sprawdzamy
rozmawiamy
działamy

Monitoring praw uczniowskich
w szkołach obszaru nadwiślańskiego
działania / wyniki badań / rekomendacje

Opracowanie:
Fundacja Pokolenia, Fundacja Ośrodek Badań i Analiz Społecznych

Copyright by Fundacja Pokolenia
Tczew 2016

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Publikacja jest także dostępna bezpłatnie na stronie www.fundacjapokolenia.pl

Publikacja powstała w ramach projektu „Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego". **Projekt realizowany w ramach programu „Obywatele dla Demokracji" finansowanego z Funduszy EOG.**

Adres redakcji:
Fundacja Pokolenia
ul. Obrońców Westerplatte 6
83-110 Tczew
telefon: 58 352 45 46

Spis treści

Wprowadzenie 4

Nota o projekcie 5
List do Czytelnika, Czytelniczki 6

Po co monitoring? Wprowadzenie do celu i założenia badań 7

Synteza badań. Wnioski z monitoringu praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego 11

Wyobrażenia uczniów o szkole w kontekście problemów przestrzegania *praw uczniowskich* 12
Rodzice – brakujące ogniwo polskiej szkoły? 18
Nauczyciele i dyrektorzy. Polityka życia szkolnego oczami pedagogów 22

Grupa ekspercka, okrągłe stoły.
Rozmowy na rzecz przeciwdziałania łamaniu praw ucznia 30

Działania przygotowujące do wypracowania standardów i paktów 31
Upowszechnienie standardów i rekomendacji 35
Sprawdzamy, rozmawiamy, działamy 39

Podsumowanie i rekomendacje do dalszych prac 41

Notatki 48

Fundacja Pokolenia to organizacja pozarządowa działająca od 2002 roku w województwie pomorskim. Upowszechniamy wiedzę, umiejętności i postawy kluczowe dla społeczeństwa obywatelskiego. Wprowadzamy programy związane z rozwojem społecznym, które osobom, grupom nieformalnym i organizacjom pozwalają skuteczniej wdrażać zmiany, zachęcają do angażowania w życie publiczne i działania na rzecz innych. Zrealizowaliśmy projekty aktywnościowe dla młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym oraz projekty edukacyjne dla szkół, monitorowaliśmy samorządy, wdrażaliśmy działania rzecznicze. Obecnie realizujemy nasze działania w trzech obszarach strategicznych: włączenie społeczne, aktywność obywatelska, ekonomia społeczna. Działamy lokalnie, ale także w strukturach o zasięgu regionalnym. Jesteśmy organizacją regrantingową, tworzymy programy stypendialne, prowadzimy inkubator ngo, tworzymy międzysektorowe partnerstwa na rzecz aktywizacji społeczno-zawodowej.

Fundacja Ośrodek Badań i Analiz Społecznych powstała w odpowiedzi na potrzebę istnienia silnej organizacji trzeciego sektora realizującej szerokie spektrum badań i analiz społecznych. Nasze działania orientują się wokół czterech głównych pól problemowych. Są to:

1. Społeczności lokalne
2. Nauka i edukacja
3. Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu
4. Rozwój przedsiębiorczości

Podejmowane przez nas działania, głównie o charakterze badawczym i analitycznym, służą zwiększaniu świadomości istniejących problemów społecznych, diagnozie pozytywnych i negatywnych tendencji rozwojowych oraz możliwości podejmowania działań zaradczych przez instytucje realizujące zadania na rzecz społeczności.

monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego

\to projekt realizowany przez Fundację Pokolenia w partnerstwie z Fundacją Ośrodek Badań i Analiz Społecznych w ramach obszaru tematycznego **Kontrola obywatelska** programu O**bywatele dla Demokracji.**

Podjęliśmy działania monitoringu praw uczniowskich w 11 gimnazjach, 6 technikach i 3 liceach w powiecie tczewskim, nowodworskim, malborskim, starogardzkim, kwidzyńskim i sztumskim. Ze szkołami pracowaliśmy także w oparciu o spotkania grupy eksperckiej oraz okrągłe stoły. Projekt realizowany jest pod patronatem Rzecznika Praw Dziecka, Kuratorium Oświaty w Gdańsku.

kontakt: biuro@fundacjapokolenia.pl
www.fundacjapokolenia.pl

Drogi czytelniku, droga czytelniczko,

Ta publikacja zbiera nasze doświadczenia z realizacji działań projektu „Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego". Prezentujemy w niej informacje, które mogą posłużyć Wam do zaplanowania działań monitorujących prawa uczniowskie oraz relacjonujemy wnioski z drugiej części badań, które zostały uzupełnione o pogłębione narracje uczniów, nauczycieli, rodziców oraz dyrektorów szkół. Podsumowujemy i formułujemy rekomendacje do dalszych prac. Opisujemy w ten sposób pewien model działania w obszarze monitorowania praw ucznia i narzędzia, którymi pracowaliśmy w środowisku 20 szkół obszaru nadwiślańskiego. To zalewie kilka z wielu sposobów na realizację badań, pracy z grupami w celu wypracowania rozwiązań i pomysłów na poprawę sytuacji przestrzegania praw uczniowskich w szkołach, upowszechnienia wniosków i nawiązywania współpracy na rzecz wdrażania tych rekomendacji. *Jeśli macie pytania lub uwagi, albo po prostu chcecie poinformować o tym, co dzieje się w Waszych szkołach, piszcie: biuro@fundacjapokolenia.pl.*

Pozdrawiamy i życzymy powodzenia w monitorowaniu praw uczniowskich!

Zespół Fundacji Pokolenia,
Fundacji Ośrodek Badań i Analiz Społecznych

Po co monitoring?
Wprowadzenie do celu i założenia badań

W działalności Fundacji na rzecz młodzieży stale powracały problemy z zakresu łamania praw człowieka w szkołach, takie jak łamanie praw ucznia, brak wpływu na sytuację w szkole, brak dostępu do informacji. Zjawisko nieprzestrzegania praw człowieka w szkołach należy do „szklanych" zjawisk. Z powodu obawy przed opresją nie jest artykułowane, skutkuje wycofaniem się z aktywnego życia społecznego, pogłębianiem zjawiska dyskryminacji. Konsekwentne pomijanie tematyki praw ucznia przez niemal wszystkie strony tworzące system oświaty, ma wpływ na aktywność obywatelską młodzieży.

Celem naszych działań w zakresie przewidzianym w projekcie „Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego" jest wypracowanie skutecznych, systemowych mechanizmów ochrony praw uczniowskich i ograniczenie zjawiska łamania praw człowieka w szkołach w regionie.

Monitoring praw uczniowskich jest kontynuacją prowadzonych przez Fundację działań na obszarze nadwiślańskim województwa pomorskiego, a które koncentrowały się na zapobieganiu łamaniu praw ucznia. Wspólnie ze szkołami ponadpodstawowymi na tym terytorium w poprzednich latach wprowadziliśmy Rzecznika Praw Uczniowskich, zespoły rzecznicze łączące przedstawicieli uczniów, nauczycieli i urzędników. Nie wpłynęło to jednak znacząco na poprawę sytuacji w tych szkołach. Zmiany wprowadzane były akcyjnie bądź szkoły wprowadzające funkcję rzecznika obsadziły na tym stanowisku nauczyciela. Młodzież nadal nie korzysta z pomocy takiej osoby z obawy przed konsekwencjami.

Przed przystąpieniem do realizacji projektu w ramach spotkań na temat aktywności obywatelskiej prowadzonych w 11 szkołach, w grupie 180 osób zbadaliśmy obszary problemowe. Pomimo różnic na poziomie wieku, płci, miejsca zamieszkania, zainteresowań, najważniejszymi tematami rozmowy o barierach w podejmowaniu aktywności obywatelskiej, były wskazywane wyżej problemy, czyli łamanie praw człowieka, w tym praw ucznia, brak poczucia wpływu i dostępu do informacji. Sygnalizowane zjawiska miały według badanej młodzieży charakter powszechnych praktyk, były kojarzone przez młodzież z panującym w szkole opresyjnym wobec uczniów systemem. Znamienne, że prawa ucznia są automatycznie łączone z obowiązkami. Konsekwencją niewywiązywania się z obowiązków ucznia, często jest ograniczenie jego praw. Brakuje świadomości, że prawa uczniowskie są analogiczne do praw człowieka i z zasady niezbywalne. Młodzież nie ma świadomości swoim praw jako ucznia, obywatela, człowieka. Uczniowie i uczennice zniechęceni brakiem poszanowania ich praw, jasnych procedur w zakresie egzekucji tych praw, rzadziej

podnoszą problem, ujawniają zjawisko, szukają rozwiązań w oparciu o istniejący w oświacie system. Sytuacja skutkuje coraz częściej narastającą frustracją, buntem wyrażanym poprzez zachowania destrukcyjne lub autodestrukcyjne, pogłębieniem zjawiska dyskryminacji i przemocy wobec inności (mowa nienawiści w internecie, przemoc rówieśnicza). Takie postawy wpływają na stereotypizację młodzieży i ograniczenie zaufania społecznego wobec tej grupy.

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka (...) Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Preambuła ustawy o systemie oświaty

Na podstawie analizy prawa oświatowego można stwierdzić, że ogólnie jest ono zgodne z zaleceniami Konwencji Praw Dziecka, która w art. 42 gwarantuje prawo do wiedzy o własnych prawach i zobowiązuje każde z państw do szerzenia informacji z wykorzystaniem do własnych środków. Nie znaczy to, że nie ma potrzeby doskonalenia przepisów w celu lepszego dostosowania prawa do standardów Konwencji. Na podstawie wzrastającej liczby interwencji Rzecznika Praw Dziecka (w 2015 roku było ich blisko 8,5 tys.), widać jednak że stan przestrzegania praw uczniowskich i skuteczność prawa wewnątrzszkolnego (statuty, regulaminy szkoły) wciąż nie są zadowalające. Przepisy oświatowe nie tworzą jednolitego systemu ochrony praw dziecka (ucznia). Dowolność określania w statutach procedur dotyczących przestrzegania tych praw pozostawia się szkole, co przez brak mechanizmów egzekwowania praw, powoduje że mają one często charakter deklaratywny, skutkując nierzadko bezkarnością sprawców tych naruszeń. Szkoła jest tym miejscem, w którym kształtowane są postawy dzieci i młodzieży wobec prawa, w tym w odniesieniu do doświadczeń tego, czy prawo jest skuteczne. Elementem wpływającym na skuteczność praw człowieka jest ich świadomość w społeczeństwie. Szkoła w swojej działalności powinna w tym właśnie zakresie realizować podstawy funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Znajomość własnych praw pozwala określić pozycję i rolę w społeczeństwie, wyjaśnić relacje z innymi. Prawa człowieka, tak jak prawa ucznia, potrzebują określonych warunków, by pełnić swoją rolę. Warunki te to społeczność otwarta na różnorodność potrzeb i idei ich realizacji oraz demokratyczne procedury gwarantujące prawa osoby i ograniczoną nimi działalność władzy. Zainteresowanie podmiotów systemu oświaty wprowadzeniem dobrej jakości rozwiązań, w tym prawnych niestety nie ma charakteru systemowego. Rozwijanie w szkołach samorządności w praktyce jest możliwe tylko wówczas, gdy uczniowie posiadają prawo do wiedzy o własnych prawach. Na świadomość praw człowieka wpływ ma wiedza, która jest niezbędna, by zrozumieć, co to są prawa człowieka, ale również czym one są.

Sposób, w jaki prawa funkcjonują w szkole, pokazać może stały monitoring i ewaluacja szkolnej rzeczywistości. Za niezbędne do monitorowania wskazać należy predyspozycje w zakresie świadomości praw człowieka. To, co warto byłoby

zrobić w ewaluacji edukacji w zakresie praw, to skoncentrowanie się na zbadaniu procesu dydaktycznego i jego rezultatów, efektywności nauczania, określenie wartości programu kształcenia. Brak aktualnych badań, danych uwzględniających województwo pomorskie, uniemożliwiał lub znacząco utrudniał wprowadzenie skutecznych mechanizmów wsparcia dla szkół na rzecz poprawy sytuacji uczniów w szkołach regionu. Ostatnie ogólnopolskie raporty dotyczące sytuacji praw uczniowskich powstały w latach 1995-96 (Helsińska Fundacja Praw Człowieka i w 2006 r. (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli). Raporty te wskazują na wady systemowe, brak mechanizmów ochrony, zjawiska związane z nieprzestrzeganiem praw człowieka w szkołach. Zbadanie tego problemu w zakresie przewidzianym w projekcie miało przynieść kompleksową diagnozę sytuacji praw ucznia w szkołach na obszarze nadwiślańskim. Zależało nam na pełnej analizie sytuacji szkolnej pod kątem praw ucznia, uwzględnieniu wszystkich stron, stąd decyzja o objęciu badaniem nauczycieli, rodziców, urzędników jednostek samorządowych, a także dyrektorów szkół.

W projekcie założono zbadanie skali zjawiska, wypracowanie narzędzi przeciwdziałania (standardy, pakty), zmonitorowanie ich skuteczności, upowszechnienie rekomendacji, co będzie podstawą do rozwiązania problemu zarówno na poziomie danej szkoły, jak i umożliwi wprowadzenie systemowych zmian. Badanie skierowano na zidentyfikowanie przyczyn, przejawów, okoliczności i skali problemów w 20 szkołach ponadpodstawowych, w 6 powiatach we wschodniej części województwa pomorskiego. Na podstawie tych założeń powstała koncepcja realizacji badań ilościowych i jakościowych skierowanych do jak największej liczby podmiotów procesu dydaktycznego, wychowawczego realizowanego w środowisku szkoły. Efektem półrocznych, kompleksowych badań zrealizowanych przez Fundację Ośrodka Badań i Analiz Społecznych, jest publikacja *Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego. Raport z badań*. Powstała wielowymiarowa diagnoza przestrzegania praw uczniowskich w szkołach uczestniczących w projekcie, w sposób który pozwolił na zidentyfikowanie mocnych i słabych stron działań w tym obszarze prowadzonych w 20 placówkach na terenie województwa pomorskiego oraz analizę procedur urzędniczych prowadzonych w jednostkach samorządu terytorialnego odpowiedzialnych za oświatę. Lokalny kontekst badania dał możliwość analizy polityki w zakresie poszanowania praw ucznia tworzonej na poziomie konkretnej szkoły. Informacje o przyjętych w szkołach praktykach zebrano na podstawie badania ilościowego (zastanych danych) oraz w oparciu o badanie jakościowe (kwestionariuszowe, wywiady) prowadzone w trzech grupach: 745 uczniów, 158 nauczycieli oraz 170 rodziców. Uzupełnieniem były rozmowy prowadzone z 19 pracownikami jednostek samorządowych. Publikacja ta zawiera analizę danych empirycznych oraz zbiera wnioski i rekomendacje. Raport przedstawia ocenę przestrzegania praw uczniowskich przez badane grupy, prezentuje ich sposoby rozumienia i ocenę znajomości praw, wyszczególnia obszary nieprzestrzegania praw w badanych szkołach, wskazując bezpośrednio na obszary wymagające działań naprawczych w danej szkole i czynniki wspierające zmianę tych praktyk, w tym metody reagowania przyjęte przez urzędy. Udział urzędników w badaniu był kluczowy do zidentyfikowania strategii działań instytucji wobec sytuacji zdiagnozowanych jako

trudne, interwencji wobec nieprzestrzegania praw uczniowskich. Do pełnej oceny sytuacji praw uczniowskich badacze włączyli analizę klimatu szkoły, w tym relacji między uczniami, nauczycielami oraz rodzicami uczniów. Podejście takie wynika właśnie z założenia, że funkcjonowanie praw uczniowskich w szkole zależy od warunków, jakie szkoła tworzy uczniom do rozwoju zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym oraz czy realizuje wartości społeczeństwa obywatelskiego.

Publikacja – oprócz celu ściśle projektowego – ma również za zadanie rozpoczęcie debaty na temat rozwiązań systemowych w zakresie edukacji i egzekucji praw uczniowskich, ich dostępności, efektywności oraz faktycznych mechanizmów działania. Postawione w nim tezy, wyciągnięte wnioski i wygenerowane rekomendacje nie są pozbawione waloru uniwersalności i mogą stanowić podstawę do rozpoczęcia takiej dyskusji.

Wstęp do „Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego. Raport z badań"

Z założenia *Raport* skierowany był do szerokiego grona interesariuszy. Rozesłany został do szkół, instytucji, organizacji, dostępny jest w wersji elektronicznej na stronie www.fundacjapokolenia.pl. Przeprowadzono także konferencję upowszechniającą zebrane w nim rekomendacje. Dało to możliwość uzyskania informacji zwrotnych od kluczowych instytucji na temat możliwości włączenia rozwiązań w system legislacyjny, zakreślania pól współpracy i podjęcia działań polityki w zakresie niedyskryminacji w procesie edukacji.

Na podstawie analizy wyników badania we współpracy z Partnerem wstępnie określono obszary do pracy nad standardami dla grupy eksperckiej. Do każdej z 20 szkół zostały przesłane opracowane wyniki z przeprowadzonego badania w szkole. Dane te bezpośrednio pozwalały na udzielenie informacji na temat zdiagnozowanych obszarów problemowych wymagających podjęcia działań naprawczych. W 10 szkołach zorganizowano okrągłe stoły służące uzgodnieniu przez uczniów i nauczycieli, rodziców paktów na rzecz przestrzegania praw uczniowskich. W niniejszej publikacji przedstawiamy metodę oraz zbieramy doświadczenia pracy tymi narzędziami.

W dalszej części po raz pierwszy prezentowane są wnioski z badania monitorującego sytuację w szkołach uczestniczących w okrągłych stołach. Badanie tym razem objęło także dyrektorów szkół. Ta perspektywa okazała się niezmiernie ważna w badaniu kwestii poszanowania praw uczniowskich, dalszym formułowaniu rekomendacji do zmian. Staramy się zsyntetyzować interpretacje i wnioski płynące z badań oraz przeprowadzonych działań, wykorzystanych narzędzi w 20 szkołach regionu, by niejako w uzupełnieniu do *Raportu z badań*, przyczyniły się one do wzmożenia debaty na temat funkcjonowania praw uczniowskich w polskiej szkole.

Synteza badań. Wnioski z monitoringu praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego

Doświadczenia transformacji społeczno-ustrojowej ostatnich dwóch dekad w Polsce nie ominęły żadnej dziedziny życia, a swoje szczególne piętno odcisnęły na modelu organizacji oświaty. W tym obszarze doświadczyliśmy jednego z najbardziej spektakularnych i jednocześnie skutecznych procesów decentralizacji zadań oświatowych. Należy przyznać, że mimo formułowania wielu obaw i głosów krytycznych, samorządy podołały większości zadań, jakie delegowano im z centrali i radzą sobie z nimi zaskakująco dobrze. Niewątpliwie jednostki samorządowe przyjęły odpowiedzialność za stan techniczny budynków szkolnych. W polskiej szkole jest teraz z pewnością wygodniej, cieplej i bardziej estetycznie. Dużą zasługą samorządów było również umiejętne gospodarowanie środkami z Unii Europejskiej. Obecnie stoją one przed wyzwaniem drastycznej reorganizacji i dostosowania sieci oświatowej do zmian demograficznych, co budzi zrozumiały opór lokalnych społeczności.

Kwestie niewystarczających środków finansowych, czyli tzw. subwencji oświatowej budzą zrozumiałe emocje samorządowców – przytłaczająca ilość jednostek samorządu terytorialnego dopłaca niemałe sumy ze swoich własnych środków do realizacji zadań oświatowych. Nic dziwnego, że w ciągu ostatnich lat samorządowcy zaczęli interesować się efektami wydatkowania tych środków, czyli jakością oświaty. Ich zainteresowanie nie ogranicza się jedynie do wyników egzaminów, ale również do tego, co można szerzej określić dobrostanem uczniów czy też klimatem szkolnym. Daleko nam jeszcze do powszechnego zainteresowania samorządowców tymi kwestiami, w tym praktyką przestrzegania praw uczniowskich, choć są pewne przesłanki by twierdzić, że sfera ta zaczyna ich interesować.

Niestety, generalnie temat praw ucznia wydaje się być konsekwentnie marginalizowany przez niemal wszystkich aktorów uwikłanych w proces organizowania systemu oświaty. Zainteresowanie tych podmiotów jakością rozwiązań systemowych, prawnych i przede wszystkim praktyką na poziomie placówek jest fragmentaryczne – ma charakter raczej akcyjny, a z pewnością nie systemowy. Największymi ofiarami takiego stanu rzeczy są uczennice i uczniowie, którzy są zniechęcani brakiem poszanowania swoich praw i jasnych ścieżek ich egzekucji. Nic dziwnego, że wśród uczniów powszechny jest swego rodzaju defetyzm w tym względzie, a jednym z typowych uczniowskich podsumowań ewentualnych reakcji na naganne zjawiska w szkole jest komentarz: „nie wychylaj się, z nauczycielem i tak nie wygrasz".

Potwierdzeniem tej defetystycznej tezy są wnioski z badań prowadzonych w 2015 i 2016 roku. Zostały one zrealizowane łącznie w 20 szkołach (w powiatach:

tczewskim, nowodworskim, malborskim, starogardzkim, kwidzyńskim i sztumskim). We wszystkich placówkach – w celu uzyskania możliwie jak najbardziej pogłębionego wglądu w realia systemu szkolnego – realizowane były zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe. Wszystkie szkoły, w których badania zostały zrealizowane podpisały umowę na udział w działaniach projektowych. Wzięło w nich udział 11 gimnazjów, 6 techników i 3 licea, dobranych proporcjonalnie z poszczególnych powiatów.

W publikacji relacjonujemy przede wszystkim wnioski z drugiej fazy badań. Miała ona na celu pogłębienie zgromadzonych na wcześniejszym etapie danych empirycznych[1] oraz uzupełnienie ich o pogłębione narracje poszczególnych aktorów szkolnego procesu: nauczycieli, dyrektorów placówek, a także rodziców. Wróciliśmy także do uczniów, realizując sesje fokusowe w 10 szkołach. Praca z uczniami podczas wywiadów grupowych została oparta o metody projektowe. Uczniowie mieli za zadanie wypisać opinie i wyobrażenia na temat swojej szkoły, a następnie zaprezentować rezultaty dla prowadzącego oraz pozostałych grup. Drugie zadanie polegało na realizacji przez grupę posteru na temat przestrzegania praw uczniowskich w ich placówce. Rezultaty prac grup uczniowskich były punktem wyjścia do rozmowy na temat klimatu szkolnego oraz wyobrażenia uczniów o szkole. Dane do analizy empirycznej obejmowały zatem wszystkie rezultaty tak skonstruowanych sesji fokusowych – skojarzenia ze szkołą, postery oraz rozmowy z uczniami o rezultatach ich pracy grupowej.

Badania wśród pozostałych grup obejmowały realizację 10 wywiadów pogłębionych (IDI) z nauczycielami i przedstawicielami administracji szkolnej oraz 5 wywiadów (IDI) z rodzicami uczniów. W obu przypadkach realizowaliśmy wywiady w oparciu o zestaw wcześniej przygotowanych wątków tematycznych do dyskusji. Wybór metod jakościowych podyktowany był potrzebą pozyskania pogłębionej narracji nauczycielskiej. Nowością i zarazem cennym głosem w kwestii praktyki poszanowania praw uczniowskich był materiał empiryczny, który uzyskaliśmy realizując wywiady wśród dyrektorów placówek. Wywiady pogłębione wśród rodziców rzuciły natomiast nowe światło na kwestię ich (braku) zaangażowania w życie szkoły.

Wyobrażenia uczniów o szkole w kontekście problemów przestrzegania praw uczniowskich

Użycie metod warsztatowych w pracy z uczniami szkół miało na celu głębsze poznanie, jakie jest wyobrażenie o szkole wśród uczniów, jakie miejsce zajmuje ona w ich życiu, w jaki sposób jest przez nich oceniana i, wreszcie, w jaki sposób przekłada się ta uczniowska wizja szkoły na chęć czy też potrzebę działania uczniów w celu zmiany swojego położenia, np. egzekwowania swoich praw.

Warto zastrzec, że rekonstrukcja wyobrażenia o szkole nie będzie nigdy kompletna

1 *Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego. Raport z badań,* 2016.

bez uwzględnienia narracji innych podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym – nauczycieli, administracji szkolnej, a także rodziców. Dodatkowo należy – w naszym przekonaniu – brać pod uwagę właściwą dla młodych ludzi nadmierną emocjonalność wypowiedzi, skłonność do przesady czy krytykanctwa. Nie odbieramy uczniom prawa do prowadzenia własnej, nawet najbardziej krytycznej narracji o szkole, ale dostrzegamy w tej opowieści również elementy świadczące o pewnych nadinterpretacjach i tendencyjności wypowiedzi. W dalszej części tekstu będziemy starać się wskazywać kwestie, w których, naszym zdaniem, takie tendencyjne wypowiedzi się pojawiały.

Wypowiedzi uczniów na temat ich szkoły zawierają cały wachlarz emocji. Pozytywnie zabarwione są głównie określenia wskazujące na szkołę jako miejsce spotkań i interakcji rówieśniczej, natomiast negatywne określenia skupiają się na niskiej ocenie organizacji szkoły, nudzie czy relacjach z nauczycielami. Poniżej wskazujemy ilościowe zestawienie zabarwienia emocjonalnego pisemnych wypowiedzi uczniów. Można zauważyć przewagę wypowiedzi negatywnych, które stanowią niemal połowę wszystkich zebranych skojarzeń uczniowskich ze szkołą (48,6%). Mimo tego rozkład wypowiedzi jest raczej zrównoważony.

Tabela 1. Odsetek wypowiedzi nacechowanych emocjonalnie w pisemnych wypowiedziach uczniów na temat szkoły w trakcie warsztatów

Nacechowanie wypowiedzi	Odsetek
pozytywny	37,1
neutralny	14,3
negatywny	48,6

Szkoła jest traktowana przez uczniów przede wszystkim jako arena spotkań rówieśniczych. Uczniowie oceniają atmosferę szkolną przez pryzmat relacji z rówieśnikami. W związku z możliwością takich spotkań szkoła budzi wiele pozytywnych, „ciepłych" emocji, takich jak między innymi: „pierwsza miłość", „pomoc", „drugi dom", „tolerancja", „przyjaźń", „zabawa". Oczywiście relacje koleżeńskie – właściwe temu wiekowi – to nie tylko same pozytywne skojarzenia. Uczniowie wskazywali również na „smutki", „porażki", „nienawiść", „brak wzajemnego szacunku" w swoich relacjach. Generalnie jednak sama wizja szkoły jako miejsca spotkań i interakcji rówieśniczej jest postrzegana pozytywnie.

Rysunek 1. Najczęściej występujące słowa w pisemnych wypowiedziach uczniów na temat skojarzeń ze szkołą. Usunięto najczęściej występujące słowa w języku polskim oraz wypowiedzi obraźliwe, specyficzne dla szkoły oraz nie na temat

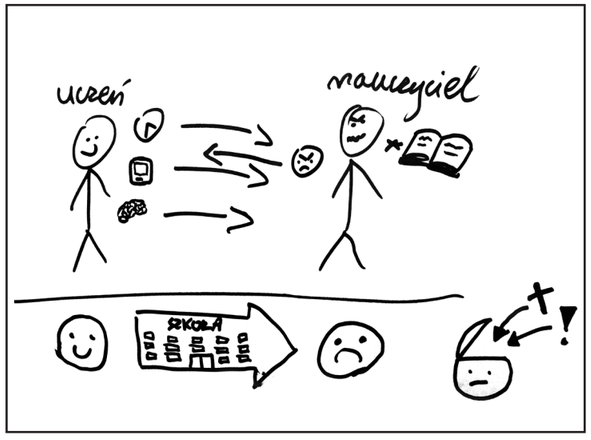
Co więcej, uczniowie wskazują, że szkoła jest dla nich *głównie* po to, aby być w relacji z innymi rówieśnikami. Można zauważyć, że w oczach uczniów, szkoła to dwa różne, względnie niezależne od siebie porządki – (1) kontaktów rówieśniczych i (2) całego procesu dydaktycznego (w którym uczestniczą wspólnie z nauczycielami, administracją szkoły oraz rodzicami). Ocena obu porządków w jednej szkole może być zupełnie od siebie niezależna. Zwłaszcza uczniowie szkół mniejszych mają tendencję do zaznaczenia ostrej różnicy między – zazwyczaj dobrą – atmosferą panującą wśród rówieśników, „na przerwach" a zmonopolizowanymi przez nauczycieli „lekcjami".

Ważne jest zatem, aby nie tylko dbać o sferę dydaktyczno-wychowawczą, na którą nauczyciele mają bezpośredni wpływ na swoich lekcjach, ale również pozytywnie stymulować kwestię integracji rówieśniczej w klasach i szkołach. Uczniowie wskazują często na niski stopień integracji swoich klas, a nawet całych szkół, a za ten fakt – oprócz czynników obiektywnych (np. liczne klasy i szkoły) – obwiniają także administrację szkolną i nauczycieli. Często to właśnie niechęć wychowawców stoi na przeszkodzie do zagwarantowania klasom uczestnictwa w wycieczkach szkolnych albo innych formach integracji klasowej czy szkolnej (np. dyskoteki, wyjścia). W innych przypadkach barierą są sami uczniowie. Wśród powodów tego stanu rzeczy wymienia się pewne społeczne wycofanie uczniów, brak podstawowych kompetencji organizacji wydarzeń oraz, co najważniejsze, brak podstawowego wsparcia tego procesu ze strony nauczycieli i wychowawców.

Szkoła jest również dla uczniów miejscem rozwoju swoich zainteresowań oraz nauki. Uczniowie doceniają możliwość uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych, choć często wskazują, że nie spełniają one ich oczekiwań co do zakresu tematycznego i atrakcyjności. Innym powodem nieuczestniczenia w tego typu przedsięwzięciach są kwestie czysto logistyczne, zwłaszcza w szkołach wiejskich – brak integracji rozkładów szkolnych autobusów z zajęciami pozalekcyjnymi odbywającymi się w placówkach późnymi popołudniami. W wielu przypadkach uczeń musi zapewnić sobie własny transport bądź korzystać z transportu miejskiego, co oznacza nierzadko długie oczekiwanie na autobus i dodatkowe koszty.

Uczniowie, jeżeli już wysoko oceniają możliwość nauki i rozwoju w szkole, wskazują na przedmioty, które uznają za użyteczne. Prym wiodą tu głównie zajęcia językowe.

Rysunek 2. Przykładowe rysunki uczniów uczestniczących w warsztatach. Uczniowie zostali poproszeni o przygotowanie posteru na temat ich skojarzeń ze szkołą



Uczniowie zdecydowanie dostrzegają i sprawnie punktują absurdy codzienności szkolnej, których najczęściej są głównymi ofiarami. Uczniom towarzyszy często poczucie, że środki finansowe w placówkach są wydawane nieracjonalnie bądź niesprawiedliwie. Badani uczniowie wielokrotnie sygnalizowali żal, a nawet frustrację z powodu oddalanych w czasie bądź nieudolnie realizowanych inwestycji szkolnych. Wydaje się, że w kwestiach inwestycji szkolnych często zachodzi brak rzetelnej komunikacji na linii uczniowie-administracja szkolna. Uczniowie z pewnością nie czują się doinformowani na temat przebiegu procesów inwestycyjnych w szkole – ich kolejności, czasu oczekiwania, a także źródeł finansowania.

Bardziej przejrzysty proces komunikacji z pewnością wyeliminowałby choć część nieuzasadnionych uwag i frustracji uczniów. Interesującym rozwiązaniem, realizowanym w niektórych placówkach, jest wprowadzenie tzw. budżetu uczniowskiego, który pozwoliłby (w ograniczonym stopniu) na partycypację uczniów w decydowaniu o finansach szkoły – drobnych remontach, doposażeniu klas czy innych inwestycjach. Z pewnością wprowadzenie jakichkolwiek elementów zarządzania budżetem w szkole wpłynęłoby pozytywnie na proces transparentności i wzbudziłoby zaufanie uczniów do działań dyrekcji. Miałoby również walor edukacyjny.

Jedną z przyczyn frustracji dotyczącej inwestycji szkolnych jest z pewnością fakt, że uczniowie nadal krytycznie oceniają obecne warunki materialne szkoły. W szczególności badani narzekają na przestarzałą infrastrukturę, brak sklepików, brak automatu do kawy/herbaty itp. Uczniowie posługują się tylko i wyłącznie kontekstem użyteczności w codziennej praktyce szkolnej – nie wybiegają szczególnie w przyszłość, nie analizują szerszego kontekstu spraw, zamiast tego

podnoszą kwestie absolutnie podstawowe, brzegowe. Kwestią zapalną w wielu szkołach stanowią przykładowo toalety. Uczniowie jednej ze szkół formułują nawet „prawo do czystej toalety" jako jeden z ważniejszych postulatów, związanych z ich codziennością w szkole. Spotkaliśmy się również (niejednokrotnie) z informacją, że wyremontowane toalety są zamykane na klucz w trosce o ich stan, przez co ich dostępność dla uczniów jest ograniczona.

Wiele z uwag bądź opinii uczniów ma charakter tendencyjny – narzekają na pewien reżim przymusu będący nieodłączną częścią każdej szkoły, związany np. z codziennym pojawianiem się na lekcjach, pracą w trakcie zajęć, obowiązkiem przyswajania materiału, klasówkami i odrabiania prac domowych. Młodzież w dość specyficznym okresie rozwojowym z pewnością ma prawo do poczucia: nudy, rutyny bądź monotonii w trakcie swoich szkolnych doświadczeń. Jednak uwagi uczniów często wychodzą znacznie dalej poza uprawnioną dla ich wieku i poziomu rozwoju psycho-społecznego krytykę. W rezultacie pasja poznawania świata, która jest właściwa młodym ludziom, wydaje się wśród nich prawie niedostrzegalna. Zamienia się natomiast w zniechęcenie i wycofanie, a także frustrację, co pod pewnym względami przypomina symptomy wypalenia zawodowego. Istotnie młodzież narzeka na duże obciążenia związane z realizacją często nadmiernie ambitnych podstaw programowych, stres związany z częstymi kartkówkami i pracami klasowymi, a także dużą presję na pracę poza szkołą (prace domowe, projekty, nauka). Polska szkoła jest zdecydowanie zorientowana bardziej na wynik niż na proces dydaktyczny. Uczniowie pytani o możliwość realizacji swoich pasji często wskazują, że nie mają odpowiedniej ilości czasu, aby je realizować.

Dydaktyczny reżim szkolny jest postrzegany jako obiektywne i strukturalne ograniczenie systemu edukacji, na które szkoły nie mają wpływu. Z pewnością jednak placówki mają możliwość choć częściowego uatrakcyjnienia zajęć, które obecnie – według uczniów – realizowane są według tego samego, monotonnego schematu. Nieprzypadkowo negatywne konotacje ze szkołą, które pojawiały się w wypowiedziach uczniowskich, a także na ich posterach, skupiały się na metaforze szkoły jako więzienia, z jakże sugestywnymi motywami kuli u nogi i drutów kolczastych.

W wyobrażeniu uczniów, szkoła to dwa różne porządki, które są oddzielane symbolicznymi dzwonkami. Uczniowie zauważają, że zajęcia warsztatowe, bądź takie, które uwzględniałyby więcej pracy w grupach na lekcjach, pozwoliłyby przerwać identyczne bloki lekcyjne i wprowadzić do zajęć ciekawe elementy, których obecnie brakuje. I choć wydaje się to dość banalną konkluzją, nadal najwyraźniej istnieje potrzeba, aby kierować takie postulaty w stronę nauczycieli.

Bardzo istotny wpływ na wyobrażenia o szkole wśród uczniów mają, w sposób naturalny, nauczyciele. Mimo, że większość badanych sugeruje, że nauczyciele są w większości „poprawni" bądź „dobrzy", to najwięcej czasu poświęcają w relacjach tym „złym". Znaczna różnica międzypokoleniowa między uczniami a nauczycielami jest naturalna – różnica wieku, doświadczeń życiowych oraz kompetencji społecznych musi skutkować pewnymi, wbudowanymi w tę relację, systemowymi problemami komunikacyjnymi. Nasze badania zwracają jednak uwagę, że uczniowie i nauczyciele często żyją w zupełnie niezależnych światach społeczno-kulturowych,

które porozumieć się nie mogą, i – co gorsze – niespecjalnie chcą. Bezsilność i frustracja wynikająca z problemów komunikacyjnych w naturalny sposób udziela się obu stronom i skutkuje narastaniem napięć oraz wzajemnych oskarżeń. Rezultaty takich konfliktów są niestety szkolną codziennością.

Uczniowie czasami podejmują się mediacji/rozmów z nauczycielami w sytuacji konfliktu, nierzadko angażując w ten proces wychowawców, pedagogów albo samych dyrektorów. Niestety często, dopytywani o rezultaty tych zabiegów, są rozczarowani. Czasami wręcz, zamiast poprawy stosunków, obserwują próby „zemsty" nauczycieli. Formy represji, postrzegane przez uczniów jako „działania odwetowe", są różnorodne – od codziennych kartkówek dla całej klasy po „dręczenie" konkretnych osób.

Podobne przypadki – opisywane co prawda dość jednostronnie przez uczniów – wskazują, że szkoła nie dysponuje skutecznymi metodami rozwiązywania konfliktów na linii uczeń-nauczyciel. W sytuacji braku jasno wytyczonych procedur rozwiązywania takich konfliktów uczniowie poszukują tzw. „dobrych duchów" w szkole, którzy podjęliby się nieformalnej mediacji między zwaśnionymi stronami. Problemem takich rozwiązań jest to, że są one nieugruntowane prawnie, a ich rezultaty są bardzo różne.

W trakcie sesji fokusowych uczniowie zwracali uwagę, jakie cechy określają dobrego i złego nauczyciela. Uczniowie cenią sobie nauczycieli, którzy – przede wszystkim – dążą do ustanowienia partnerskich relacji z nimi i są koncyliacyjnie nastawieni. Ważny jest również wynikający z tego określony klimat lekcyjny – jasne zasady oceniania i utrzymanie dyscypliny w trakcie lekcji. Nade wszystko uczniowie cenią sobie sprawiedliwość w ocenie ich osoby – zarówno z dydaktyki, jak i aktywności na lekcji.

Z postulatów uczniowskich można wyczytać pewną tęsknotę za „poważnym" i podmiotowym traktowaniem. Nie ulega wątpliwości, że uczniom niezmiennie towarzyszy poczucie niesprawiedliwości w kontaktach z niektórymi nauczycielami. Zamiast partnerskiej, rozumiejącej postawy otrzymują w zamian ofertę nauczycieli, którzy ślepo egzekwują przygotowanie do lekcji, oczekują określonego zachowania, autorytarnie pojmując kwestię utrzymania dyscypliny na lekcji.

Obok potrzeby podstawowej autonomii jednostki w kontaktach z nauczycielem uczniowie wskazują na wymóg szacunku wobec nich. W trakcie sesji fokusowych otrzymaliśmy parę niepokojących sygnałów o bulwersujących przypadkach słownej przemocy nauczycieli w kierunku uczniów. Odnosiły się one do wyglądu uczniów, ich domniemanej orientacji seksualnej bądź w sposób wulgarny poddawały w wątpliwość możliwości intelektualne uczniów. Wszystkie one miały – w opinii uczniów – egzekwować w sposób nieskuteczny dyscyplinę na lekcji. Tymczasem lekceważące bądź obrażające wypowiedzi nauczycieli prawie zawsze osiągają efekt odwrotny od zamierzonego. Opisany schemat należy tłumaczyć najprawdopodobniej bezsilnością i frustracją nauczycieli niepotrafiących poradzić sobie z klasami bądź poszczególnymi uczniami.

Kolejnym elementem, ledwo dostrzegalnym w uczniowskim wyobrażeniu o szkole, są rodzice. Faktycznie, udział rodziców nie jest postrzegany jako znaczący, ale jednocześnie nie jest to waloryzowane negatywnie przez uczniów. Uczniowie

wskazują głównie na obowiązki zawodowe jako główny powód nieangażowania się rodziców w życie szkoły. Jednocześnie postrzegają szkołę jako dość autonomiczną przestrzeń – wolną również od wpływu rodziców, stąd nie wyrażają potrzeby większego zaangażowania dorosłych.

Nie mają również generalnej refleksji – podobnie zresztą jak dyrektorzy i nauczyciele – w jaki sposób to rodzicielskie zaangażowanie powinno wyglądać. Najczęściej wspominanymi formami udziału rodziców w życiu szkoły były te klasyczne, konwencjonalne formy interakcji z instytucją – przychodzenie na wywiadówkę, sporadyczne wsparcie w zakresie organizacji imprez i innych szkolnych przedsięwzięć czy udział w pracach komitetów rodzicielskich.

Rodzice – brakujące ogniwo polskiej szkoły?

Kluczowym elementem łańcucha relacji i współpracy w polskim systemie edukacyjnym są niewątpliwie rodzice. Pełnią oni niestety jednocześnie rolę „niemego aktora" procesu zmiany, w niewielkim stopniu obecnego w polu szkolnych oddziaływań. Zależało nam na tym, by spróbować dookreślić, jaka jest rola i miejsce rodziców w życiu szkolnym, jakie są mocne i słabe strony współpracy rodziców ze szkołą, w jakim modelu się odbywają i co sami rodzice chcieliby zmienić, jeśli chodzi o funkcjonowanie szkoły. W największym stopniu interesowały nas rodzicielskie wyobrażenia na temat atmosfery w szkole i poziom wiedzy dorosłych na ten temat oraz ocena ich własnego zaangażowania w aktywność podejmowaną w szkole i/lub na rzecz szkoły.

Wizja panującej w szkole atmosfery jest wśród kilkorga badanych rodziców zróżnicowana. Jest to zapewne pochodną m. in. charakteru placówek, do których uczęszczają ich dzieci, predyspozycji i osiągnięć młodych ludzi oraz poziomu zaangażowania w animowaniu szkolnego życia z pomocą rodziców. Na szkolnym wizerunku wyraźne są jednak rysy. Nawet bowiem wśród raptem kilkorga badanych dorosłych znalazły się osoby, które wprost mówiły albo o tym, że atmosfera w szkole jest niedobra, albo – częściej – że one same odczuwają dyskomfort związany z obecnością dzieci w szkole.

Szkoła mojego syna mnie stresuje, na przykład podstawa programowa, która jest źle stworzona. Mój syn miał plan tygodniowy na 38 godzin, gdzie ja pracuje 40. Do tego też trzeba doliczyć czas na odrobienie lekcji, przygotowanie się do nich. Dla mnie to jest straszne. (…) Jest duży nacisk i stres. Wydaje mi się, że jedzie się stereotypem cały czas. Brak rozwijania lekcji, brak możliwości wypowiedzenia się. Nauczyciele nie robią nic, aby zachęcić uczniów do nauki.

Generalnie jednak rodzice starają się oceniać szkolne realia z dystansu i podkreślać ambiwalentny charakter relacji na linii dzieci-dorośli. Dostrzegają więc sytuacje konfliktowe i zazwyczaj z boku przyglądają się sposobom ich rozwiązywania.

Podkreślają przy tym, że problemem są zachowania komunikacyjne uczniów i kadry pedagogicznej, typowa dla polskiej szkoły trudność w odnajdywaniu porozumienia i wypracowywaniu wspólnych rozwiązań. Poza sprawami błahymi rodzice zwracają uwagę na schematyczny model pracy z uczniem, skoncentrowany przede wszystkim na weryfikacji stopnia przyswajalności wiedzy przez młodych ludzi. Dodatkowo nauczyciele postrzegani są jako „zaganiani", co ma im utrudniać pracę z dziećmi i blokować możliwość poświęcania im czasu na słuchanie uczniów.

Rodziców niepokoi jednak fakt niskich umiejętności w zakresie rozwiązywania obecnych w szkole problemów i braku adekwatnych strategii zarządzania konfliktem. O ile sytuacje sporne postrzegane są jako naturalny element szkolnej rzeczywistości, wiele uwag dotyczy sposobu radzenia sobie z nimi. Aktywni rodzice wyrażają też niezadowolenie z faktu, że o wielu szkolnych problemach dowiadują się, gdy te są w zaawansowanej fazie. W efekcie zaniechań czy wręcz decyzyjnego paraliżu trudniej takie spory zażegnywać. Dobrym rozwiązaniem tych trudności byłaby na przykład – zdaniem rodziców – bardziej aktywna rola pedagoga szkolnego. Generalnie za problem uważany jest niedobór dobrych więzi w szkole, przede wszystkim międzypokoleniowych, mających stanowić wsparcie zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Rodzice trafnie diagnozują, że panaceum na szkolne problemy nie mogą być wyłącznie zmiany natury „technologicznej", na przykład montaż w klasach tablic wirtualnych. Problematyczne wydaje się badanym dorosłym nie tyle infrastrukturalne niedopasowanie szkoły do potrzeb i możliwości uczniów, co raczej rosnąca przepaść mentalno-symboliczna, której przejawem są przede wszystkim trudności w rozumieniu oczekiwań i emocji dzieci oraz młodzieży. Dominuje więc przekonanie, że kadra pedagogiczna w niewystarczający sposób podejmuje starania, by rozumieć uczniów, próbując jednocześnie bronić autorytetu opartego nie na dzieleniu się doświadczeniem i gotowości przyznania do błędów, ale na dyrektywnym i nieznoszącym sprzeciwu zarządzaniu strachem. Konsekwencją tego modelu wychowawczego jest utrzymywanie się dystansu międzypokoleniowego i niechęć uczniów do zmiany stosunku do „głupiej szkoły".

Zamknięte przestrzenie komunikacyjne w szkołach mają też negatywny wpływ na relacje na linii kadra pedagogiczna – rodzice. Część naszych rozmówców podkreśla zgrzyty w komunikacji w trakcie okrągłych stołów (na przykład wynikające z braku uwzględniania rodziców w procesach decyzyjnych) czy generalną trudność w osiąganiu porozumienia, głównie z dyrekcją placówek. W trakcie rozmów z rodzicami interesowało nas, w jakim zakresie czują się oni podmiotowo zaangażowani w życie szkoły i jak z ich punktu widzenia wyglądają relacje rodziców ze szkołą. Podobnie jak w przypadku wyobrażeń o klimacie szkoły, opinie rodziców są zróżnicowane. Generalnie jednak rodzicielski udział w szkolnym życiu oceniany jest przeciętnie, przy czym wyraźnie akcentuje się, że istnieje niewielkie grono aktywnych dorosłych oraz dominująca większość, której poziom uczestnictwa w procesach szkolnych jest nikły bądź nie dochodzi do niego w ogóle.

W szkołach brakuje właściwie zaplanowanego komunikacyjnego „pasa transmisyjnego" między rodzicami a nauczycielami. Drogi kontaktu rodziców ze

szkołą są raczej chaotyczne, dodatkowo korzysta się z nich rzadko, a część opiekunów dzieci nie robi tego w ogóle. Innymi słowy, nie ma przestrzeni spotkań i wymiany informacji – szkolnej agory, w której dorośli na co dzień żyjący poza szkołą mogliby funkcjonować, rozmawiać i działać. Rola rodziców w szkole najczęściej sprowadza się do wsparcia przy organizacji szkolnych wydarzeń, takich jak akademie czy bale, czy pomocy przy organizacji wycieczek. Wzór kulturowy polskiej szkoły zakłada włączenie rodziców do procesu organizacyjnego w takich przypadkach. Inaczej jest jeśli chodzi o partycypację dotyczącą szkolnych sporów czy prowadzonej w placówce polityki. Rodzice raczej nie są stroną w debacie, często też brakuje im bazowej wiedzy na temat sytuacji w szkole. Aktywne są rady rodziców, choć ten organ również rzadko pełni funkcję realnie sprawczą.

Generalnie jednak badani rodzice uważają, że inni opiekunowie, czyli ich potencjalni współpracownicy we włączaniu się w szkolne życie, są życzliwi i służą pomocą, kiedy zachodzi potrzeba udzielenia wsparcia organizacyjnego (rzadziej innych jego form, głównie: finansowego). Poza tym rodzice są do szkoły „wzywani", tzn. ich kontakt ze szkołą przybiera formę konieczności reakcji na jakiś problem z udziałem dziecka lub przynajmniej pozyskania informacji o wydarzeniu / sytuacji, jaka wiąże się z danym uczniem. Okazjonalnie rodzice biorą udział w spotkaniach zespołów wypracowujących zasady komunikacji i współpracy na linii uczniowie-rodzice-szkoła. Ten rodzaj partycypacji jest jednak udziałem nieznacznej liczby najbardziej aktywnych opiekunów. Często są to też osoby, których doświadczenie czy aktualna sytuacja zawodowa predestynują do podejmowania tego rodzaju aktywności.

Skoro mój syn jest teraz na etapie szkolnym i jego życie w bardzo dużym stopniu kreci się wokół szkoły, to ja chciałabym w jego życiu uczestniczyć. Również z racji moich obowiązków z pracy, do których należy spotykanie się z dziećmi i młodzieżą i edukacja, to też jakoś tę szkołę poznałam i zaangażowanie w nią stało się dla mnie czymś normalnym. Przynajmniej próbuję przez całą edukacje mojego syna być gdzieś tam obecna. Zostałam też obdarzona zaufaniem od innych rodziców i nie mam trudności organizacyjnych.

Z analizy rozmów z rodzicami można odnieść wrażenie, że dominują dwa powody racjonalizowania nieobecności dorosłych (nie-nauczycieli) w życiu szkoły. Wskazuje się więc z jednej strony na niechęć uczniów, by ich rodzice byli obecni w szkole i angażowali się w proces jej działania czy zmiany, z drugiej zaś akcentuje znaczną liczbę obowiązków, które mają rodzicom de facto uniemożliwiać włączanie się w bieg życia szkoły. Winą za brak partycypacji obarcza się pracę, której poświęca się zbyt wiele czasu, by znajdować możliwość funkcjonowania w szkole czy wokół niej. Jednocześnie zwraca się uwagę na to, że często w parze idą bardzo wysokie oczekiwania rodziców odnośnie jakości szkolnej oferty z wyraźnym akcentowaniem granicy zaangażowania i niechęcią do „marnowania prywatnego czasu" na pracę na rzecz szkoły.

Zaangażowanie jest bardzo liche, niestety. Jak w danej klasie jest około 20 uczniów, a na zebraniu jest 7 rodziców, to nie wygląda to zbyt dobrze. A jak Rada Rodziców chciałaby coś zorganizować, to na zebranie przychodzi kilka osób… Ja zawsze tłumaczę rodzicom, że Rada Rodziców składa się ze wszystkich trójek klasowych, a nie tylko trzech osób. My jesteśmy tylko zarządem, ale oni chyba nie rozumieją tego, co jest istotą tej instytucji. Proszę sobie wyobrazić, że na Radę Rodziców wpłaciło 25 osób. To nawet nie wszyscy z trójek klasowych. Jest to tylko 25 osób na ponad 400 uczniów naszej szkoły. To jest bardzo mało. Ja staram się ściągać pieniądze skąd tylko mogę, aby później na koniec roku były nagrody, konkursy etc. U nas także firmy, które są w mieście, nie są zbyt chętne do współpracy. Jest tylko jeden Pan, który współpracował ze mną w Radzie Rodziców i teraz mogę liczyć na jego wsparcie. Rocznie to jest tysiąc złotych.

Zapytaliśmy również rodziców, jakie jest ich wyobrażenie sprawnie funkcjonującej, a przy tym przyjaznej szkoły i w jakim zakresie placówki, w których uczą się ich dzieci, spełniają te oczekiwania. Podnieśliśmy przy tym wątek specyfiki przygotowania nauczycieli do pracy w szkole. Te kwestie okazały się dla rodziców trudne do identyfikacji, a przez to raczej nie skutkują konkretnymi rekomendacjami, jakie można by wdrożyć w celu poprawy sytuacji w polskiej edukacji.

Rodzice zwracają uwagę na konieczność zapewniania bezpieczeństwa dzieciom. Idealna szkoła jawi im się jako wolna od przemocy i używek, a jednocześnie taka, w której dzieci otrzymują wsparcie, które pełni funkcję profilaktyczną przed zachowaniami agresywnymi, na przykład mobbingiem i innymi negatywnymi przejawami relacji rówieśniczych. W wizji rodziców pragnienie zapewnienia bezpieczeństwa może przerodzić się jednak w znaczny wzrost poziomu kontroli, a przez to umocnić obowiązujący model wychowawczy, oparty na braku zaufania i silnym nadzorze. Jednocześnie dorośli zwracają uwagę na kryzys postaw szacunku w szkole, działający zresztą w obie strony. Szkoła jest więc widziana jako „przestrzeń zakłócona", w której po równi nauczyciele i uczniowie nie słuchają tego, co mają sobie wzajemnie do przekazania. Uczniowski brak autorytetów równoważony jest przez nauczycielskie lekceważenie uczniów, co petryfikuje zastany układ niedobrej relacji międzypokoleniowej.

Gdy pytaliśmy rodziców o modelowe kompetencje, w jakie powinni być wyposażeni nauczyciele – by dobrze pracować z uczniami – badani celnie diagnozowali, że nauczyciele powinni przede wszystkim być bardziej otwarci i rozumiejący.

Nie powinni pokazywać uczniom, że są nieomylni i że zawsze mają rację, mimo wszystko. Nauczyciel nie powinien trzymać się sztywnych reguł, szczególnie, jak nie ma racji. (…) Wydaje mi się, że powinno to być bardziej ludzkie podejście do wszystkiego. Żeby potrafili zauważać te dobre i złe strony, ale przede wszystkim te dobre. Spróbować zrozumieć tych uczniów, z którymi są problemy. Żeby nauczyciele byli bardziej wyczuleni na to, co może powodować problemy z uczniem. Większa empatia, inne podejście do uczniów. Wszędzie tego brakuje, każdy żyje swoim torem, aby wszystko szybko załatwić.

Powiem szczerze, że powinno być trochę więcej pochwał. Jest wiele dzieci, które angażują się w dodatkowe zajęcia w szkole. Są oni chwaleni, ale nie z każdej strony. A jak dostaną jedynkę to rodzic jest od razu informowany. A jak da z siebie więcej, to tego się nie słyszy.

Wprawdzie rodzice nie mają prostych recept na to, jak zwiększyć zaangażowanie dorosłych w życie dzieci w szkole, wśród ogólnie zarysowanych pomysłów pojawia się propozycja podejmowania wspólnych działań młodzieży i ich opiekunów. Takie wspólne działanie postrzegane jest jako potencjalny sposób aktywizacji środowiska rodziców, wypracowania mechanizmów zachęcających dorosłych, by angażowali się w życie szkoły, jednocześnie nie ingerując w rozwój dzieci i nie kontrolując nadmiernie ich procesu szkolnego dojrzewania.

Pojawiła się także ciekawa propozycja wprowadzania „rotacji" w zaangażowanie rodziców w życie szkoły. Zdaniem jednej z badanych osób istnieje ryzyko szkolnego „zasiedzenia" rodziców, którzy „od lat trzymają wszystko w garści i nie chcą niczego zmieniać". To status quo może jednak wynikać z szeregu różnych czynników, przede wszystkim z braku woli innych przedstawicieli grona rodziców do zastąpienia bardziej doświadczonych osób jako szkolnych współpracowników. Jakkolwiek nie badaliśmy bliżej tego zjawiska, wydaje się, że jest to ciekawy wątek do analizy w dalszych studiach nad obecnością rodziców w życiu szkoły.

Nauczyciele i dyrektorzy. Polityka życia szkolnego oczami pedagogów

Uzupełnieniem bogatego i pogłębionego obrazu życia szkoły (oraz problemów związanych z przestrzeganiem praw uczniowskich) powinien być głos kadry pedagogicznej. Należy zaznaczyć, że opinie nauczycieli (głównie dyrektorów) są znacznie mniej reprezentatywne niż głosy uczniów – przede wszystkim z uwagi na specyficzne ułożenie metodologiczne projektu i wyraźne eksponowanie głosów nie tyle dorosłych, co dzieci i młodzieży. Pomimo to konfrontacja wniosków z badań formułowanych głównie w oparciu o opinie młodych ludzi z wizją szkoły, która jest bliska kadrze pedagogicznej stanowi ciekawe uzupełnienie dotychczas pozyskanej wiedzy o przemianach polskiego systemu edukacji i właściwego jej modelu wychowawczego.

Interesowały nas nauczycielskie wyobrażenia o polityce życia szkolnego, w oparciu o które można by próbować kreślić obraz roli i znaczenia pedagogów w procesie edukacyjnej zmiany. By dojść do takich refleksji, w pierwszej kolejności interesowały nas doświadczenia i refleksje, jakie dyrektorzy i nauczyciele zdołali zebrać po realizacji okrągłych stołów oraz zapoznaniu się z raportem. Należy podkreślić, że czas dzielący spotkania w szkołach, na których dyskutowano wyniki z badań, i realizowane wywiady z badanymi był krótki. Może to po części tłumaczyć fakt braku przemyśleń ze strony kadry na temat przedstawionych szkołom wniosków.

Rozmawiając z dyrektorami i nauczycielami staraliśmy się pytać nie tylko o to, czy badani znają wyniki z badań, ale też co ich w nich zaskakuje, co cieszy, a co niepokoi. Z punktu widzenia dalszej pracy z wnioskami istotne jest, by w szkołach doszło do upublicznienia wyników, ale też dyskusji o nich, tak by cały proces stał się bardziej

uspołeczniony. Liczymy też, że w oparciu o zebrane dane – także te generowane indywidualnie dla szkół – podjęte będą działania mające na celu promocję dobrych standardów i praktyk oraz próba poprawy słabych punktów, wymagających zmiany sytuacji czy zachowań.

Rozpoczynaliśmy wywiady pytaniem o to, czy badani czytali raport bądź znają płynące z niego wnioski. Mimo zróżnicowanego poziomu wiedzy na temat konkluzji wynikających z badań nasi rozmówcy dość zgodnie podkreślają, że wyniki nie są dla nich zaskakujące, potwierdzają one ich wyobrażenia o szkolnej rzeczywistości, a przez to też nie budzą kontrowersji z punktu widzenia zarządzających szkołą. Jest to więc istotny potencjał do tego, by postulowane w projekcie zmiany polskiego systemu edukacyjnego wprowadzać w bezpośredniej konsultacji i dobrej współpracy ze szkołami.

Dla dyrektorów i nauczycieli wyniki badań mają też znaczenie indywidualne. Wprost deklarują oni, że „nie wypadli źle", niekiedy widząc, w których aspektach akurat w ich szkole szczególnie potrzebna byłaby zmiana. Jednocześnie doceniają, że badania są prowadzone „obiektywnie", tj. ani nie mają charakteru procesu wewnątrzszkolnego, ani nie pełnią funkcji ewaluacyjno-kontrolnej. W trakcie rozmów podkreślono również, że wiele problemów wynika z uwarunkowań systemowych polskich edukacji, trudnych do zmiany na poziomie pojedynczych placówek (przynajmniej w krótkiej perspektywie czasowej).

Dla wielu przedstawicieli kadry formuła okrągłych stołów stanowiła pewnego rodzaju novum. Badani wcześniej często nie mieli doświadczeń wspólnego dyskutowania o problemach i poszukiwania dróg ich rozwiązywania z udziałem uczniów, rodziców i zewnętrznych ekspertów, dodatkowo na terenie szkoły. Wydaje się jednak, że takie projekty powinny być realizowane w większym zakresie, by przyzwyczaić dyrekcję i grono pedagogiczne do tego, by w tego typu spotkaniach uczestniczyć. Docelowo w dłuższej perspektywie świadomość znaczenia wspólnej debaty będzie wzrastać. Jest to jednak proces, który wymaga czasu. Dotyczy to zarówno uświadomienia sobie przez dyrektorów, że ich obecność w tych rozmowach ma zasadnicze znaczenia, jak i przełamywanie barier innych beneficjentów tego procesu.

Byli rodzice, uczniowie i przedstawiciele nauczycieli. Ja nie byłam obecna, była moja zastępczyni. Ale mam wnioski z tego spotkania. Szczegółów nie pamiętam z tych wniosków. Było kilka o kwestiach statutu szkoły, był nawet wniosek dzieci. W tej chwili nie pamiętam dokładnie.

Nie, mnie już nie było. Miałam inne zajęcia, ale pani pedagog zdała mi bardzo ogólną relację. Był pan wicedyrektor, pedagog. Ponieważ oni ocenili to bardzo dobrze, że była to efektywna praca, więc powiem tak samo jak oni.

Ogólnie atmosfera była okej. Dzieciaki się troszkę krępowały, ale z czasem się otworzyły. (…) Skrępowanie, bo obok siedzieli nauczyciele. Tam były pytania dotyczące zachowań nauczycieli i one bały się cokolwiek powiedzieć. W pewnym momencie się otworzyły i z tego, co mówili ci państwo, którzy prowadzili okrągły stół, to uczniom ta dyskusja się podobała.

Pomimo trudności ze zrozumieniem założeń i istoty okrągłych stołów badani mieli na ich temat pozytywną opinię i wrażenie, że spotkania te wprowadziły do szkół powiew zmiany. Z jednej strony w szkolne procesy w większym stopniu zaangażowali się rodzice, z drugiej szansę na podniesienie poziomu własnej podmiotowości otrzymały dzieci. Taki trójstronny charakter spotkania i szukania płaszczyzn porozumienia okazał się kluczowy, ułatwiając przy tym prowadzenie trudnej dyskusji o prawach uczniów i przypadkach ich łamania. W jednym z wywiadów wyartykułowane zostało przekonanie, że powszechnym problemem w szkole jest ścieranie się różnych systemowych i indywidualnych presji, którym podlegają różni aktorzy życia szkolnego. Rozmowa o tych trudnościach może prowadzić do ich łagodzenia, jednocześnie pozwalając wszystkim zaangażowanym w proces lepiej się wzajemnie rozumieć. W przypadku uczniów najwięcej uwagi poświęcano najważniejszym de facto problemom, z jakimi młodzi ludzie się borykają, czyli blokowaniu możliwości do wyrażanie własnej opinii, a przez to tłumienia ich wolności, sprawczości czy poczucia wartości.

O tym, że proces pracy z wynikami badań i wnioskami z okrągłych stołów będzie miał długotrwały charakter przekonać się można po wskazaniach badanych dotyczących stanu przekazania informacji gronu pedagogicznemu. Wyraźnie widać, że w wielu szkołach poziom rozprzestrzenienia informacji jest słaby. Może to być efektem – poza sygnalizowanym krótkim okresem na „przepracowanie" wniosków z raportu – braku stosownej polityki upowszechniania tego rodzaju informacji w szkole, niskiego poziomu demokratyzacji życia szkolnego, sztywnego systemu zarządzania placówkami i faktycznym brakiem wiary w możliwość wdrożenia zmian w szkole. Z dużym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że jest to konstelacja części lub wszystkich wyżej wymienionych czynników.

Rozmówcy zapowiadają wprawdzie, że problem wymaga przedyskutowania, ale w gruncie rzeczy ograniczają pracę nad wnioskami do zaprezentowania ich na spotkaniu rady pedagogicznej. Można więc wątpić, czy są to wystarczające kroki w promowaniu konkluzji z badań i przygotowaniu gruntu pod wprowadzanie w szkole zmian. Widać, że w szkołach brakuje konkretnych strategii wdrażania zmian w przypadku analogicznych projektów i niezbędne byłoby przygotowanie odpowiednich kanałów komunikacji i działań, by usprawnić model szkolnego funkcjonowania.

Przykładem nieprzemyślanego sposobu wdrażania zmiany w szkole jest oczekiwanie dyrektorów od nauczycieli, że podejmą oni działania bez treningu, wyłącznie na bazie otrzymanych informacji. Niekiedy badani bagatelizują, że „nie są to skomplikowane sprawy", sugerując, że przekazanie nauczycielom wiadomości wystarczy, by mogła dokonać się skuteczna zmiana. Jest to z jednej strony przekonanie złudne, z drugiej sprawia wrażenie zepchnięcia odpowiedzialności na nauczycieli, bez wsparcia ich w procesie i uprzedniego wypracowania narzędzi wprowadzania dydaktyczno-wychowawczych modyfikacji.

W części szkół dyrektorzy mają jednak wiedzę, że okrągłe stoły skończyły się wypracowaniem pewnych rozwiązań i pomysłów, które teraz mogą zostać wprowadzone w życie – z korzyścią dla wszystkich aktorów szkolnego procesu.

Dotyczy to między innymi:

1. powołania rzeczników praw ucznia w szkołach („by dyskutować na temat demokracji w szkole"),
2. utworzenia zespołów mediacyjnych,
3. rozwinięcia oferty warsztatowej dla uczniów,
4. dostosowania prowadzenia godzin wychowawczych do potrzeb uczniów i
5. promowania działań samorządów uczniowskich.

Mimo pojawienia się szeregu nowych dla szkół pomysłów badani formułują – wprost bądź przytaczając uwagi z okrągłych stołów – obawy o skuteczność implementacji wypracowanych rozwiązań. Jeden z dyrektorów wprost podkreślił, że machina wprowadzania zmian w szkole szwankuje i zarządzającym nie udaje się skutecznie zaimplementować propozycji, które miałyby szkolną codzienność modyfikować.

> *Myślę, ze było bardzo konstruktywnie. Aczkolwiek jedna z mam po spotkaniu głośno wyartykułowała takie przypuszczenie: „Ciekawe, czy teraz na tym się zakończy, czy coś z tego dalej będzie". Ludzie tutaj są przyzwyczajeni, że co jakiś czas jest mowa o fajnych rzeczach, a potem niekoniecznie coś się dzieje w tym kierunku. Tutaj zostało to doprawione sceptycyzmem. Co roku mamy powoływany zespół ewaluacyjny. Co roku jest badanie, raport, ale de facto nic nie idzie w kierunku poprawy. Podczas spotkania padły bardzo konkretne pomysły, które moglibyśmy kontynuować. (…) Bardzo zależało mi na obecności nauczycieli najmłodszych stażem. Było tam kilka konkretnych i zarazem możliwych rzeczy do realizacji.*

Najważniejszym elementem rozmów z kadrą pedagogiczną był wątek treningu kompetencji nauczycieli. Panuje zgoda co do tego, że konieczne jest rozbudowywanie umiejętności, jakimi dysponują nauczyciele – nie tyle w obszarze ich kompetencji dydaktycznych, co przygotowania do pracy wychowawczej. Badani sami diagnozują, w jakich obszarach nauczyciele borykają się z brakami, jednocześnie podkreślając, że konieczne jest wspieranie ich w rozbudowywaniu posiadanego potencjału.

Rozmówcy podkreślają, że nauczycielom brakuje przede wszystkim zdolności komunikowania się – przede wszystkim z uczniami, ale też w obrębie środowiska kadry. Często też badani sygnalizują, że umiejętność nawiązywania relacji, mediowania i rozwiązywania problemów to „nowe" kompetencje. Można się z tym zgodzić o tyle, że w istocie szkoła raczej nie promuje ich trenowania, przyzwyczajając jak dotąd nauczycieli do działania w opisywanym przez nas w raporcie głównym modelu nadzoru i kary. Kadra jest więc socjalizowana do utrzymywania status quo, co niestety znajduje negatywne przełożenie na relacje z uczniami.

> *W codziennych relacjach nauczyciel-uczeń ciągle jeszcze dzieciaki napotykają na zachowania, które są skłonne postrzegać jako hamujące, albo takie, które odbierają nie tyle negatywnie, ale nie tworzące dobrego klimatu w szkole. Zbyt protekcjonalne, emanujące poczuciem wyższości. Poza tym, z tego co wiem, dzieciaki negatywnie oceniają wszystkie gesty nauczyciela, które dotyczą zajęć i atmosfery poza zajęciami, które mają zaprowadzić porządek w szkole. Czasem to się wiąże w mniemaniu dzieci z negatywnym oddziaływaniem. „Siedź cicho", taki źle rozumiany porządek. Nauczyciel pokazuje, że niewłaściwym jest przejawiać jakąkolwiek kreatywność. Dzieci są wtłaczane w ramy, a potem w pewnym momencie wymaga się od nich kreatywności. Prosi się je, aby zrobiły „coś". Wydaje mi się, że to „coś" jest metaforą tego, co sprawia, że dzieci się źle czują w tej szkole.*

Dyrektorzy i nauczyciele szczęśliwie nie utożsamiają poluzowania gorsetu relacji władzy w szkole jako ewolucji ku „wychowaniu bezstresowemu". Takie otwarcie kontaktu i zdemokratyzowanie go nie jest tożsame z anarchią i brakiem istnienia reguł w relacjach między dorosłymi a dziećmi. Stanowi natomiast raczej dla obu stron bardziej swobodną formę budowania kontaktów. Nauczyciele nadal, zamiast raczej dbać o partnerskie relacje, wolą dominować nad uczniami. Z tym wiąże się również tendencja do preferowania kar w stosunku do nagród i rzadkiego formułowania pochwał. Pozytywne zachowania uczniów traktowane są jako wymagana norma, a negatywne jako odstępstwo, które wymaga reakcji i zganienia. Badani potwierdzają zresztą diagnozę sformułowaną po badaniach uczniów, akcentując chociażby fakt nauczycielskiej niekonsekwencji czy nierównego traktowania dzieci w klasie.

Krytyczna analiza kompetencji kadry pedagogicznej do pracy z młodzieżą nie oznacza, że w szkołach nie ma przykładów udanej pracy na linii dorośli-dzieci. Istotne jest jednak wskazanie obszarów, w których zmiana postaw nauczycieli (ale też dyrektorów) byłaby – z różnych powodów – wskazana. Pomogłaby zresztą nie tylko, czy nie przede wszystkim, uczniom, ale w znacznym stopniu właśnie uczącym. Dziś natomiast nauczyciele mają problemy w budowaniu relacji z uczniami, nierzadko obawiając się ich i nie potrafiąc prowadzić dojrzałej komunikacji. Kiedy nauczyciele nie zachowują się stabilnie w kontaktach z młodymi ludźmi, mają też problem, by angażować ich do współpracy.

Kilkukrotnie w naszych rozmowach pojawił się wątek doboru do zawodu nauczyciela i wynikających z tego konsekwencji dla funkcjonowania szkoły oraz relacji z młodzieżą. Podkreśla się tu na przykład selekcji negatywnej z lat 90., kiedy do edukacji trafiły osoby o niskim poziomie motywacji do pracy z uczniami. Jednocześnie badani akcentują, że okres stażu nauczycieli jest zbyt krótki, by ocenić kompetencje i potencjał poszczególnych nauczycieli. W tym kontekście pojawiają się też głosy o słabym przygotowaniu praktycznym początkujących nauczycieli, zdecydowanie niekorespondującym z dobrym wyposażeniem w wiedzę teoretyczną. Inny problem stanowi ciążąca na nauczycielach odpowiedzialność dydaktyczno-sprawozdawcza, której efektem są osobiste frustracje oraz zaniedbywanie funkcji wychowawczych.

Myślę, ze dużo sytuacji, o których ja mam informacje, to po prostu słabość ludzka. Swoje frustracje wynosi się z domu do szkoły. Zawsze mówię, że te problemy należy zostawić za bramą szkoły i uczniów traktować jak klientów. Nie zawsze się to udaje i to odbija się to na uczniach.

Po prostu na polskim nauczycielu ciąży odpowiedzialność egzaminacyjna. Nauczyciel jest „kopany" z kilku stron, bo wymaga się od niego wyniku. (...) Istnieje silna presja na nauczanie uczniów, a z drugiej strony sami uczniowie są przeładowani materiałem.

Szkoły w różnym stopniu kładą nacisk na szkolenie kadry. Dyrektorzy podkreślają, że starają się programować ofertę wsparcia dla nauczycieli w taki sposób, by nie była ona przez nich postrzegana jako strukturalny przymus, co raczej ciekawa oferta, z której warto skorzystać. Część oferty szkoleniowej jest nakierowana na rozwijanie kompetencji miękkich, wiedzę z zakresu psychologii i organizacji życia szkolnego. Wprawdzie na dedykowanym kursie nie sposób „nauczyć się" postawy życzliwości czy poczucia humoru, ale szkolenia są postrzegane jako ważny krok ku rozwojowi nauczycieli i bodziec do pracy nad sobą.

Badani podkreślają natomiast, że w ich odczuciu część kadry opiera się wobec procesu zmiany i generalnie niechętnie wchodzi w rytm pracy szkoleniowej. Z obserwacji dyrektorów wynika, że częściej dotyczy to nauczycieli starszych, silniej osadzonych w istniejących realiach szkolnego systemu. Oferta szkoleniowa jest zróżnicowana, najczęściej jednak dotyczy kwestii pracy z „trudną młodzieżą" i radzenia sobie z zachowania agresywnymi. Wśród wątków, które są dla nauczycieli trudne istotną rolę zaczyna odgrywać także kwestia cyberprzemocy i zagadnienia związane z wykorzystywaniem na zajęciach telefonów komórkowych. Nowymi formami wsparcia są zajęcia dla nauczycieli z mediacji i tutoringu – wydaje się, że w obu przypadkach rozwijanie kompetencji w tych obszarach wydaje się ważne i zasadne.

Wiele czasu w trakcie rozmów poświęciliśmy dyskusji o tym, czego dziś brakuje w polskiej szkole i wedle jakich kryteriów ją zmieniać. Padają tu propozycje poświęcania większej ilości czasu uczniom, rozwijania ich zainteresowań, budowania cieplejszych relacji międzypokoleniowych czy postawienia na realizację zadań wychowawczych szkoły. Część badanych postuluje reorganizację modelu funkcjonowania szkoły, tak by był on bardziej dopasowany do potencjałów młodych ludzi. Dotyczy to jednak nie tylko zachowań nauczycieli w stosunku do uczniów, ale szerzej, instytucjonalnych modyfikacji podstaw szkolnego systemu.

Porównując na przykład ucznia polskiego i fińskiego, to ten drugi uczy się na prawdziwym luzie. W tym sensie dla mnie wyniki PISA są ładne, ale nie są miarodajne. Czasami dużo lepsze efekty można uzyskać bardziej przyjemnymi metodami, tylko wtedy te programy muszą być inaczej ułożone.

Rada szkoły. To jest dla mnie dramat. Rok temu przestała funkcjonować i została wykreślona ze statutu naszej szkoły. To było po dłuższym okresie braku jej aktywności. Z tego powodu została zlikwidowana. Wtedy dla nikogo nie była ona ważna, natomiast mi wydaje się, że rada szkoły to jedno z nielicznych narzędzi, które są w stanie dokonać wiele sensownych zmian w relacji szkoły z uczniami, rodzicami i środowiskiem. Wymaga to olbrzymiej pracy i zaangażowania, którego nauczyciele nie są w stanie przejawić. Rada szkoły by w pewien sposób zmusiła nauczycieli do zaangażowania się w sprawy szkolne.

Organ prowadzący bez przerwy oczekuje od nas tabelek, wyników itp. Ciągle potrzebują dane do programów naprawczych, wykazujemy, jakie były wyniki egzaminów. Naprawdę mam wrażenie, że ciągle musimy pisać, co i jak będziemy robić, żeby poprawić. Tej pracy administracyjnej jest coraz więcej.

Szkoły uginają się pod presją ewaluacyjno-biurokratyczną, co badani nazywają wprost „papierologią". Niestety nie zauważają pozytywnych efektów tego rodzaju pracy, na przykład korzyści, jakie mogą płynąć z działań o charakterze ewaluacyjnym. Nadmiar obowiązków formalnych, w połączeniu z napięciem, by realizować cele dydaktyczne przyczynia się do osłabienia relacji z uczniami, na przykład niemal zupełnego bagatelizowania znaczenia lekcji wychowawczych. Nauczyciele nie radzą sobie przez to ze świadczeniem pomocy w rozwiązywaniu konfliktów,

sami stając się często ich zarzewiem. Konsultacje z kadrą są rzadkością, a dorośli nie rozumieją problemów dzieci. W konsekwencji często dochodzi do eskalacji sporów i nieporozumień, także na tle błahostek. Do rangi wielkiego problemu urasta niemożność poradzenia sobie z używaniem w szkole przez dzieci telefonów komórkowych. Zdaniem nauczycieli uczniowie robią to „nagminnie", a kadra nie ma pomysłu, jak technologiczne zainteresowania młodzieży przełożyć na wspólną pracę w grupie czy zysk dydaktyczny.

Niekiedy badani są zdania, że w szkołach, którymi zarządzają / w których uczą problemów nie ma (są natomiast gdzie indziej), a odpowiedzialność za ewentualne sytuacje sporne spychana jest na uczniów bądź bliżej nieokreślone uwarunkowania zewnętrzne. Wydaje się, że taka definicja sytuacji jest niebezpieczna i generalnie niezgodna z rzeczywistością. Nie ma bowiem szkół, w których nie ma sytuacji problemowych. Można je jednak skutecznie rozwiązywać wówczas, gdy zostają nazwane i wyjaśnione. Badani chętnie opowiadają o praktykach sprawnego zarządzania szkołą, raczej niż relacjonowania, z jakimi kłopotami szkoła musi się zmagać. Niekiedy przedstawia się i opisuje figurę szkolnego chuligana, jako odpowiedzialnego za wszystkie złe emocje rozgrywające się w szkole, nie dostrzegając bardziej zniuansowanego kontekstu pojawiających się problemów.

Z pewnością natomiast na relacje w szkole wpływ ma kontekst społeczny wychowania uczniów w ich środowisku rodzinnym i sąsiedzkim. Ten fakt badani zauważają, choć nie znajdują optymalnych rozwiązań na zaradzenie sytuacjom trudnym, jakie mogą być pochodnymi zaniedbań domowych, jakich doświadczają uczniowie.

Sprawy rodzinne są ukrywane. Jak zapraszamy rodziców, to łatwo można zauważyć, że to dziecko nie ma tyle problemów, co ci rodzice, bo dużo jest rodzin rozbitych, albo rodzice pracują za granicą i są pod opieką babci albo cioci. To jest kłopot, na który my nie znamy rozwiązania.

Musimy pamiętać, że uczeń przychodzi z konkretnego domu i konkretnej sytuacji rodzinnej. Oprócz tego, że ma nauczyciela, to ma w domu konkretne relacje. To nie jest tak, że szkoła zastąpi dom, bo z niego on wynosi pewne nawyki, zachowania, relacje. Wchodząc do klasy, ja muszę mieć świadomość tego, że każdy z uczniów może mieć takie albo inne problemy.

Odpowiedzi na przynajmniej część pojawiających się problemów mogliby udzielać szkolni pedagodzy, natomiast badani podkreślają, że są oni w szkole zaabsorbowani głównie pracą z uczniami słabszymi, przez co pozostali czują się w pewien sposób odrzuceni. Koresponduje to zresztą z analogicznymi rozpoznaniami samych dzieci. Niezbędne jest budowanie w nich poczucia własnej wartości, dążenia do osiągania celów i wiary w siebie. Taki wizerunek młodych ludzi wpisuje się w obraz szkoły idealnej, gdzie dyrekcja pełni rolę mądrego zarządcy i instancji wspierającej, a uczniowie pracują wspólnie w niezbyt licznych klasach i w dobrze wyposażonych infrastrukturalnie salach. Szkolny system jest stabilny, bo oparty na mądrze zaprojektowanym prawie, a zarówno kadra, jak i uczniowie przychodzą do szkoły z dobrą energią i motywacją do zdobywania nowych doświadczeń.

Grupa ekspercka, okrągłe stoły. Rozmowy na rzecz przeciwdziałania łamaniu praw ucznia

W środowisku szkoły wiele zachowań i sytuacji nie klasyfikuje się – niesłusznie – jako przypadki łamania praw człowieka, ucznia. Monitoring jako czynność badania rzeczywistości społecznej, nie tylko pozyskuje i weryfikuje informacje, ale także jest elementem działań zmierzających do zmian tej rzeczywistości. W przypadku działań projektu *Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego* publikacja raportu skierowana była na wykorzystanie informacji dla przeciwdziałania naruszeniom praw człowieka na poziomie danej szkoły oraz systemu. Zmianom na obu tych poziomach przysłużyć mają się standardy i rekomendacje, nad którymi interesariusze systemu oświaty pracowali w ramach grupy eksperckiej i podczas okrągłych stołów.

Wychodząc od analizy rzeczywistości szkolnej na podstawie *Raportu*, realizację obu działań oparto na modelu wspólnej pracy nad rekomendacjami do zmiany. Istotne w odniesieniu do zdiagnozowanych problemów i obszaru interwencji (prawa człowieka, ucznia), było stworzenie odpowiednich warunków do tego, aby proces konsultacji był możliwie jak najbardziej kompleksowy i włączający grupy społeczności szkolnej.

Przygotowanie do realizacji działań we współpracy uwzględniono już na etapie rekrutacji. Nabór szkół do udziału w projekcie prowadzona przez Fundację Pokolenia. Pozyskano 20 szkół w obszarze nadwiślańskim: 11 gimnazjów, 9 ponadgimnazjalnych z 6 powiatów (3 z malborskiego, 4 ze starogardzkiego, 5 z tczewskiego, 2 ze sztumskiego, 3 z kwidzyńskiego, 3 z nowodworskiego). Zakres uczestnictwa szkoły w projekcie określony został w umowach o współpracy. Ze strony Fundacji do współpracy ze szkołami została skierowana osoba celem przygotowania do udziału w działaniach, wsparcia szkół w realizacji tych działań, bieżącego kontaktu. Uzgodniono w ramach spotkań zasady, strukturę pracy i komunikacji, istotę i charakter działań. Działania projektu uzyskały patronat Rzecznika Praw Dziecka i Pomorskiego Kuratora Oświaty. Uzyskany dzięki temu prestiż pomógł zniwelować obawy nie tylko szkół, ale także instytucji samorządowych wobec narzędzi kontroli społecznej. Na etapie badania ważne było zapewnienie uczestnikom i uczestniczkom anonimowości, by ochronić ich przed konsekwencjami ujawnienia nieprawidłowości. W trakcie planowania czynności badawczych z założenia istotne było dotarcie do możliwie jak największej liczby grup, dlatego uwzględniono metody i narzędzia badawcze – kwestionariusze i wywiady indywidualne dla nauczycieli, dyrektorów, urzędników, kwestionariusze i sesje fokusowe, w tym prowadzone metodami projektowymi dla uczniów. Dodatkowo do każdej z 20 szkół zostały przesłane opracowane wyniki z badania w danej szkole. Dane pozwalały na udzielenie wstępnej informacji na temat sytuacji, zjawisk do pracy nad standardami i wdrożenia rozwiązań w odniesieniu do zdiagnozowanych problemów w danym środowisku szkolnym.

Działania przygotowujące do wypracowania standardów i paktów

Na podstawie analizy wyników z badania wstępnie określono obszary do pracy nad standardami dla grupy eksperckiej. Założeniem dla powołania grupy eksperckiej było, aby ta zróżnicowana środowiskowo grupa wypracowała pomysły na działania poprawy sytuacji przestrzegania praw uczniowskich w szkołach, opierając się na wynikach badań przeprowadzonych w projekcie. Zależało nam na wypracowaniu założeń do zmiany systemowej, uniwersalnych do aplikacji i odpowiadających na zjawisko, nie konkretne przykłady naruszeń praw ucznia. Praca – zaplanowana w wymiarze jednodniowego spotkania – skoncentrowana siłą rzeczy była na zebraniu pomysłów na narzędzia przeciwdziałania niż wypracowanie standardów, wymagające znacznego zaangażowania większych zasobów, bardziej procesowej pracy. W ramach projektu w spotkaniu uczestniczyli przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego, kuratorium oświaty, środowiska naukowego oraz przedstawiciele szkół: uczniowie, opiekunowie i członkowie samorządu uczniowskiego, nauczyciele i rodzice, dyrekcja. W grupie uczniów i nauczycieli były osoby, które współpracują z organizacjami pozarządowymi, korzystają z programów grantowych i rozwojowych. Znalazło to przełożenie w formułowanych pomysłach w obszarze sieciowania współpracy, partnerstwa międzysektorowego, na przykład w zakresie prowadzenia edukacji niedyskryminacyjnej.

Działania wskazane przez grupę do realizacji w szkołach stanowić mogą obszary standaryzacji, umożliwiającej powielanie jej także w środowiskach niebezpośrednio zaangażowanymi w działania projektowe. Działania te zebrane zostały przez zespół projektowy w trzy obszary standaryzacji. Poniżej przedstawiamy je w zestawieniu ze słowami kluczowymi.

Obszar standaryzacji: Polityka w zakresie poszanowania praw ucznia
Słowa klucze: procedura identyfikacji sytuacji łamania praw ucznia, implementacja rozwiązań na rzecz przestrzegania praw ucznia, tworzenie wysokiej jakości dokumentów prawa wewnątrzszkolnego, procedura egzekucji praw, wytyczne strategiczne dla edukacji na temat praw ucznia, założenia programowe edukacji o prawach, kształtowaniem podmiotowości uczniów.

Obszar standaryzacji: Edukacja na temat praw ucznia
Słowa klucze: gwarancja praw w prawie wewnątrzszkolnym, analiza statutów i regulaminów pod kątem praw uczniowskich, kompetencje kadry, warunki kształtowania postaw, praktyczna egzekucja prawa człowieka, ucznia, dziecka.

Obszar standaryzacji: Kształtowanie podmiotowości uczniów
Słowa klucze: model uspołeczniony, demokratyzacja funkcjonowania szkoły, reprezentacje podmiotowości uczniów w prawie wewnątrzszkolnym, konsultacje, rozwój funkcjonowania samorządu szkolnego na rzecz egzekucji praw uczniowskich i rzecznictwa, monitoring potrzeb, aktywny udział w życiu szkoły, badanie dobrostanu uczniów, budowanie poczucia sprawstwa, wzmacnianie obywatelskości, partnerskie relacje w społeczności: nauczyciel–uczeń, szkoła-społeczność lokalna.

Wyniki badania ponadto wskazały grupę szkół, w których zdiagnozowano potrzebę przeprowadzenia spotkań z udziałem mediatora i wypracowania rekomendacji na rzecz poprawy sytuacji. Wybrano 10 z 20 szkół, w których zorganizowano okrągłe stoły służące uzgodnieniu przez uczniów i nauczycieli paktów na rzecz przestrzegania praw uczniów. W spotkaniach uczestniczyli także rodzice oraz w nielicznych przypadkach – dyrektorzy szkół. Założeniem dla tej metody, była praca na konkretnych problemach i pozyskanie z zasobów grupy i szkoły możliwości wdrożenia konkretnych działań naprawczych. Podczas okrągłego stołu, grupa często bazując na wnioskach z badań, ale także w oparciu o zadeklarowane podczas spotkania problemy, rozmawiała przede wszystkim o przyczynach tego stanu rzeczy. Dzięki udziałowi doświadczonych prowadzących (moderatorów, mediatorów) dyskusja prowadzona była w skoncentrowaniu na kwestii rozwiązań i form prewencji. Znaczące dla demokratyzacji formuły tego spotkania było uzgodnienie zasad wspólnej pracy. Nierzadko uwspólnienie perspektywy prowadzenia dyskusji, pracy nad rozwiązaniem było czynnością wymagającą wsparcia prowadzących. W znacznym stopniu odgrywały tu utrwalone role dyrektor-nauczyciel-uczeń i przekonania wynikające z hierarchicznego systemu w szkole. Okrągłe Stoły odbyły się w szkołach, gdzie przestrzeganie praw ucznia spotykało się z największymi trudnościami. Działania angażujące specjalistów spoza środowiska pozwoliły na skuteczniejszy wpływ w tym obszarze w sytuacji potencjalnie konfliktowej, wymagającej dodatkowego wsparcia. Obserwacja spotkania przez wolontariusza pozwoliła na wychwycenie dodatkowych informacji, w tym na przykład o wpływie szkolnej hierarchii na atmosferę spotkania i aktywność poszczególnych członków tej społeczności. Ciekawym doświadczeniem było wprowadzenie do dyskusji rodziców. Z informacji pojawiających się na spotkaniu, okrągły stół był najczęściej pierwszym tego typu działaniem angażującym w danym temacie wszystkie strony życia szkoły. W przypadku pewnych rozwiązań miało to znaczący wpływ na zakres zaplanowanych działań.

Silną stroną spotkania było to, że w efekcie pracy grupy wypracowane rekomendacje zostały spisane w formie paktu, podpisane przez przedstawicieli wszystkich zaangażowanych stron. W celu zbadania skuteczności narzędzia wdrażanie paktów zostało zmonitorowane poprzez indywidualne wywiady pogłębione z przedstawicielami szkół, instytucji i rodzicami oraz sesje fokusowe z młodzieżą.

Ogólna struktura ,,stołów" wyglądała bardzo podobnie, czyli grupa najpierw próbowała zdefiniować, czym są prawa uczniów. Następnie w oparciu o pytania moderatora, grupa wymieniała dostrzegane przez nią problemy w tym obszarze. Taką listę moderator uzupełniał o problemy, który pojawiły się w badaniach, ewentualnie jakąś konkretną sytuację dla danej szkoły z wniosków z raportu. Z tej listy grupa wybierała te, którymi zajmie się na spotkaniu. Uczestniczy szukają przyczyn wybranych problemów oraz możliwych sposobów ich rozwiązania. Pomysły były zapisywane. Grupa uzupełnia ewentualnie pomysły o propozycje grupy eksperckiej. Poniżej zamieszczamy przykłady podejmowanych problemów z propozycjami działań uzgodnionymi w ramach okrągłego stołu.

Grupy uczestników: uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, rodzice.

Opis problemu: Naginanie, częściej nieprzestrzeganie ustalonych zasad przez nauczycieli np. przy ustalaniu terminów sprawdzianów/prac klasowych, nauczyciele zmieniają kategorię formy sprawdzania wiedzy lub pozostawiają sytuację bez tłumaczenia. Uczniowie skarżą się, że nauczyciele nie znają ich potrzeb (związane z tematami lekcji wychowawczych), przeznaczanie lekcji wychowawczych na „odrobienie" innych przedmiotów.

Pomysły na działania m.in.: precyzyjne określenie zasad (a także używanych pojęć). Aby ułatwić ustalanie terminów sprawdzianów postanowiono dać pierwszeństwo tym, które są rzadziej w planie. Poprawa komunikacji między nauczycielami a uczniami – wprowadzenie rozmów o potrzebach na lekcje wychowawcze. Przyjęcie procedury odwoławczej od decyzji nauczycieli, w szczególności w przypadku ocen zachowania. Program godzin wychowawczych dostosowany do zgłoszonych potrzeb uczniów, monitorowanie programów godzin wychowawczych, by nie były wykorzystywane do realizacji innych przedmiotów i żeby nie były nudne.

Grupy uczestników: uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, rodzice. [dopisek obserwatora Trudna atmosfera. W czasie dyskusji uczniowie musieli bronić się przed rodzicami i nauczycielami, którzy czasem odpowiadali za uczniów lub im zaprzeczali (że mają inne potrzeby niż im się wydaje). Przez to uczniowie byli bardzo zamknięci i niechętnie zabierali głos]

Opis problemu: konflikty w relacji uczeń-nauczyciel, brak zaufania do nauczycieli przy zgłaszaniu problemów

Pomysły na działania m.in.: zespołowy rzecznik praw ucznia (rodzic, nauczyciel, uczeń), wzmocnienie mediacji (które są już w szkole stosowane, ale pojawią się mediacje rówieśnicze), warsztaty z komunikacji dla uczniów, nauczycieli oraz rodziców.

Grupy uczestników: uczniowie i nauczyciele

Opis problemu: niejasne zasady głównie w kontekście używania telefonów komórkowych

Pomysły na działania m.in.: wspólne ustalenie zasad, inna forma pracy nauczycieli (lekcje nieatrakcyjne, to uczniowie sięgają po telefony) osiągnięta przez szkolenia, współpracę nauczycieli dającą możliwość wymiany doświadczeń, dodatkowe zajęcia/warsztaty dla uczniów.

Grupy uczestników: uczniowie i nauczyciele, dyrektor

Opis problemu: utrudniona aktywność uczniów, która wynika głównie z tego, że są demotywowani

Pomysły na działania m.in.: zajęcia integracyjne uczniowsko-nauczycielskie (tak aby uczniowie i nauczyciele mogli się lepiej poznać), ale także międzyuczniowskie; zmiana form dyskotek (na które przychodziła mała liczba uczniów) na np. wieczory filmowe; "ćwiczenia rozgrzewkowe" na początku lekcji, czy energizery w trakcie zajęć; godziny wychowawcze oddane uczniom.

Grupy uczestników: uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, rodzice.

Opis problemu: opresja ról nauczyciel - pan i władca, uczeń - poddany. Brak aktywności uczniów spowodowany opresjami.

Pomysły na działania m.in.: powołanie Rzecznika Praw Ucznia; częściowe prowadzenie zajęć przez uczniów (szczególnie godzin wychowawczych); pytanie uczniów/rodziców o zdanie- organizowanie spotkania przed rozpoczęciem roku szkolnego i wspólne planowanie działań.

Grupy uczestników: uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, rodzice.

Opis problemu: przemoc rówieśnicza, przemocy doświadczają osoby, które odróżniają się od pozostałych.

Pomysły na działania m.in.: mediacje rówieśnicze, szkolenia z mediacji dla nauczycieli, spotkania dla rodziców (uświadomienie wpływu gier, internetu na zachowania), konsekwentnie realizowane procedury kar i nagród dla uczniów.

Upowszechnienie standardów i rekomendacji

Niewątpliwym efektem działań projektu w szkołach obszaru nadwiślańskiego jest wielowymiarowa diagnoza sytuacji praw uczniowskich. Zidentyfikowano praktyki, zdiagnozowano przypadki łamania praw ucznia. W kwestii standardów dla przestrzegania praw człowieka, ucznia, dziecka w szkołach w Polsce, niemniej istotne mogą być wyniki monitoringu przeprowadzonego w grupie 10 szkół, w których podpisano pakty z działaniami na rzecz zmiany. Na przykładzie tej grupy dostrzec można, że szkoły mają trudność we wprowadzaniu rozwiązań mających zmienić ten stan rzeczy. Stawiane w niniejszej publikacji przez zespół badawczy tezy na temat uwarunkowań tej sytuacji zbieżne są z wnioskami z *Raportu* dotyczącymi całościowego modelu organizacji oświaty.

Polska szkoła nie podejmuje tematu praw ucznia systemowo, a jej mocno hierarchiczna struktura ogranicza możliwość wprowadzenia zmian na drodze współpracy grup uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrekcji. Znamienne jest, że zarówno w badaniu anonimowym, jak i podczas spotkań w ramach okrągłych stołów, wypowiedzi uczniów świadczące o braku poszanowania ich praw w szkole ogniskowały się wokół trzech wątków tematycznych:

- braku podmiotowego podejścia i szacunku w relacjach z nauczycielami, w tym również braku swobody wyrażania własnych opinii,
- przemocy i zapewnieniu bezpieczeństwa w szkole,
- braku sprawiedliwej i oceny i przestrzegania regulacji związanych z pracami klasowymi.[2]

Wprowadzenie do wybranej grupy szkół grup eksperckich i okrągłych stołów pozwoliło zebrać obserwacje na temat narzędzi, jakimi można by wprowadzać

2 *Tamże,* s. 95

zmiany w środowisku polskich szkół. W wielu szkołach uczniowie nie formułują postulatów, które chcieliby, by były realizowane. Na przykładach problemów poruszonych podczas okrągłych stołów, widać że młodzież w polskiej szkole odczuwa duży deficyt wpływu na szkolną rzeczywistość. Kluczowe znaczenie ma zaangażowanie jednak nie tylko uczniów, ale także nauczycieli, dyrekcji, rodziców. Formy aktywności tych grup są zróżnicowane, ale wszystkie mają wpływ na jakość klimatu w szkole. Pakty miały dodatkowo oddziaływać na te grupy w zakresie przyjęcia współodpowiedzialności za realizację przyjętych postulatów. Takie działania w realiach polskich szkół nie stanowią niestety częstej praktyki, a praktycznie stałe wykluczenie z procesów decydowania, skutkuje podobnie jak w tym przypadku – rozmyciem odpowiedzialności, respektowaniem praw.

Pomocne we wdrażaniu zmian mogą być standardy, którym szkoły podlegają. W perspektywie minimum i optimum mogą regulować zakres i wymiar działań, stymulować dochodzenie do sytuacji pożądanej w wielu kwestiach związanych z przestrzeganiem praw człowieka/ucznia/dziecka w polskiej szkole. Wnioski z badania przeprowadzonego w skali 20 szkół ponadpodstawowych w części województwa pomorskiego, stanowią same w sobie materiał do dalszych prac w zakresie rekomendacji do zmian w systemie oświaty w Polsce. Szkoły często po raz pierwszy, poza ewentualnymi interwencjami kuratorium oświaty, uzyskały kompleksową analizę dokumentacji prawa wewnątrzszkolnego wraz z rekomendacjami do zmian w formie przyjętych wielostronnie paktów. Co istotne, działania projektu pozwoliły na praktyczne wdrożenie działań opartych na idei demokratyzacji systemu zarządzania szkołą, w oparciu o dialog, wspólnotowe poszukiwanie rozwiązań na sytuacje problemowe. To pozwoliło na zwiększenie kompetencji środowiska szkolnego do podejmowania oddolnych działań w zakresie poprawy jakości funkcjonowania społeczności szkolnej, ale także zebranie informacji o słabej kondycji szkół do samodzielnego podejmowanie tego typu działań.

W efekcie działań zostały zdiagnozowane także potrzeby szkół do uwzględnienia w ramach współpracy ze środowiskiem specjalistów. Część szkół zadeklarowała chęć korzystania z warsztatów/szkoleń podnoszących kompetencje kadry i uczniów, sieciowania szkół, i/lub wdrożyła działania wypracowane w grupie eksperckiej i w ramach paktów (w szczególności dot. tworzenia przestrzeni szkoły bardziej przyjaznej uczniom, wzmocnienia znaczenia godzin wychowawczych, ponowną analizę i zmianę prawa wewnątrzszkolnego – informacje uzyskane z mentoringu oraz monitoringu). Dzięki demokratycznej formule spotkań i działań wspierających – istotnie zwiększyło się zainteresowanie szkół tworzeniem ciał demokratycznych, jak Rada Szkoły oraz powołania Rzecznika Praw Uczniów w formie zespołu złożonego z nauczycieli, uczniów, rodziców. Szkoły jednak wciąż na nazbyt niskim poziomie oceniają własne zasoby jako kluczowe do wprowadzenia zmian. Stąd w pracy nad standardami warto uwzględnić perspektywę minimum mocno skierowaną na potencjał tkwiący w samym środowisku szkoły, dopiero zaś w opcji optimum – działania możliwe do realizacji w oparciu o współpracę z instytucjami, organizacjami zewnętrznymi.

Dzięki osadzeniu analizy w kontekście lokalnym wyniki badań mogą stanowić

źródło cennych informacji do standaryzacji działań wsparcia i interwencji w środowisku lokalnym, w tym w szerokiej perspektywie przy aktualizacji strategii rozwiązywania problemów społecznych, programów aktywizacji społeczno-zawodowych. Uzyskane informacje mogą okazać się przydatne także dla przeformułowania oferty edukacyjnej, animacyjnej, interwencyjnej skierowanej do młodzieży szkolnej oraz przy tworzeniu programów rozwojowych dla młodzieży. Oczywiście, to perspektywa wymagająca uruchomienia także ponadlokalnych i ponadregionalnych zasobów.

Realizacja monitoringu w partnerstwie umożliwiła włączenie eksperckiej perspektywy z zewnątrz, co jest bardzo istotne szczególnie, jeśli organizator działania wieloletnio jest zaangażowany jest procesy społeczne w badanych środowiskach. Współpraca z partnerem wyspecjalizowanym w zakresie badań społecznych daje także dostęp do wysokiej jakości narzędzi badawczych, zapewnia niezbędne zaplecze metodologiczne. W tym przypadku istotne jest również to, że za część socjologiczną odpowiadała organizacja pozarządowa. Z uwagi na to, że partner posiada doświadczenia realizacji działań społecznych, możliwa była wymiana doświadczeń i aktywne włączenie do działań upowszechniających rekomendacje. Partnerstwo daje możliwość bycia w dialogu, co jest bardzo istotne przy badaniu zjawisk społecznych, formułowaniu rekomendacji do zmian. Współpraca i partnerstwo w celu projektowania zmian jest uznanym sposobem zwiększenia wartości zasobów, warto więc zadbać o taką relację w zespole podmiotów, które zaangażowane będą w proces monitoringu praw.

Wzmocnienie oddziaływania monitoringu na system wymaga dobrej jakości działań w zakresie upowszechnienia wniosków z badań, rekomendacji wypracowanych z monitoringu. W przypadku projektu takim wydarzeniem była konferencja, której osią główną był panel dyskusyjny z udziałem przedstawicieli/ek Biura Rzecznika Praw Dziecka, Departament Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego, Zakład Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Sieci Obywatelskiej - Watchdog Polska. Podjęta dyskusja uwzględniała temat systemowych rozwiązań w odniesieniu do wyników raportu z monitoringu praw uczniowskich. Wspólnie z przedstawicielami szkół i urzędów, zaproszeni eksperci w odniesieniu do pytania **Prawa ucznia i... Co dalej?,** poszukiwali rozwiązań w następujących kwestiach:

Kulturowe i klasowe tło procesów edukacyjno-wychowawczych

Pytanie o szerszy kontekst – jak zmienić klimat polskiej szkoły?

W poszukiwaniu rozwiązań i rekomendacji

Jakie zasoby i potencjały do uruchomienia zmiany?

Czy jesteśmy gotowi na ponoszenie porażek?

Oparcie procesu zmian na wartościach

W dyskusji w odniesieniu do sytuacji polskich szkół powrócił wątek oceny edukacji w zakresie praw człowieka. Edukacja ta w Polsce jest wciąż niezadowalająca. Nie wystarczy wskazać na uchybienia ze strony szkoły na tym polu, potrzebne są badania w zakresie wskazanych wyżej aspektów funkcjonowania szkoły. Cykliczny monitoring oraz wprowadzenie ewaluacji są niezbędne do przygotowania propozycji konkretnych zmian w systemie nauczania, w tym o prawach człowieka/ucznia/dziecka. Konferencja nie wyczerpała powracających w projekcie tematów, wzmocniła natomiast przekonanie o potrzebie wzmożenia publicznej debaty na temat wizji polskiej szkoły. W podjęciu takiej debaty istotne jest także publikowanie i dystrybuowanie danych i wniosków na przykład w formie raportów, opracowań tematycznych.

W kolejnym części niniejszej publikacji prezentujemy rekomendacje do dalszych prac. W podsumowaniu części działań grupy eksperckiej, okrągłych stołów, czyli czynności projektu skierowanych na wypracowanie rozwiązań przeciwdziałania łamaniu praw uczniowskich, przedstawiamy kilka luźnych wniosków wraz z podkreśleniem słów kluczowych. Być może okażą się pomocne przy okazji dalszej pracy nad standardami przestrzegania praw uczniowskich lub dyskusji o praw człowieka w szkole. Mimo że zawierają oczywistości, z przeprowadzonego monitoringu wiemy właśnie, że ich realizacji brakuje w praktykach oświaty.

Ku pamięci, wnioski do dalszej pracy nad standardami:

- prawo ucznia do wiedzy o własnych prawach zagwarantowane jest w art. 42 ***Konwencji Praw Dziecka;***

- należy ulepszać przepisy prawa oświatowego w celu lepszego dostosowania ich do standardów Konwencji Praw Dziecka;

- istnieje ryzyko, że statuty szkolne, właśnie dlatego, że są dowolnie tworzone przez szkoły a nie wg schematu przepisów oświatowych, mogą nie uwzględniać mechanizmów ***egzekwowania praw****;*

- znajomość własnych praw i ich przestrzeganie przez uczniów i nauczycieli sprzyja lepszemu rozwiązywaniu problemów wychowawczych i prowadzi do zmniejszenia liczby występujących w szkole konfliktów;

- edukacja o prawach ucznia (dziecka) objąć powinna również rodzinę i być związana z ***edukacją o prawach rodziców w szkole****;*

- problematyka praw człowieka, dziecka, ucznia jest obowiązkowa i zapisana w ***podstawie programowej*** *wielu przedmiotów;*

- warto tworzyć jeden program o prawach człowieka (ucznia) do realizacji na różnych przedmiotach i przez wszystkich nauczycieli;

- ***samorządy uczniowskie*** *działają w oparciu o art. 13 i 15 Konwencji i art. 55 ustawy o systemie oświaty, a sprowadzanie ich np. do roli organizatora dyskotek jest zaprzeczeniem uprawnień gwarantowanych przez te zapisy;*

- samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły, a ***organy samorządu*** *wyłonione w wyborach są jedynymi reprezentantami ogółu uczniów;*

- samorząd może przekazać radom i dyrektorowi ***wnioski i opinie uczniów*** *we wszystkich sprawach szkoły (por. art. 12 i 13 Konwencji);*

- ***program wychowawczy szkoły*** *uchwala rada pedagogiczna po opinii rady rodziców i samorządu uczniowskiego;*

- ***prawa i obowiązki ucznia określa statut szkoły****, ale prawa przysługują człowiekowi, niezależnie od jego obowiązków i nie można karać go pozbawieniem praw;*

- zapisane w statucie szkoły ***uprawnienia ucznia****, często nazywane prawami, to przywileje i nie mają nic wspólnego z prawami człowieka;*

Sprawdzamy, rozmawiamy, działamy

Działania projektu potwierdziły nasze dotychczasowe obserwacje w kwestii podejścia szkół do edukacji o prawach, jak również umożliwienie ich skutecznej egzekucji, a w szerszym kontekście wzmocniły potrzebę podjęcia działań na rzecz rozwoju umiejętności kształtowania przez szkoły odpowiedniego klimatu szkolnego: promującego wartości społeczeństwa obywatelskiego, umożliwiającego rozwój ucznia zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Jak już wielokrotnie podkreślano, projekt skierowany był na wypracowanie wielowymiarowej diagnozy sytuacji praw uczniowskich w szkole. W zastosowanym modelu uzyskanie wielowymiarowej perspektywy była możliwa dzięki wykorzystaniu grupy działań w trzech komponentach:

sprawdzamy: badanie, zbieranie informacji i wnioskowanie – główna część modelu monitoringu, perspektywa diagnostyczna zakończona raportem badawczym.

rozmawiamy: wyniki z badań stanowiły podstawę do wypracowania w ramach grup eksperckich i okrągłych stołów standardów i rekomendacji dla szkół. Działania realizowane w oparciu o dialog stron procesu dydaktyczno-wychowawczego, współpracę wielu grup - aktorów systemu.

działamy: wypracowane w ramach grupy eksperckiej i okrągłych stołów pomysły na działania przyjęte zostały w formie standardów i paktów, pilotażowo w grupie szkół podlegały sprawdzeniu pod kątem skuteczności jako narzędzia przeciwdziałania łamaniu prawom uczniowskim. Upowszechnienie rozwiązań (standardy, rekomendacje) poprzez konferencję, publikację raportu z badań. Podjęcie działań na rzecz sieciowania i partnerstw, udziału w ciałach dialogu, konsultacji na rzecz wypracowania systemowych zmian, mechanizmów ochrony praw człowieka/dziecka/ucznia w szkole.

Wdrożony poprzez projekt model monitoringu praw oparto na trzech komponentach, jednak z założenia działania te mają formułę otwartą, pozwalającą na rozwijanie, modyfikowanie, dostosowanie do zakresu i celu prowadzonych czynności kontroli społecznej. W sytuacji przed wdrożeniem publicznej debaty i wypracowaniem systemowych mechanizmów ochrony praw w szkole, model taki z pewnością będzie wymagał uzupełnień. Działania projektu *Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego* można więc potraktować jako zestaw narzędzi, ale również jako przykład zintegrowanego podejścia w realizacji kontroli społecznej. Wyniki badań pokazują wprost, jak bardzo potrzeba jest przemiany polskiej szkoły. Obecnie brakuje innowacyjnego myślenia dla zmieniających się szkół, ale przede wszystkim całościowej diagnozy problemów rozwoju oświaty i określenia nowych wskaźników dla przestrzegania praw człowieka/dziecka/ucznia. Być może potrzeba także, aby na nowo wyobrazić sobie szkołę. W efekcie upowszechnienia wniosków i rekomendacji z naszych działań w oparciu o ideę „sprawdzamy, rozmawiamy, działamy", liczymy na uruchomienie fabryki pomysłów dla poprawy sytuacji przestrzegania praw w szkołach.

Długofalowy zrównoważony rozwój osiąga się na etapach wymiany wiedzy i wspólnego działania, ponieważ charakteryzuje je wyższe zaangażowanie w osiągnięcie celów. Niemniej jednak, niezależnie od podejścia, modelu, techniki, kreatywny impet powstaje zawsze dzięki dwóm czynnikom: ludzkiej różnorodności oraz nieustannej ewaluacji. Czas na działanie nad wizją szkoły! Różnorodność społeczna osiągana poprzez łączenie grup zaangażowanych w proces dydaktyczno-wychowawczy daje dostęp do zróżnicowanej bazy kompetencji, talentów, nowej fali kreatywności i innowacji. Aby prawa ucznia realnie istniały w polskich szkołach, nie unikniemy zastosowania oceny wartości interwencji. Ewaluacja zapewni rozwój mechanizmów ochrony i lepsze rozumienie praw, wskaże skuteczne, efektywne i zgodne z potrzebami działania.

Podsumowanie i rekomendacje do dalszych prac

Polska szkoła przechodzi w ostatnich kilkunastu latach proces systemowej, organicznej zmiany. Transformacja dotyczy zarówno samego modelu organizacji szkolnictwa, jak i codziennego życia instytucji. O ile w obszarze szkolnego meritum, pod względem jakości dydaktyki i poziomu wiedzy uczniów sytuacja jest więcej niż zadawalająca – czego świadectwem są np. wyniki badań PISA – o tyle w przestrzeni bardziej miękkiej, trudniej testowalnej, wymykającej się zestawieniom ilościowym, sytuacja wymaga zmiany.

Szkoła próbuje wypełniać swoje funkcje wychowawcze, ale w tej sferze niezbędny jest pogłębiony trening. Uczniowie nie zawsze bowiem otrzymują w procesie edukacyjnym potrzebne im do rozwoju i budowania własnej autonomii wsparcie. W polskiej szkole nie kładzie się nacisku na kształtowanie podmiotowości uczniów. Szkolna rzeczywistość rzadko motywuje do rozwijania pasji i zainteresowań – tu zdecydowanie bardziej istotna jest pozaszkolna edukacja nieformalna. W efekcie wielu uczniów nie interesuje się życiem w szkole i postrzega ją jako wprawdzie konieczną, ale i przeciętnie ważną dla siebie część codzienności.

Obok uczniów aktywnych, będących w pewnym sensie beneficjentami życia w szkole, wyróżnić można najliczniejszą grupę uczniów neutralnych bądź obojętnych wobec szkoły, ale też kontrsystemowców, często defaworyzowanych i marginalizowanych. Szczególnie na tych ostatnich w polskiej szkole nie ma dobrego pomysłu – nie wiadomo, jak ich sensownie w szkole „zagospodarować", w jaki sposób skutecznie włączyć do procesu edukacyjnego. Taki stan rzeczy jest w dużej mierze pochodną koncentracji szkoły na prowadzeniu działań o charakterze dydaktycznym i zaniedbywaniu części wychowawczej.

Brakuje szkół działających w modelu bardziej uspołecznionym, gdzie głównym celem funkcjonowania placówki edukacyjnej jest nie nadzorowanie przestrzegania procedur i weryfikacja poziomu zdobywanej przez uczniów wiedzy, ale dbałość o to, by szkoła była przestrzenią otwartą i demokratyczną. W tym sensie w polskim systemie niewiele jest szkół, które pełnić mogą funkcję „trzecich miejsc" – przestrzeni poza domem rodzinnym i pracą, do których się przychodzi spędzać czas, uczestniczyć w różnego rodzaju aktywnościach, a także je inicjować i współtworzyć.

Kwestia praw uczniów w szkołach staje na agendzie wtedy, gdy (1) dochodzi do sytuacji spornej i (2) identyfikuje się ją jako istotną. Dopiero połączenie tych dwóch czynników sytuacyjnych powoduje, że dana sprawa nabiera realnego biegu. Tematyka praw uczniowskich w szkołach jest bagatelizowana, niedostrzegana, pomijana, a w bardziej skrajnych przypadkach – kontestowana. Wielu zachowań i sytuacji nie klasyfikuje się – niesłusznie – jako przypadki łamania praw ucznia. Poziom świadomości, zarówno młodzieży, jak i dorosłych, na temat tego, czym są prawa ucznia, w jaki sposób można z nich korzystać i dlaczego są tak istotne, jest przeciętny. Stanowi pochodną systemu, w którym akcentuje się bardziej karę niż nagrodę, posłuszeństwo niż polemiczność, monolog niż dialog. Prawa ucznia są czymś „przezroczystym", nisko zawieszonym w rankingach istotności szkolnych wartości.

Problemem polskich szkół jest nie tyle występowanie przypadków „ciężkiego" łamania uczniowskich praw, przede wszystkim przemocy fizycznej (chociaż takie sytuacje też mają miejsce), ale ogólnie niesprzyjający klimat dla budowania demokratycznych relacji. Z tego między innymi powodu polscy uczniowie odczuwają tzw. triadę braków: (1) brak swobody w wyrażaniu własnego Ja, własnych emocji i poglądów, (2) brak poczucia bycia dostrzeganym przez dorosłych w szkole (koncentracja na wynikach, nie procesie rozwojowym), (3) brak poczucia wspólnotowości; autentycznych relacji i budowania społeczności. Szwankuje w polskich szkołach praca nad podnoszeniem świadomości roli, jaką uczniowie mają do odegrania w procesie edukacyjnym. Uczniowie nie czują, że nauczyciele ich motywują. W efekcie wzrasta w nich poczucie wyobcowania względem szkolnej rzeczywistości, stają się nadmiernie krytyczni wobec systemu, a ich postawy ulegają radykalizacji.

Niski poziom szkolnej partycypacji charakteryzuje właściwie wszystkich faktycznych i potencjalnych aktorów w tym procesie – nauczycieli, uczniów i rodziców. Polska szkoła opiera się na modelu hierarchicznym, z bardzo silną władzą dyrekcji. W takim ułożeniu nie jest możliwe budowania sprawstwa i wzmacnianie obywatelskości. Wzmacniają się natomiast przekonania o tym, że w szkole generalnie niewiele można zrobić. Ten szkolny „szklany sufit", charakterystyczny dla kultur, w których brakuje tradycji budowania relacji w oparciu o zasadę partnerstwa, jest w dłuższej perspektywie zdecydowanie dysfunkcjonalny.

Brak swobody działania, niedobór mechanizmów ułatwiających podejmowanie aktywności czy blokowanie inicjatyw stanowią poważny problem i barierę rozwojową zarazem. I dla uczniów, i dla nauczycieli są generatorem albo pogłębiającej się pasywności i wycofania, albo rosnącej frustracji, docelowo często kończącej się zachowaniami agresywnymi. Wyciszanie potencjałów społecznościowych prowadzi też do narastania nieporozumień, hamuje naturalny proces rozwoju i utrudnia, o ile nie uniemożliwia, syntetyzowanie różnic i rozwiązywanie – naturalnie przecież powstających – konfliktów.

Kluczową rolę do odegrania w procesie zmiany mają nauczyciele. W naturalny sposób wiele odróżnia ich od uczniów. Odmienności mają charakter mentalno-kulturowy i są pochodną dystansu międzypokoleniowego, a dodatkowo dziś wzmacniają go odmienne strategie używania nowych technologii i narzędzi komunikacyjnych. Wydaje się jednak, że pomimo tych różnic to w dużej mierze od nauczycieli zależy powodzenie zmian w szkole, także, jeśli nie przede wszystkim w obszarze relacji i wsparcia dla uczniów. Taka rola nie powinna jednak być postrzegana jako kolejne zadanie do wykonania na długiej liście nauczycielskich obowiązków. Stanowi raczej zachętę dla kadry dydaktycznej na przemyślenie swojego miejsca w szkolnym systemie i próbę odnalezienia przestrzeni umożliwiającej budowanie relacji z młodymi podopiecznymi.

Praca, jaką powinni wykonywać nauczyciele musi dotyczyć nie tyle przygotowania do przekazywania wiedzy, co treningu wyobraźni; krytycznej autoweryfikacji swojej roli w charakterze wychowawców i próby szukania połączeń z pokoleniem, którego problemów się nie zna i często nie rozumie. Adaptujący się do realiów nauczyciele zbyt często dają uczniom odczuć, że są w tej relacji nadrzędni i dysponują narzędziami

dyscyplinującymi za brak subordynacji. Socjalizowani do modelu hierarchicznego, odtwarzają rytm relacji oparty na silnej, pionowej zależności, tym razem wchodząc w rolę surowych ewaluatorów.

Warto ten zamknięty krąg przerwać i zrezygnować z budowania kostycznych relacji nadrzędności-podrzędności. Alternatywą jest demokratyczne zarządzanie procesem dydaktycznym, postawienie na koncyliacyjność, wprowadzenie jasnych zasad i wyraźnych granic oraz dążenie do uwolnienia potencjału młodych ludzi. Zastąpienie miękkiego autorytaryzmu dobrze zarządzaną demokracją uczestniczącą przyczyni się nie tylko do wzrostu poziomu zadowolenia szkolnej młodzieży, ale wpuści do systemu polskiej edukacji niezbędnie w nim potrzebne świeże powietrze.

Należy zwrócić szczególną uwagę na poprawę jakości edukacji szkolnej w obszarze praw uczniowskich – młodzież wskazuje na spore braki w tym zakresie. Jednym z podstawowych wymagań jest zapoznanie uczniów ze statutem szkolnym, w szczególności z katalogiem praw uczniowskich funkcjonującym na terenie danej szkoły. Uczniowie deklarują albo brak możliwości zapoznania się ze statutem szkolnym, albo wskazują na nieefektywność tego procesu – głównie na nieatrakcyjną formę takich spotkań, które ograniczają się do odczytania treści dokumentów bez jego interpretacji czy jakiegokolwiek komentarza. Nie przyczynia się to do budowy atmosfery sprzyjającej przyswojeniu tych praw oraz umiejętności ich skutecznego wykorzystania w praktyce szkolnej.

Konieczny jest trening kompetencji kadry pedagogicznej w obszarze praw ucznia – nie tyle, jeśli chodzi o wiedzę nauczycieli, co o stosunek do tej tematyki. W proces edukowania o prawach powinny również być włączone podmioty spoza szkoły, np. organizacje pozarządowe zajmujące się tą tematyką, pracujące w oparciu o konkretne narzędzia i opracowaną metodologię. Potrzebne jest uwrażliwienie wszystkich aktorów procesu edukacyjnego w zakresie partnerskiego rozwiązywania problemów oraz wartości i przejrzystości współpracy. Dodatkowym atutem korzystania ze wsparcia organizacji zewnętrznych jest ich niezależność. Organizacje nie są uwikłane w jakiekolwiek relacje i ewentualne konflikty między stronami. Ich funkcją jest przejęcie roli bezstronnego obserwatora i mediatora, umożliwiającego rozwiązanie konfliktu.

Merytorycznie treść szkolnych zajęć powinna zostać osadzona w dużo szerszym kontekście niż tylko prawa ucznia. Powinny one obejmować generalnie problematykę praw człowieka, dziecka oraz praw obywatelskich. Zajęcia powinny skupiać się nie tylko na samej treści praw, ale również na sposobach ich praktycznej egzekucji. Istotne jest również, aby w formie wspólnych projektów uczniów i nauczycieli nabyta wiedza i kompetencje miały istotne zastosowanie w postaci ciekawych rozwiązań, usprawniających w sposób systemowy relacje obu stron. Warto również zastanowić się nad inicjatywami wykraczającymi poza teren szkoły, które w sposób twórczy będą umożliwiać uczniom integrację z lokalną społecznością a tym samym wykształcać postawy pro-obywatelskie i pro-wspólnotowe.

Uważamy, że bez wykonywania pracy nad stworzeniem odpowiedniej atmosfery szkolnej, która oparta będzie na wzajemnym szacunku oraz poszanowaniu każdego głosu w dyskusji, nie będzie możliwe prawidłowe funkcjonowanie praw uczniowskich. Wydaje nam się, że te wartości i praktyki są filarem, na którym można budować

prawidłowe wyobrażenie o tym, czym prawa ucznia są i w jaki sposób funkcjonują w kontekście szkolnym. Niestety badania wskazują, że niektórym placówkom daleko jeszcze do stworzenia takiej demokratycznej platformy współpracy. Potrzeba zatem systematycznych działań wspierających szkoły w budowaniu odpowiedniego klimatu szkolnego i przezwyciężenia niechęci. Wsparcie to może mieć charakter zewnętrzny, gdzie podmiot niezależny, nieuwikłany w kontekst konkretnej szkoły, będzie działał na rzecz wzajemnego zrozumienia i wypracowania pewnych systemowych rozwiązań dostosowanych do specyfiki placówek.

Warto takie rozwiązania podjąć w duchu kooperacji integrując wokół wspólnego celu uczniów, nauczycieli i rodziców. Nasze badania wskazują na ambiwalentny obraz udziału rodziców w życiu szkoły. Z jednej strony ich zaangażowanie w życie szkoły w dużej mierze ogranicza się do praktyk okazjonalnych i kurtuazyjnych, np. związanych z uczestnictwem w wywiadówkach czy pomocą w organizacji atrakcji dla dzieci (bale, dyskoteki, festyny). Z drugiej strony grupy uczestniczące w badaniu podkreślają, że zachodzą istotne przemiany w postrzeganiu roli rodzica w szkole. Rodzice zyskują świadomość wpływu na losy dziecka w szkole i coraz lepiej znają prawa swoje i dziecka w systemie oświaty. Wskazuje to jednoznacznie na to, że rodzice mogą pełnić – przy odpowiednio modelowanym nastawieniu i determinacji – podmiotową rolę w społeczności szkolnej. Pozostali aktorzy na scenie lokalnej społeczności szkolnej – uczniowie, nauczyciele, dyrekcja czy też urzędnicy gminy lub powiatu (a nawet kuratorium) muszą wziąć pod uwagę rosnące zaangażowanie rodziców w życie szkoły.

W kontekście działań naprawczych warto w pierwszej kolejności skupić się na wypracowaniu mechanizmów wspólnej pracy nad dokumentacją szkolną. Szczególnej wrażliwości i tym samym specjalnego podejścia wymaga wspólne stworzenie odpowiedniego katalogu praw uczniowskich. Zdecydowana większość obecnych statutów szkolnych – jak wykazały analizy – pozbawiona jest istotnych zapisów praw proceduralnych, czyli tych, które regulują sposób, w jaki uczniowie mogą dochodzić swoich praw. Mamy tu zwłaszcza na myśli wytyczenie jasnych i skutecznych ścieżek eskalacji oraz ogólnych procedur w przypadku otrzymania sygnałów o łamaniu praw ucznia. Istotne jest zatem, aby statuty w tych fragmentach zostały radykalnie przeformułowane a proces konsultacji był możliwie jak najbardziej kompleksowy i włączający odpowiednie grupy społeczności szkolnej.

Uczniowie relacjonowali nam również swoją niemoc w przeforsowaniu wielu ich propozycji dotyczących różnorodnych, często drobnych spraw związanych z codziennością szkolną, jak np. kwestii używania telefonów komórkowych czy ubioru. Kwestie, które obejmuje regulamin bądź statut szkoły mogą również być przedmiotem tak szeroko zakrojonych konsultacji.

Istotne jest jednak, aby finalnie stworzyć dobrze funkcjonujące mechanizmy, dzięki którym można by stale monitorować potrzeby uczniów, a przez to skutecznie reagować na artykułowane przez nich potrzeby. Taką rolę mógłby pełnić na przykład samorząd uczniowski. Wyniki badań sugerują, że jego rola jest niedoceniana, a funkcjonowanie i postrzegany wpływ na szkolną rzeczywistość bardzo różni się w zależności od kontekstu działania placówki. Należy podjąć działania wzmacniające znaczenie samorządu, także w kontekście egzekucji praw uczniowskich. Samorząd

może stać się nie tylko platformą artykulacji potrzeb uczniowskich, ale również silnym lobby na rzecz interesów uczniowskich, w tym na rzecz przestrzegania praw ucznia.

Jakiekolwiek działania o charakterze treningu kompetencji skierowane do członków samorządu szkolnego napotykają niestety na pewną strukturalną barierę, związaną z krótkim czasem sprawowania władzy oraz ograniczonym okresem pobytu w placówce w ogóle. W przypadku gimnazjów i liceów są to 3 lata (w przypadku techników – 4), w czasie których uczeń najpierw dojrzewa do roli „zaangażowanego" a później, z biegiem czasu, coraz bardziej zmaga się z perspektywą egzaminów weryfikujących jego stan wiedzy i to ogranicza jego aktywność. Dlatego tak ważne jest, aby uczniowie uczyli się kompetencji przydatnych w pełnieniu roli lidera społeczności szkolnej od swoich starszych kolegów. Warto wypracować pewien model kontynuacji, który będzie uwzględniał uwarunkowania i rytm pracy uczniów oraz nauczycieli w danej szkole. Jakikolwiek model zostanie przyjęty, warto skierować działania aktywizujące i właściwie modelujące postawy młodych ludzi w taki sposób, aby oprócz kompetencji miękkich nabyli również wiedzę o specyfice pracy projektowej. Nabyte kompetencje projektowe przydadzą się im z pewnością do realizacji inicjatyw szkolnych – od organizacji dyskoteki po przeprowadzenie konsultacji na temat istotnych zmian w statucie szkolnym.

Nie bez znaczenia dla procesu skutecznej egzekucji praw uczniowskich jest również dobrze funkcjonująca instytucja Rzecznika Praw Ucznia. Najbardziej efektywnym rozwiązaniem jest najprawdopodobniej model, w którym rolę RPU pełni para: uczeń i nauczyciel. Pozwala to na choć częściowe „uniezależnienie się" od perspektywy nauczycielskiej w ocenie zgłaszanych przypadków. Często, dość spontanicznie, jak wynika z relacji uczniów, to pedagodzy szkolni wcielają się w rolę prawdziwego rzecznika uczniów. Uczniowie poszukują w systemie szkolnym osób, które mogą zachować niezależność w ocenie różnych konfliktów i sporów. Uważamy, że ten spontaniczny proces nie powinien być zakłócany. Rzecznik Praw Ucznia – niezależnie od wybranego modelu funkcjonowania – powinien być wybierany w wyborach szkolnych na mocy jasno sformułowanego regulaminu jego funkcjonowania. Ważnymi kwestiami wymagającymi regulacji w tym kontekście jest zakres jego obowiązków, godziny przyjęć interesantów, a także prawne możliwości reakcji na zgłaszane sprawy. Należy w szczególności zadbać o to, aby kompetencje RPU nie kolidowały z zadaniami samorządu szkolnego oraz były przewidziane obszary, w ramach których obie instytucje mogłyby działać łącznie.

W celu rozpowszechnienia dobrych praktyk we wspomnianych przez nas obszarach warto inicjować działania sieciujące. Z badań wynika, że swoje sieci współpracy, organizowane oddolnie i w dużej mierze spontanicznie, mają dyrektorzy placówek na badanym przez nas obszarze. Pewnym zalążkiem sieciowanych inicjatyw uczniowskich są młodzieżowe rady miejskie, o których działaniu również otrzymywaliśmy sygnały, choć ich dotychczasowe inicjatywy nie ogniskują się na razie na kwestiach artykulacji jakichkolwiek uczniowskich postulatów. Wszystkie te wskazane inicjatywy dają pewną podstawę do pracy nad stworzeniem wspólnego frontu, mającego na celu poprawę sytuacji w szkołach.

W proponowanych działaniach warto przyjrzeć się również szerzej roli instytucji

pełniących nadzór pedagogiczny nad szkołami. Działania lokalnego kuratorium oświaty – w świetle ogólnodostępnych danych – świadczą o niewielkim stopniu zainteresowania prawami ucznia w szkole. Niemal co roku formułowane są rekomendacje dotyczące poprawy tego obszaru funkcjonowania, jak również wnoszone są skargi i sygnały o nieprawidłowościach w różnych placówkach. Jednocześnie kuratorium oświaty konsekwentnie nie wskazuje tego obszaru (np. kwestii prawidłowości zapisów statutu szkolnego w sekcji o prawach ucznia) do całościowej kontroli. Nie udało nam się również odnaleźć żadnych działań na przestrzeni ostatnich lat świadczących o podejmowaniu tej kwestii we współpracy ze szkołami. Warto zatem zaapelować o większą aktywność kuratorium na tym polu.

Z pewnością na taki stan rzeczy wpływa również kształt ogólnokrajowego ustawodawstwa i kierunki zainteresowania ministerstwa w kontekście zadań oświatowych. Zabezpieczenie praw uczniowskich ciągle nie znajduje się na liście priorytetów oświatowej jednostki centralnej. Przykładowo, ramowy statut szkolny, określający między innymi przykładowy katalog praw ucznia, wydany w formie rozporządzenia ministerialnego, nadal nie doczekał się aktualizacji usuwającej dość niefortunne zapisy w tym obszarze. Warto w kontekście ministerialnym poruszyć również kwestię stworzenia osobnej instytucji – niezależnego Rzecznika Praw Ucznia na wzór funkcjonującego obecnie Rzecznika Praw Dziecka. Specyfika sytuacji szkolnej, jak również duża liczba przypadków nieprawidłowości mogłyby usprawnić proces rzecznictwa na rzecz uczniów na poziomie krajowym i przyczynić się do sformułowania dalszych zaleceń dla lokalnych kuratoriów oświaty.

Warto zwrócić z całą mocą uwagę na fakt, że w istocie wnioski opisywane przez klasyczny raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na temat przestrzegania praw uczniowskich utrzymują się w mocy. Wnioskowano wówczas w pesymistycznym tonie o niezadowalającym stanie przestrzegania praw, wymieniając szereg dostrzeżonych problemów. Brak wiedzy i zrozumienia dla praw ucznia, dziecka i człowieka; model nauczania oparty o silny autorytet nauczyciela zamiast partnerską współpracę, a także brak przejrzystych zapisów w statutach szkolnych i regulacji procedur egzekucji praw – to tylko niektóre z punktów stycznych raportów oddalonych od siebie o ponad 20 lat. Konkluzja zatem może być jedynie gorzka. Wskazuje na to, jak wiele jeszcze podstawowych problemów jest do przezwyciężenia w polskiej szkole na drodze do osiągnięcia pożądanego modelu funkcjonowania, w których zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą harmonijnie współdziałać w duchu wzajemnego szacunku i współpracy.

Notatki

Notatki

Notatki

Notatki