

Dziecięce strategie oporu szkolnego w kontekście prawa do partycypacji publicznej

Hanna Achremowicz

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0003-3398-0124

Abstract

Students' resistance in the context of the right to participation

The aim of the text is to present the issue of school resistance and its relation to the children's right to participation. School resistance is a concept investigated by critical pedagogy as one of the forms of expressing one's subjectivity. The complexity of the issue is the reason for many definitions and classifications of school resistance.

Referring to the definition of school as an area of a clash between dominant and dominated culture, one can speak of resistance defined as action directed against the dominant subject. H. Giroux created a classification of this phenomenon, combining attitudes and behavior towards school (oppositional or accommodative). Types of resistance highlighted in this way provided a basis for subsequent classifications, including E. Bilińska Suchanek's, B. Babicka – Wirkus', and M. Nowicka's. All authors point to the greatest value of conscious resistance, often called transformative resistance. It is based on a disagreement about the real image of the school, while be-

Hanna Achremowicz, mgr; studentka Szkoły Doktorskiej Pedagogiki, absolwentka filozofii, pedagogiki i oligofrenopedagogiki. Autorka lub współautorka artykułów z obszaru pedagogiki, między innymi: *Kultura organizacyjna szkoły podstawowej* *Lauder etz Chaim* (2014), *Od samorządu dzieci do parlamentów świata – ku modelowemu Miastu Dzieci* (2018), *Pomiędzy nauczaniem Kościoła katolickiego a feminizmem – potencjał edukacyjny herstorii na przykładzie św. Tekli* (2019), *Spotkanie z Innym w przestrzeni miejskiej, jako wyzwanie artystyczne i edukacyjne* (2019); od 2011 r. członkini i działaczka Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej; interesuje się prawem do partycypacji publicznej dzieci i młodzieży, myślą feministyczną, miejscem i rolą kobiet w Kościele rzymskokatolickim oraz zagadnieniem wykluczenia społecznego.

hanna.achremowicz@uwr.edu.pl

*Facta Ficta Journal
of Narrative, Theory & Media*

OPEN  ACCESS

having correctly on its territory. In the first place, emancipation requires education that takes place in the school space.

Resistance behaviors are related to the concept of participation. Pursuant to the Convention on the Rights of the Child, children and young people have the right to participate. Numerous pedagogical studies indicate that this right remains unrealized in Poland.

A look at resistance behavior as a manifestation of the right to participation allows one to understand the potential of resistance – it can communicate the needs of children and young people. What adults interpret as resistance might be a message that requires dialogue and understanding. Respecting the right to participation can create such a space. Connecting the concepts of resistance and participation may contribute to increasing the democratic participation of children and young people in schools.

Keywords: child participation, school resistance, democracy, public participation, critical pedagogy, children's rights

Wprowadzenie

Młodzi ludzie nie posiadają praw wyborczych, jednak decyzje podejmowane przez polityków wpływają zarówno na ich przyszłość, jak i teraźniejszość. W świecie, w którym nie mogą kształtować otaczającej ich rzeczywistości, poszukują, choć często nieświadomie, alternatywnych sposobów komunikowania swoich potrzeb i przekonań. Opór szkolny jest przejawem niezgody, pewnego rodzaju buntem, aktem przeciwstawienia. Jest też komunikatem. Od najmłodszych lat życia człowieka stanowi również przejaw jego autonomii i próby wyrażenia swojego „ja”. Choć przeżywany jest często w nieuświadomiony sposób, zdaje się stanowić powszechne doświadczenie tych wszystkich, którym dane było zetknąć się z edukacją szkolną. Debata pedagogiczna nad zagadnieniem oporu uwzględnia różnorodne perspektywy, obejmujące odmienne ujęcia i klasyfikacje (Babicka-Wirkus 2014; 2015; 2018; Babicka-Wirkus, Bochno & Dudzikowa 2019; Bielska 2013; Bilińska-Suchanek 2009; 2012; Giroux 2010; McLaren 1992).

Zjawisko oporu obejmuje bardzo szerokie spektrum zachowań – od kołysania się na krześle (zwanego często przez uczniów „gibaniem”), aż po agresję fizyczną i słowną. Jest więc ono poddawane wielu klasyfikacjom oraz różnorodnie definiowane. Wielość perspektyw ukazuje z całą pewnością złożoność problemu, ale jednocześnie pozwala zadać sobie kolejne pytania i poszukiwać nowych perspektyw w rozpatrywaniu zagadnienia oporu, co jest celem autorki niniejszego tekstu. Wprowadzenie do analiz zagadnienia oporu kwestii prawa dzieci i młodzieży do partycypacji pozwala na postawienie kilku pytań, a mianowicie: czy realizowanie prawa do partycypacji dzieci pozwala na tworzenie im przestrzeni konstruktywnego i budującego oporu, który służy współpracy i współtworzeniu szkolnej rzeczywistości; czy przejawy partycypacji publicznej młodzieży, na przykład strajk klimatyczny są jednocześnie wyrazem oporu, jak i sięgania po przynależne sobie, niere-

alizowane przez dorosłych prawo; co wynika z takiego ujęcia tego zjawiska; czy stosowanie pojęcia partycypacji jako prawa dziecka nie stanowi dobrego pierwszego kroku w pracy z oporem szkolnym i pozaszkolnym uczniów.

Przysługujące osobom niepełnoletnim prawo do partycypacji opiera się na ratyfikowanej przez Polskę Konwencji o Prawach Dziecka (1989). Młodzi ludzie mają teoretycznie prawo do partycypacji – mówienia o sobie i w swoim imieniu w sprawach, które ich dotyczą. Polscy badacze zwracają jednak uwagę na fakt, że prawo to nie jest wystarczająco egzekwowane, a polska szkoła nie jest przestrzenią wystarczająco demokratyczną (Śliwerski 2013; 2017a; 2017b; 2017c; Jarosz 2013; 2018, Brzozowska-Brywczyńska 2013a; 2013b; 2017, Babicka-Wirkus 2018). W niniejszym tekście omówiono zagadnienie oporu szkolnego, a następnie przedstawiono współczesne rozumienie dziecięcego prawa do partycypacji. Analiza obu zjawisk prowadzi do wskazania ich współzależności. Poszerzenie pola partycypacji może tworzyć przestrzeń dla realizowania się konstruktywnego oporu uczniów.

Opór szkolny jako przejaw podmiotowości ucznia

Analiza i interpretacja zjawiska oporu szkolnego opiera się na odmiennych ujęciach funkcji samej szkoły. Edukacja tradycyjna zakładała, że pełni ona przede wszystkim funkcję adaptacyjną. Na gruncie teorii funkcjonalistycznej szkoła stanowi element systemu społecznego i jednocześnie reprodukuje go w celu utrzymania obowiązującego ładu i systemu wartości (Gołębniak 2008: 100). To w niej odbywa się pokoleniowa transmisja kultury – uczeń ma przygotować się czy też zostać przygotowany do swoich przyszłych ról w społeczeństwie. W tym ujęciu akcent w edukacji kładzie się na jej wymierne efekty i wykształcenie uczniów do pracy w różnych miejscach systemu społecznego (Nowicka 2011: 203). Perspektywa adaptacyjna umniejsza lub deprecjonuje znaczenie oporu szkolnego. Gdy celem nauki jest zaakceptowanie swojego miejsca w życiu, przyswojenie narzuconego materiału nauczania, transmisja kulturowa – wówczas zjawisko oporu postrzegane jest negatywnie. Co więcej, konieczność realizowania rozbudowanej podstawy programowej, a także oczekiwania dyrekcji i rodziców sprawiają, że nauczyciele zastanawiają się, w jaki sposób radzić sobie z oporem zamiast twórczo go wykorzystywać¹.

W przeciwieństwie do perspektywy adaptacyjnej, nurty takie jak pedagogika krytyczna czy emancypacyjna, czerpiące z teorii konfliktowych,

¹ O hipotezie absolutyzacji kompetencji technicznych nauczycieli przy jednoczesnym zaniedbaniu kompetencji praktyczno-moralnych pisze Robert Kwaśnica (2008).

wskazują na wyzwalający aspekt oporu szkolnego. Na gruncie teorii konfliktowych szkoła jest przestrzenią urzeczywistniania dominacji grup uprzywilejowanych nad podporządkowanymi. Społeczeństwo stanowi przestrzeń napięć, generowanych przez nierówności ekonomiczne, kulturowe i polityczne. W ujęciu tym szkoła nie tylko reprodukuje istniejące struktury nierówności, lecz więcej – legitymizuje je (Nowicka 2011: 204). Opór nie wymaga profilaktyki, ale odpowiedniego wykorzystania potencjału, który posiada. Na jego podstawie kształtować się może zdolność do mówienia własnym głosem, odwaga cywilna, samodzielność i aktywność społeczna. Według pedagogiki krytycznej, szkoła stanowi przestrzeń dominacji i panowania, reprodukcji wzorców kulturowych. Z drugiej jednak strony, jest ona przestrzenią wyzwolenia i upełnomocnienia, ponieważ pozwala na krystalizowanie się własnych opinii uczniów oraz zdolności do wyrażania ich. Koncept ten odnosi się do założeń szkoły frankfurckiej, która wskazywała na dialektyczny związek jednostki ze społeczeństwem, w relacji z którym jednostka jest jednocześnie wolna, jak i przymuszona. Przeniesiona na grunt szkolny koncepcja (Giroux 2010; McLaren 1993) wskazuje na opresyjność i przymus, jakiego doświadczają jednostki w systemie szkolnym, który to jednocześnie umożliwia im krytyczne zaangażowanie w zmianę porządku społecznego (Bilińska-Suchanek 2003: 24).

Na gruncie pedagogiki opór traktowany jest zazwyczaj jako działanie świadome – odpowiedź na sytuację, którą grupa lub jednostka interpretują jako opresyjną – „jest to działanie podjęte w sposób refleksyjny, świadomy, zorientowane na wdrożenie zmiany w kontekście przestrzeni społecznej stanowiącej środowisko egzystencji jednostki, a u jego podstaw znajduje się rozumienie sytuacji” (Bielska 2013: 25). Konstytutywną cechą tak rozumianego oporu jest to, że stanowi on fakt rozumiany, wymierzony przeciwko podmiotowi dominującemu (co odbiega od jego ujęcia chociażby na gruncie psychologii dynamicznej). Można go więc traktować jako formę protestu, przeciwstawienie się przemocy i dominacji. Stanowić może krytykę zastanego stanu rzeczy – wynika z przemyśleń i refleksji jednostki, jest przejawem jej wolności i dążenia do samostanowienia. Dla Theodora Adorno opór stanowił podstawę niezależności intelektualnej (Bilińska-Suchanek 2003: 68). Co więcej, jego występowanie jest kluczowe dla rozwoju „ja” człowieka oraz jego podmiotowości – „stanowi podstawę realizacji bytu ludzkiego. Aktywne działanie, przezwyciężanie oporu istniejącego w społeczeństwie, kształtuje człowieka jako krytycznie myślący i działający podmiot, który odważnie sprzeciwia się próbom zniewolenia” (Babicka-Wirgus 2015: 90). W jednej z najbardziej znanych teorii uczenia się – koncepcji Kunda Illerisa – opór mobilizuje jednostkę do akomodacyjnego uczenia się. Jest to typ kształcenia, polegający na wzroście świadomości, odmienny od uczenia się asymilacyjnego.

go, które to opiera się na rozszerzaniu dotychczasowych struktur poznawczych. Gdy jednostka napotyka na przeszkodę w rozwoju, wysiłek, który wkłada w pokonanie jej, sprzyja rozwojowi jej struktur poznawczych i ich głębszemu przekształceniu (Illeris 2006: 93).

Nie wszyscy badacze zjawiska oporu zakładają jego bezwzględnie świadomy charakter. Odmienne zdanie wyrażał Peter McLaren – w jego teorii szkoła jako spektaklu rytualnego opór niekoniecznie musiał być uświadomiony. W koncepcji tej szkoła ujęta jest jako miejsce walki o obowiązujący kształt rzeczywistości, gdzie posłuszeństwo spotyka się z oporem i niezgodą. W aktach oporu tkwi potencjał emancypacyjny, jednak dla większości nauczycieli stanowi on przejaw naruszania struktury szkoły, dlatego starają się dławić go w zarodku. Dla McLarena działania oporowe uczniów mają symboliczne, historyczne oraz życiowe znaczenie. Kwestionują oni potęgę i słusność kultury szkolnej oraz samego kształcenia (McLaren 1993: 20).

Pomimo emancypacyjnego potencjału, nie każdy rodzaj oporu szkolnego wspiera rozwój jednostki. Odnosząc się do koncepcji wolności negatywnej i pozytywnej, zjawisko oporu interpretować można zarówno negatywnie, jak i pozytywnie. Aby stanowił element konstruktywny, opierać się powinien na świadomości krytycznej jednostki oraz jej moralnej niezgodzie na działania podmiotu dominującego. W ujęciu negatywnym opór może być niekonstruktywnym rodzajem buntu lub wręcz przejawiać się agresją. Ważne jest więc jego doprecyzowanie i sklasyfikowanie. Na gruncie pedagogiki krytycznej jego klasyfikacji dokonał między innymi Henry Giroux (2010). Opór miał dla niego emancypacyjny charakter, gdy był świadomy. Analizując go wziął pod uwagę stosunek ucznia do szkoły (S) oraz jego zachowanie w szkole (Z). Możliwe kombinacje tych elementów dają cztery typy postawy wobec szkoły:

Typ	S	Z
1	-	+
2	-	-
3	+	-
4	+	+

Źródło: Henry Giroux (2010: 131)

Pierwszy typ oporu jest najistotniejszy dla kwestii emancypacji ponieważ zakłada, że uczeń nie zgadza się z ideologią szkoły (przejawia stosunek negatywny), ale rozumie konieczność funkcjonowania w jej ramach i przejawia zachowania pozytywne. Jest świadom tego, że dzięki edukacji nabywa

kompetencje niezbędne do krytycznego myślenia, a więc w rezultacie do wyzwolenia. Giroux pisze, że są to: „uczniowie dysponujący największym potencjałem radykalnego przewodnictwa moralnego i intelektualnego” (Giroux 2010: 131). Kolejne dwa typy oporu (typ drugi oraz trzeci) związane są z zachowaniami destrukcyjnymi, pokazowym buntem. Niezależnie od tego, czy uczniowie zgadzają się z ideologią szkoły (typ trzeci), czy też nie (typ drugi), odrzucają ją swoim zachowaniem. Ignorują przez to związek między wiedzą a władzą i pozbawiają się możliwości realnej emancypacji. Ostatni typ postawy wobec szkoły określić można jako konformizm – uczeń akceptuje zasady szkoły i przejawia pozytywne zachowania w niej (Babicka-Wirkus 2015: 87-88).

Na podstawie powyższej klasyfikacji, polska badaczka zjawiska zagadnienia, Ewa Bilińska-Suchanek wyróżniła cztery rodzaje oporu, dodając do nich jeszcze element zaangażowania w opór.

Typ oporu	Zaangażowanie w opór	Stosunek do szkoły	Reakcje zewnętrzne
transformatywny	Duże (+)	Krytyczny (-)	Pozytywne (+)
akomodacyjny	Małe (-)	Zróznicowany (+/-)	Pozytywne (+)
bierny	Małe (-)	Obojętny (0)	Opozycyjne (-)
agresywny	Duże (+)	Negatywny (-)	Opozycyjne (-)

Źródło: Ewa Bilińska-Suchanek (2003: 86).

Opór transformatywny polega na zaangażowaniu w działania, których celem jest dokonanie zmiany rzeczywistości otaczającej jednostkę. Uczeń przejawia krytyczny stosunek do szkoły, jednak jego zachowania są poprawne, niekonfliktowe. Jest to postawa twórcza, która polega na odważnym działaniu transgresyjnym, którego celem jest wychodzenie poza granice samej jednostki – tego kim jest i co posiada (Bilińska-Suchanek 2003: 87). Jest to typ najbliższy pierwszemu wyróżnionemu przez Giroux rodzajowi oporu, gdyż ma największy potencjał do dokonania zmiany otoczenia. Opór akomodacyjny polega na niewielkim zaangażowaniu w działania, a stosunek ucznia do szkoły jest chwiejny i zależny od sytuacji. Zachowania zewnętrzne polegają na dopasowaniu się do otaczającej go rzeczywistości. Uczniowie przyjmują narzuconą im przez szkołę rolę i nie podejmują prób samodzielnego kształtowania otoczenia: „upodabniają tożsamość osobową do tożsamości społecznej i starają zamieniać wszelkie objawy modalności »mogę« na modalność »muszę«”. (Bilińska-Suchanek 2003: 90). Opór bierny wyraża się poprzez niewielkie zaangażowanie w działania oporowe – działania ucznia są opozycyjne, ale mało wyraziste. Przejawiają się poprzez wycofanie, uni-

kanie czy ucieczkę. Opór agresywny polega natomiast na silnym zaangażowaniu i negatywnym stosunku do szkoły. Przejawia się poprzez różne typy agresji, między innymi fizyczną i słowną (Bilińska-Suchanek 2003: 93).

Opisując klasyfikacje wprowadzone przez polskie badaczki, należy wspomnieć również o ujęciu rytuałów oporu opartym na badaniach uczniów gimnazjum prowadzonych przez Annę Babicką-Wirkus (2015). Wyróżniła ona rytuały oporu nieuświadomione, uświadomione i niespełniające roszczeń ważności, uświadomione i spełniające roszczenia ważności oraz noszące znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa. Największy potencjał emancypacyjny ma w tym ujęciu opór noszący znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa. W swoich późniejszych badaniach zaproponowała ona wielowymiarowy model analizy – heksaedr. Jest to sześciąt, wyznaczony przez trzy osie – działań, motywacji i przestrzeni, w których przejawia się opór. Model ten pokazuje wielowymiarowość i trudność w prostym uchwyceniu zachowań oporowych, które powstają na gruncie owych trzech przenikających się płaszczyzn (Babicka-Wirkus 2019: 51).

Wymienione teorie i klasyfikacje uzupełniają badania nad oporem uczniów przed okresem adolescencji, prowadzone przez Marzennę Nowicką (2011). Wyróżniła ona następujące typy oporu:

(1). Zawieszenie – jest to wstępna reakcja oporowa, polegająca na odrzuceniu przez dziecko instrumentarium szkoły, to znaczy sposobu funkcjonowania na lekcjach, warunków w klasie i tym podobne. Uczniowie są zasadniczo pozytywnie ustosunkowani do szkoły i nauczycieli, jednak jednocześnie przejawiają mimowolne reakcje, takie jak „pokładanie się” na ławce, bujanie na krzesłach, rysowanie, wydzieranie, zabawa elementami garderoby, szepty z kolegami, patrzenie pustym wzrokiem za okno. Zachowania te wskazują na fakt, że pierwsze w szkole buntuje się ciało, wynikają one z nudy. O podobnym zjawisku wspomina w swoich badaniach również Babicka-Wirkus, pisząc, że: „Nuda może być rozpatrywana jako forma oporu. Komunikuje ona nastawienie uczniów do czynności, które muszą wykonywać, a także do narzuconej im organizacji czasu. Nuda jest zatem dezaprobatą wobec rzeczywistości klasowej” (Babicka-Wirkus 2014: 258).

(2). Wycofywanie – jest to reakcja oporowa polegająca na nieakceptowaniu dominacji władzy nauczycielskiej i obojętności wobec rzeczywistości szkolnej. W zewnętrznych przejawach przypomina zawieszenie, jednak opiera się na odmiennej motywacji. Uczeń odrzuca dominację nauczyciela, jest obojętny wobec instrumentarium szkoły, pozostaje na obrzeżu wydarzeń mających miejsce w klasie. Jego zachowania są związane z wyłączeniem się z pracy na lekcji w sposób jawny lub skryty. W tym rodzaju oporu tkwi już pewien potencjał emancypacyjny, ponieważ dla nauczyciela może być on informacją ze strony ucznia, że nie jest w stanie wykonać danej czynności lub

nie ma na to ochoty. Stosowne reakcje nauczyciela na tego rodzaju zachowania pozwalają uczniowi na budowanie samoświadomości.

(3). Wyjście z roli – jest to reakcja oporowa skierowana przeciwko nauczycielskiej władzy. Uczeń podejmuje próby wchodzenia w kompetencje nauczyciela, domagając się równouprawnienia. Zachowania uczniów stają się niekonwencjonalne, utrudniają przeprowadzenie szkolnych rytuałów. Nie wynikają z odrzucenia szkoły, ale sprzeciwu wobec konkretnych jej przejawów i w tym sensie mają potencjał emancypacyjny. Przykładem takiego zachowania jest sytuacja, w której uczeń stwierdza, że nauczyciel się pomylił i sam sprawdza podaną przez niego informację.

(4). Opór pragmatyczny – jest to rodzaj oporu, który dotyczy instytucjonalnej pragmatyki szkoły, to znaczy reguł szkoły, roli ucznia. Dziecko ma ambiwalentny stosunek do szkoły i nauczyciela i wyraża to poprzez swoje zachowanie. Przykłady takich reakcji to między innymi odmowa wykonania danej pracy, działania niezgodne z poleceniami nauczyciela, zabawy w ławce, wychodzenie z klasy, spożywanie jedzenia lub napojów.

(5). Opór agresywny – jest to reakcja opierająca się na negatywnym stosunku do zadań szkoły. Uczeń odrzuca dominację i władzę, a czyni to za pomocą agresji czynnej i biernej ukierunkowanej na dorosłych lub rówieśników. Podobnie jak w wypadku wspomnianych uprzednio klasyfikacji, opór ten ma charakter destrukcyjny i nie służy emancypacji (Nowicka 2011: 208-221).

Wszystkie opisane teorie łączy perspektywa ujmująca zjawisko oporu jako nieodłącznego elementu szkolnej rzeczywistości już od pierwszych lat edukacji. Może mieć charakter wyzwalający dla uczniów, a w pewnym stopniu również dla nauczycieli. Pomimo wielokrotnie podejmowanych prób tłumienia oporu, ma on tendencje do ciągłego odnawiania się. Pojawia się zawsze tam, gdzie występują najmniejsze już przejawy dominacji i opresji. Opór stanowić może krytyczne uczestnictwo w rzeczywistości, co blisko związane jest z pojęciem partycypacji.

Dziecięcej prawo do partycypacji

Partycypacja to przede wszystkim uczestnictwo, uczestniczenie. Choć w oczywisty sposób dziecko jest członkiem szkolnej rzeczywistości, prawo do partycypacji akcentuje aktywny aspekt owego uczestnictwa. Za podstawę owej prerogatywy uznawany jest art. 12 pkt. 1 Konwencji o Prawach Dziecka uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1989 roku, który 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 je z nale-

żyłą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka” (*Konwencja o Prawach Dziecka* 1989). Konwencja została ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku. Kolejne jej artykuły rozszerzają prawo do partycypacji o prawo do swobodnej wypowiedzi (artykuł 13), do swobody myśli, sumienia i wyznania (artykuł 14), jak również prawa do swobodnego zrzeszania się oraz do wolności pokojowych zgromadzeń (artykuł 15; *Konwencja o Prawach Dziecka* 1989; Brzozowska-Brywczyńska 2013a: 4)². Istnienie wymienionych dokumentów wskazuje, że mówiąc o partycypacji dzieci odnosimy się do przysługującego im prawa, niezależnego od uznaniowości dorosłych. Definiowanie i nazywanie poszczególnych praw formułowane jest różnorodnie, w zależności od źródeł. Jednym z nich jest ujęcie wszystkich praw zawartych w Konwencji według zasady 3P: prowizji (zaspokojenia potrzeb), protekcji (opieki i ochrony) i wreszcie – partycypacji (Brzozowska-Brywczyńska 2017: 46; Jarosz 2018: 188). Można je również dzielić na prawa cywilne, socjalne, kulturalne czy polityczne. Prawa polityczne oraz dotyczące partycypacji można interpretować wielorako. Przykładowo, badając zagadnienie oporu szkolnego Anna Babicka-Wirkus odwołuje się do artykułów 12, 13 i 14 Konwencji o Prawach Dziecka, definiując owe prerogatywy jako prawo do autoekspresji, nie partycypacji, co pokazuje szeroki zakres interpretacyjny omawianych uprawnień (Babicka-Wirkus 2018: 29).

Uchwalenie Konwencji o Prawach Dziecka stało się inspiracją dla wielu projektów włączających dzieci w procesy decyzyjne. Działania te poddawane były różnego rodzaju analizom, z których jedną z najbardziej znanych stanowi krytyczny tekst Rogera Harta (1992), zatytułowany *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Autor poddał krytyce działania partycypacyjne, wskazując na ryzyka, jakie niesie za sobą powierzchowne traktowanie włączania dzieci w procesy decyzyjne. Zaproponowana przez niego drabina partycypacji wyznacza osiem stopni możliwego zaangażowania młodych ludzi w działania publiczne. Pierwsze trzy stopnie, choć oficjalnie nazywają się partycypacją, mają charakter pozorny – są to manipulacja, dekoracja i uczestnictwo na pokaz (tokenizm). Kolejne pięć stopni włącza dzieci i młodzież w coraz większym stopniu – są to: przydzielenie młodym zadań i informowanie o tym, jak i dlaczego są zaangażowani w dany projekt; podejmowanie decyzji przez dorosłych, przy jednoczesnym konsultowaniu ich z młodymi; inicjatywa dorosłych, która zakłada jednak podejmowanie decyzji z młodzieżą, inicjatywa i kierownictwo młodzieży, inicjatywa młodzieży, podczas której decyzje podejmowane są w partnerstwie z dorosłymi (Hart 1992: 8). Podobną koncepcję rozwinął Phil Treseder, który stworzył

² Do katalogu praw związanych z partycypacją zaliczać można jeszcze artykuł 16 i 17 (Janik 2013) lub – jak to czyni Ewa Jarosz (2013) pisząc o prawach obywatelskich – artykuły 16, 17, 42 i 5.

pięć (niehierarchicznych) stopni partycypacji – od procesów zaplanowanych przez dorosłych, w których dzieci zostały tylko poinformowane w jaki sposób mogą się zaangażować, do procesów zainicjowanych i prowadzonych przez same dzieci (Treseder 1997). Spośród innych krytycznych modeli partycypacji wskazać można jeszcze między innymi drabinę Arnstein, ścieżki partycypacji Shiera, ramy RMSOS Rady Europy, Typologię interesów White'a czy matrycę Partycypacji Daviesa (*Models of Participation* 2017).

Podobnie na gruncie polskim realizacja prawa do partycypacji znajduje krytyków. Część badaczy i pedagogów zwraca uwagę na fakt, że prawo dzieci do partycypacji, wynikające z Konwencji jest często marginalizowane i nierepektowane (Jarosz 2013; 2018; Brzozowska-Brywczyńska 2013a; 2013b; 2017; Babicka-Wirkus 2015). Niestety samo uchwalenie prawa dotyczącego dziecka nie oznacza, że automatycznie zostanie ono wyzyskane w praktyce. Relacje pomiędzy dorosłymi a dziećmi obarczone są szczególnymi trudnościami, wynikającymi z faktu, że dorośli sprawują opiekę nad dziećmi i jednocześnie są za nie prawnie odpowiedzialni. Aby można było mówić o pełnej realizacji ich praw, dzieci powinny je znać, mieć możliwość realizować je, a w razie potrzeby egzekwować ich realizację. Powinna też istnieć społeczność zainteresowana obroną praw dzieci. Jak pisze Bogusław Śliwerski:

Żaden z tych warunków nie zaistnieje, jeżeli nie nastąpi zmiana kulturowa, mentalna w społeczeństwach, które nawet wpisały określone prawa dziecka do Konstytucji, różnych ustaw i kodeksów. Nie wystarczy powołanie Rzecznika Praw Dziecka. Musimy bowiem nieustannie powracać do obecnych w naszych krajach ideologii czy doktryn, z których obecności w przestrzeni publicznej nie wszyscy zdają sobie sprawę, a to one kształtują postawy dzieci i dorosłych wobec praw i prawa do korzystania z nich tak przez jednych, jak i drugich (Śliwerski 2017a: 38).

Postawy dorosłych wobec dzieci są odbiciem ich przekonań i dominującej w danej społeczności interpretacji kompetencji i osoby dziecka. Aby prawa dziecka były faktycznie respektowane niezbędne jest przyjęcie przez dorosłych perspektywy równościowej, uznającej dziecko jako kompetentne do stanowienia o sobie. Jednocześnie zobaczyć należy jego potencjał do budowania dialogu z dorosłym, który wyraża się w zdolności najmłodszych dzieci do dawania konstruktywnych informacji zwrotnych dotyczących samego dorosłego (Juul 2011). Zarówno wychowanie, jak i partycypacja publiczna powinny opierać się na komunikacji, otwartości i szacunku dla odmienności dorosłego i dziecka. Wartościami, od których nie się sposób się w tym kontekście wyabstrahować, są dialog i partnerstwo. Uznanie kompetencji dziecka i otwartość na jego opinie, często niezgodne z tym, co uważa dorosły, jest bezwzględną podstawą realizowania prawa do partycypacji.

Szczególnie ważną przestrzenią dla realizacji prawa do partycypacji powinna być szkoła. Jednym z jej zadań jest kształcenie postaw obywatelskich i przygotowanie do życia w społeczeństwie demokratycznym. Pierwszą szkołą partycypacji powinna być zatem samorządność szkolna. Zgodnie z ustawą z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, wszyscy uczniowie szkoły tworzą samorząd uczniowski, który w drodze wyborów ustanawia swoich przedstawicieli. Analizy dotyczące kwestii samorządności szkolnej wskazują jednak na niską świadomość tego faktu wśród uczniów. Według Anny Geller (2013) tylko 21% badanych uczniów wiedziało, że samorząd tworzą wszyscy z nich. Ponadto, osoby badane zwracały uwagę na fakt, że wybrani przedstawiciele zazwyczaj nie posiadali rozbudowanego programu działalności, a wybory samorządu stanowiły swoisty konkurs na popularność. Działania samorządu w opiniach uczniów sprowadzały się do przygotowywania imprez lub – w najlepszym wypadku – obrony praw ucznia, natomiast nie polegały na współdecydowaniu o tym, co dzieje się w szkole. Uczniowie zwracali uwagę na to, że nie posiadają narzędzi do weryfikowania uprawnień samorządu, które w rzeczywistości określane są przez dobrą wolę dyrekcji lub nauczycieli. Suma tych czynników powoduje, że zaledwie jedna trzecia badanych uczniów czuła, że posiada wpływ na swoją szkołę (Geller 2013).

Poza samorządem szkolnym, inną przestrzenią realizowania prawa do partycypacji w szkole są Rady Szkół – gremia złożone z równej liczby rodziców (wybranych przez ogół rodziców), nauczycieli (wybranych przez ogół nauczycieli) i uczniów (wybranych przez ogół uczniów), którzy wspólnie podejmują decyzje dotyczące pracy szkoły: uchwalają jej statut, opiniują projekt planu finansowego, mogą występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły, dyrektora lub danego nauczyciela, opiniują plan pracy szkoły, oceniają sytuację oraz stan szkoły i występują z wnioskami do właściwych gremiów (*Prawo Oświatowe* 2019). Pomimo szerokiego spektrum uprawnień oraz demokratycznego charakteru, badania nad Radami Szkół (Mencel 2009; Śliwerski 2013) wskazują na fasadowy sposób realizowania w nich prawa do partycypacji. Udział rodziców polegał zazwyczaj na wykonywaniu poleceń dyrekcji i tworzeniu bazy materialnej dla szkół. Co więcej, możliwości udziału w tych gremiach nie są dostępne dla uczniów wyrażających wyraźny opór.

Obrazu realizowania się w szkole prawa do partycypacji dopełnić mogą prowadzone w latach 1999 i 2009 badania ICCS (*International Civic and Citizenship Study*) dotyczące kompetencji obywatelskich młodzieży prowadzone wśród uczniów. Wynika z nich, że pod względem teoretycznym polscy uczniowie posiadają wiedzę na tematy obywatelskie (szóste miejsce na trzydzieści siedem badanych krajów w 2009 roku). Jednocześnie znaczna grupa uczniów miała problem z praktycznym wykorzystaniem wiedzy teo-

retycznej, krytycznym myśleniem czy też głębszym zrozumieniem procesów społeczno-politycznych. Kształcenie cnót obywatelskich nie jest tylko i wyłącznie zadaniem szkoły, jednak:

Szkole stawia się zadania wychowania krytycznego i aktywnego obywatela. [...] Polskie szkoły mimo deklaracji władz oświatowych i samych nauczycieli pozostają w dużej mierze środowiskami zamkniętymi, niechętnie dzielą się, nawet ustawowo zapewnionym prawem do współzrządzenia, od uczniów i rodziców raczej wymaga się podporządkowania decyzjom władz szkolnych (Wiłkomirska 2013: 197).

Pomiędzy oporem a partycypacją

Podsumowując powyższe rozważania, można powiedzieć, że prawo do partycypacji nie znajduje w polskiej szkole wystarczającego odzwierciedlenia. Jednocześnie niechęć do przejawów oporu uczniowskiego dopełnia obraz szkoły jako przestrzeni niechętniej demokratyzacji i uczestnictwu uczniów w procesach decyzyjnych. Gdy Anna Babicka-Wirkus pisze o przykładach oporu uczniów, wskazuje m.in. niezgodę na łamanie regulaminu przez nauczycieli – ponadregulaminową liczbę sprawdzianów w tygodniu czy też jawne naruszanie zasad (Babicka-Wirkus 2015: 152). To, co jest tu elementarną podstawą prawa do partycypacji – przypomnienie dorosłym, aby przestrzegali ustalonych zasad – stanowi przejaw oporu uczniowskiego zarówno w interpretacjach dorosłych, jak i samych uczniów. Opór niewątpliwie związany jest z partycypacją, a wielokrotnie jego przejawy stanowią często nic innego, jak sięganie po przynależne sobie prawo. Stwarzanie uczniom możliwości realizowania ich prawa do partycypacji kreuje przestrzeń dla oporu transformatywnego w ujęciu Henry'ego Giroux. Brak poszanowania dla tego prawa sprawia, że uczniowie stawiają opór jeszcze wyraźniej (McLaren 1993: 36). Znakomitym przykładem sięgania po przynależne sobie prawo przy jednoczesnym stawianiu oporu jest Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, który zakłada opuszczanie godzin lekcyjnych w celu manifestowania swoich poglądów (Kuffel, Bartosik & Pankowska 2019: 13). Jednocześnie stanowi przejaw oporu (opuszczanie lekcji), sięgania po swoje prawo do zgromadzeń (artykuł 15 Konwencji o Prawach Dziecka), jak i podważenie porządku, w którym uczęszczanie na lekcje jest ważniejsze od wyrażania postulatów politycznych ważnych dla danej grupy. Bliskość pojęć oporu i partycypacji pozwala na to, żeby podczas mówienia o podobnych zachowaniach czy postawach uczniów spróbować akcentować fakt, że wynikają one z prawa do partycypacji. Reprezentantom tradycyjnej szkoły łatwiej może być w tym kontekście je przyjąć i zrozumieć oraz stwarzać przestrzeń na realizowanie dziecięcych i młodzieżowych postulatów.

Jednakowoż analiza pojęcia partycypacji w kontekście oporu szkolnego obarczona jest pewnymi ryzykami. Jednym z nich może być jej potencjalnie klasowy charakter. Partycypacja może być nagrodą za dobre sprawowanie. Jako reprezentantów samorządu wybierane są zazwyczaj grzeczne dzieci, które nie przejawiają zachowań oporowych (Brzozowska-Brywczyńska 2013b: 29). Legalne sposoby partycypacji zarezerwowane są zazwyczaj dla uczniów, którzy posiadają pewien kapitał społeczny. Peter McLaren pisze, że: „Zorganizowany opór wobec szkolnej polityki w formie uczniowskich związków lub komitetów zażalenionych jest w większości przypadków ochroną dla dzieci klasy rządzącej, a nie dzieci klasy wyzyskiwanej. Opór wśród uczniów klasy pracującej rzadko występuje poprzez legalne kanały kontroli i równowagi istniejące w organizacjach edukacyjnych” (McLaren 1992: 20). Realizowanie posiadanego prawa do partycypacji może być rozpatrywane z punktu widzenia pochodzenia klasowego, podobnie jak przejawianie zachowań oporowych. Należy mieć to na względzie analizując, na ile dany sposób partycypacji pozwala uczniom na wyrażanie zachowań oporowych oraz w jaki sposób pozwala na włączanie w działania osób z różnych klas społecznych.

Szukanie odpowiedzi na pytanie o zależność między oporem a partycypacją można również poddać krytyce ze względu na doświadczenia neoliberalnego wchłaniania działań oporowych przez kultury dominujące. Przykładem, który wyraźnie unaocznia owo zjawisko jest wciąganie kultur alternatywnych do tzw. mainstreamu, co czyni z nich kolejny produkt popkulturowej konsumpcji. Przykładem może być wchłonięcie przez system kapitalizmu działań ekologicznych i produkowanie licznych produktów pod szyldem „bio” i „eco” (Sowa 2010: 14). Partycypacja, która jest fasadowa, może być narzędziem pacyfikowania oporu bez wykorzystania jego dekonstrukcyjnej siły. Użyteczne w tym kontekście są narzędzia krytyczne opracowane przez badaczy zjawiska partycypacji dzieci, m.in. drabina partycypacji Hearta, stopnie Tresedera i inne wspomniane wcześniej klasyfikacje. Ryzyko wiążące się z używaniem pojęcia partycypacji nie musi prowadzić do jej odrzucenia. Szczególne znaczenie ma to w kontekście obecnego w szkole tradycyjnej ujmowania oporu jako siły, która ma na celu obalić ustalony porządek, co powoduje walkę z nim. Postulaty przejawiające się poprzez zachowania oporowe to często postulaty polityczne – dotyczą praw uczniów do ich samostanowienia, często prawa do ruchu (na przykład prawo do biegania w szkole, wynikające z fizjologicznej potrzeby najmłodszych uczniów), do współtworzenia szkolnej rzeczywistości. Rozpatrywanie owych postulatów nie tylko jako przejawów oporu, ale jako sposobów sięgania po prawo do partycypacji, stwarzać może większe pole do dialogu pomiędzy uczniami, nauczycielami a rodzicami. Partycypację łatwiej jest bowiem łatwiej zaak-

ceptować. Być może polityczność pojęcia oporu szkolnego może stanowić pretekst do poszukiwania politycznej strategii oddziaływania na szkołę tradycyjną, tak, aby stwarzać przestrzeń na przesuwanie granic debaty w jej obrębie. Pojęciem, które tę debatę otwiera, może być realizowanie prawa do partycypacji. Rosnąca popularność młodziowych liderów, takich jak Greta Thunberg, Emma González czy Malala Yousafzai pokazuje potencjał, który tkwi w młodych osobach, jednocześnie stawiających opór i sięgających po prawo do partycypacji (Sikora 2020). Być może warto więc odwoływać się do prawa do partycypacji jak najczęściej, w tym również analizując zjawisko oporu szkolnego. Może on stanowić płaszczyznę znalezienia porozumienia i budowania potencjalnej współpracy pomiędzy wszystkimi aktorami życia szkolnego, a jednocześnie nie umniejszać dekonstrukcyjnego charakteru samego oporu.

Podsumowanie

W przypadku dzieci i młodzieży sięganie po prawo, które teoretycznie się posiada, stanowi często przejaw oporu. Opór to pewien sygnał, informacja zwrotna. Często jest jednak odbierany jako atak, podważanie ustalonego porządku. Tymczasem możliwe jest tworzenie przestrzeni wychowawczej zarówno dla oporu, jak i dla partycypacji, a przykładów takiego postępowania nie trzeba szukać daleko. Można nawiązać do najbardziej znanego polskiego pedagoga: „Korczakowi, jako jednemu z niewielu na świecie pedagogów, udało się odkłamać w praktyce wychowawczej wzajemne stosunki między dorosłymi a dziećmi; zapewniając realne warunki równouprawnienia, egzekwowania praw dialogowego współistnienia i autentycznej samorządności” (Śliwerski 2017a: 56). Sąd Koleżeński Janusza Korczaka łączył zarówno prawo do partycypacji (choć nie było ono uprawomocnione wówczas Konwencją), jak i pozwalał wychowankom na wspólne zarządzanie oporem. W podobnym tonie co Jasper Juul (2011) uznawał on dziecko za kompetentne do mówienia w swoim imieniu. To, co stanowi o wyjątkowości metody korczakowskiej, to fakt, że Sądowi Koleżeńskiemu podlegali zarówno dorośli, jak i dzieci, również sam Korczak (Rogowska-Falska 1928). Co znamienne, za swoje metody był on krytykowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w 1910 roku (Stachowicz 2012: 79). W jego metodzie, której Sąd był oczywiście tylko jednym z elementów, jest pewien trudny do zrozumienia dla wielu dorosłych element wiary w dziecko i jego decyzyjność, wciąż zaskakujący aktualnością.

Dystans pomiędzy pojęciami partycypacji a oporu nie jest tak duży, jak może się wydawać. Opór to często model negocjowania przez dzieci gra-

nic ich partycypacji, ekspresji. Jednocześnie partycypacja to pojęcie przysparzające wielu trudności w związku ze swoim szerokim zakresem pojęciowym i różnorodnymi przejawami. Można ujmować ją w sposób krytyczny (Miessen 2013) albo analizować ją z użyciem różnych modeli oceniających fasadowość partycypacji dziecięcej (Hart 1992, Treseder 1997). Krytyczny namysł wymaga od pedagogów nieustannej czujności w zakresie realizowania prawa do partycypacji.

Posługując się metaforą planu lekcji – opór i partycypacja to dwa przedmioty w szkole demokracji. Można na nie patrzeć rozdzielnie, ale można też dokonywać pomiędzy nimi integracji treści kształcenia. Być może gdyby pedagodzy zajmujący się oporem szkolnym w większym stopniu akcentowali zbliżone do niego pojęcie partycypacji, dla odbiorców ich badań (nauczycieli, rodziców, osób zarządzających edukacją) byłyby one łatwiejsze do przyjęcia i wdrożenia w życie. Celem pracy pedagogów jest między innymi społeczna zmiana, jaką jest otwartość na głos młodych ludzi. W kontekście kryzysu demokracji, z którym mamy do czynienia może być to postulat pedagogiczny, edukacyjny, jak i również polityczny:

Z tego też względu edukacja ukierunkowana na opór, na odkrycie jego znaczenia dla rozwoju podmiotu oraz na wprowadzeniu go do oficjalnego programu szkoły jest istotna w XXI wieku. Taką potrzebę dostrzegam w kontekście sytuacji politycznych i kulturowych w wielu krajach współczesnego świata, gdzie społeczności, nie radząc sobie z wyzwaniami demokracji, powracają do rządów totalitarnych, do odradzania się wartości nacjonalistycznych oraz do populizmu. Współczesna szkoła powinna więc stwarzać warunki do ćwiczenia się (przede wszystkim) uczniów w podejmowaniu działań oporowych o charakterze rozwojowym, które stanowiłyby reakcje na problematyczne aspekty istniejącej hegemonii (Babicka-Wirkus 2019: 278).

Źródła cytowań

- BABICKA-WIRKUS, ANNA (2018), 'Respektowanie prawa do autorefleksji, a rytuały oporu gimnazjalistów', online: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/respektowanie_prawa_do_autoekspresji_a_rytuały_oporu_gimnazjalistow_-_a_babicka-wirkus_ebook.pdf, [dostęp 18.02.2020].
- BABICKA-WIRKUS, ANNA (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- BABICKA-WIRKUS, ANNA, EWA BOCHNO, MARIA DUDZIKOWA (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania motywacyjne przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- BABICKA-WIRKUS, ANNA (2014), 'Szkoła jako miejsce zniewolenia i/lub wyzwolenia ucznia, czyli o potencjale rytuałów oporu gimnazjalistów', w: Ewa Bilińska-Suchanek (red.), *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 251-264.
- BIELSKA, EWA (2013), *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- BILIŃSKA-SUCHANEK, EWA (2012), 'Opór jako kategoria analityczna', w: Ewa Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 67-104.
- BILIŃSKA-SUCHANEK, EWA red. (2009), *Kreatywność oporu w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- BRZozowska-BRYWCZYŃSKA, MAJA (2013a), 'Partycypacja publiczna dzieci', *Analizy i Opinie*: 4, ss. 1-27.
- BRZozowska-BRYWCZYŃSKA, MAJA (2013b), '(Poza) artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych', w: *Edukacja obywatelska w działaniu*, Anna Kordasiewicz, Przemysław Sadura (red.), Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar, ss. 27-73.
- BRZozowska-BRYWCZYŃSKA, MAJA (2017), 'Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji', *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*: 2, ss. 45-64.
- GELLER, ANNA MARIA (2013), 'Samorządność zaczyna się w toalecie. Raport z badań samorządów uczniowskich wykonanych dla Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich', online: https://samorząd.ceo.org.pl/sites/samorząd.ceo.org.pl/files/samorządność_zaczyna_sie_w_toalecie.pdf, [dostęp: 18.02.2020].

- GIROUX, HENRY (2010), 'Reprodukcja. Opór i akomodacja', przekł. Piotr Kwieciński, w: Henry Giroux, Lech Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss.111-137.
- GOŁĘBNIAK, BOGUSŁAWA (2008), 'Szkoła wspomagająca rozwój', w: Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 98-122.
- HART, ROGER (1992), 'Children's Participation: from Tokenism to Citizenship, United Nations Childrens Fund UNICEF', *Innocenti Essays*:4, ss. 1-39.
- ILLERIS, KNUD (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł. Alicja Jurgiel, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- JANIK, AGNIESZKA (2013), 'Partycypacja dzieci – wprowadzenie do zagadnienia', *Stocznia*: 1 , ss. 1-13.
- JAROSZ, EWA (2018), 'Dziecięce obywatelstwo – między prawami dziecka a rzeczywistością', *Pedagogika Społeczna*: 4, ss.183-194.
- JAROSZ, EWA (2013), 'Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych', *Studia Edukacyjne*: 24, ss. 89-101.
- JUUL, JASPER (2011), *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przekł. Beata Hellmann, Barbara Baczyńska, Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Konwencja o Prawach Dziecka*, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, online: <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>, [dostęp 18.02.2020].
- McLAREN, PETER (1992), 'Antystruktura oporu', w: Zbigniew Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz.2, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 19-44.
- MIESSEN, MARKUS (2013), *Koszmar partycypacji*, przekł. Michał Choptinay, Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Models of Participation* (2017), Project 360 Participation, online: <https://360participation.com/models-of-participation/>, [dostęp 18.02.2020].
- NOWICKA, MARZENNA (2011), 'Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych', *Studia Pedagogiczne*: L XIV, ss. 203-224.
- KUFFEL, ZUZANNA, ŁUKASZ BARTOSIK, JOANNA PANKOWSKA (2019), 'A Ty, czujesz klimat?', online: https://www.pah.org.pl/app/uploads/2019/10/a-ty-czujesz-klimat_2019.pdf, [dostęp 18.03.2020].
- ROGOWSKA-FALSKA, MARIA (1928), *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*, Warszawa: Towarzystwo Nasz Dom,.

- SIKORA, AGATA (2020), 'Rewolucje dziewcząt, fantazje dorosłych', *Pismo. Magazyn opinii*: 26, ss.82-89.
- SOWA, JAN (2010), 'Co jest wywrotowe?', *Kultura Współczesna*: 2, ss. 11-23.
- STACHOWICZ, KATARZYNA (2012), *Korczak*, Warszawa: Buchmann.
- ŚLIWERSKI, BOGUSŁAW (2013), *Diagnoza społecznienia publicznego szkolnictwa w III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŚLIWERSKI, BOGUSŁAW (2017a), 'Prawo dziecka do swoich praw', *Pedagogika Społeczna*: 4, ss. 37-58.
- ŚLIWERSKI, BOGUSŁAW (2017b), *Edukacja szkolna wobec konieczności zmian*, Łódź: Wydawnictwo Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.
- ŚLIWERSKI, BOGUSŁAW (2017c), *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- TRESEDER, PHIL (1997), *Empowering Children and Young People Training Manual: Promoting Involvement in Decision-making*, London: Save the Children.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U.2017, online: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>, [dostęp 18.02.2020].
- Ustawa o samorządzie gminnym z 8.03.1990, online: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19900160095/U/D19900095Lj.pdf>, [dostęp 18.02.2020].
- WIŁKOMIRSKA, ANNA (2013), *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem: studium empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.