkudlarkiem, wyzwaniem leży w nieumiejętnym ich realizowaniu:

W międzyczasie szkoła została najpierw przeorana przez neoliberalną politykę, w której te cele polityczne zastępuje się ekonomicznymi – czyli edukacja ma służyć temu, abyśmy tworzyli konkurencyjne gospodarki i budowali kapitał. Szkoła służy tu rynkowi pracy, budowaniu wykwalifikowanej siły roboczej, tworzeniu przewagi ekonomicznej – nowoczesne technologie wymagają zmiany programu kształcenia, innowacji, wzmacniania jakichś tam kompetencji kluczowych. Wszystko to w latach 90.

²¹ Zob. Aleksandra Wasążnik, *Szkoła w sąsiedztwie, edycja 2023/24 – podcasty*, Warszawa: Fundacja Pole Dialogu 2024.

²² Jim Baker, Jelmer Evers, Susan Hopgood, Fred van Leeuwen, Timothy Snyder, Felisa Tibbitts, *Czytanki o edukacji...*

²³ Justyna Pilarska, *Locus educandi: miasto jako przestrzeń nieformalnej edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2017.

wprowadzaliśmy do systemu w szkole, co odsunęło ją od celów związanych z życiem oraz dobrem publicznym i powiązało ją z dobrobytem ekonomicznym oraz konkurencją między poszczególnymi systemami²⁴.

Jak odtwarza w wywiadzie dla Magazynu Kontakt, szkoły powstały w momencie narodzin republikańskiej demokracji, w której obywatele mogą współuczestniczyć w rządzeniu, co jednak wymagało podmiotu piśmiennego – „oświeconego”, w rozumieniu kantowskim – używającego rozumu w sferze publicznej, do czego niezbędna była umiejętność czytania ze zrozumieniem i podejmowania racjonalnych decyzji jako obywatele.

W tym kontekście można dostrzec sprzeczność. Z jednej strony szkoła jest postrzegana jako instytucja zakorzeniona w społecznościach lokalnych (*locus educandi*), a z drugiej – jako środowisko umożliwiające konfrontację z różnorodnością. W istocie jednak te dwa ujęcia się nie wykluczają, lecz wzajemnie uzupełniają. Fundamentem obu pozostaje przekonanie, że szkoła powinna być miejscem emancypacji obywatelskiej i przygotowania do uczestnictwa w demokratycznych mechanizmach życia publicznego. Obecnie coraz wyraźniej widoczny jest model edukacji kształtowany przez neoliberalne reguły rynku. Już na etapie wczesnej edukacji uczniowie są klasyfikowani i przypisywani do określonych ról społecznych, co ogranicza ich szanse na równy dostęp do wiedzy i przyczynia się do podtrzymywania nierówności społecznych. Szkudlarek w wywiadzie dla Magazynu Kontakt wskazuje na ten problem w kontekście szkół prywatnych oraz placówek funkcjonujących w dzielnicach zamieszkiwanych przez określone klasy społeczne, jak chociażby warszawski Wilanów.

Susan Hopgood i Fred van Leeuwen, analizując zagrożenia dla idei „uniwersalnej edukacji”, podkreślają konieczność takiego przekształcania szkół, aby odzwierciedlały one prawa człowieka. W ich ujęciu szkolna demokracja powinna być odradzana w każdym pokoleniu poprzez codzienną praktykę nauczycieli, którzy kształtują w uczniach wartości równości, uczestnictwa i odpowiedzialności. Realizacja tego celu wymaga otwarcia szkoły na społeczność lokalną i czerpania z jej doświadczeń, a także zwiększenia autonomii nauczycieli. Edukacja nie powinna opierać się na mechanicznym przekazywaniu encyklopedycznej wiedzy, lecz na praktycznych doświadczeniach, osadzonych w kulturze lokalnej, w polskim kontekście – samorządowej. Autorzy ci, pisząc o zakorzenieniu demokracji, sprzeciwiają się jej homogenizacji polegającej na kopiowaniu wzorców z innych krajów i kultur. W tym sensie głos Szkudlarka, traktującego szkołę jako przestrzeń konfrontacji z różnorodnością, nie stoi w sprzeczności z koncepcją zakorzenienia jej w środowisku lokalnym. Oba stanowiska łączy odwołanie do konieczności przestrzegania praw człowieka, równej dystrybucji dóbr i kapitału kulturowego oraz budowania współpracy szkoły z szeroko rozumianą społecznością: uczniami, nauczycielami, rodzicami, a także lokalnymi instytucjami i organizacjami

²⁴ Szkudlarek: W imię progresywnej polityki trzeba odświeżyć konserwatywne idee szkoły — Magazyn „Kontakt”.

pozarządowymi. Tego rodzaju praktyki stanowią istotną przeciwwagę wobec mechanizmów reprodukcji społecznej i dominacji neoliberalnej logiki rynku.

Integracja z lokalną społecznością, aktywność uczniów w projektach edukacyjnych oraz praktyczne zaangażowanie ich w procesy decyzyjne, pozwala na rozwój nie tylko umiejętności społecznych, ale także odpowiedzialności obywatelskiej. Z drugiej strony, realizacja takich inicjatyw napotyka na liczne wyzwania związane z biurokracją, ograniczoną przestrzenią dla kreatywności nauczycieli oraz oporem ze strony części rodziców. Ponadto często brak współpracy w gronie pedagogicznym czy ograniczone zaangażowanie dyrekcji obniżają potencjał takich projektów. Niemniej jednak, omawiane trudności wskazują na potrzebę zmiany kultury organizacyjnej szkół, aby inicjatywy partycypacyjne mogły być w pełni zrealizowane. Następny rozdział przybliży kolejny, potencjalny element edukacji obywatelskiej w szkołach – Szkolny Budżet Obywatelski (dalej też – SBO), który stanowi kontynuację idei rozwijania aktywności młodych ludzi na rzecz lokalnej społeczności. W porównaniu do SWS, SBO wprowadza uczniów na wyższy poziom zaangażowania, umożliwiając im zdobycie praktycznych umiejętności w zakresie zarządzania finansami oraz podejmowania decyzji budżetowych w szkole.

Skolny Budżet Obywatelski

W polskiej dominującej definicji szkolny budżet obywatelski (dalej SBO) to proces, w którym o przeznaczeniu części szkolnego budżetu (wyznaczonej najczęściej przez dyrekcję lub rodziców) decyduje społeczność szkolna. Uczniowie i uczennice, a także rodzice, nauczyciele i nauczycielki czy inni pracownicy i pracowniczki szkoły zgłaszają pomysły, tworzą projekty, a następnie sami wybierają te, które ich zdaniem są najbardziej atrakcyjne i potrzebne. Celem jest umożliwienie członkom społeczności szkoły współuczestniczenia w procesie podejmowania decyzji dotyczących rozdzielania funduszy szkoły. Dzięki temu wzrasta zaangażowanie społeczności, a decyzje są bardziej dostosowane do rzeczywistych potrzeb i oczekiwań.

SBO wywodzi się z mechanizmu miejskiego budżetu obywatelskiego, chociaż trudno dzisiaj powiedzieć, co było w Polsce pierwsze – instytucjonalny budżet obywatelski (np. w bibliotece czy szkole) czy ten na poziomie miejskim. Wiemy za to na pewno, że struktura SBO jest inspirowana procesami na poziomie całej gminy, które ogłaszane są przez Urzędy Gmin i Miast (w formie funduszy sołeckich czy budżetów obywatelskich). Po raz pierwszy miejski budżet obywatelski zainicjowano w Porto Alegre w Brazylii ponad 30 lat temu, nie tylko do poprawienia zarządzania publicznymi funduszami, ale także w celu zmiany mentalności mieszkańców na bardziej świadomą swoich praw i odpowiedzialności za wspólnotę. W Polsce pierwszy miejski budżet powstał w Sopocie w 2011 roku, a w kolejnych latach na wielką skalę narzędzie było wprowadzane w dużych metropoliach, jak Poznań, Wrocław, Łódź, Kraków czy War-

szawa. Do 2021 roku narzędzie było obecne w ponad 300 gminach²⁵. Liczba miejskich wdrożeń tego procesu to także wielość metodologii – w prawie nie ma jednego modelu budżetu obywatelskiego, mimo że na poziomie krajowym miasta na prawach powiatu mają obowiązek jego realizacji.

Coraz więcej badaczy i praktyków (np. Justyna Kościńska²⁶ czy Maciej Czujko²⁷) wskazuje jednak, że na poziomie miast i regionów narzędzie budżetu obywatelskiego przeżywa kryzys polegający na stagnacji liczby uczestników, zmonopolizowaniu głosowań przez grupy zorganizowanych mieszkańców, ruchów miejskich i aktywistów (w kontrze do sąsiedzkich założeń tego narzędzia) i coraz większej krytyce ze strony lokalnych radnych i decydentów. Zaczynają za to kwitnąć instytucjonalne budżety obywatelskie, na czele ze szkolnymi budżetami. Dla naszej organizacji, Fundacji Pole Dialogu, ciekawym doświadczeniem jest obserwowanie, jak idea, która w Polsce rozdziła się ze starań poszczególnych instytucji (np. pilotaż budżetu partycypacyjnego w domu kultury w jednej z dzielnic Warszawy stał się inspiracją dla władz całego miasta do wprowadzenia narzędzia w całym mieście), ponownie wraca do swoich źródeł.

Pierwszy znany szkolny budżet partycypacyjny w Polsce został wdrożony w 2015 roku. Powstał jako oddolna inicjatywa prowadzona przez rady rodziców i samorządy uczniowskie, inspirowana miejskimi budżetami partycypacyjnymi. Wcześniej, około 2013 roku, w szkołach zaczęto okazjonalnie organizować kampanie promujące miejski budżet partycypacyjny (np. zachęcające rodziców do głosowania). Przyczyniło się to do upowszechnienia idei budżetu partycypacyjnego jako realnego sposobu na bardziej demokratyczne wydatkowanie środków szkolnych i uutorowało drogę do pierwszego pełnowymiarowego procesu szkolnego budżetu partycypacyjnego w 2015 roku.

Na proces Szkolnego Budżetu Obywatelskiego składają się następujące elementy:

1. Powołanie zespołu roboczego i stworzenie regulaminu;
2. Generowanie pomysłów;
3. Pisanie i składanie projektów;
4. Weryfikacja projektów;
5. Promocja projektów;
6. Wybór projektów;
7. Ogłoszenie wyników i realizacja zwycięskich projektów;
8. Ewaluacja szkolnego budżetu. Dodatkowym krokiem przechodzącym przez wszystkie etapy jest stała promocja i widoczność procesu dla całej społeczności szkolnej.

W kontekście szkoły ważnym elementem jest cykliczność tego procesu, ponieważ pozwala to na ciągły rozwój i aktualizowanie priorytetów zgodnie ze zmieniającymi się potrzebami i oczekiwaniami. W Polsce możemy mówić o różnych modelach inicjowania SBO. Pierwszy – oddolny, rodzi się często z potrzeby Samorządu Uczniowskiego lub Rady Rodziców. Jego zasady tworzą się w szkole przy współudziale uczniów

²⁵ Artur R. Kozłowski, Arnold Bernaciak, *Participatory budgeting in Poland*, w: *International Trends in Participatory Budgeting: Between Trivial Pursuits and Best Practices*, red. De Vries Michiel S., Nemeč Juraj, Špaček David, Londyn 2022.

²⁶ Justyna Kościńska, *Ciemna strona budżetu partycypacyjnego*. Felieton, [publicystyka.ngo.pl](https://publicystyka.ngo.pl/ciemna-strona-budzetu-partycypacyjnego-felieton-koscińskiej), <https://publicystyka.ngo.pl/ciemna-strona-budzetu-partycypacyjnego-felieton-koscińskiej>, [dostęp 3.05.2025].

²⁷ Maciej Czujko, *Budżet obywatelski – niewykorzystany potencjał*, [publicystyka.ngo.pl](https://publicystyka.ngo.pl/budzet-obywatelski-niewykorzystany-potencjal), <https://publicystyka.ngo.pl/budzet-obywatelski-niewykorzystany-potencjal> [dostęp 3.05.2025].

i uczennic. Drugi, centralny bądź systemowy, realizowany jest w kilku placówkach w danej gminie. Często zasady procesu są jednakowe dla wszystkich szkół. Przykładem takiego procesu jest Białostocki Budżet Partycypacyjny i warszawski Szkolny Budżet Obywatelski. Trzeci organizowany jest z udziałem innych podmiotów: do decydowania zaproszone są inne podmioty np. Urząd lub Młodzieżowa Rada. Tutaj jako przykład możemy podać szkolny budżet w warszawskiej dzielnicy Bielany. Można przyjąć różne formy podejmowania decyzji, np. klasyczne głosowanie lub z częściową deliberacją.

Jesienią 2018 roku, na zlecenie Urzędu miasta Warszawy w ośmiu warszawskich szkołach prowadziliśmy (wspólnie z Fundacją Stocznia) pilotażowy projekt dotyczący szkolnego budżetu partycypacyjnego. Naszym założeniem było stworzenie zasad szkolnego budżetu w modelu partycypacyjnym, czyli wspólnie z przedstawicielami dyrekcji, nauczycieli i innych pracowników szkoły, rodziców oraz oczywiście dzieci i młodzieży, a następnie wsparcie szkół w przeprowadzeniu całego procesu: od kampanii informacyjnej, poprzez wymyślanie pomysłów, pisanie i składanie projektów, ich promocję i wybór, aż po realizację zwycięskich projektów i ewaluację całego procesu. Szkoły otrzymały finansowe wsparcie od m.st. Warszawy (4000 zł na realizację zwycięskich projektów) oraz merytoryczną pomoc mentora lub mentorki z naszych fundacji, którzy towarzyszyli, dopingowali i wspierali młodych zarówno w momentach radości, jak i podczas pojawiających się problemów. Od tego czasu przeprowadziliśmy w Warszawie cztery kolejne edycje projektu, w których promowaliśmy metodę szkolnego budżetu obywatelskiego w publicznych szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Obecnie wsparciem objęliśmy już ponad 50 szkół. Podobne działania realizują organizacje pozarządowe w całej Polsce np. Fundacja Soclab w Białymstoku, Stowarzyszenie Wiatraki Mazur w województwie warmińsko-mazurskim, Fundacja Edukabe w Łodzi czy Stowarzyszenie Centrum Rozwoju Edukacji Obywatelskiej w Poznaniu.

Na podstawie badań z 2025 roku „Szkolny Budżet Partycypacyjny – narzędzie wspierające demokrację szkolną”²⁸, przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie szkół, możemy oszacować, że proces ten został wdrożony w 2,3% szkół w skali całego kraju (około 500 szkół). Środki przeznaczone na realizację SBO wykazują dużą rozpiętość, wahając się od 1000–2000 zł do nawet 10 000 zł (przykłady: szkoły w Sopocie, Wołominie czy niektóre w Warszawie). Główne źródła finansowania obejmują budżety od organów prowadzących, fundusze rad rodziców oraz granty pozyskiwane od organizacji pozarządowych. Ponadto, część placówek stosuje model mieszany, który wymaga zaangażowania społeczności szkolnej, na przykład poprzez organizowanie wydarzeń, takich jak kiermasze, w celu pozyskiwania dodatkowych funduszy.

Punktem wyjścia analizy zasadności wykorzystywania narzędzia SBO w szkołach powinno być zrozumienie, w jaki sposób dzieci i młodzież zdobywają wiedzę oraz

²⁸ Katarzyna Sztop-Rutkowska, Anna Pruszyńska, *Szkolny budżet partycypacyjny – narzędzie wspierające demokrację szkolną*, Fundacja Pole Dialogu/SocLab 2025, <https://poledialogu.org.pl/sbo-narzedzie-wspierajace-demokracje-szkolna/> [dostęp 23.01.20206].

kompetencje dotyczące gospodarowania pieniędzmi. Wprowadzenie SBO do szkół nabiera szczególnego znaczenia w kontekście debaty o kształcie edukacji ekonomicznej. Jak zauważa Katarzyna Murawska, współczesne programy nauczania (w tym nowy przedmiot „Biznes i Zarządzanie”) często promują zindywidualizowaną wizję świata, w której zysk jest główną miarą wartości, a sukces utożsamiany jest z postacią „samotnego lidera” (np. Elona Muska)²⁹. Potwierdzają to raporty z 2024 roku, wskazujące na silny podział w pokoleniu Z: niemal połowa młodych ludzi nie utożsamia pracy z pozytywną zmianą społeczną³⁰. Z kolei Raport Ważnych Spraw pokazał, że podejście do modelu gospodarczego i podatków zmienia się wraz z wiekiem. Młodzi częściej opowiadają się za modelem indywidualnym, w którym obywatel płaci niższe podatki i samodzielnie finansuje edukację, opiekę zdrowotną i inne świadczenia – tak odpowiedziało 54% badanych. W pozostałej części, społeczeństwo powyżej 30. roku życia, przeważanie popiera model wspólnotowy, w którym wyższe podatki zapewniają dostęp do bezpłatnej edukacji, opieki lekarskiej i świadczeń emerytalnych.

Edukacja ekonomiczna powinna kształtować kompetencje społeczne i moralne, a nie ograniczać się wyłącznie do akumulacji kapitału czy efektywności ekonomicznej. Szkolne budżety obywatelskie mogą stanowić skuteczne narzędzie edukacji ekonomicznej, ponieważ uczniowie uczą się zarządzania finansami w praktyce, jednocześnie rozwijając kompetencje społeczne, takie jak współpraca, odpowiedzialność i uwrażliwienie na potrzeby innych. W ten sposób mechanizmy ekonomiczne łączą się z wartościami społecznymi, pokazując, że pieniądź w kontekście szkoły służy dobru wspólnemu, a nie wyłącznie indywidualnym korzyściom. Może stanowić zatem element, który uzupełnia lukę w procesie kształtowania postaw demokratycznych młodych ludzi. Katarzyna Murawska, argumentując za wdrażaniem mechanizmu SBO w szkołach, podkreśla wartość procesu edukacyjnego, który nie tylko przekazuje wiedzę, ale także angażuje uczniów w działania na rzecz ich wzmocnienia i upodmiotowienia jako obywateli, co w tradycji anglosaskiej określane jest mianem *empowerment*. Wiemy już teraz, że Szkolny Budżet Obywatelski (pod nazwą budżet uczniowski) będzie elementem podstawy programowej w polskich szkołach ponadpodstawowych. Niestety nie z poziomu edukacji finansowej. 6 marca 2025 r. Ministra Edukacji Narodowej podpisała projekt rozporządzenia w sprawie podstawy programowej przedmiotu edukacja obywatelska, gdzie budżet uczniowski jest jednym z 10 działań obywatelskich do wyboru do realizacji przez uczniów.

Autorzy raportu „Szkolny Budżet Partycypacyjny – narzędzie wspierające demokrację szkolną” wskazują na szereg korzyści wynikających z wdrażania budżetu partycypacyjnego w szkołach, w tym integrację z realizacją nowych przedmiotów, takich jak edukacja obywatelska, oraz rozwijanie kultury demokratycznej. Szczególnie znaczenie ma etap generowania pomysłów w ramach SBO, który stwarza przestrzeń

²⁹ Katarzyna Murawska, *Budżet partycypacyjny jako narzędzie pracy z młodzieżą*, w: *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. Anna Kordasiewicz, Przemysław Sadura, op. cit.

³⁰ Raport Uniwersytetu SWPS, *Gen Z o sobie i otaczającym ich świecie. Jakie są polskie zetki?*

do dyskusji o potrzebach różnych grup i osób w społeczności szkolnej. Budowanie poczucia sprawczości uczniów, wzmacnianie ich zaangażowania oraz tworzenie zespołów koordynujących, w których uczestniczy szerokie grono uczniów, stanowi kluczowy element procesu. Warto również podkreślić, że ocenianie projektów powinno koncentrować się na aspekcie formalnym, a nie merytorycznym, a w sytuacji odrzucania wniosków istotne jest jasne uzasadnienie decyzji. Należy również zadbać o to, aby zespoły koordynujące były zróżnicowane, uwzględniając uczniów z różnych grup wiekowych, nie tylko tych zaangażowanych w działalność samorządu uczniowskiego.

W kontekście wdrażania SBO warto zwrócić uwagę na rolę szkoły jako przestrzeni publicznej, w której możliwe jest otwarcie się na różnorodne perspektywy. Szkoła, będąca jednym z ostatnich miejsc, gdzie taki dialog może się odbywać, nie powinna odtwarzać niepożądanych zjawisk, takich jak jednorodność społeczna, wykluczenie czy hierarchizacja dostępu do głosu. Powinna natomiast stać się miejscem autentycznego dialogu, współpracy i wzajemnego zrozumienia między uczniami o różnych doświadczeniach, poglądach i potrzebach. Przykładem dobrych praktyk mogą być szkoły z Białegostoku oraz warszawskiej Pragi Południe, gdzie proces SBO jest realizowany systemowo w każdej szkole. Warto również wspierać szkoły w wymianie doświadczeń dotyczących wdrażania i realizacji SBO, np. poprzez organizację wydarzeń sieciujących, szkoleń dla zespołów koordynujących czy mentorów.

Zwiększająca się popularność szkolnych budżetów partycypacyjnych może prowadzić do ich sformalizowania na poziomie krajowym, podobnie jak miało to miejsce w przypadku obywatelskich budżetów miejskich. Choć na poziomie centralnym warto upowszechniać ideę SBO, istotne jest, aby proces ten zależał przede wszystkim od potrzeb i decyzji szkolnej społeczności³¹. Niezwykle ważne jest również wsparcie ze strony organizacji pozarządowych oraz jednostek samorządu terytorialnego, które mogą wspierać procesy realizacji SBO, zapewniając wysoką jakość procesów oraz ich demokratyczny charakter. Podsumowując, szkolny budżet partycypacyjny może być skutecznym narzędziem angażującym dzieci w procesy decyzyjne, ale wymaga odpowiednich reform systemowych, aby głosy dzieci były realnie uwzględniane. Kluczowe wyzwania to integracja SBO z programem edukacji obywatelskiej, wzmocnienie poczucia sprawczości uczniów oraz wprowadzenie odważniejszej deliberacji w ramach szkolnych budżetów. Warto pamiętać, że SBO wprowadzane w szkolnej kulturze współpracy, która może zawierać cechy niedemokratyczne (wynikające z takich praktyk jak ograniczanie wpływu uczniów, faworyzacja), mimo tych trudności, stanowi szansę na wzmocnienie komponentu demokratyczności w szkołach. Należy zadbać o to, by proces ten opierał się na takich wartościach jak współpraca, równość,

³¹ Projekt ustawy z 2025 r. reguluje działalność spółdzielni uczniowskich, kładąc nacisk na ich wymiar edukacyjny i społeczny. Nowe przepisy usuwają bariery prawne, definiując spółdzielnię jako zrzeszenie uczniów kształtujące postawy gospodarne i obywatelskie, w którym zyski reinwestowane są w dalszy rozwój organizacji, za: „Powrót spółdzielni uczniowskich do szkół. Jest projekt ustawy”] Serwis Samorządowy PAP [dostęp 23.01.2026].

sprawczość, przejrzystość, inkluzyjność oraz zaangażowanie, a jakość realizacji tych wartości zadecyduje o skali demokratyczności procesu.

Wnioski z ewaluacji i wyzwania

Czy model SBO i SWS sprawdza się w obecnych realiach edukacyjnych? W realizacji projektów partycypacyjnych w środowisku szkolnym niejednokrotnie ujawniają się napięcia wewnętrzne, które znacząco wpływają na jakość i autentyczność procesu. W polskim dyskursie edukacyjnym obserwujemy liczne wyzwania, takie jak przeciążenie podstawy programowej czy silna koncentracja na wynikach egzaminów zewnętrznych, które bezpośrednio wpływają na pozycję szkoły w rankingach. Czynniki te sprzyjają fragmentarycznemu i schematycznemu podejściu do edukacji obywatelskiej, realizacji projektów czy współpracy ze społecznością lokalną. Tendencje te znajdują potwierdzenie w wynikach przywoływanych wcześniej badań. Przeładowanie podstawy programowej wpływa nie tylko na sposób organizacji procesu dydaktycznego, lecz również na komfort pracy nauczycieli³².

W przebiegu realizacji projektów edukacyjnych istotna jest ewaluacja działań – zarówno ta prowadzona wewnętrznie, jak i zlecona podmiotom zewnętrznym. Pomaga zaplanować kolejne edycje w taki sposób, aby proces jak najbardziej wspierał szkolną organizację pracy. W procesie tym wykorzystuje się różnorodne metody badawcze, takie jak grupy fokusowe, ankiety czy kupony ewaluacyjne³³, angażując w nie szerokie grono interesariuszy: koordynatorów fundacyjnych i szkolnych, mentorów oraz, co najważniejsze, osoby uczniowskie. W tym fragmencie dzielimy się refleksjami z wewnętrznych ewaluacji projektów Fundacji i przyglądamy się raportom innych podmiotów realizujących analogiczne procesy.

Z perspektywy praktycznej ewaluacje dostarczają konkretnych wskazówek dotyczących zarządzania projektami. Wynika z nich, że optymalny zespół roboczy powinien liczyć około dziesięciu osób i mieć charakter wielorocznikowy. Angażowanie uczniów z klas młodszych (IV–VII) obok ósmoklasistów pozwala uniknąć przeciążenia tych ostatnich obowiązkami egzaminacyjnymi, a jednocześnie zapewnia transfer wiedzy i ciągłość procesową w kolejnych latach. Realizację tych założeń utrudnia jed-

³² Od 2023 roku, Ministerstwo Edukacji Narodowej pod przewodnictwem Minister Barbary Nowackiej, przeprowadza proces „odchudzenia” podstawy programowej. Zaproponowano ograniczenie treści nauczania o około 20%, koncentrując się na zagadnieniach, które były niemożliwe lub bardzo trudne do zrealizowania w praktyce szkolnej. Oficjalne komunikaty podkreślają, że redukcja ma na celu odejście od nauczania opartego na wiedzy encyklopedycznej na rzecz rozwijania umiejętności praktycznych i krytycznego myślenia. Zmiana ta ma na celu zwiększenie motywacji uczniów i danie im więcej czasu na pogłębioną analizę zagadnień. Więcej: Uszczuplone podstawy programowe. Projekty MEN i konsultacje publiczne – Ministerstwo Edukacji Narodowej – Portal Gov.pl.

³³ Narzędzia do ewaluacji projektów – Fundacja Stocznia.

nak napięty harmonogram szkolny i rygory podstawy programowej. Brak czasu oraz konieczność ciągłego monitorowania terminów dokumentacji bywają demotywuujące dla osób koordynujących działanie po stronie szkoły. Do innych wskazywanych barier należą trudności instytucjonalne, widoczne zwłaszcza na etapie wydatkowania środków i realizacji zwycięskich projektów, co jako Fundacja staramy się usprawniać poprzez wprowadzanie jasnych procedur.

Kolejnym wyzwaniem jest brak współpracy w gronie pedagogicznym. Zdarza się, że projekty inicjowane są przez pojedyncze, zaangażowane nauczycielki lub koordynatorki samorządów uczniowskich, które – mimo dużego zapału – działają w izolacji, nie mogąc liczyć na wsparcie ze strony innych członków rady pedagogicznej. W efekcie projekt staje się nie tyle wspólnym wysiłkiem całej społeczności szkolnej, ile indywidualną inicjatywą kilku osób, co znacząco ogranicza jego potencjał oddziaływania. Innym problematycznym obszarem bywa rola dyrekcji. W jednej z Fundacyjnych ewaluacji dyrekcja otrzymała miano „złego wilka”. Chociaż formalna zgoda na udział szkoły w projekcie często zostaje udzielona, to w praktyce zaangażowanie kierownictwa bywa powierzchowne lub symboliczne. W niektórych przypadkach to właśnie dyrekcja, a nie uczniowie, wybiera temat projektu i zgłasza szkołę do udziału, przekazując następnie odpowiedzialność za jego realizację wskazanym nauczycielom. Taka odgórna struktura wpływa na obniżenie poziomu sprawczości uczniowskiej i może wzmacniać przekonanie, że inicjatywy te są jedynie kolejnym obowiązkiem administracyjnym. Z drugiej strony obserwujemy pozytywne sygnały: doświadczenie sukcesu pierwszych edycji Szkolnego Budżetu Obywatelskiego często przełamuje opór szkolnej władzy, prowadząc do wzrostu zaufania i pozyskiwania dodatkowego finansowania, na przykład z funduszy Rady Rodziców, na kolejną edycję.

Czynnikiem zewnętrznym, który może zakłócać przebieg projektów, są również rodzice. Zdarza się, że wyrażają sprzeciw wobec działań opartych na metodach aktywizujących, uznając je za mniej wartościowe niż klasyczne formy nauczania. W jednej z edycji projektu SWS grupa uczniowska rozpadła się na etapie realizacyjnym właśnie z powodu interwencji rodziców, którzy zakwestionowali zasadność pracy z wykorzystaniem formatu podcastu, argumentując, że szkoła powinna skupić się na „prawdziwej nauce”. W Fundacji obserwujemy też rosnącą nieufność rodziców wobec organizacji pozarządowych. Rozwiązaniem tego problemu może być systematyczna edukacja rodziców poprzez broszury informacyjne wyjaśniające, jakie kompetencje – merytoryczne i społeczne – rozwija ich dziecko. Jednocześnie wsparcie kierowane jest do osób nauczycielskich w formie materiałów pokazujących, jak wpleść projekt w realizację podstawy programowej, co pozwala na prowadzenie działań w trakcie lekcji, choć i tu wyzwaniem pozostaje niekiedy brak komunikacji wewnątrz kadry szkolnej. Niestety jest to praktyka, którą w Fundacji dopiero wprowadzamy, więc nie jesteśmy w stanie stwierdzić, czy jest ona wystarczająca.

Równie istotnym wyzwaniem jest kryzys motywacji, wynikający z destrukcyjnego braku wiary dorosłych w sprawczość młodych ludzi. W jednej z wewnętrznych ankiet naszej Fundacji pojawiło się zdanie: „Jeżeli koordynatorka nie wierzy w to,

że jakikolwiek uczeń zgłosi pomysł, to jak młodzież ma poczuć sens aktywności?”. Wskazuje ono zarówno na ryzyko tokenizmu procesów partycypacyjnych, jak i szereg innych czynników, które potem wpływają na brak poczucia wpływu i strachu przed oceną młodych osób. W wybranych przypadkach obserwujemy sytuacje, w których nauczycielki, mimo dobrej woli i zaangażowania, narzucają własną wizję projektu, nie pozostawiając uczniom przestrzeni do samodzielnego działania. W takich sytuacjach uczniowie pozostają bierni, a głos młodzieży – formalnie obecny – nie znajduje realnego przełożenia na decyzje. Badania wskazują, że dzisiejsza młodzież funkcjonuje pod presją autorytetów, co z punktu nauczania aktywności obywatelskiej w szkole, może mieć katastrofalne skutki. Mówią o tym chociażby badania Fundacji Szkoła z Klasą³⁴. W raporcie czytamy, że główną barierą wskazywaną przez młodzież w kontekście ich społecznego zaangażowania jest brak wiary w realną możliwość wpływu na zmianę swojego otoczenia przez współpracę z instytucjami. Ten sam problem dotyczy działalności samorządowej uczniów na terenie szkół. Jak podkreślają młodzi, szkoła nie daje im jasnych sygnałów, że praca samorządów uczniowskich zostanie poważnie potraktowana i będzie miała realne przełożenie na funkcjonowanie danej placówki³⁵. Z badań prowadzonych przez Urząd Miasta Warszawy wiemy, że młodzi boją się dzielić swoimi trudnościami z dorosłymi, w obawie przed odrzuceniem i oceną. Jak podkreślają dorośli pracujący z młodzieżą, nie są odpowiednio przygotowani do pracy wymagającej budowania relacji, chociaż to właśnie one stanowią podstawę bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania. Również rodzice potrzebują konkretnej wiedzy i narzędzi, aby tworzyć więzi ze swoimi dorastającymi dziećmi, a co za tym idzie, umiejętnie towarzyszyć im na trudnej drodze poszukiwania własnej tożsamości. Partnerskie relacje między dorosłymi i młodymi utrudniają także powszechnie funkcjonujące przekonania dotyczące młodych. Często, mówiąc o młodych ludziach, zwraca się uwagę na ich braki czy negatywne zachowania, a nawet powiela krzywdzące stereotypy na ich temat. Słyszymy: „nie uczą się”, „nic ich nie interesuje”, „są wulgarni i głośni”, „nie głosują”, „nie angażują się”, „siedzą tylko w telefonach”, „to pokolenie selfie i narcyzów”, „nie chce im się pracować”, „są słabi psychicznie”³⁶. Jak wskazuje sama młodzież, autorytetami i ważnymi przewodnikami są dla nich ci dorośli, którzy poświęcają im swój czas i uwagę, aby zobaczyć ich takimi, jakimi są naprawdę, dostrzec ich pozytywne strony i potencjał, zrozumieć trudności, z którymi się mierzą, i we właściwy sposób na nie odpowiedzieć³⁷.

Opisane sytuacje wskazują na wielowymiarowość wyzwań związanych z wdrażaniem projektów partycypacyjnych w szkołach. Pokazują także, że skuteczna realizacja takich inicjatyw wymaga nie tylko formalnej zgody, ale przede wszystkim zmiany kul-

³⁴ *Młodzi są zajęchani – raport z projektu Jesteśmy młodzi. O co nam chodzi?*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą 2021.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Młoda Warszawa – Polityka młodzieżowa m.st. Warszawy*, cyt. s. 21.

³⁷ *Ibidem*.

tury organizacyjnej szkoły – w kierunku otwartości, współodpowiedzialności i uznania młodych ludzi za pełnoprawnych uczestników życia społeczności szkolnej.

Zakończenie

Przedstawione przez nas projekty – Szkolny Budżet Obywatelski oraz Szkoła w Sąsiedztwie – stanowią próbę praktycznej odpowiedzi na kryzys demokracji oraz postępującą fragmentaryzację społeczną. Jako autorzy i jednocześnie praktycy zaangażowani w te procesy poddaliśmy je refleksji analitycznej, która pozwala na sformułowanie kilku kluczowych konkluzji.

Po pierwsze, edukacja ekonomiczna w modelu SBO skutecznie dekonstruuje dominujący w programach nauczania model przedsiębiorczości opartej wyłącznie na indywidualnym sukcesie. Poprzez realne zarządzanie wspólnym budżetem, uczniowie uczą się, że kapitał w przestrzeni publicznej może i powinien służyć dobru wspólnemu. Jest to proces *empowermentu*, który przesuwaa młodzież z roli biernych odbiorców usług edukacyjnych na pozycję podmiotowych współgospodarzy instytucji. Po drugie, projekt SWS udowadnia, że szkoła nie musi być „wyspą”, a jej relacja z lokalną społecznością (konceptcja *locus educandi*) jest fundamentem budowania tożsamości obywatelskiej. Praktyki partycypacyjne, takie jak diagnoza lokalna czy tworzenie podcastów o sąsiedztwie, pozwalają na translację doświadczeń kulturowych na język praktyki edukacyjnej, co sprzyja włączeniu, przeciwdziałaniu nierównościom i postrzeganiu siebie jako ważnego aktora społecznego – także w kontekście przepływu dóbr wspólnych, roli w społeczeństwie i odpowiedzialności za ogół obywateli.

W artykule zaakcentowaliśmy potrzebę zmiany kultury organizacyjnej szkoły, tak aby praktyki partycypacyjne mogły być skutecznie i trwale wdrażane. Projekty takie jak SBO i SWS, mimo że niosą ogromny potencjał edukacyjny, napotykaą na liczne bariery: biurokratyczne, organizacyjne oraz wynikające z nieprzygotowania instytucji do pracy w duchu rzeczywistego włączania dzieci i młodzieży. Jednocześnie Konwencja o Prawach Dziecka i rozwój modeli partycypacji dziecięcej dają solidne podstawy do postrzegania młodych ludzi jako kompetentnych i uprawnionych aktorów życia społecznego. W tym ujęciu szkoła może być nie tylko przestrzenią przekazywania wiedzy, ale również miejscem kształtowania obywatelstwa, tożsamości i relacji z instytucjami publicznymi.

Celem działań przedstawionych projektów jest nie tylko upowszechnianie skutecznych narzędzi edukacyjnych, ale również przyczynianie się do zmiany sposobu myślenia o roli szkoły i edukacji w społeczeństwie demokratycznym. Edukacja ekonomiczna czy obywatelska nie mogą być ograniczone do lekcji przedmiotowych – muszą być realizowane w codziennej praktyce życia szkolnego, w relacjach, strukturze decyzyjnej i działaniach podejmowanych wspólnie przez różne grupy społeczności szkolnej. Tylko wtedy możliwe będzie budowanie szkoły jako przestrzeni rzeczywistej demokracji – otwartej, sprawiedliwej i zakorzenionej w kontekście lokalnym.

References

- Arnstein Sherry R., *Drabina partycypacji*, przeł. J. Bożek, w: *Partycypacja: Przewodnik Krytyki Politycznej*, red. Joanna Erbel, Przemysław Sadura, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej 2012.
- Brzozowska-Brywczyńska Maja, (Poza) artykuł 12: *Partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych*, w: *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. Anna Kordasiewicz, Przemysław Sadura, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2013.
- Baker Jim, Evers Jelmer, Hopgood Susan, van Leeuwen Fred, Snyder Timothy, Tibbitts Felisa, *Czytanki o edukacji – 25 lekcji o edukacji i demokracji*, przeł. Michał Zdancewicz, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego 2019.
- Denzin Norman, Lincoln Yvonna, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, w: *Metody badań jakościowych*, t.1, przeł. Krzysztof Podemski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- Ellis Carolyn, *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press 2004.
- Hart Roger, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Italy 1992.
- Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U.1991.120.526.
- Kosela Krzysztof, *Nauka szkolna i działanie obywatelskie*, w: *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. Anna Kordasiewicz, Przemysław Sadura, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2013.
- Kozłowski Artur Roland, Bernaciak Arnold, *Participatory budgeting in Poland*, w: *International Trends in Participatory Budgeting: Between Trivial Pursuits and Best Practices*, red. De Vries Michiel S., Nemeč Juraj, Špaček David, Londyn 2022.
- Martela Borys, *Konsultacje z dziećmi i młodzieżą. Opis dobrych praktyk*, Warszawa: Centrum Komunikacji Społecznej m.st. Warszawy 2020.
- Martela Borys, Janik Liliana, Mróz Kamil, *Barometr budżetu obywatelskiego*, Edycja 2022, Warszawa–Kraków: Instytut Rozwoju Miast i Regionów 2023.
- Murawska Katarzyna, *Budżet partycypacyjny jako narzędzie pracy z młodzieżą*, w: *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. Anna Kordasiewicz, Przemysław Sadura, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2013.
- Pilarska Justyna, *Locus educandi: miasto jako przestrzeń nieformalnej edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2017.
- Sadura Przemysław, Kordasiewicz Anna, *Edukacja obywatelska w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2013.
- Sadura Przemysław, *Państwo, szkoła, klasa*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej 2017.
- Schugurensky Daniel, Bartlett Tara, *Educating for Democracy: The Case for Participatory Budgeting in Schools*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing 2024.
- Shier Harry, *Pathways to Participation Revisited*, Matagalpa, Nicaragua: Centre for Education in Health and Environment 2006.
- Tragarz Michał, Samel Anna, Katarzyna Starzyk, *Szkola demokracji. Praktyczny poradnik o współdecydowaniu w szkole*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej 2014.

Wyness Michael, Harrison Liam, Hamilton Buchanan Ian, *Childhood, politics and ambiguity towards an agenda for children's political inclusion*, „Sociology” 2004, t. 38, nr 1, s. 81–99, <https://doi.org/10.1177/0038038504039362>.

Scharg Francis, *Children and democracy*, w: t. 3, nr 3, październik 2004.

Materiały internetowe

Czujko Maciej, *Budżet obywatelski – niewykorzystany potencjał*, publicystyka.ngo.pl, <https://publicystyka.ngo.pl/budzet-obywatelski-niewykorzystany-potencjal> [dostęp 3.05.2025].

Day Jonathan, *14 filarów demokracji, Liberties: 14 zasad demokracji* | liberties.eu [dostęp 12.04.2022].

Hub na nÓg, *Participation Framework: National Framework for Children and Young People's Participation in Decision-making*, <https://hubnanog.ie/participation-framework/> [dostęp 23.01.2026].

Kościńska Justyna, *Ciemna strona budżetu partycypacyjnego*. Felieton, publicystyka.ngo.pl, <https://publicystyka.ngo.pl/ciemna-strona-budzetu-partycypacyjnego-felieton-koscinskiej> [dostęp 3.05.2025].

Małek Urszula, Napiontek Olga, Paździor Kamil, Rąbiega Anna, Wasilewska Olga, Witkowski Jędrzej, Zamecki Łukasz, Zaremba Marcin, *Edukacja obywatelska. Komentarz metodyczny do podstawy programowej przedmiotu*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025, https://biblioteka.ceo.org.pl/wpcontent/uploads/sites/4/2025/08/EDUKACJA_OBYWATELSKA_-_Komentarz_metodyczny_do_podstawy_programo-1.pdf [dostęp 23.01.2026].

Młoda Warszawa – Polityka młodzieżowa m.st. Warszawy, Warszawa 2022 [dostęp 5.05.2025].

Młodzi są zajęchani – raport z projektu Jesteśmy młodzi. O co nam chodzi?, Fundacja Szkoła z Klasą, Warszawa 2021 [dostęp 5.05.2025].

Podcast Szkoła w Sąsiedztwie: <https://open.spotify.com/show/4tjLp16KAYIA5GE2XKkTI?si=33ec0f3c2bd04a65> [dostęp 5.05.2025].

Sztop-Rutkowska Katarzyna, Pruszyńska Anna, *Szkolny budżet partycypacyjny – narzędzie wspierające demokrację szkolną*, Fundacja Pole Dialogu / Fundacja SocLab, Warszawa-Białystok 2025, <https://poledialogu.org.pl/sbo-narzedzie-wspierajace-demokracje-szkolna/> [dostęp 23.01.2026].

Wasążnik Aleksandra, *Szkoła w sąsiedztwie*, edycja 2023/24 – podcasty, Fundacja Pole Dialogu, Warszawa 2024, poledialogu.org.pl/szkola-w-sasiedztwie-edycja-2023-24-podcasty-publicacja-podsumowujaca/ [dostęp 23.01.2026].