

Anna Jarkiewicz¹

Partycypacja a rządowość? Refleksje wokół projektu edukacyjnego Future Youth Schools Forum

Jednym z celów Unii Europejskiej do roku 2020 jest zapewnienie Europejczykom lepszego poziomu wykształcenia oraz zwiększenie ich zaangażowania na rzecz społeczeństwa obywatelskiego. Zalecane działania w krajach członkowskich powinny koncentrować się w szczególności na: (1) zwiększeniu motywacji do uczenia się, ze zwróceniem uwagi na uczniów zagrożonych wczesnym opuszczaniem nauki, (2) rozwijaniu w uczniach kompetencji komunikacyjnych, społecznych i obywatelskich, (3) rozwijaniu w nauczycielach umiejętności kreatywnego tworzenia i korzystania z programów nauczania wraz z rozwijaniem umiejętności dydaktycznych oraz na (4) zwiększeniu zaangażowania obywatelskiego młodzieży. Projekt Future Youth Schools Forum (FYS-Forum, Młodzieżowe Forum Szkoły Przyszłości) stanowi odpowiedź na te cele, a jego podstawowym zadaniem było stworzenie modelu szkoły promującej ideę społecznej partycypacji, wykorzystując do tego forum młodzieżowe. W niniejszym artykule chciałabym skonfrontować cele projektu i orientowane w jego ramach działania z ideą rządowości.

Słowa kluczowe: partycypacja, rządowość, projekt edukacyjny, forum młodzieżowe

Participation and governmentality? Reflections from realization of
the educational project Future Youth Schools Forum

EU policies and strategies highlight their importance: EU Youth Strategy (EYS); field; Education/ EC Council recommendation on early school leaving; tackling prevention and field of action; participation/youth and the world; also the EU Framework for Key Competences; communication, learning to learn, social and civic competencies; and the EU Commission; Supporting the Teaching Profession; aspects of competence; curricular and pedagogical knowledge. Developers of the project perceived these priorities as being important. Therefore they have designed the project Future Youth Schools Forum

¹ Uniwersytet Łódzki; anna.jarkiewicz@uni.lodz.pl.

(FYS-Forum) to effectively meet them: The FYS-Forum project had objective to create an inclusive, sustainable, networked model of EU wide curriculum linked global citizenship youth forums that are delivered by schools for schools. But even the most carefully planned project can run into unexpected way. In my article a critical review of FYS-FORUM project will be presented.

Key words: participation, governmentality, educational project, youth forum

Projekt Future Youth Schools Forum – uwagi wstępne

Prezentowane w niniejszym artykule wnioski² są pokłosiem realizowanego w latach 2015–2018 projektu edukacyjnego pt. Future Youth School Forums³ (FYS-FORUMS) Młodzieżowe Fora Szkół Przyszłości. Głównym celem FYS-Forums było promowanie i urzeczywistnianie w szkołach, na poziomie gimnazjalnym i licealnym, pracy opartej na założeniach demokratyzacji, partycypacji oraz obywatelskości. Oczekiwanymi efektami działań projektowych były między innymi: utworzenie na terenach szkół instytucji forum młodzieżowego, którego uczestnikami i organizatorami zarazem byłiby uczniowie tychże szkół; nadanie forum statusu instytucji współdecydującej w kwestiach związanych z działaniami szkoły na poziomie lokalnym i globalnym; stworzenie sieci społecznej pomiędzy szkołami w wymiarze krajowym i międzynarodowym; zwiększenie zaangażowania uczniów w sprawy lokalne i globalne.

² Praca naukowa finansowana ze środków finansowych na naukę w latach 2016–2018 przyznanych na realizację projektu międzynarodowego współfinansowanego. Umowa numer 3558/ERASMUS+/2016/2.

³ Projekt realizowany w ramach programu Erasmus+ KA2 – Partnerstwo Strategiczne Edukacja Szkolna nr 2015-1-UK01-KA201-013456. Partnerzy: Oxfam UK – Wielka Brytania, Oxfam IT – Włochy, Centre for the Advancement of Research & Development in Educational Technology (CARDET) Cypr, Jaunimo Karjeros Centras (JKC) – Litwa, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu – Polska. Zadaniem grupy z Polski było: opracowanie narzędzi badawczych (pytań do wywiadów fokusowych z uczniami i nauczycielami oraz ankiety, również dla uczniów i nauczycieli), a następnie analiza materiału empirycznego. Odpowiedzialni za przeprowadzenie wywiadów fokusowych oraz rozpowszechnienie ankiety wśród wyżej wspomnianych grup byli partnerzy z poszczególnych krajów (Wielkiej Brytanii, Włoch, Cypru i Litwy). Warto dodać, że zarówno wywiady, jak i ankiety były w języku ojczystym, które następnie tłumaczono na język angielski i przesyłano do analizy partnerom z Polski. Celem badań wśród uczniów była: identyfikacja aktualnego zaangażowania młodzieży w pozaszkolną działalność; analiza potrzeb i oczekiwań młodzieży w zakresie angażowania w kwestie lokalne i globalne oraz identyfikacja barier i ograniczeń utrudniających zaangażowanie młodzieży. Celem badań nauczycieli było: analiza potrzeb i oczekiwań nauczycieli w zakresie pracy z młodzieżą, identyfikacja barier utrudniających pracę z młodzieżą oraz analiza i zrozumienie perspektywy nauczyciela w kwestii pracy z młodzieżą, w tym w szczególności z młodzieżą zagrożoną przedwczesnym porzuceniem szkoły. Pełny raport z badań: Jarkiewicz, Leek (2016).

Forum młodzieżowe zostało w projekcie zdefiniowane jako wydarzenie zorganizowane przez uczniów, a jego priorytetem było stworzenie przestrzeni dla wyrażania opinii i przedstawienia pomysłów działań zbieżnych z demokratycznym procesem podejmowania decyzji. Zadaniem Forum było nabycie przez uczniów zdolności do świadomego działania bazującego na równości społecznej w środowisku szkolnym, lokalnym i globalnym.

Impulsami do skoncentrowania działań projektowych na utworzeniu instytucji forum były: po pierwsze, postrzeganie obecnego systemu edukacyjnego jako nieefektywnego w zakresie rozwoju tzw. umiejętności przekrojowych (*transversal skills*), takich jak np. komunikacyjnych, organizacyjnych, przedsiębiorczości, które przydatne by były w codziennym życiu zarówno zawodowym, jak i prywatnym. Współczesne programy nauczania, w większości krajów europejskich, oparte są na zdobywaniu wiedzy teoretycznej, a nie rozwoju umiejętności praktycznych (np. UK National Curriculum 2014). Po drugie, rozpoznawanie przez partnerów w projekcie kwestii demokratyzacji, partycypacji i zaangażowania młodzieży w sprawy lokalne i globalne jako istotnych i ważnych dla rozwoju świadomego i aktywnego obywatela. Realizatorzy projektu dostrzegli w obecnych programach kształcenia deficyt przedmiotów, które w skuteczny sposób promowałyby ideę demokracji czy obywatelskości. Jak zauważają Jonathan Birdwell i Mona Bani (2014), współczesna młodzież angażuje się w sprawy obywatelskie w bardzo ograniczony sposób, co może być odzwierciedleniem samego stosunku szkoły i nauczycieli do przedmiotów, w trakcie których uczy się młodzież o obywatelskości i zachęca się ją do aktywności społecznej. W Polsce przedmioty takie jak np. wiedza o społeczeństwie czy edukacja przedsiębiorczości mają znacząco niższy status od przedmiotów takich jak na przykład matematyka czy fizyka. Podobnie sytuacja wygląda w innych krajach europejskich.

Uznając powyższe elementy za istotne, realizatorzy projektu zdecydowali się wspierać i rozwijać postawy obywatelskie uczniów oparte na takich priorytetach jak zaangażowanie, demokratyzacja, partycypacja – poprzez tworzenie forów młodzieżowych.

Powołanie w szkołach instytucji forum młodzieżowego było celem samym w sobie, ale również środkiem do osiągnięcia pozostałych pożądaných rezultatów. Uczestnictwo w forum za dodatkowy cel miało „nauczyć” młodzież udziału w demokracji oraz wytworzyć w nich postawę obywatelską. Nauka, w tym wypadku bezpośrednio była związana z zaangażowaniem, przez co osiągnięcie satysfakcjonującego poziomu wiedzy w tym obszarze miało przyjść bez specjalnego wysiłku.

W artykule chciałabym skonfrontować zakładane cele projektu, efekty oraz orientowane w jego ramach działania z faktycznymi rezultatami tej pracy. Pomocne dla przedstawienia tych wniosków będą następujące ramy interpretacyjne: koncepcja rządomyślności (Foucault 2010), podejścia partycypacyjne oraz

krytyczne badania młodzieży (*critical youth studies*, np. Johnson 2001; Schwartzman 2001; Sibley 1995).

Czym jest partycypacja młodzieży i dlaczego jest ona ważna i potrzebna?

W tradycyjnych podejściach młodość jest rozumiana w odniesieniu do wieku biologicznego, przez pryzmat którego jest zakładany poziom jednostki w zakresie rozwoju psychologicznego, fizycznego, a także jest oceniany jej zestaw umiejętności i zdolności, które posiada bądź nie. Wiek determinuje na przykład, kiedy ludzie mogą legalnie prowadzić samochód, spożywać alkohol, głosować, pracować, określa także zakres możliwości do angażowania się społecznego i podejmowania decyzji również w swoim imieniu. Jak zauważają Heather B. Johnson (2001) oraz Helen B. Schwartzman (2001), ten sposób określania i traktowania młodych ludzi sprawia, że zajmują oni nieuprzywilejowaną pozycję w społeczeństwie w porównaniu z wysoką pozycją osób dorosłych, a także w znaczący sposób ogranicza ich możliwości społecznego uczestnictwa. Zdaniem Joego A. Austina i Michaela Willarda (1998), a także Jennifer A. Vadeboncoeur i Lisy Patel Stevens (2005), wiek jako wskaźnik możliwości do działania jest krzywdzący dla młodych ludzi, bowiem wskazuje na ich rozwojową niekompletność i nieracjonalność jako istot ludzkich. Konsekwencją takiego sposobu myślenia jest legitymizacja i powszechność stosowania praktyk mających na celu ochronę, zapobieganie oraz kontrolę młodzieży i ich aktywności. Zwolennicy krytycznej retoryki w obszarze badań nad młodzieżą sprzeciwiają się wobec takiemu porządkowi i rozpoznawaniu czyjs zdolności bądź ograniczeń przez pryzmat wieku biologicznego (Sibley 1995). W zamian tego proponują podejście znoszące dychotomię pomiędzy młodością a dorosłością, jak również uprzywilejowaną pozycję dorosłych. Postulowanie zmian w tym obszarze jest według nich wyrazem dbałości o demokratyzację i partycypację młodzieży w życiu społecznym jako pełnoprawnych podmiotów działających, a nie przedmiotów czyichś edukacyjnych zabiegów. Jak zauważają David A. Quijada Cerecer, Caitlin Cahill i Matt Bradley, „młodzież i ich działania należy traktować poważnie zgodnie z przyjętym założeniem, że młodzi są obywatelami [youth as citizens], a nie obywatelami w trakcie tworzenia [citizens in the making]⁴” (Quijada Cerecer, Cahill, Bradley 2013: 221). Według sympatyków krytycznych nurtów, stosowanie podejścia upelnomocniającego młodzież sprawia, że rozwija się ona w swobodny sposób i wyzwala się w niej autentyczne zaangażowanie⁵. Ponadto tworzenie

⁴ Tłumaczenie własne.

⁵ W ramach projektu FYS-FORUMS przeprowadzono wywiady fokusowe z młodzieżą w czterech państwach partnerskich (Wielka Brytania, Litwa, Cypr, Włochy). Celem ich było zbadanie

struktur partycypacyjnych stwarza okazję do wysłuchania różnorodnych głosów i opinii na temat wizji przyszłości, polityki itp. oraz dostarcza wiedzy, w jakim kierunku przekształcać i kształtować rzeczywistość, aby dla jej uczestników stała się miejscem ich aktywnego zaangażowania. Partycypacja ma na celu przeciwdziałać rutynowej formie braku zaangażowania, gdzie jedni podejmują decyzje, a inni czekają, aż zostaną one podjęte.

Projekt FYS-FORUMS miał stanowić odpowiedź na powyższe postulaty, a jego realizatorzy, podobnie jak reprezentanci krytycznych poglądów, sprzeciwiali się traktowaniu młodzieży przez dorosłych (w tym w szczególności przez nauczycieli) w sposób przedmiotowy i odbieraniu im tym samym prawa do decydowania i uczestnictwa w życiu społecznym. W miejsce tradycyjnego porządku szkolnego opartego na nastawieniu pracy dla młodzieży (*working for youth*) proponowali stosowanie podejścia partycypacyjnego⁶ i pracę z młodzieżą (*working with youth*). Młodzież, jako pełnoprawni obywatele, ma bowiem prawo do współdecydowania oraz podejmowania działań w przestrzeni społecznej.

Partycypacja a rządomyślność

Znawca dzieł Foucaulta może odnieść wrażenie, że przeciwstawianie zawartych w tytule artykułu dwóch głównych kategorii: partycypacji i rządomyślności jest nieuprawnione, podobnie jak wyłączenie z mechanizmów rządomyślności idei społeczeństwa obywatelskiego, którego stworzenie było jednym z priorytetów projektu. Wszakże społeczeństwo obywatelskie jest wytworem rządomyślności, a z kolei partycypacja jest elementem społeczeństwa obywatelskiego. Biorąc pod uwagę powyższe, można dojść do konkluzji, że nie tylko rezultaty projektu należy rozumieć jako efekty rządomyślności, ale również same jego założenia i cele.

Rządomyślność w kontekście tego artykułu rozumiem jako władzę stworzoną przez „wielkie dyskursy”, które w subtelny sposób sterują odgórnie jednostkami

aktualnych potrzeb i motywacji osób w wieku 12–18 lat do zaangażowania się w kwestie społeczne/obywatelskie na poziomie lokalnym i globalnym. Analiza ujawniła dwie kategorie uczniów: skoncentrowanych na osiągnięciach szkolnych, którzy podejmowali decyzję o zaangażowaniu się bądź nie w określone działania, na podstawie bilansu korzyści możliwych do osiągnięcia, głównie w przestrzeni szkolnej, poprzez swoje uczestnictwo w nich (np. sympatia nauczyciela, podniesienie oceny z wybranego przedmiotu itp.) – jednocześnie reprezentanci tej grupy odpowiadali negatywnie na pytanie o uczestnictwo w innych działaniach niż tych mających miejsce w szkole. Druga kategoria zorientowanych na doświadczeniu to grupa osób posiadających doświadczenia życiowe, które wyzwoliły w nich potrzebę zaangażowania się i niesienia pomocy osobom z podobnymi doświadczeniami co oni, np. jeden z uczniów wspominał o chorobie nowotworowej, którą przeszedł i teraz chce pomagać innym chorym. Warto wspomnieć, że pierwsza kategoria osób stanowiła znaczącą większość.

⁶ W projekcie przyjęto niniejszą definicję partycypacji: „aktywne zaangażowanie młodzieży w podejmowanie decyzji i działań w kwestiach rozpoznawanych przez nich jako ważne” (Bourn 2016: 4).

postrzegającymi siebie jako osoby odpowiedzialne i racjonalne. Warto zwrócić uwagę, że ten sposób myślenia nie jest charakterystyczny dla całego społeczeństwa, w tym w szczególności dla dzieci i młodzieży, które często, w opinii dorosłych, działają wbrew zdroworozsądkowej logice, dzięki czemu mają szansę na wymykanie się ze szpon machiny władzy rządomyślnej. Tak więc uczniowie, z racji wieku i mniejszego od dorosłych społecznego doświadczenia, są w naturalny sposób mniej przesiąknięci i „zainfekowani” ideami „wielkich dyskursów”. W związku z tym ich decyzje i wybory mogą być w ograniczony sposób od nich uzależnione i sterowane. Ponadto, trudno sobie wyobrazić, żeby wszystkie formy aktywności człowieka (i zachęcanie do niej) traktować jako przejawy rządomyślności, a zwłaszcza te, które są ruchami oddolnymi i wynikają z potrzeby działania samych zainteresowanych. W założeniach projektu FYS-FORUMS było oddanie, a szczególnie, dzielenie się władzą z uczniami, którzy w trakcie uczestnictwa w forum mieli podejmować decyzje ważne z ich perspektywy, a odnoszące się do działań w szkole i do szkoły. Aktywność uczniowska miała być niekontrolowana i niesterowana przez nauczycieli, a forum z roku na rok miało coraz bardziej należeć do samych uczniów i przez nich miało też być zwoływane i organizowane. W konsekwencji idea, która w początkowej fazie była propozycją odgórną, miała zamienić się w „oddolne działania” uczniowskie i sprzyjać realizacji pomysłów przez nich proponowanych.

Paradoksy partycypacji a rządomyślność w projekcie edukacyjnym

Jak zauważa Helena Ostrowicka-Miszewska (2007), kategorię obywatelskości, która pojawiła się w znowelizowanej europejskiej karcie uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym, a którą uchwalił Kongres europejskich władz lokalnych i regionalnych 21 maja 2003 r. (w Polsce wydana na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w 2005 r.), charakteryzuje wewnętrzne napięcie. „Obywatelskość z jednej strony odnosi się do zbioru praw przynależnych każdemu człowiekowi niezależnie od wieku, z drugiej natomiast strony obciążone jest imperatywem aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnym i regionalnym” (Ostrowicka-Miszewska 2007: 76). Jak zauważa cytowana autorka, „gwarancję i przejaw obywatelskości młodzieży stanowi udział w strukturach i mechanizmach specjalnie powołanych do wypowiedzania się, czyli w radach młodzieży, parlamentach młodzieżowych i forach młodzieży” (2015: 173). Partycypacja w dyskursie obywatelskości wymaga jednak od uczestników pozyskania pewnych kompetencji, które zdaniem Ostrowickiej-Miszewskiej zbieżne są „z dyskursami społeczeństwa wiedzy wraz z ideą całościowego uczenia się. W tym sensie w dyskursywnej po-

lityce formowany jest podmiot, który jest »kapitałem« o istotnej wartości zarówno dla teraźniejszości, jak i przyszłości społeczeństw. Inwestycja rozumiana w sposób Foucaultowski, jako »lokowanie sił w określonym miejscu« (2015: 173).

Ograniczenia wstępne uczestnictwa w forum

W kontekście projektu FYS-FORUMS uzyskanie statusu aktywnego uczestnika forum i otrzymanie zgody na wzięcie udziału w tym wydarzeniu było przywilejem, który zdobywało się po spełnieniu określonych warunków. Pierwszym z nich było wybranie przez nauczyciela. Informacje o powstającym na terenie szkoły forum i poszukiwaniu osób (uczniów) chętnych do udziału w nim, wbrew oczekiwaniom realizatorów, nie były dostępne dla wszystkich⁷. Informacja była rozprzestrzeniana selektywnie, a zaproszenie do udziału w forum dostali ci, którzy według opinii nauczycieli „nadawali się”. Jeden z pedagogów, tłumacząc się z przyjętej strategii, wspominał, że nie chciałby się wstydzić za swoich uczniów, dlatego nie zdecydował się na informowanie wszystkich o wydarzeniu⁸.

Bycie „wybrańcem” nie gwarantowało jeszcze uczestnictwa w forum. Kolejnym warunkiem zasiadania w nim było przejście określonego szkolenia, którego podstawowym zadaniem było wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności, co umożliwiałoby mu, zdaniem realizatorów projektu i nauczycieli, aktywną i świadomą partycypację w wydarzeniu. Wśród niezbędnego programu kształcenia uczestnika można było odnaleźć warsztaty w zakresie: krytycznego myślenia, wystąpień publicznych, przywództwa (*leadership*). Ponadto uczestnik otrzymywał zestaw tzw. toolkitów, które zawierały informacje na temat problematyki planowanej do omawiania w trakcie forum⁹.

⁷ Warto dodać, że realizatorzy projektów w pierwszym roku trwania projektu nawiązali współpracę z czterema szkołami (zwanymi w projekcie HUB – Schools, co można rozumieć jako kluczowe czy główne): z jedną na Cyprze, Litwie, Wielkiej Brytanii oraz Włoszech, które zgodziły się na organizację pierwszych forum. W każdej ze szkół było od dwóch do pięciu nauczycieli, którzy zgłosili się do realizacji tego zadania i to oni byli odpowiedzialni za rozpowszechnienie informacji o forum i zebranie wśród uczniów uczestników i realizatorów tego przedsięwzięcia. Partnerzy nie narzucali formy komunikacji z uczniami, sugerowali jedynie, żeby w miarę możliwości wiadomość o powstającym forum dotarła do jak największego grona potencjalnych zainteresowanych. W kolejnych latach liczba szkół, w których odbyło się forum, została zwiększona, szkoły te zostały nazwane w projekcie jako TRIAL Schools. W latach następnych zwiększyła się do pięciu liczba państw – dołączyła Polska. Schemat postępowania był podobny jak w przypadku hub – schools.

⁸ Wypowiedzi nauczycieli pochodzą z rozmów prowadzonych z nimi w trakcie przewidzianych w projekcie spotkań ze szkołami, tzw. Learning Exchange – jedno z nich miało miejsce w Rzymie w roku 2016, drugie w Nikozji 2017. Celem tych spotkań była wymiana informacji, zaznajomienie nauczycieli z pomysłem partnerów oraz wspólne kształtowanie wizji forum. W trakcie tych spotkań nie byli obecni uczniowie.

⁹ Na temat sposobu doboru tematów forum piszę dalej.

Z zarysowanej powyżej ścieżki wyłania się obraz forum jako instytucji elitarnej, do której wstęp mają tylko wybrane przez nauczyciela osoby i które dodatkowo pomyślnie przeszły wszystkie próby (warsztaty). Idea forum jako miejsca dla młodzieży przerodziła się w formę nagrody, przywileju za przyjęcie właściwej, zdaniem grona pedagogicznego, postawy komunikacyjnej. Wielu z nauczycieli uznało, że uczniowie nadmiernie ekspresyjni (potocznie określane jako wyszczeni¹⁰) i trudno poddający się regułom komunikacyjnym panującym w szkole, nie powinni uczestniczyć w forum, ponieważ mogliby zepsuć to wydarzenie. Obawy nauczycieli dotyczyły głównie ryzyka niepotraktowania forum w sposób poważny i obrócenia całej sytuacji w żart. Sposób zachowania takich uczniów, jak tłumaczył jeden z nauczycieli, odwołując się do własnych doświadczeń z prowadzenia lekcji, „jest zaraźliwy” i przenosi się na inne osoby, tym samym zaburza porządek i nie pozwala na skuteczne kontynuowanie zamierzonego planu działania.

Do analizy sposobu wdrażania forum i idei partycypacji można wykorzystać z jednej strony: pojęcie normowania zaproponowane przez Foucaulta (2010), które polega na „uprzednim ustanowieniu pewnego modelu, optymalnego modelu, nakierowanego na osiągnięcie określonego rezultatu. Chodzi o to, by ludzi, ich gesty i działania dopasować do owego modelu, za normalne uznając to, co zdolne do takiego dopasowania do normy, za nienormalne za to, co nie spełnia tego warunku” (Foucault 2010: 75). Podejmowane w tym duchu działania mają za zadanie podkreślać pierwotny i podstawowy charakter normy (Foucault 2010: 75) i są zbieżne z postulatami i praktykami władzy dyscyplinarnej, a więc kontrolą, nadzorem, dyscyplinowaniem i eliminowaniem zachowań i zjawisk uznawanych za niepożądane czy wymykające się normie. W kontekście projektu normowanie przejawia się w wymuszaniu na uczniach przyjęcia określonej postawy komunikacyjnej, która jest uznawana przez nauczycieli za normalną, i uczynienia ich, poprzez różne metody zmuszające do przyjęcia określonej postawy, godnych do reprezentowania szkoły w forum młodzieżowym. Groźbą za niespełnienie warunków wstępnych (bycie wybranym przez nauczyciela, uczestnictwo w warsztatach i przyjęcie właściwej postawy komunikacyjnej) było w skrajnych przypadkach wykluczenie z możliwości udziału w wydarzeniu, wypowiedzienia się na forum i tym samym wyłączenie z demokracji w szkole.

Z drugiej strony wydarzenia poprzedzające forum można rozpatrywać w kategoriach elementów sprzyjających rozpowszechnianiu władzy rządomyślniej (Foucault 2010). Jak zauważa bowiem Marek Czyżewski, „wedle znacznie bardziej złożonej formuły interpretacyjnej »rządomyślność« to nowa, poszerzona wersja Foucaultowskiej idei »władzy-wiedzy«, należącej do wspólnego mianownika jego różnych koncepcji. W tej optyce rządomyślność urasta do naczelnej zasady nowo-

¹⁰ Nauczyciele skategoryzowali tych uczniów jako „loud-mouth”.

czesnej rzeczywistości i obejmuje bardzo różne, częściowo łączące się, a częściowo wykluczające typy technik rządzenia: technologie dyscyplinarne (wymuszanie stosowania się do regulaminu oraz motywowanie do zachowań »wzorowych« za pomocą tresury ciała oraz wprowadzenia do świadomości podwładnych wyobrażenia o potencjalnie nieprzerwanym nadzorze), technologie biopolityczne (regulacja liczebności i składu populacji poprzez ingerencje w obszar życia i śmierci, higieny oraz genetycznego wyposażenia mieszkańców) czy »technologie siebie« (wprowadzenie jednostek w zobowiązanie do samonaprawy i rozwoju osobistego)” (Czyżewski 2009: 88). W tym kontekście forum i przygotowanie do uczestnictwa w nim pokazuje nacisk na technologie samodoskonalenia, których przejawami są warsztaty (np. krytycznego myślenia, przywództwa czy kreatywności). Warsztaty są pewną inwestycją w młodego człowieka, dzięki której jest on zdolny świadomie i aktywnie uczestniczyć w forum.

Wybór tematyki forum i sposób mówienia o wybranym zagadnieniu

Tak jak wspomniałam już wcześniej, lista tematów poruszanych na forum była z góry narzucona¹¹. O ile organizacja pierwszego forum w pewien sposób tłumaczy określenie problematyki, co było związane z koniecznością wcześniejszego podjęcia działań i przygotowania materiałów przez realizatorów projektu, o tyle podczas drugiego tego typu wydarzenia odgórne propozycje zaczęły budzić wątpliwości i podważać przyjętą w projekcie definicję partycypacji rozumianą między innymi jako tworzenie przestrzeni dla młodzieży, w której ma ona prawo mówić i podejmować decyzje w kwestiach dla niej ważnych czy samego forum, które miało być wydarzeniem dla młodzieży i przez młodzież zorganizowanym.

Tematyka poruszana w trakcie pierwszego forum dotyczyła osób, które zostały z różnych powodów (ekonomicznych, politycznych, religijnych) zmuszone do opuszczenia swojego kraju (*people forced to flee*¹²). Partnerzy uznali ten temat za ważny, biorąc przede wszystkim pod uwagę kryzys uchodźczy, którego doświadczamy w Europie na skutek konfliktu na Bliskim Wschodzie. Z kolei w trakcie drugiego forum dyskutowano na temat gender. Tematyka drugiego Forum została wybrana przy zachowaniu ograniczonej możliwości decydowania o niej przez młodych ludzi. Realizatorzy projektu wraz ze współpracującymi nauczycielami stworzyli listę 10 tematów, z których następnie młodzież mogła

¹¹ Warto przypomnieć, że forum miało służyć jako przestrzeń do wyrażania opinii i dyskusji w sprawach, które dla jej uczestników (młodzieży) są ważne.

¹² Partnerzy celowo unikali pojęcia uchodźcy (*refugees*).

wybrać jeden¹³. Przyjęcie tej strategii było tłumaczone względami organizacyjnymi. Istotne, z punktu widzenia projektu i jego działań¹⁴, było przeprowadzenie w szkołach forum, którego tematyka w każdym państwie dotyczyłaby tego samego tematu. Ponadto, z punktu widzenia nauczycieli, ten sposób postępowania był uznany za bezpieczniejszy. Dzięki niemu eliminowano ryzyko wprowadzenia na arenę forum tematów, które z punktu widzenia szkoły mogły być niebezpieczne. Należy bowiem pamiętać, że to, co miało odróżniać to forum od innych mu podobnych, był fakt podejmowania przez młodzież decyzji, których skutki miały być widoczne w rzeczywistości, na przykład po forum dotyczącym osób zmuszonych opuścić swój kraj, młodzież podjęła decyzję o organizacji pomocy materialnej dla uchodźców z kraju objętego wojną – plan został zrealizowany. Trudno byłoby nauczycielom czy dyrekcji brać na poważnie uchwalone przez młodzież werdykty, gdyby na przykład tematyka forum dotyczyła zmian w przestrzeni szkolnej, na którą nie mogliby się zgodzić. W konsekwencji powstanie forum, które miało bazować na założeniach partycypacji i empowermentu, mogłoby zostać rozpoznane przez młodzież w kategoriach kłamstwa i mogliby stracić motywację do dalszego w nim uczestnictwa.

Jak zostało to już wcześniej zasygnalizowane, przyszli uczestnicy forum musieli przejść określone szkolenie, które poza wspomnianymi w poprzednim punkcie warsztatami obejmowało także edukację w zakresie aktualnej problematyki forum. Materiały szkoleniowe, jak na przykład w przypadku pierwszego forum o ludziach zmuszonych opuścić swój kraj, przedstawiały między innymi statystyki dotyczące migracji, typologię „migrantów”, informacje na temat islamu, stereotypów krążących wokół tej religii i społecznych konsekwencji postrzegania muzułmanów przez ich przyzmat. Dostarczenie uczniom wiadomości na temat problemu, wokół którego miała się toczyć późniejsza dyskusja, było rozpatrywane w kategoriach wyposażenia młodego człowieka w użyteczną i „prawdziwą” wiedzę. Dyskurs obywatelskości wymaga bowiem kompetencji do uczestnictwa w nim. „W tym sensie w dyskursywnej polityce formowany jest podmiot, który jest „kapitałem” o istotnej wartości zarówno dla teraźniejszości, jak i przyszłości społeczeństw. Inwestycja rozumiana w sposób foucaultowski jako „lokowanie sił w określonym miejscu” (Ostrowicka-Miszewska 2015: 173). Lokata kapitału w określonym miej-

¹³ Należy zwrócić uwagę, że w każdej szkole biorącej udział w projekcie we wszystkich krajach forum dotyczyło tej samej problematyki.

¹⁴ Mam tu na myśli np. przygotowanie materiałów edukacyjnych przez partnerów. Trudno bowiem wyobrazić sobie, aby byli oni w stanie wypracować dla każdej ze szkół inny pakiet, w przypadku gdyby jej uczniowie wybrali różne tematy. Nieopracowanie pomocy do dyskusji nie było w ogóle brane pod uwagę ze względu na przyjęty w projekcie plan działania. Ich powstanie było ściśle powiązane z uzasadnieniem dla uczestnictwa jako partnera w projekcie jednej z instytucji. Projekt w tym kontekście jest sprowadzany do realizacji działań zamówionych przez UE i kontrolowanych przez nią przez obowiązek rozliczania się z realizacją działań.

scu, jak zauważa Tomasz Szkudlarek, „wzmacnia to miejsce, ale zarazem je osacza, unieruchamia” (2001: 17). Przyjęta w tym miejscu optyka wyraźnie wskazuje na aspekt rządzenia młodzieżą, który w tym wypadku sprowadza się do szczególnego rodzaju polityki informacyjnej. Nie jest bowiem wystarczające mówienie i dyskusowanie o problemach społecznych, należy o nich też mówić w sposób właściwy. W miejsce pierwotnie pożądanego upełnomocnienia młodzieży, pojawiło się uzależnienie od dominujących dyskursów i „poprawności politycznej”. Warto bowiem powtórzyć, że opieranie się przyjętym za właściwe ramom dyskusowania groziło w pierwszej kolejności wykluczeniem z forum i potencjalnie również utratą zaufania nauczyciela, który w końcu wybrał tego młodego człowieka, co znaczy, że uznał go za „nadającego się”. Strategia ta uwalnia i realizuje charakterystyczne technologie rządzenia i koncepcje „prawdy” o świecie. W projekcie przestało bowiem chodzić o swobodną wymianę myśli, ale o ukierunkowanie dyskusji na przyjęte jako „prawdziwe” sposoby mówienia o problemie. Ramowanie dyskusji zgodne z przyjętymi normami, wzorcami przyjętymi za „normalne”, jest powiązane z ideą samodoskonalenia, która – jak zauważa Ostowicka-Miszewska – wiąże się z pracą nad sobą „w nieustannym porównywaniu do tego, co właściwe” (2015: 187). Jest to zbieżne z praktykami normalizacji, które należy rozpatrywać jako atrybuty władzy rządomyślnej (Foucault 2010), gdzie „wychodzi się od ustalenia, co jest normalne, a co nie, by następnie śledzić różne krzywe normalności, przy czym normalizacja polega na wygrywaniu jednych rozkładów przeciw innym, tak by te najbardziej niepożądane sprowadzić do poziomu tych, które są do przyjęcia. Wychodzi się więc od tego, co normalne i uprzywilejowuje pewne jego rozkłady, uznane, by tak rzec, za bardziej normalne, a w każdym razie: bardziej pożądane od innych. To właśnie te rozkłady funkcjonują jako norma. Norma bierze się z pewnej gry w obrębie zróżnicowanych poziomów normalności” (Foucault 2010: 82). W kontekście projektu praktyki normalizacji można postrzegać jako zachęcanie do aktywnego i zaangażowanego uczestnictwa, jednak owa partycypacja jest możliwa pod warunkiem spełnienia warunków takich jak motywacja do pracy nad sobą, samodoskonalenie, uczenie się, co jest możliwe do osiągnięcia w wyniku kształcenia (przejścia szkolenia). Cel szkolenia, w tym wypadku, można rozpatrywać jako dążenie do sprowadzenia niepożądanych rozkładów normy (niewłaściwych postaw komunikacyjnych, nazywanych za Peterem McLarenem (1989) niebezpieczną konwersacją – *dangerous conversation*) do poziomu tych „do przyjęcia”. Zagrożenia, zaistnienia w przestrzeni forum „problematycznych” i krytycznych głosów czy tematów, nie da się wyeliminować całkowicie, szacuje się więc ryzyko ich wystąpienia i eliminuje z uczestnictwa uczniów, u których jego poziom zostanie oceniony na bardzo wysoki. W pozostałych przypadkach dopuszcza się warianty normalności, które w kontekście forum oznaczają reprezentowanie różnych poglądów.

Rozpoczęty w ten sposób proces wdrażania podejścia partycypacyjnego w szkole, zamiast upelnomocniać młodzież, dawać jej szansę na prezentację różnorodnych poglądów i propozycji działań, przemienił się w proces rozpowszechniania i implementowania władzy rządomyślnej, która, w przeciwieństwie do władzy dyscyplinarnej skierowanej na pojedyncze ciało, odnosi się do populacji. „Władza nie jest definiowana przez stosowanie przemocy, lecz przez stosunek sił. To »prowadzenie prowadzeniem (się)« lub »kierowanie kierowaniem« może być wyrażane za pomocą takich kategorii, jak: »nakłanianie«, »uleganie«, »pobudzanie«, »poszerzanie«, »ograniczanie«, »upraszczanie«, »utrudnianie«, »rozmieszczanie w przestrzeni«, »uporządkowanie w czasie« i innych” (Ostrowicka-Miszewska 2015: 104). Warto dodać, że przewidywana liczba młodych beneficjentów projektu wynosiła 29154. Gwarancje dowiedzenia się w trakcie szkoleń „prawdy” można rozpatrywać jako metody uwodzenia młodych i tym samym jako wsparcie dla rządu nimi. W tym kontekście praktyki stosowane w projekcie odsyłają do kategorii władzy rządomyślnej, takich jak populacja, dyspozytyw bezpieczeństwa i wiedza. Ostrowicka-Miszewska (2015), parafrazując Mitchella M. Deana, zauważa, że „Foucaultowskie rządy jest szczególną formą racjonalności użycia władzy w nowoczesnych społeczeństwach, władzy rządu populacją jako określonym zasobem, którym można i należy kierować” (Ostrowicka-Miszewska 2015: 104).

Metody uwodzenia i urabiania uczestnika forum

„Urządowanie” państwa – w ramach władzy rządomyślnej – jak pisze Czyżewski, „polega (...) paradoksalnie na »wycofaniu się państwa« i na wprowadzeniu w miejsce procedur aktywnego, interweniującego i docieklivego państwa bardziej złożonych, niejako przedłużonych, zapośredniczonych i zakamuflowanych metod rządu. Dzięki nim jednostki (mające się za osoby odpowiedzialne i racjonalne), dysponując strefami dowolności, zarządzają się same, wyręczając państwo, które wszakże zachowuje kontrolę nad społeczeństwem, dbając jednocześnie o to, by rządy mieli poczucie, że są autonomicznymi podmiotami (pracownikami, obywatelami, ludźmi spędzającymi czas wolny itd.)” (2009: 87). W kontekście projektu FYS-FORUM retoryka partycypacji, upodmiotowienia czy empowermentu uwodzi młodzież, dając jej fałszywe przekonanie, że ich głos w końcu zaczął coś znaczyć i mogą coś zmienić w szkole, w ich środowisku, a nawet na świecie. Jak zauważa Kathryn Herr (1999), szkoły decydujące się na zastosowanie podejścia partycypacyjnego i kreujące przestrzeń do współdecydowania dla wszystkich uczestników teże rzeczywistości, często w rzeczywistości chcą kontrolować dyskurs zmian pod przykrywką aury postępowości. Tym samym szkoła jest w stanie zachować dawny porządek i utrzymuje swój status quo. W tym wypadku

bowiem partycypacja w miejsce obietnic o uczestnictwie i decydowaniu młodych w życiu szkoły skutecznie ogranicza i hamuje jej rozwój. Hamowanie rozwoju w tym kontekście można rozumieć jako intencjonalne spowalnianie powstawania oddolnych inicjatyw uczniów, którzy sami zaczęliby w końcu domagać się swoich praw i inicjować działania zmierzające ku temu. Na problem ten zwraca uwagę Herr, która twierdzi, że „szkoły pozornie tworzą w swej przestrzeni partycypacyjne struktury, których rzeczywistym celem jest (...) odsunięcie w czasie prawdziwej pracy nad reformą w edukacji¹⁵” (1999: 235).

Edukacja i przygotowanie ucznia, które można rozumieć jako jego urabianie, w projekcie przyjęło zróżnicowane formy, dzięki czemu dyspozytyw bezpieczeństwa rozprasza się na inne dyspozytywy i ogarnia przestrzeń urządzania młodzieży. Realizatorzy FYS-FORUM (partnerzy z nauczycielami) wypracowali cały zestaw powiązanych ze sobą czynników dyskursywnych i niedyskursywnych doskonalących młodzież w kierowaniu sobą i związujących ją nicią odpowiedzialności za wykorzystanie potencjału rozwojowego. Poza wspomnianymi w poprzednim podpunkcie szkoleniami i warsztatami, których cel rozpoznano jako wspieranie i rozpowszechnianie władzy rządomyślnej poprzez odpowiednie wykształcenie młodzieży i przygotowanie jej do dyskusji, kolejnymi metodami pracy nad nią było stworzenie odpowiedniej atmosfery tuż przed forum, wykorzystując do tego środki artystyczne. W wielu szkołach fora na temat osób zmuszonych do opuszczenia swojego kraju poprzedziły np. wystawy fotografii prezentujące zdjęcia uchodźców (szczególnie dzieci), obrazy z kraju objętego wojną i sposoby w jakie uciekają z niego, a także warunki, w jakich żyją po ucieczce z kraju. Poza tym można było również obejrzeć tematyczne przedstawienia teatralne itp. Innymi, poza edukacyjnymi i artystycznymi, sposobami pracy nad uczestnikiem były gry (np. w jednym kraju zorganizowano dla uczniów tor przeszkód, który miał za zadanie uświadomić uczniom trud osób próbujących nielegalnie przekroczyć granicę) czy rozmowy z samymi uchodźcami. Stosowanie różnych rodzajów oddziaływania formalnie miało za zadanie uwrażliwić młodzież na problemy takich osób i pozwolić im ich doświadczyć w warunkach „laboratoryjnych”. Poza oficjalnym celem stosowanie różnorodnych form przekazu uruchamiało i podtrzymywało wiedzę zdobytą w trakcie kształcenia, a także wyciszało „niewłaściwe dyskursy krytyczne”, których pojawienie się, np. po obejrzeniu fotografii czy wysłuchaniu historii uchodźca, mogłoby być rozpatrywane w kategoriach „nieprzyzwoitości” i „niehumanitarnej postawy”.

Wydarzeniem kulminacyjnym, wieńczącym wszystkie powyższe starania, było forum, które organizowano na terenie szkoły. W zależności od liczby uczestników i możliwości instytucji, dyskusja młodzieży odbywała się albo na

¹⁵ Tłumaczenie własne.

sali gimnastycznej, albo w klasach, w tzw. sekcjach. Warto dodać, że wbrew założeniom realizatorów organizacja zdarzenia i samo zdarzenie nie zostało oddane w ręce młodych. Niektóre fora przypominały w swej strukturze apel – na samym początku kilka słów do zgromadzonych osób wygłaszała dyrekcja szkoły, później głos zabierali zaproszeni goście (głównie reprezentanci władz lokalnych), potem część przygotowana przez uczniów (część widowiskowa), czasami wyreżyserowana przez nich, czasami przez nauczycieli i dopiero na samym końcu dyskusja. Całość moderowana i kontrolowana była przez dorosłych (nauczycieli) – młodzież nawet na chwilę nie została sama.

Wnioski końcowe – praktyczne

W projekcie edukacyjnym FYS-FORUMS doszło do znaczącego oddalenia się jego założeń od osiągniętych rezultatów. Opisane rozbieżności (partycypacja versus rządomyślność) są efektem procesu realizacji, który od przyjętej idei opartej na podejściu partycypacyjnym (uwolnieniu młodzieży poprzez m.in. uznanie jej praw do decydowania, uwolnieniu ją od rządu, a nie uwolnienie przez rządzenie), podczas zderzenia z rzeczywistością edukacyjną w szkole, przeszedł do rozpowszechniania władzy rządomyślnej (ujarzmienie młodzieży) i to nierzadko przy użyciu mechanizmów korespondujących z władzą dyscyplinarną.

Przedstawiony projekt edukacyjny nie jest odosobniony. Hasła partycypacji, zaangażowanego uczestnictwa czy empowermentu młodzieży wybrzmiewają niemal z każdego tego typu przedsięwzięcia, gdzie głównymi adresatami działań mają być młodzi ludzie. Sama idea nie wydaje się być permanentnie zła, a priorytety, można nawet rzec, są szczytne i godne uwagi. Problem pojawia się, kiedy projekt „zaczyna żyć” i z fazy myślenia o nim przechodzi się do jego realizacji, a jak zauważa Marynowicz-Hetka (2016), „kiedy zabiera głos pedagog – a artykuł ten przez pedagoga społecznego jest napisany [AJ] – to można się spodziewać, że jest to osoba reprezentująca dyscyplinę praktyczną” (2016: 35 w: Czyżewski *et al.* 2016). Przywoływanie Foucaulta w pedagogice i działaniach pedagogicznych jest jak „wkładanie kija w mrowisko (...), burzenie tego, co poukładane” (Granosik 2016: 45 w: Czyżewski *et al.* 2016). Cóż więc można zrobić, aby projekty edukacyjne, w zderzeniu z rzeczywistością, aż tak bardzo nie różniły się od pierwotnie przyjętych założeń¹⁶?

Po pierwsze, jak zauważa wspomniany wcześniej autor, „ważne wydaje się porzucenie uciekania przed władzą, bo wymykanie się mechanizmom władzy powoduje jedynie jej udoskonalenie” (Granosik 2016: 45 w: Czyżewski *et al.* 2016).

¹⁶ Daleka jestem od wyciągnięcia wniosku, że należałoby przestać realizować projekty w ramach np. programu Erasmus+.

Zamiast ucieczki przed nią, refleksja, krytyczne spojrzenie i uczulanie na pułapki władzy. W kontekście narracji emancypacyjnych Franczak K. i Nowicka – Franczak M. zauważają, że „krytyka narracji emancypacyjnych nie tylko demaskowałyby iluzję obietnic, które płyną z »prawd« dominujących, ale refleksją objęłyby także to, co proponuje w zamian, czy jednej formuły władzy-wiedzy nie zastępuje drugą, oferującą jakościowo inne obietnice, ale w swej istocie równie iluzoryczne i pozornie harmonizujące społeczeństwo dzięki, być może, bardziej subtelnym mechanizmom rozproszonej władzy” (Franczak, Nowicka 2013: 138). Po drugie, być może lepszym rozwiązaniem dla projektów edukacyjnych jest konstruowanie ich wraz z młodzieżą na bazie jej faktycznych potrzeb. Organizacja takiego przedsięwzięcia wymagałaby przeprowadzenia rzetelnej diagnozy (opartej na założeniach podejścia interpretatywnego¹⁷), której celem byłoby zrozumienie młodzieży i jej potrzeb, a dopiero później planowanie działań, które, w tym wypadku, miałyby wspierać oddolne idee. Po trzecie, myśląc o zastosowaniu podejścia partycypacyjnego w pracy z młodzieżą, warto zadać za Andersonem (1998) pytania: „po co nam partycypacja?”, komu i czemu ma ona służyć i czy jestem (jako praktyk) na nią gotowy?

Literatura

- Anderson G.L., 1998, *Toward authentic participation: Deconstructing the discourse of participatory reforms in education*, American Educational Research Journal, no. 35, s. 571–603.
- Austin J., Willard M.N., 1998, *Generations of youth: Youth cultures and history in twentieth-century America*, New York: University Press.
- Birdwell J., Bani M., 2014, *Introducing generation citizen*, London: Demos.
- Bourn D., 2016, *Global Citizenship & Youth Participation in Europe*, UCL Institute of Education, UK, <http://oxfamilibrary.openrepository.com/oxfam/bitstream/10546/605919/1/rr-global-citizenship-youth-participation-europe-100116-en.pdf> (dostęp: 24.10.2018).
- Czyżewski M., 2009, *Między panoptyzmem i „rządomyślnością” – uwagi o kulturze naszych czasów*, Kultura Współczesna, nr 2(60), s. 83–95.
- Czyżewski M. et al., 2016, *Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych – zapis dyskusji panelowej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, t. 12, nr 1, s. 32–61, www.przegladsocjologiijakosciowej.org (dostęp: 24.10.2018).
- Dean M., 2010, *Governmentality: Power and rule in modern society*, London: Sage.
- Foucault M., 2010, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, tłum. M. Herer, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁷ Diagnoza interpretatywna została opracowana i nadal jest rozwijana w Katedrze Pedagogiki Społecznej UEŁ przez zespół składający się z następujących członków: prof. Mariusz Granosik, dr Anita Gulczyńska, dr Anna Jarkieiwcz, dr Małgorzata Kostrzyńska. Zainteresowanych diagnozą interpretatywną odsyłam do artykułu Granosika (2013).

- Franczak K., Nowicka M., 2013, *Narracje emancypacyjne w mediach od afirmacji do krytyki*, *Societas/Communitas*, nr 2(16), s. 119–143.
- Granosik M., 2013, *Praca socjalna w perspektywie interpretatywnej: teoria, diagnoza, działanie* [w:] A. Skowrońska (red.), *Nowe ujęcia znanych problemów społecznych*, Warszawa: Koordynacja na Rzecz Aktywnej Integracji.
- Herr K., 1999, *The symbolic Uses of Participation. Co-opting Change*, *Theory Into Practice*, vol. 38(4), s. 235–240.
- Jarkiewicz A., Leek J., 2016, *Youth Participation and Global Citizenship: Challenges and Recommendations for Future Youth School Forums*, <https://policy.practice.oxfam.org.uk/publications/youth-participation-and-global-citizenship-challenges-and-recommendations-for-f-620142> (dostęp: 24.10.2018).
- Johnson H.B., 2001, *From the Chicago School to the new sociology of children: The sociology of children and childhood in the United States, 1900–1999* [w:] S.L. Hofferth, T.J. Owens (eds.), *Children at the millennium. Where have we come from, where are we going?*, New York: Elsevier Science Ltd.
- McLaren P., 1989, *Life in the schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, New York: Longman.
- Ostrowicka-Miszewska H., 2007, *Zakładnicy przyszłości – o dyskursywnej polityce wobec młodzieży*, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 71–78.
- Ostrowicka-Miszewska H., 2015, *Przemyśleć z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Quijada Cerecer D.A., Cahil C., Bradley M., 2013, *Toward a Critical Youth Policy Praxis: Critical Youth Studies and Participatory Action Research*, *Theory Into Practice*, no. 52(3), s. 216–223.
- Schwartzman H.B., 2001, *Introduction: Questions and challenges for 21st-century anthropology of children* [w:] H.B. Schwartzman (ed.), *Children and anthropology. Perspectives for 21st century*, Westport (CN): Bergin & Garvey, s. 1–37.
- Sibley D., 1995, *Geographies of exclusion: Society and difference in the West*, New York: Routledge.
- Szkudlarek T., 2001, *Ekonomia i polityka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.
- UK National Curriculum, <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> (dostęp: 24.10.2018).
- Vadeboncoeur J.A., Stevens L., 2005, *(Re)Constructing “the adolescent”: Sign, symbol, and body*, New York: Peter Lang.