

SZKOLNA AUTOKRACJA

Raport z badań praktyk edukacji
obywatelskiej i demokracji szkolnej
w szkołach branżowych pierwszego stopnia
w województwie warmińsko-mazurskim

PRZEMYSŁAW SADURA
MARTA CWALINA

WPROWADZENIE

Celem opisanego w tym raporcie badania było spojrzenie na praktyki demokracji szkolnej i wychowania obywatelskiego w szkołach branżowych pierwszego stopnia. Prowadząc ankietę wśród uczniów i uczennic 14 szkół branżowych w województwie warmińsko-mazurskim oraz realizując siedem wywiadów grupowych (fokusów) z łączną grupą 57 uczniów i uczennic 5 szkół branżowych w tymże województwie, chcieliśmy sprawdzić, jak uczniowie oceniają funkcjonowanie samorządu uczniowskiego oraz jak szkoły radzą sobie z socjalizacją uczniów do demokratycznego obywatelstwa. Badania dotyczyły także postaw politycznych, które próbowaliśmy wiązać z doświadczeniem szkolnym uczniów.

W pierwszej części raportu omówione zostaną założenia teoretyczne stojące za badaniem szkolnej i pozaszkolnej edukacji obywatelskiej oraz ich wpływu na postawy obywatelskie i polityczne młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem socjalizacji obywatelskiej i politycznej. Na jego zakończeniu zamieszczono także notę metodologiczną omawiającą dokładnie sposób i czas zbierania danych empirycznych stanowiących podstawę raportu.

W drugiej części przedstawiamy wyniki badań, które dotyczą poszczególnych praktyk demokracji szkolnej. Zaczynamy od zaangażowania obywatelskiego poza szkołą oraz wolontariatem szkolnym i pozaszkolnym, następnie omawiamy doświadczenia i opinie uczniów o funkcjonowaniu samorządu uczniowskiego oraz wiedzę uczniów o prawach ucznia. Dalsze rozdziały dotyczą szkolnej atmosfery i negatywnej strony socjalizacji szkolnej uczniów szkół branżowych pierwszego stopnia, polegającej na poddaniu ich działaniu trzech wymiarów dyskryminacji: ageizmu, klasizmu i seksizmu.

W trzeciej części skupiamy się na efektach socjalizacji – skłonności uczniów do udziału w wyborach, ich stosunku do demokracji oraz postawom i poglądom politycznym.

Całość wieńczy podsumowanie oraz wykaz rekomendacji wraz z bibliografią.

CZĘŚĆ I

KONTEKST TEORETYCZNY I BADAWCZY ORAZ METODOLOGIA

SOCJALIZACJA I DOŚWIADCZENIA SZKOLNE A POSTAWY OBYWATELSKIE I POLITYCZNE (KONTEKST TEORETYCZNY)

Rola socjalizacji w kształtowaniu postaw człowieka jest w socjologii tematem rozpoznany i posiadającym długą tradycję zarówno teoretyczną, jak i empiryczną. Tak jak w wielu innych obszarach, **okres dorastania ma kluczowe znaczenie dla tworzenia postaw wobec polityki i życia obywatelskiego. Jest to czas, w którym powstają pewne przekonania – ogólne: na temat roli człowieka w społeczeństwie, stosunku do norm społecznych czy walorów współpracy międzyludzkiej, jak i poglądy na tak szczegółowe kwestie jak: funkcjonowanie systemu politycznego, czy ściślej – demokracji.** Obok przekonań wykształcają się również zachowania, które, choć nie niemożliwe do zmiany (zwłaszcza wobec rosnącej popularności idei *lifelong learning*, zakładającej trwanie kultury uczenia się niezależnie od czasu formalnego okresu kształcenia,) tworzą względnie stabilne wzory zachowań. Mogą wyrażać się one bardzo ogólnie, jak postawa aktywna (wynikająca z przekonania o własnej sprawczości), czy tak konkretnie, jak regularne **chodzenie do wyborów** (w literaturze nazywane nawykowym głosowaniem – *habitual voting*) [Hamant 2021].

Z samą tezą o znaczeniu socjalizacji łączy się jeszcze inne, szersze założenie, które można zaliczyć do fundamentów myśli socjologicznej – dotyczy ono wpływu warunków życia społecznego na jednostkę. Z tego punktu wyjścia formułowane są w literaturze różnego rodzaju próby szczegółowych wyjaśnień, dotyczących tego, w jaki sposób **warunki, w których dorasta jednostka, wpływają na jej późniejsze zaangażowanie obywatelskie i polityczne.** Autorzy artykułów i raportów chętnie w tym celu sięgają po koncepcję Roberta Putnama. Wskazuje ona, że kapitał społeczny – rozumiany jako suma relacji społecznych, norm, zaufania i współpracy panujących w danej społeczności – wspiera przedsięwzięcia wspólnotowe, ma więc kluczowe znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania demokracji. ***Uczestniczenie jednostek w życiu społeczności, odznaczających się wysokim kapitałem społecznym, ma zatem znaczący wpływ na to, jaką postawę jednostki te ukształtują wobec różnego rodzaju działań kolektywnych.*** Zwłaszcza, że uczenie się poprzez partycypację ma charakter ekspansywny – to oznacza, że rozwinięcie kompetencji obywatelskich w swoim najbliższym środowisku wzmacnia zainteresowanie i chęć angażowania się w sprawy o coraz szerszym zasięgu, także krajowym i międzynarodowym [Kolaja 1965 za: Hamant 2021]. Przy diagnozowaniu potencjału zaangażowania politycznego młodzieży bardzo często zwraca się uwagę na ich funkcjonowanie w różnego rodzaju społecznościach, grupach czy wspólnotach oraz na prezentowaną przez nich postawę ufności (lub jej braku), a także poziom ogólnie pojętego optymizmu.

Innym popularnym, lecz w żadnym razie niewykluczającym się z poprzednim podejściem, jest skoncentrowanie uwagi na szczególnych charakterystykach badanego pokolenia. Ma ono źródła w twierdzeniach Ronalda F. Ingleharta, zgodnie z którymi kształtowanie podstawowych dla jednostki wartości odbywa się w czasie procesu osiągania przez nią dorosłości i jedynie w niewielkim stopniu mogą one ulegać jakimkolwiek zmianom w czasie późniejszym [Inglehart 2010]. Oznacza to, że pokolenia różnią się między sobą i te odmienne, kultywowane przez nie wartości (zależne od ducha czasu, w którym przyszło im dorastać) mogą przyczynić się do tego, że tworzona przez nie przyszłość – także w sensie politycznym – ma dużą szansę być inną, niż znana nam teraźniejszość.

Kolejny obszar, na który kładzie się szczególny nacisk w diagnozowaniu postaw politycznych młodzieży, jest związany z poziomem wiedzy teoretycznej o działaniu systemu politycznego [Wojcieszke, 2005: 81–82; Wiatr, 1999; Potulski, 2007 za: Messyasz 2015]. To, jak wiedza obywatelska wpływa na podejmowanie różnego rodzaju aktywności politycznych, a także na postawy wobec polityki i życia społecznego w ogóle, jest przedmiotem wielu badań, w tym największego międzynarodowego badania edukacji obywatelskiej (w ostatniej opublikowanej edycji wzięli udział uczniowie z 24 krajów) International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) [Schulz et. al. 2016].

Można więc powiedzieć, że **chcąc sprawdzić, jak wygląda zaangażowanie politycznie, a nawet, ogólnie rzecz biorąc, kultura polityczna młodzieży, badacze koncentrują się zwykle na trzech wymiarach: diagnozowaniu otoczenia, w którym młodym ludziom przyszło wzrastać, analizowanie tego, w jaki sposób funkcjonują obecnie oraz sprawdzanie chęci i możliwości do późniejszego (wraz z otrzymaniem praw wyborczych) pełnego uczestniczenia w życiu politycznym.**

SPECYFIKA ZAINTERESOWANIA POLITYKĄ WŚRÓD MŁODZIEŻY

By lepiej interpretować wnioski z badań, zwłaszcza w tych wątkach, które dotyczą zagadnień stricte politycznych, a już szczególnie wymiaru partyjnego, należy nakreślić specyficzny stosunek młodzieży do tego typu tematów. Faktem jest, że **zainteresowanie młodzieży kończącej szkoły ponadpodstawowe** (czy wcześniej: ponadgimnazjalne) **nigdy nie było powszechne i było mniejsze, niż zainteresowanie polityką deklarowane przez dorosłych** [Badora 2022]. Jest to tendencja obserwowana nie tylko w Polsce, lecz także w innych krajach [Hildebrandt-Wypych 2012]. Według badania „Młodzież 2021” przeprowadzonego przez CBOS i KCPU **najczęściej wskazywaną odpowiedzią na pytanie o poziom zainteresowania polityką była odpowiedź „średnio” – śledzę jedynie najważniejsze wydarzenia polityczne (wybrało ją 40%), jednak aż co piąty badany (21%) deklaruje, że polityka praktycznie go nie interesuje.** Biorąc pod uwagę całą populację badanych uczniów, jest to rekordowo niski poziom (zainteresowanie polityką jest obecnie najwyższe od 1998 roku), jednak **za wzrost zainteresowania polityką odpowiadają przede wszystkim uczniowie liceów i techników. W tych samych badaniach, wśród uczniów szkół branżowych, odsetek zupełnie niezainteresowanych wyniósł 38%** [Badora 2022].

Niski poziom zainteresowania budzi szczególny niepokój obserwatorów życia publicznego. Niezainteresowanie polityką, w powiązaniu ze spadkiem poziomu zaufania społecznego, może zwiastować alienację polityczną, która w konsekwencji może doprowadzić do obniżenia frekwencji wyborczej i w dalszej kolejności objęcia władzy przez partie populistyczne [Messyasz 2015]. Jednak z drugiej strony deklaracje o braku zainteresowania polityką ze strony młodzieży niektórzy badacze interpretują jako naturalne, powiązane z normalizacją demokracji w kraju demokratyzującym się [Skarżyńska, 1999 za: Messyasz 2015].

Badacze coraz częściej wskazują jednak na jeszcze inne wyjaśnienie tej kwestii. Zwracają uwagę na następująco stopniowo w ostatnich latach przeformułowane podejścia do partycypacji. Obserwowane, zwłaszcza **wśród młodych ludzi, osłabienie zainteresowania konwencjonalnymi działaniami politycznymi** (takimi jak udział w wyborach czy w działaniach formalnych organizacji politycznych) **jest powiązane ze wzrostem zainteresowania niekonwencjonalnymi działaniami politycznymi** [Schäfer 2006 za: Hildebrandt-Wypych 2012], związanymi z różnymi formami aktywizmu społecznego (jak zbieranie podpisów pod petycjami, okazywanie solidarności z ofiarami wojen i kataklizmów, udział w protestach czy bojkotach konsumenckich [Spanning, et al. 1998 za: Kaczmarek 2013]), często podejmowanymi spontanicznie [Hamant 2021].

Warto również wskazać na zależność, w której wraz z osiągnięciem pełnoletności skłonność do interesowania się polityką (również w jej konwencjonalnych formach) wzrasta [Schäfer 2006; Badora 2022].

WPLYW SZKOŁY I EDUKACJI

Realizowana w szkole edukacja obywatelska może mieć dwa wymiary. Z jednej strony może być wykładana teoretycznie, w ramach służącego temu celowi przedmiotu, np. wiedzy o społeczeństwie lub historii i teraźniejszości. Uczniowie treści z nią związane mogą jednak również przyswajać w praktyce, poprzez uczestniczenie w dyskusji, zbiorowe podejmowanie decyzji czy osiąganie wspólnych celów [Mansbridge 1999; Pateman 1970; Franke 1999 za: Hamant 2021]. By uczniowie mogli w murach szkoły przećwiczyć zaangażowanie obywatelskie w praktyce, niezbędny jest – jak wskazują przywoływane już międzynarodowe badania ICCS – otwarty klimat klasy. **Rozwijanie kompetencji przydatnych w życiu obywatelskim nie jest jednak najmocniejszą stroną polskiej szkoły.** Rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia, przygotowanie do aktywnego udziału w społeczności lokalnej oraz do zaangażowania w życie społeczne i polityczne kraju, a także radzenie sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie to zagadnienia, z którymi, w opinii respondentów w ogólnopolskim badaniu systemu edukacji, polska szkoła radzi sobie najłabiej (CBOS 2023).

Edukacja może służyć także jako narzędzie reprodukcji nierówności społecznych poprzez umacnianie i utrwalanie podziałów klasowych [Bourdieu 1977, Hall 1980]. Różnice klasowe mogą zarysowywać się już na etapie wyboru szkoły – rodzice z klasy średniej i wyższej, dysponujący większym kapitałem kulturowym i finansowym, mogą podjąć lepsze decyzje dotyczące miejsca i sposobu edukacji swoich dzieci. Zwłaszcza, że sam sposób podejmowania decyzji edukacyjnych jest uwarunkowany klasowo. Wybierając szkołę dla dziecka, rodzice o wyższym statusie kierują się wskazaniem rankingów i spodziewanym charakterem środowiska szkolnego, podczas gdy dla rodziców z klasy ludowej najważniejsze są kryteria praktyczne (np. odległość szkoły od domu) [Sadura 2022]. Decyzje te mają znaczny wpływ zarówno na utrzymanie pozycji społecznej przez dzieci wywodzące się z bardziej uprzywilejowanych rodzin, jak i na ograniczenie mobilności społecznej dzieci wychowywanych w rodzinach o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Oddziaływanie systemu szkolnego na reprodukcję klasową odbywa się także na poziomie symbolicznym – w procesie edukacji utrwalane są bowiem wartości, normy i przekonania służące grupom uprzywilejowanym i dla nich zrozumiałe. Taka dominacja symboliczna wyraża się nawet na poziomie komunikacji – grupy społeczne o wyższym statusie na co dzień posługują się dominującym stylem komunikacji, który obecny jest także w szkole, podczas gdy styl komunikacji uczniów z klasy ludowej odbiega od tego spotykanego w placówkach edukacyjnych, co może wzmacniać ich marginalizację [Bernstein 1977]. Poczucie braku zrozumienia w kontekście edukacyjnym bardzo często wzmacnia kulturę szkolnego oporu [Sadura 2015], która nie ułatwia promowania postawy zaangażowania w życie szkoły i sprawy uczniowskie.

ZAANGAŻOWANIE POZASZKOLNE

Ogólnie rzecz biorąc, można założyć, że dobrowolne uczestnictwo w życiu społecznym rozwija zainteresowania i cechy przydatne w aktywnym życiu obywatelskim. Niektórzy badacze zwracają jednak uwagę na to, że kluczowe znaczenie ma w tym procesie rodzaj organizacji, w której ulokowane jest zaangażowanie. To bowiem, czy działalność społeczna przełoży się na zwiększony poziom zaufania społecznego, zależy od tego, czy w efekcie zaangażowania wytwarzane są dobra kolektywne, czy dobra prywatne, a także czy stowarzyszenie ma charakter otwarty czy zamknięty – w tych drugich bowiem, w wyniku interakcji pomiędzy jego członkami, wytwarza się głównie kapitał spajający (używając terminologii Putnama), który przynosi korzyści głównie im samym [Hildebrandt-Wypych 2012]. Z tego powodu mniejsze znaczenie dla rozwijania kompetencji obywatelskich ma uczestnictwo w grupach religijnych czy sportowych.

Refleksja ta studzi potencjalny optymizm, jaki mógłby wiązać się z wyróżniającymi się w dziedzinie przynależności do stowarzyszeń udziałem uczniów ze szkół branżowych, którzy przodują zwłaszcza w uczestnictwie w stowarzyszeniach sportowych, w tym kibicowskich (udział w nich deklaruje 21% uczniów tego typu szkół). Warto zaznaczyć jednak, że wśród wymienianych, jest to najpopularniejszy typ organizacji także wśród uczniów liceów (15%) oraz techników (11%) [Feliksiak, Omyła-Rudzka 2022].

Co ciekawe, według ostatnich badań ICCS **nie było wyraźnych związków między zaangażowaniem obywatelskim a wiedzą obywatelską, co może wspierać wyrażoną wcześniej intuicję dotyczącą ciężenia w stronę niekonwencjonalnych form politycznych, które nie wymagają podręcznikowej wiedzy o funkcjonowaniu systemu politycznego** [Schulz et al. 2016].

NOTA METODOLOGICZNA

Raport z badania powstał na podstawie wyników ankiety przeprowadzonej wśród 511 uczniów i uczennic 14 szkół branżowych w województwie warmińsko-mazurskim oraz siedmiu wywiadów grupowych (fokusów) z łączną grupą 57 uczniów i uczennic 5 szkół branżowych w tymże województwie. Badanie ilościowe przeprowadzono w formie tzw. CAWI – ankiety internetowej do samodzielnego wypełnienia przez uczniów i uczennice. Ankietę wypełniano w szkole, podczas lekcji poświęconej zagadnieniom szkolnej demokracji. Kwestionariusz wypełniano na dostępnych młodym respondentom telefonach. Badanie jakościowe przeprowadzono z użyciem scenariusza zamieszczonego na końcu raportu w grupach monogenderowych. Wywiady trwały około 1,5 h. Wywiady z uczennicami prowadziła badaczka, zaś 3 z 4 wywiadów z uczniami – badacz. Badanie ilościowe zrealizowano w dniach 16 stycznia – 16 lutego 2023 roku, zaś badanie jakościowe w dniach 9 – 10 lutego.

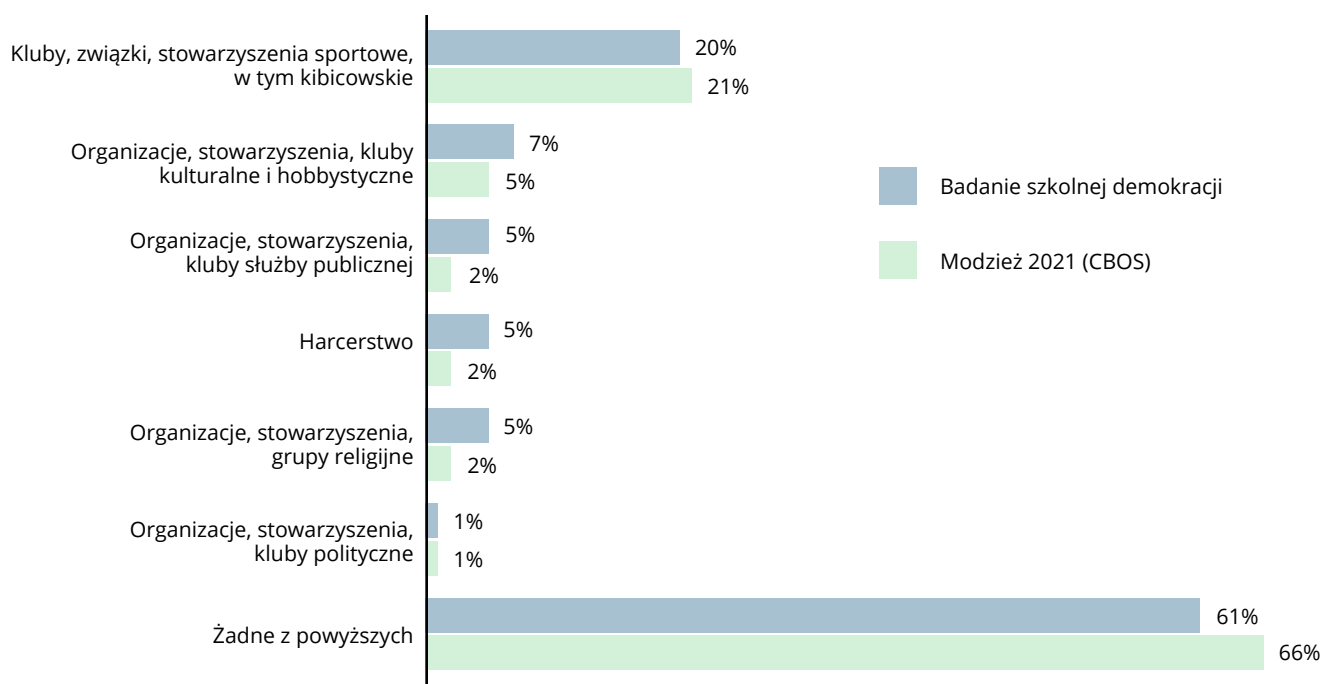
CZĘŚĆ 2

PRAKTYKI SZKOLNEJ DEMOKRACJI

ZAANGAŻOWANIE OBYWATELSKIE POZA SZKOŁĄ I WOLONTARIAT

W pierwszym rozdziale raportu zajmiemy się zaangażowaniem obywatelskim poza szkołą oraz wolontariatem. Pierwsza część ankiety miała na celu ustalenie poziomu i form aktywności obywatelskiej uczniów i uczennic zarówno w szkole, jak i poza nią. Jest to zagadnienie wprost powiązane z postawami i zachowaniami prospołecznymi.

Wykres Przynależność do organizacji, klubów i stowarzyszeń



Jakąkolwiek formę społecznego zaangażowania poprzez przynależność do organizacji, klubów i stowarzyszeń wskazało blisko 40% respondentów, zaś pozostałych ok. 60% nie wskazało żadnej z sześciu typów organizacji i stowarzyszeń. Jedynie 7 uczniów i uczennic (ok. 1%) zadeklarowało przynależność do więcej niż jednego typu organizacji. Poziom aktywności lub jej braku nie koreluje w sposób wyraźny z żadną ze znanych cech badanych (np. nie ma związku z płcią ani wiekiem, wykształceniem rodziców, szkołą, w której się uczą, kierunkiem kształcenia, identyfikacją polityczno-światopoglądową i in.).

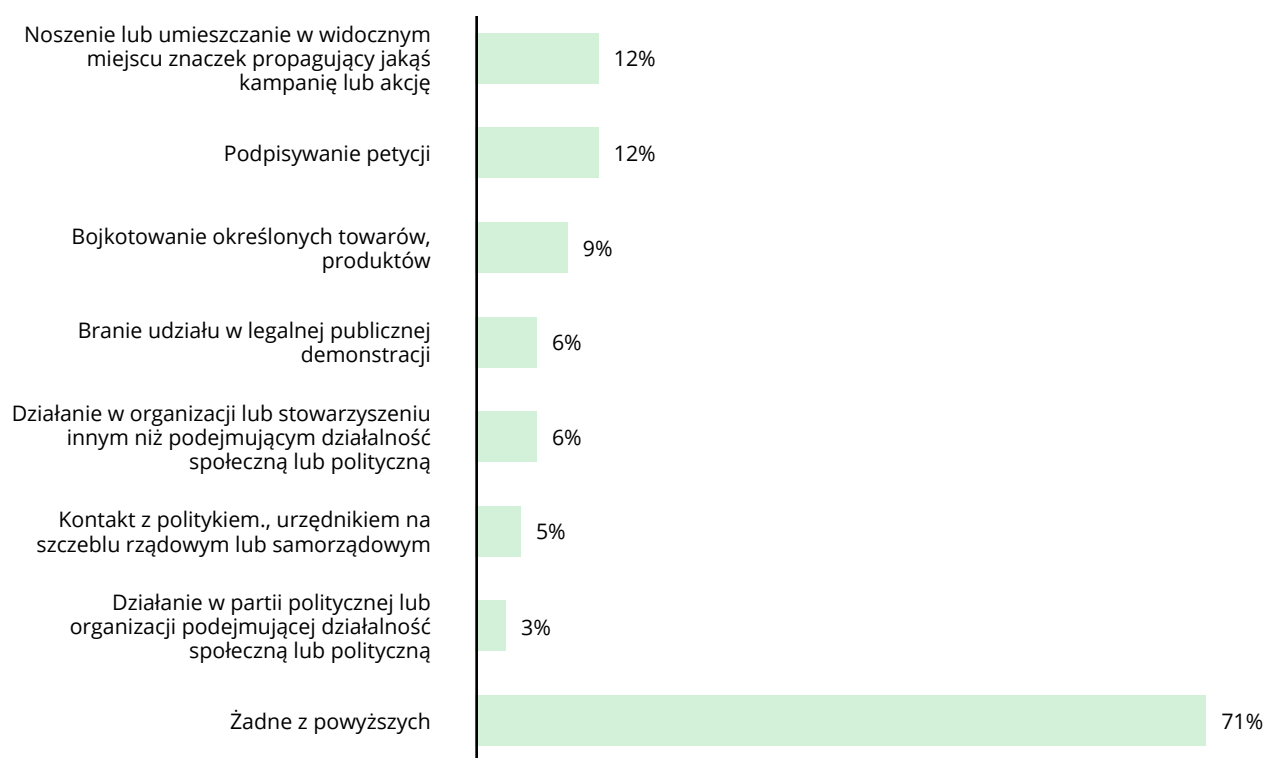
Najczęściej wskazywaną dziedziną zaangażowania była **przynależność do stowarzyszeń sportowych, w tym kibicowskich**. Trudno to jednoznacznie stwierdzić, ale wydaje się, że w jakiejś mierze młodzież interpretowała pojęcie przynależności w sposób rozszerzony,

ujmując w nim także luźniejsze formy przywiązania czy identyfikacji z konkretnymi klubami i drużynami sportowymi. Mogą na to wskazywać niektóre wypowiedzi w kategorii „inne”. Drugimi najczęściej wskazywanymi, choć już tylko przez ok. 7% uczniów i uczennic, były organizacje o charakterze kulturalnym i hobbystycznym. Pozostałe typy organizacji wskazywało nie więcej niż 5% młodych respondentów.

Uzyskane wyniki są dość **podobne do wskaźników zaangażowania w badaniach referencyjnych**¹. Można uznać, że ustalony w badaniu **poziom zaangażowania jest stosunkowo niski**, zwłaszcza jeśli uznać za prawdziwą wyżej wymienioną hipotezę o rozszerzającej interpretacji działalności w obszarze sportowym i kibicowskim.

Kolejnym badanym zjawiskiem było praktykowanie różnych form zaangażowania obywatelskiego w ciągu ostatnich 12 miesięcy.

Wykres Formy obywatelskiego zaangażowania



Zdecydowana większość (71%) badanych nie podejmowała w ciągu ostatniego roku żadnych z wymienionych w kwestionariuszu ankiety form zaangażowania, w tym również tak niezobowiązujących jak podpisanie petycji czy identyfikacja z jakąś kampanią, czy akcją poprzez umieszczenie w widocznym miejscu znaczka ją propagującego.

¹ Red. M. Grabowska, M. Gwiazda, Młodzież 2021, CBOS, Opinie i Diagnozy nr 49, ISSN 2083-1706, Warszawa 2022. Dla potrzeb porównania wykorzystano wyłącznie odpowiedzi uczniów i uczennic szkół branżowych

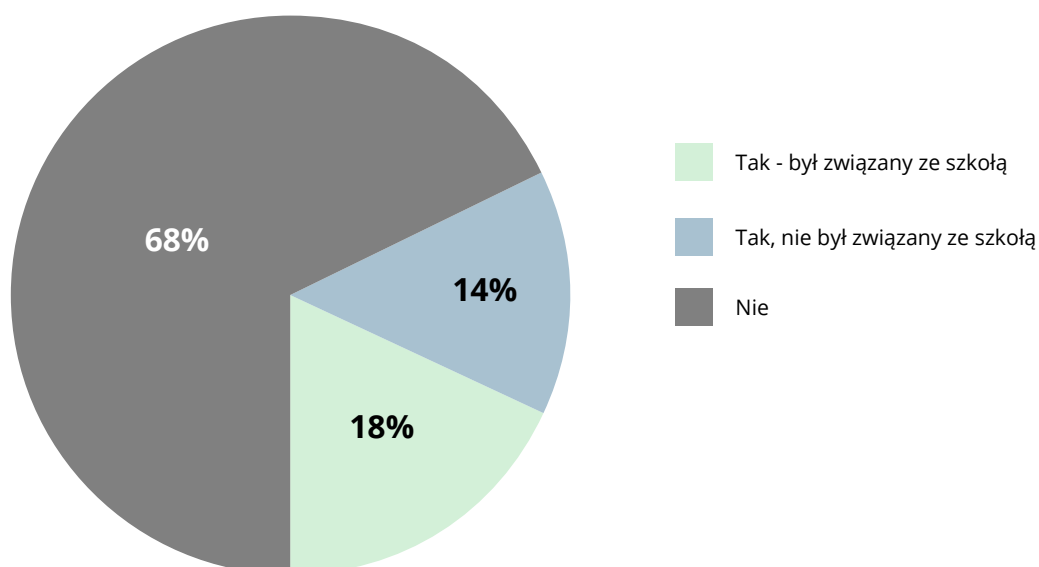
Najmniejszym poziomem tak rozumianego zaangażowania charakteryzują się uczniowie i uczennice mieszkający/mieszkające na wsi. Pewne znaczenie ma także wykształcenie matki – jeśli jest co najwyżej zasadnicze zawodowe, to odsetek respondentów niepodjmujących żadnych form obywatelskiego zaangażowania jest wyższy (74%) niż wśród osób, których matka ma co najmniej średnie wykształcenie (62%).

W świetle wyników przeprowadzonej przez nas ankiety stosunkowo najczęściej praktykowane są formy zaangażowania, które można określić mianem **indywidualnych, nie wspólnotowych**. Należą do nich noszenie znaczków wyrażających poparcie dla rozmaitych ruchów (12%), podpisywanie petycji (12%) oraz bojkoty konsumenckie (9%). Formy wspólnotowe, takie jak: uczestniczenie w legalnych demonstracjach (6%) czy działalność w różnego typu organizacjach (nie więcej niż 6%), są mniej popularne. Co dwudziesty uczeń lub uczennica deklaruje, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy kontaktował się z politykiem lub urzędnikiem szczebla samorządowego lub krajowego. Do kwestii tych wrócimy jeszcze w części poświęconej poglądom politycznym i gotowości do udziału w wyborach.

Co trzeci uczeń lub uczennica w ciągu ostatniego roku angażował/-a się w wolontariat.

Częściej (18%) był on związany ze szkołą (inicjowany przez nią lub prowadzony na jej rzecz), a rzadziej (14%) był związany z innymi obszarami życia. Działania na rzecz innych częściej (37%) podejmowali uczniowie i uczennice klas pierwszych i trzecich w porównaniu z uczniami i uczennicami klas drugich (22%). Wśród badanych uczących się w klasach pierwszych, a jednocześnie deklarujących lewicowe sympatie polityczne, blisko połowa (48%) deklaruje zaangażowanie w wolontariat. Ponadto wyższy odsetek osób działających na rzecz innych można odnotować wśród kobiet oraz osób określających swoją płeć jako „inna” (41%) w porównaniu z mężczyznami oraz osobami, które nie wskazały swojej płci (27%).

Wykres Zaangażowanie w działalność wolontariacką w ciągu ost. 12 miesięcy



Wywiady grupowe z uczniami, a szczególnie te z uczennicami warmińsko-mazurskich szkół branżowych, pokazują, że wolontariat szkolny i organizowany przez szkołę wolontariat pozaszkolny to absolutnie niewykorzystany potencjał budowania kapitału społecznego, postaw prospołecznych i obywatelskich. Większość uczniów wspominała faktyczny wolontariat, jako praktykę animowaną przez szkołę na poziomie szkoły podstawowej. Co więcej, większość miała dobre wspomnienia związane z pomaganiem innym. W szkołach branżowych, w których rozmawialiśmy z uczniami, tego typu działania nie są prowadzone lub nie są dobrze rozpropagowane. **W większości przypadków tego typu działania ograniczały się do zbiórek pieniężnych lub rzeczowych dla potrzebujących (np.: uchodźcy z Ukrainy, ofiary pożaru, zwierzęta w schronisku).** Większość uczennic i wielu chłopców deklaruje gotowość zaangażowania się w tego typu praktyki pod warunkiem, że nie byłyby przymusowe i byłyby dobrze zorganizowane. Te uczennice, które miały tego typu doświadczenia (poziom szkół jest różny pod względem zorganizowania wolontariatu) deklarowały zadowolenie z doświadczenia pomagania innym.

- (...) my dopiero jakby wchodzimy w tą szkołę, jesteśmy pierwszą klasą, ale na przykład drugie klasy, trzecie... są wyjazdy do takich domów starców, coś takiego, i tam są robione właśnie fryzury dla tych osób. Masaże dłoni, jakaś henna, coś takiego.

- Na przykład [wyjeżdżamy] do różnych przedszkoli.

- Ja na przykład, mimo że jesteśmy teraz w pierwszej klasie, właśnie chciałam powiedzieć o tych spotkaniach. Ja przed feriami, bo mnie właśnie pani [nazwisko] i pani [nazwisko] poprosiły. Ja byłam na takim spotkaniu z drugimi i trzecimi klasami i właśnie pojechaliśmy do spółdzielni mieszkaniowej. Tam (...) były starsze panie i w ogóle. I właśnie robiliśmy masaż dłoni, hennę brwi. Ja robiłam hennę i to było właśnie takie dodatkowe dla chętnych i moim zdaniem...

- **Ale to rozumiem, że szkoła to zorganizowała?**

- Tak i moim zdaniem właśnie bardzo fajne są takie wyjścia. Ja ogólnie zachęcam wszystkich, bo każdy może tam iść i...

- Taka integracja z ludźmi.

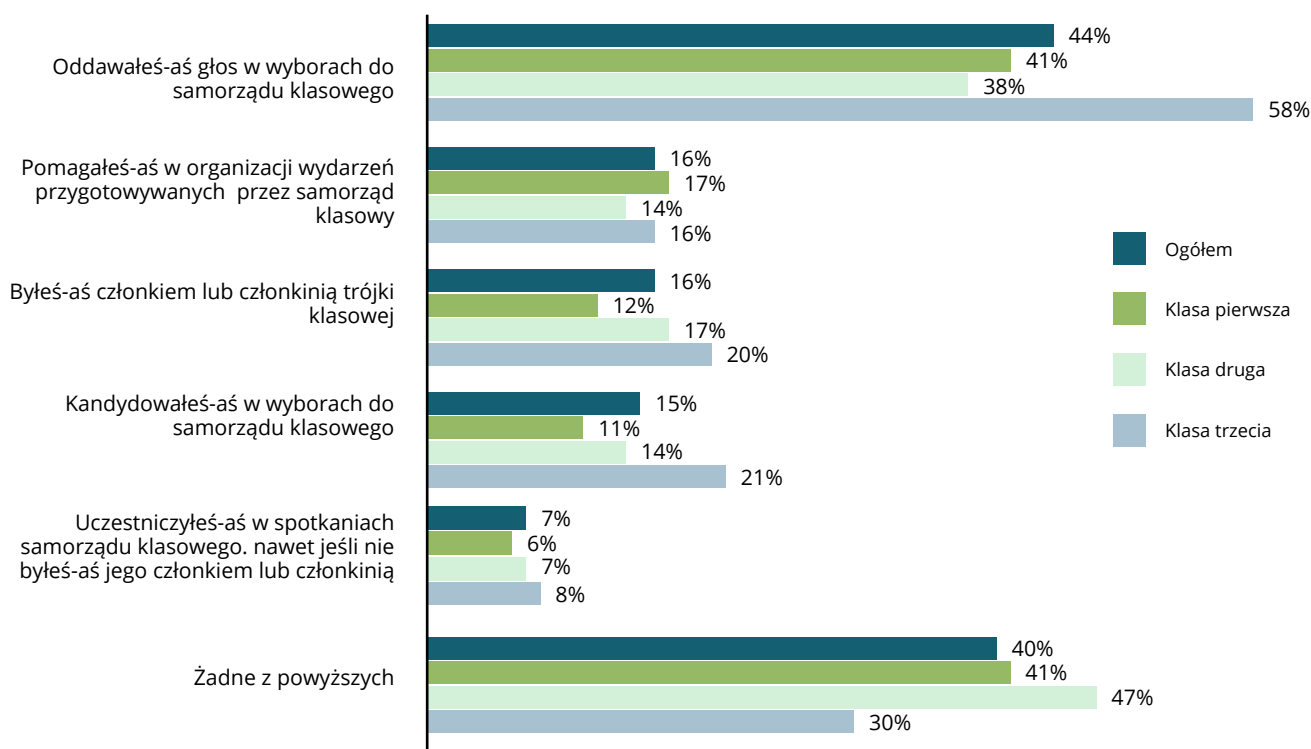
SAMORZĄD KLASOWY

Z poziomu działalności obywatelskiej, w dużej mierze pozaszkolnej, przejdźmy teraz bezpośrednio na poziom zaangażowania w działalność samorządu klasowego i szkolnego.

40% badanych uczniów i uczennic nie angażowało się dotąd w działalność samorządu klasowego, ani przy okazji wyborów, ani działalności wykonawczej. Odsetek osób deklarujących brak takiej aktywności jest wyższy, co zrozumiałe, wśród uczniów i uczennic klas pierwszych i drugich (44%) w porównaniu z trzecimi (29%). Częstszy udział w aktywnościach, związanych z samorządem klasowym, deklarują uczniowie oceniający swoje osiągnięcia jako co najmniej przeciętne (63%, a jeśli dodatkowo są to trzecioklasiści, to nawet 74%) w porównaniu z uczniami słabymi oraz odmawiającymi samooceny własnych osiągnięć (51%).

Najczęstszą formą uczestnictwa w samorządzie klasowym jest udział w wyborach na jego przedstawicieli (44%). W klasach trzecich, co piąta osoba deklaruje, że była członkiem / członkinią trójki klasowej. W tej formie organizacji samorządu uczniowskiego nieznacznie częściej uczestniczą dziewczyny (18%, a jeśli dodatkowo określają swoje poglądy jako lewicowe, to nawet 29%) w porównaniu z chłopcami (14%).

Wykres Udział w działalności samorządu klasowego w obecnej klasie



Z rozmów z uczniami w trakcie fokusów wyłania się jeszcze bardziej ponury i, jak się zdaje, bliższy rzeczywistości obraz funkcjonowania tej formy szkolnej demokracji. **Samorząd klasowy w szkołach branżowych jest instytucją zupełnie fasadową, a nauczyciele są aktywnie zaangażowani w to, by tę fasadowość utrzymywać.** Członkowie samorządu nie realizują

niemal żadnych zadań: nie reprezentują klasy w sytuacjach oficjalnych lub konfliktowych, nie są włączani w konsultowanie jakichś decyzji przez wychowawców. W najlepszym razie dostają zadania związane z organizowaniem imprez klasowych lub wycieczek. Wybory do samorządu klasowego to najważniejsza i często jedyna forma zaangażowania uczniów w tę instytucję. We wszystkich przypadkach wybory odbyły się na samym początku pierwszego roku szkolnego, kiedy młodzież się zupełnie nie znała. **Decyzje personalne miały więc charakter dość przypadkowy.** Podczas jednego z wywiadów uczniowie wspominali o kuriozalnym sposobie wyłonienia kandydatów. Zostali ustawieni przez wychowawczynię od najwyższego do najniższego, a następnie wychowawczynie wytypowała do trójki najwyższego, najniższego i najmłodszego (sic!). Przejawowy wybór i brak zadań powoduje, że w trzeciej klasie już nawet sami członkowie samorządu klasowego mają problemy z przypomnieniem sobie jego składu.

- Kto jest w samorządzie?

- Ja jestem przewodniczącym. Dziewczyny zastępca i skarbnik. Wybraliśmy w pierwszej klasie. Trochę śmiechem, żartem. Potem przez 3 lata nic się nie wydarzyło. Raz pani mnie prosiła żeby coś na jakąś imprezę ogarnąć. I tyle. Nawet wigilii nie organizujemy, bo najczęściej wypada, że w pracy jesteśmy. Bo my tylko 2 dni w szkole reszta w pracy. Więc żadnych wigilii nie było. Teraz miała być jakaś wycieczka, ale nie wyszło. To się nie wiąże z żadnymi obowiązkami. A... sorry... Skarbnika to już nie mamy. Zagranicą siedzi. Już nikt teraz nie pamięta o tym, że jest coś takiego jak samorząd.

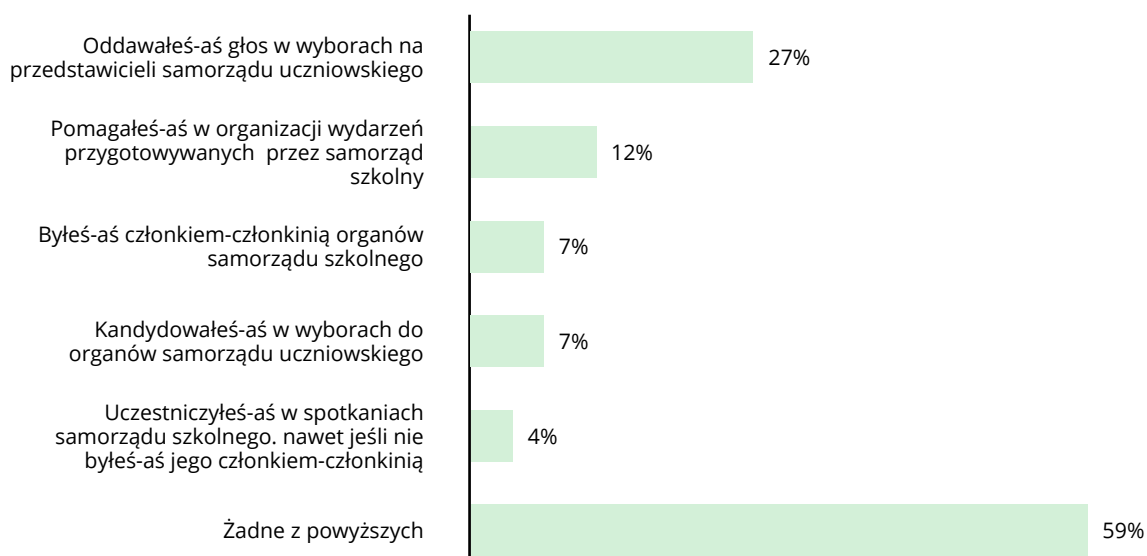
W sytuacjach kiedy trzeba podjąć rzeczywiste działania na rzecz klasy np.: pomóc wychowawcy w organizacji wydarzenia lub reprezentować klasę w sporze z nauczycielem (najczęściej na tle łamania praw ucznia) do gry włączają się naturalni liderzy. Co ciekawe, **nauczycielom nie przychodziło do głowy przeprowadzenie powtórnych wyborów, które urealniłyby skład samorządu.** Na wywiadach spotkaliśmy się z sytuacjami, kiedy nowi liderzy byli wskazywani przez wychowawcę („No, [nazwisko] chce, to [nazwisko] może. No i tak powiedziała. I tyle było”) albo, co gorsza, ich wybór był uniemożliwiany wbrew woli klasy. W jednym z wywiadów uczniowie wspominali, że ponad trzy czwarte klasy chciało zmiany przewodniczącego, który zawsze uchylał się od występowania w imieniu uczniów wobec nauczycieli, na takiego, który zwykle tym się zajmował, ale ponieważ dotychczasowy przewodniczący nie zgodził się na zmianę, wychowawczynie odmówiła przeprowadzenia nowych wyborów.

SAMORZĄD UCZNIOWSKI (SZKOLNY)

Bardziej złożona sytuacja ma miejsce w przypadku samorządu uczniowskiego (powszechnie nazywanego szkolnym). **W działania związane z samorządem szkolnym, jak dotąd, włączyło się ok. 40% badanych** (choć wywiady grupowe sugerują, że część badanych mogła mylić ten poziom samorządu z klasowym, jednak wielu naszych rozmówców i rozmówczyń nie było świadomych, że taka instytucja funkcjonuje). W tym względzie widać **wyraźne różnice pomiędzy badanymi szkołami**. Są takie, w których odsetek uczniów deklarujących takie zaangażowanie jest wyraźnie wyższy (przykładem mogą być np. Zespół Szkół im. Ireny Kosmowskiej w Suszu czy Zespół Szkół Zawodowych w Kurzętniku - Szkoła Branżowa I Stopnia, w których odsetek angażujących się jest wyższy o ok. 20 punktów procentowych od przeciętnej). Są również takie, w których tylko co czwarty uczeń deklaruje działania w związku lub na rzecz samorządu szkolnego (np. Zespół Szkół Inżynierii Środowiska i Usług im. Mikołaja Kopernika w Elblągu, ZSEiT w Pastłku czy Zespół Szkół im. Konstytucji 3 Maja w Iławie). W dodatku to, w jakiej konkretnie szkole uczy się respondent, silniej określa stopień zaangażowania w działania samorządu szkolnego niż to, w której klasie (pierwszej, drugiej czy trzeciej) się uczy.

W szkołach, w których większy odsetek uczniów i uczennic angażuje się w działania samorządu szkolnego panuje inna atmosfera w porównaniu z tymi placówkami, gdzie działania takie deklaruje mniejszy odsetek badanych. **Jeśli uczniowie zdecydowanie odczuwają, że wspólnie z nauczycielami określają zasady współpracy, to odsetek osób angażujących się w działania związane z samorządem szkolnym wynosi 60% (w porównaniu z zaledwie 28% w szkołach, w których uczniowie zdecydowanie nie odczuwają takiej współpracy)**. W szkołach-liderach aktywności samorządowej uczniowie **częściej czują, że mają wpływ na decyzje** dotyczące edukacji, organizacji życia szkoły czy wspólnej przestrzeni. Są też przekonani, że **samorząd szkolny działa sprawnie** i zajmuje się ważnymi kwestiami.

Wykres Udział w działalności samorządu szkolnego w obecnej szkole



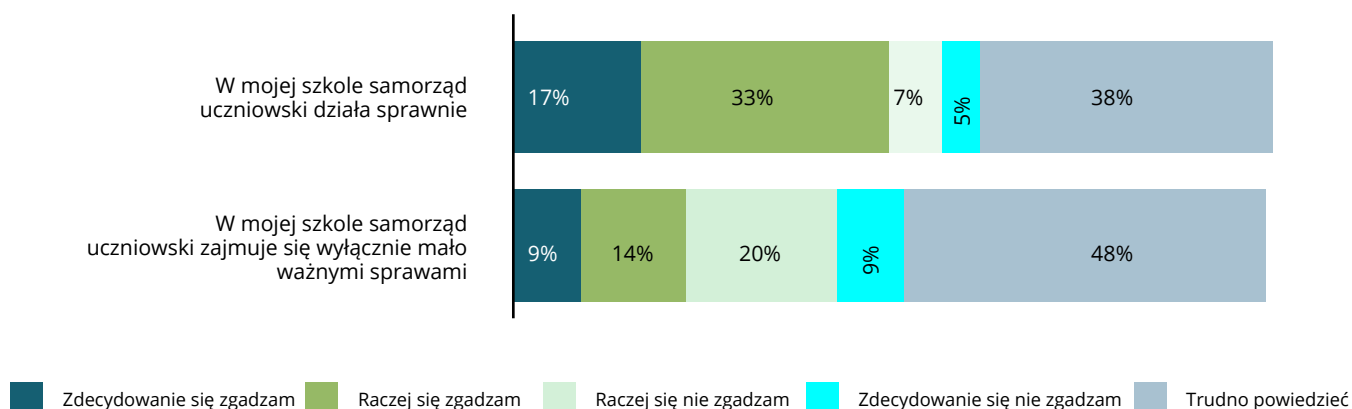
W ocenie **jakości prac samorządu szkolnego** przede wszystkim zwraca uwagę **wysoki odsetek osób, którym trudno określić swoje stanowisko**. W przeważającym stopniu są to osoby, które dotąd nie uczestniczyły w żaden sposób w działaniach związanych z samorządem.

Połowa respondentów twierdzi, że w ich szkołach samorząd działa sprawnie. Oceny sprawności pracy samorządu **zdecydowanie różnią się pomiędzy poszczególnymi szkołami.**

Np. w Zespole Szkół im. Ireny Kosmowskiej w Suszu aż 45% zdecydowanie podziela pogląd o sprawnej pracy samorządu, a w przypadku Zespołu Szkół Techniczno-Informatycznych w Elblągu – zaledwie 8%. Sprawność samorządu wyżej oceniają uczniowie dobrzy (54% zdecydowanie lub raczej zgadza się z opinią, że samorząd działa sprawnie) w porównaniu ze słabymi (34%).

Wśród uczniów i uczennic, które uznały, że są to w stanie ocenić, **przeważa pogląd, że samorząd zajmuje się wyłącznie mało ważnymi sprawami** (29% wyrażających taką opinię – w porównaniu z 23% mającymi przeciwne zdanie).

Wykres Ocena prac szkolnego samorządu



W wielu przypadkach wywiady grupowe potwierdzają, że samorząd uczniowski działa aktywniej niż klasowy. Jego członkowie i członkinie nie tylko aktywnie włączają się w życie szkoły, ale włączają także innych. Są kojarzeni przez część uczniów i uczennic. Co więcej faktycznie są włączani w konsultowanie statutu i regulaminu szkoły (rzadziej w konsultowanie szkolnych zasad oceniania).

- *Filmiki na TikToka wstawiają. Nie dla beki, tylko normalne rozmowy... eee... wywiady z nauczycielami. Organizują zawody w siatkówkę, piłkę, na walentynki coś robili, jakieś wycieczki były. Ale nie wiem co. Coś działają.*

(...)

- *Jest statut naszej szkoły? Ja nie wiem. Kto ustalił? Dyrekcja może?*

[włącza się nauczycielka obecna przy części rozmowy] - Ustaliliśmy my tzn.: ja i pani dyrektor, samorząd uczniowski i rada rodziców.

- *I ma pan odpowiedź (ironicznie). [śmiech]*

Niestety okazuje się, że **w przypadku zespołów szkół (składających się ze szkoły branżowej pierwszego i drugiego stopnia, a czasem także technikum i liceum) ma miejsce bardzo negatywna praktyka, polegająca na dyskryminowaniu uczniów szkół branżowych pierwszego stopnia w wyborach do samorządu uczniowskiego.**

- I kto jest w tym samorządzie szkolnym? Z jakiego? W sensie jest w ogóle ktoś ze szkoły branżowej?

- Nie.

- A z technikum?

- Jest z technikum, z liceum dwie osoby są, chyba z liceum...

- Nie, wszystkie są chyba z liceum dziewczyny. Albo jedna jest z technikum. No bo to są dziewczyny, które są, dwie są, z drugiej czy trzeciej klasy?

- Z drugiej...

- A jedna chyba właśnie jest, już można powiedzieć, [z] ostatniej lub przedostatniej, więc jest jedna, już z takich starszych, ona ma teraz chyba osiemnaście.

WIEDZA NA TEMAT SAMORZĄDNOŚCI SZKOLNEJ I ZNAJOMOŚĆ PRAW UCZNIWA

W ankiecie zastosowano dwa pytania sondujące wiedzę uczniów i uczennic na temat samorządności szkolnej oraz zakresu praw przysługujących uczniom.

Jedynie 6% respondentów prawidłowo zaznaczyło odpowiedź „Jestem członkiem samorządu uczniowskiego”. „Samorząd” jest zapewne częściej rozumiany w odniesieniu do ciał reprezentujących społeczność uczniowską (organy przedstawicielskie uczniów bywają określane jako „samorząd”).

Tylko niespełna połowa (47%) uczniów i uczennic wie, kto jest przewodniczącym samorządu uczniowskiego w klasie. Odsetek ten jest najniższy (41%) w klasie pierwszej (teoretycznie jest możliwe, że w tych klasach wybory do trójki klasowej jeszcze się nie odbyły), ale jest zastanawiająco niski także w klasach drugich (48%) oraz trzecich (57%). Może to świadczyć, ogólnie mówiąc, o niskiej aktywności trójek klasowych, choć widzimy znaczne zróżnicowanie tego zjawiska pomiędzy poszczególnymi szkołami (od 31% do nawet 74% osób wiedzących, kto jest przewodniczącym samorządu w klasie).

Tylko co czwarty uczeń wie, kto reprezentuje społeczność uczniowską na poziomie całej szkoły. Odsetek ten jest około dwukrotnie wyższy w klasach trzecich (40%) w porównaniu z pierwszymi (20%) i drugimi (18%), a w zależności od szkoły waha się od 15% do 41%. Nawet w najlepszych pod tym względem placówkach mniej niż połowa badanej młodzieży wie, który uczeń ich reprezentuje.

Tylko 22% respondentów wie, gdzie znaleźć regulamin samorządu uczniowskiego, podstawowy dokument regulujący prawa, obowiązki i zakres uprawnień samorządu.

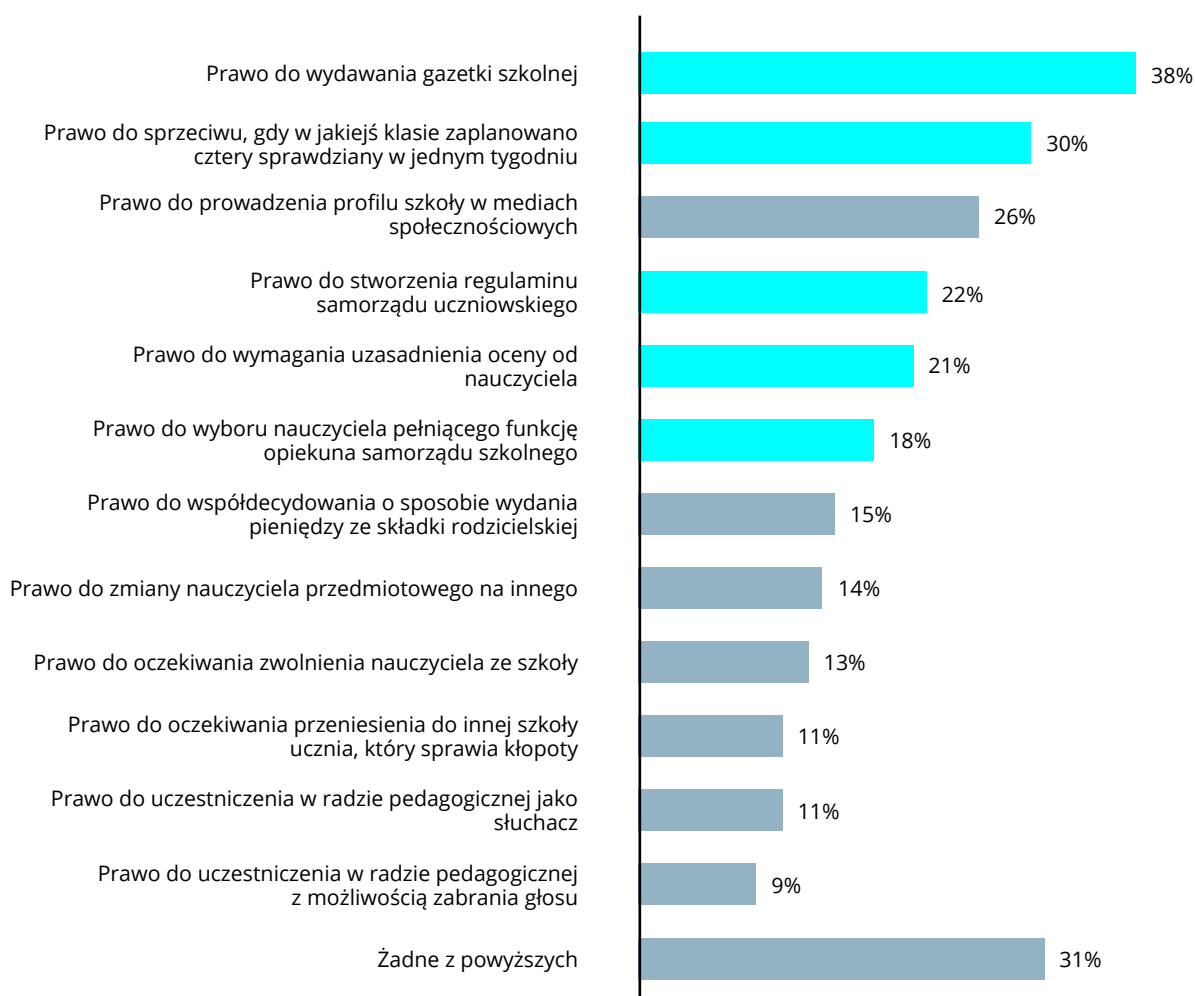
Wykres Wiedza na temat samorządności szkolnej



Analizując odpowiedzi na test wiedzy nt. zakresu praw samorządu uczniowskiego (na poniższym wykresie odpowiedzi na zdania nieprawdziwe zaznaczono jaśniejszym kolorem) można zauważyć, że:

- **Ogólnie rzecz ujmując, uprawnienia samorządu nie są dobrze znane społeczności uczniowskiej.** Nawet w odniesieniu do najlepiej znanego przykładowego prawa, tj. możliwości wydawania gazetki szkolnej, dużo mniejszy odsetek respondentów wskazał to prawo, niż nie wskazał.
- Zdania błędne nt. praw samorządu uczniowskiego co do zasady zaznaczał mniejszy odsetek respondentów niż zdania prawdziwe,
- Prawa samorządu bywają rozumiane zarówno wąsko (o czym świadczy duży odsetek respondentów niewskazujących danego prawa, choć przysługuje ono samorządowi uczniowskiemu), jak zbyt szeroko (część uczniów i uczennic jest przekonana, że samorząd ma dane prawo, choć w rzeczywistości go nie ma).

Wykres Wiedza na temat zakresu praw samorządu uczniowskiego



Wywiady fokusowe wskazują dodatkowo na niski poziom wiedzy o prawach ucznia wśród młodzieży ze szkół branżowych, a także małe zainteresowanie tą kwestią. Głównym źródłem wiedzy o prawach ucznia jest Internet, a w zasadzie jeden kanał na TikToku: „Prawo Marcina” prowadzony przez Marcina Kruszewskiego. Niemal na każdym fokusie był ktoś powołujący się na ten właśnie kanał.

- Statut?

- Nie znamy.

- Znamy, tzn. pani wychowawczynie nam czytała.

- Pamiętacie coś z tego?

- Nie.

- Wiecie, co to takiego prawa ucznia?

- Prawo Marcina. Że nie może być więcej jak dwie prace klasowe jednego dnia. Nie można stosować odpowiedzialności zbiorowej, że jedna osoba coś zrobi, a wszyscy są karani. Że nie można zabrać telefonu. Ale nauczyciele łamią te prawa. Na przykład pani od matmy zabiera.

- Co wtedy robicie?

- Klócimy się i ten, kto się klóci, to dostaje uwagę. Nic się z tym nie da zrobić.

- W dodatku nie informuje nas, że wpisuje. Tylko się potem dowiadujesz. Na przykład ja miałem wpisane, że z nią dyskutuję. Tak miałem napisane w uwadze.

- Jakby poszli do wychowawcy, czy to by coś zmieniło?

- Pani by porozmawiała, ale to by nic nie zmieniło.

- A dyrektor?

- Wolę dostać uwagę, niż iść do dyrektora.

Rozmówcy wybiórczo pamiętali, jakie są ich prawa, ale nie była to wiedza, którą wykorzystywali w praktyce. Wiedzieli, że istnieją ograniczenia dotyczące liczby możliwych sprawdzianów w tygodniu i dziennie (ale nie zawsze byli pewni dokładnych liczb). Wiedzieli, że za zachowanie na lekcji lub brak podręcznika nie można dostać oceny z danego przedmiotu i że można domagać się uzasadnienia oceny. Wielu wiedziało, że nauczyciel nie może zabierać im telefonu (własność), a także stosować odpowiedzialności zbiorowej.

- Wielu nauczycieli tego nie przestrzega. Telefon zabierają. Albo chcesz pogadać, kolegę pytasz, co trzeba napisać, bo się spóźniłeś i już pierwsza ławka, i jedyneczka w dzienniku.

- Odpowiedzialność zbiorowa. Np. ktoś odwala na lekcji, a cała klasa musi coś zrobić.

To jest słabe. Pan mówi: jeden za wszystkich, wszyscy za jednego.

- Do tego niszczenie mienia.

Trudność w postrzeganiu wiedzy obywatelskiej jako czegoś, co można wykorzystać w praktyce sprawia, że przedmioty szkolne, na których można dowiedzieć się więcej o funkcjonowaniu demokracji (jak HiT czy WOS), są zwykle postrzegane jako niepotrzebne, teoretyczne “zapychacze” w programie edukacyjnym. Uważają tak zwłaszcza uczniowie i uczennice szkół branżowych, którzy

pragmatyzm życiowy nie tylko wynieśli z domu jako część swojego habitusu klasowego (lub konkretniej: klasowego stylu edukacyjnego) [Sadura 2015], lecz także wzmocnili poprzez wybór szkoły bezpośrednio przygotowującej do wykonywania konkretnego zawodu. Wywiady fokusowe wskazują, że w uczniach i uczennicach "branżówek" jest ogromna chęć poznawania otaczającego ich świata, ale pod warunkiem, że rozumieją, jak to, czego się uczą w szkole, mogłoby w tym im pomóc.

- I chodzi o to, że nie rozumiem właśnie tego, dlaczego zachęcają nas.... w sensie rozumiem raz powiedzieć, na przykład, że to mamy wkuć na pamięć, bo to nam się przyda w życiu. A tak naprawdę w życiu nam się nie przyda. Na przykład, jak jest tam skomplikowany....

- Niech podatki uczą.

- (...) no właśnie, a no właśnie. Chodzi o to, żeby uczyli nas życia, a nie jak się oblicza pole trójkątów, kwadratów.

- No, prawda, więcej się z TikToka nauczyłam niż w szkole.

- No, akurat właśnie, system polskiej edukacji... jest dużo błędów w tym, moim zdaniem.

- Przez praktycznie 17 lat swojego życia uczymy się, a później możemy dzwonić do rodziców „Mamo, jak się nastawia rosół? „Mamo, jak się to robi?“, „Mamo jak to, tamto?“.

WOS i HiT postrzegane są jednak jako przedmioty głównie dotyczące zjawisk społecznych i politycznych, które jednak tylko w nieznacznym stopniu pokrywają się z codziennymi doświadczeniami uczniów.

- Szczerze? Mi to nie przeszkadza, że tego WOS-u nie ma, bo ja na przykład no jeszcze nie interesuję się tym tymi takimi... Jak to się nazywa?

- Politycznymi sprawami?

- No, politycznymi sprawami [śmiech]. Czy tego typu. Ja tam wolę mieć te podstawowe i mieć je z głowy, niż jakieś tam dodatkowe tego typu rzeczy, czy informacje, to mnie to nie obchodzi.

- I jakby, według mnie, ten WOS w sumie trochę jest potrzebny, bo jakby dzięki temu możemy... nie wiem. No może mało potrzebne, ale dowiedzieć się, jakie kiedyś u nas, nie... Jak to sformułować... No może, jacy kiedyś u nas panowali, jakie osoby, jakie panowały kiedyś u nas, w sensie chodzi... nie wiem, prezydenci i tak dalej, co Polska zyskała, co Polska straciła? Nie wiem, jaka jest ludność w Polsce i no. Jakby, według mnie, ten WOS trochę też jest potrzebny.

- A macie jakiś pomysł, jakby ten WOS mógł wyglądać, żeby był taki przydatny bezpośrednio dla was?

- *Mógłby być taki, że jak, tak jak teraz mamy na Hicie, że nie cofamy się do tego, co kiedyś było... tego, co teraz się dzieje na świecie*
- *(...) tylko bardziej lecimy w przyszłość, w sensie bardziej to teraz.*
- *Teraźniejszość.*

Co ciekawe, przedmiotem, który z perspektywy uczniów wydaje się wypełniać niezagospodarowane przez HiT i WOS luki, jest przedsiębiorczość. Ten przedmiot kojarzony jest jako główne źródło wiedzy o kwestiach żywo interesujących młodocianych pracowników (jak np. prawa pracownicze). Warto jednak zaznaczyć, że poznawanie ich akurat na zajęciach uwikłanych w narrację liberalne (dostrzeganie znaczenia wolności gospodarczej i własności prywatnej jest wpisane w podstawę programową jako pożądana w wyniku kształcenia postawa) może wzmacniać poczucie jednostkowej odpowiedzialności za swój los jako pracownika i zacierać związane z nim kwestie systemowe, które znacznie wyraźniej mogłyby wybrzmieć na WOS-ie.

- *No, na przedsiębiorczości ważne rzeczy.*
- *No, przedsiębiorczość jest moim zdaniem ważnym przedmiotem.*
- *Na przykład jak pisać CV? Ostatnio nam pani pokazywała, pisaliśmy sobie takie próbne. Mamy też... no mieliśmy takie tematy. Co to jest w ogóle... bardzo się wgłębialiśmy w to jakby, no.*
- *Jakie podatki, urlopy, wszystkie takie rzeczy, które będziemy musieli znać.*

Małe zainteresowanie wiedzą o prawach ucznia wynikało, po pierwsze, z małego zainteresowania szkołą w ogóle. Uczniowie szkół branżowych identyfikują się bardziej z miejscem pracy i myślą o sobie jako o pracownikach. Po drugie z tego, że uczniowie traktowali te zapisy jako teoretyczne ciekawostki niemające związku z praktyką szkolną. Mieli na co dzień doświadczenie łamania tych praw oraz tego, że próba ich egzekwowania źle się kończy dla próbującego (podają przykłady np.: nauczyciel, pouczony przez ucznia o tym, że nie może wstawiać za zachowanie na lekcji jedynki z przedmiotu, natychmiast kazał uczniowi przeczytać fragment podręcznika, a następnie powiedział, że źle czyta i otrzymuje ocenę niedostateczną).

ATMOSFERA SZKOLNA I POCZUCIE WPŁYWU

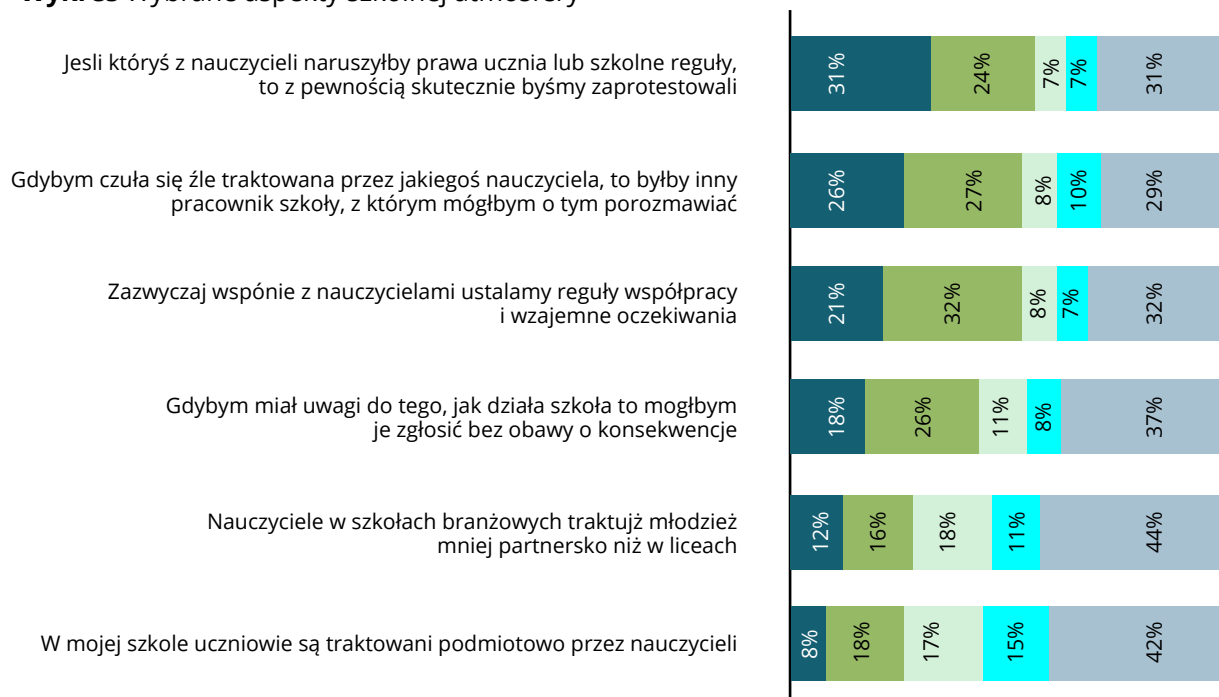
Uczniowie i uczennice oceniali szkolną atmosferę w odniesieniu do szeregu stwierdzeń ją diagnozujących. Podobnie jak poprzednio, duża część (od 31% do 44%) młodych respondentów nie potrafiła odnieść się do poszczególnych szczegółowych kwestii.

Ogólnie można powiedzieć, że uczniowie i uczennice częściej **mają poczucie zachowania pewnego poziomu standardu współpracy z nauczycielami**. Wydaje się, że częściej dotyczy to **spraw związanych ściśle z nauką lub z interpersonalną relacją uczeń-nauczyciel**.

Na przykład zdecydowana większość respondentów zajmujących stanowisko w tej sprawie uważa, że skutecznie wyegzekwowałiby swoje prawa w zakresie nieprzekraczania ustalonej maksymalnej liczby sprawdzianów w ciągu tygodnia. W przypadku poczucia złego traktowania przez nauczyciela uczniowie i uczennice szkół branżowych czują, że mieliby/ miałyby z kim o tym porozmawiać (tj. z inną osobą dorosłą w szkole). Co więcej, zdecydowanie większy odsetek osób uważa, że wypracowuje reguły współpracy z nauczycielami w dialogu (53%, a przeciwnego zdania jest tylko 15%) oraz że krytyczne uwagi pod względem tego, jak działa szkoła mogą być zgłaszane bez obawy o konsekwencje (zgadza się 43%, przeciwnego zdania jest 19%).

Opinie te kontrastują jednak z poczuciem, które podziela **co trzeci uczeń i uczennica, że nie jest traktowany/ traktowana podmiotowo przez nauczycieli. Poczucie podmiotowego traktowania ma mniejszość, zaledwie 26% respondentów**. Wydaje się, że odnosi się to do szerzej rozumianej podmiotowości, przekraczającej czysto edukacyjny wymiar relacji z nauczycielami i związane z tym reguły, na ogół ustalone wspólnie. Osoby wyrażające wątpliwość, czy są traktowane podmiotowo przez nauczycieli, nie różnią się od innych osób pod żadnym względem.

Wykres Wybrane aspekty szkolnej atmosfery

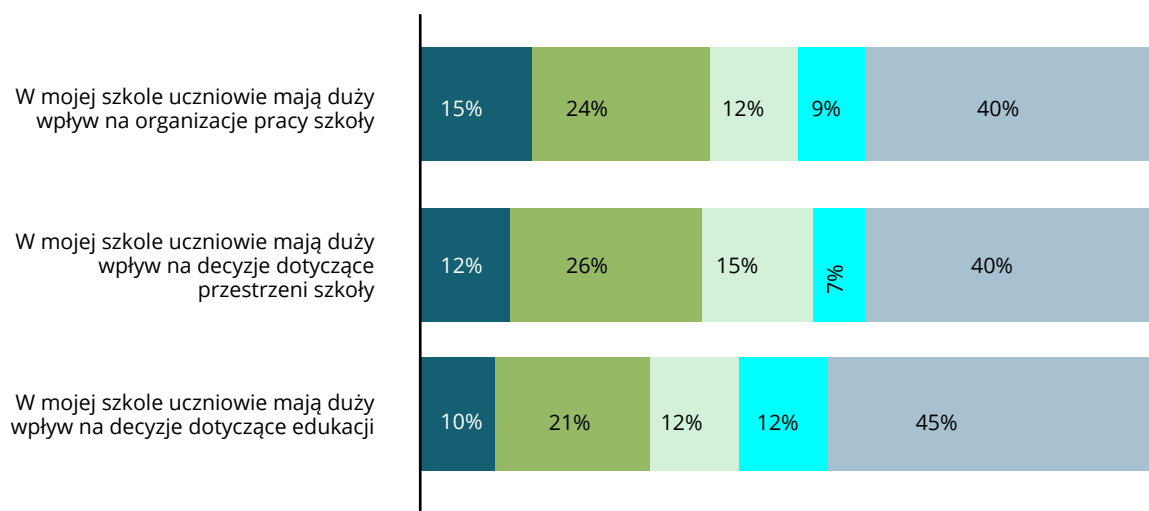


Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam
 Trudno powiedzieć

Mimo że każde z pytań o sferę wpływu (organizację pracy szkoły, organizację przestrzeni oraz decyzje dotyczące edukacji) zostało wyposażone w kilka konkretnych przykładów, stanowiących typowe realizacje wpływu uczniów na te sfery, to duży odsetek respondentów **nie zajął stanowiska** w tej sprawie. Odpowiedzi „trudno powiedzieć” ci sami respondenci udzielali także na inne pytania ankiety, w tym dotyczące np. samooceny jako ucznia czy nawet płci. Wydaje się, że ta **strategia odpowiadania na pytania ankiety jest sygnałem kultury szkolnego oporu, wyrażającej się kompletnym samowykluczeniem z wpływu na szkolne sprawy. Tak więc wybór „trudno powiedzieć” można traktować jako skrajny przejaw braku wpływu.**

Wśród pozostałych odpowiedzi przeważa opinia, że uczniowie mają duży wpływ na swoje szkolne otoczenie, zarówno w wymiarze organizacji pracy szkoły (39%, przeciwnego zdania jest 21%), decyzje dotyczące szkolnej przestrzeni (38% vs. 22% osób nieokreślających takiego poczucia) oraz, choć w najmniejszym stopniu, edukacji (31% vs. 24% niemających poczucia wpływu). Uczniowie i uczennice deklarujący brak poczucia wpływu na którąkolwiek z trzech sfer, o które pytano w ankiecie, częściej uczą się w klasie drugiej lub trzeciej (47% takich osób w tych klasach, podczas gdy w klasie pierwszej – 31%). Wskazuje to, że **poczucie wyalienowania i braku wpływu narasta wraz z trwaniem edukacji i można domniemywać, że stanowi ono niejawną, ale faktyczną cel szkolnej socjalizacji, jeśli nie we wszystkich, to przynajmniej w niektórych szkołach branżowych pierwszego stopnia.** Ponownie można zauważyć duże zróżnicowanie w tym zakresie pomiędzy poszczególnymi szkołami, w dużym stopniu odpowiadający poprzednim wzorom (podobne szkoły można uznać za liderów w zakresie poczucia sprawczości uczniów i uczennic, co w zakresie np. poziomu aktywności samorządowej czy oceny sprawności funkcjonowania samorządu). Poczucie sprawczości uczniów jest najniższe w takich szkołach, jak Zespół Szkół Zawodowych w Kurzętniku (43%) czy Zespół Szkół im. Konstytucji 3 Maja w Iławie (35%), a najwyższe np. w Zespole Szkół im. Ireny Kosmowskiej w Suszu (77%) czy Zespole Szkół Rolniczych im. Wincentego Witosa w Ostródzie (52%).

Wykres Poczucie wpływu na szkolne sprawy



Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam
 Trudno powiedzieć

Ponownie wyniki badań fokusowych doprecyzowują i uzupełniają kontekst, w którym należy czytać wyniki badań ankietowych. Atmosfera w szkołach branżowych, ogólnie rzecz ujmując, pozostawia wiele do życzenia. **Uczniowie i uczennice rzadko kiedy deklarują, że czują się w nich dobrze. Prawie nie zdarza się, aby mieli w szkole miejsca, w których czują się dobrze, takie, które nazwaliby fajnymi** (jeśli już, to wymieniają korytarz). Kiedy tylko mogą, próbują szkołę opuszczać, po pierwsze, aby spędzać czas w miejscach, gdzie można się ukryć przed wzrokiem nauczyciela, a także kupić w sklepie coś do jedzenia (**kwestia braku sklepików szkolnych, niedziałających automatów, jakości jedzenia podnoszona głównie przez uczennice**, z którymi rozmawialiśmy). **Kwestie wychodzenia z budynku regulują niezrozumiałe dla nich przepisy.** Bardzo często można wychodzić tylko w trakcie jednej lub dwóch przerw, co powoduje ogromny tłum przy wyjściu, a zatem kolejki, co skraca przerwę lub powoduje spóźnienie się na lekcje.

Wyniki ankiety wykazały, że w przypadku poczucia złego traktowania przez nauczyciela uczniowie i uczennice szkół branżowych deklarują, że są osoby, do których można się z tym zwrócić. Wypowiedzi w trakcie fokusów wskazywały jednak, że wcale nie oznacza to, że faktycznie uczniowie zwracają się po pomoc do szkolnych pedagogów i psychologów czy dyrektora.

- Czy jest w szkole osoba, do której można się zwrócić w takich sytuacjach [poczucia złego traktowania, problemów z nauczycielem]?

- Tak, jest pedagog, psycholog, wychowawca.

- Czyli to są osoby, do których jesteście gotowi pójść, gdyby coś się działo, tak?

- A to, to nie. No, może wychowawczyni...

- Mało osób było u pani pedagog. Raczej nie przyciąga do siebie.

- Czy tutaj jest jakiś taki psycholog, pedagog, do którego mogłybyście pójść?

- O, tutaj nie ma zaufania do szkolnych takich [specjalistów].

- Niby są, ale...

- To wszystko łąduje później u pani dyrektor i pani dyrektor wzywa rodziców.

- Ja ogólnie rozmawiałam chyba z 4 razy może w życiu z panią psycholog i ja od razu po wyglądzie wyczuję, czy z tą panią da się tak naprawdę porozmawiać, czy będzie taka oceniała i w ogóle. I po patrzeniu na szkolnych pedagogów i psychologów, no to nie, bo to teraz moim zdaniem to będzie tak, że zaraz pójdzie do pokoju nauczycielskiego i powie „No z [nazwisko] gadałam, coś tam, coś tam”.

- No, to tak wygląda tutaj.

- One po prostu robią to, bo jakby muszą, bo muszą. Nie robią tego z pasji.

Faktycznie, w większości przypadków uczniowie i uczennice, jeśli w ogóle mają osobę dorosłą, do której mogą się w szkole zwrócić, to jest to wychowawca lub inny lubiany nauczyciel. Dziewczyny, które częściej deklarują, że mają takie osoby, wskazują także osoby spoza kadry psychologicznej: woźne, sprzątaczkę, kucharkę. **Co szczególnie niepokojące, stosunkowo niewiele osób deklaruje, że może liczyć na wsparcie szkolnego pedagoga lub psychologa.**

Uczniowie deklarowali także, że atmosfera zależy od konkretnego nauczyciela i jego humoru. Choć w każdej szkole są nauczyciele lubiani, którzy traktują młodzież po partnersku, podchodzą z luzem, to jednak w każdej byli także ci, którzy nie traktują uczniów podmiotowo. Nasi rozmówcy wskazują wiele przykładów nauczycieli, którzy ich zdaniem na co dzień starają się pokazać im swoją wyższość i budować relacje wyraźnie hierarchiczne.

- Denerwujący są. Starają się pokazać swoją wyższość. Na przykład pani od matmy. Stara się pokazać... Bez tłumaczenia tematu mieliśmy robić zadania na ocenę, tylko żeby pokazać, że nie umiemy.

- I że ma być cicho... I jak pani mówi, że ma być cicho, to się robi coraz głośniejsze. Coś jej nie wychodzi.

LEKCJA DYSKRYMINACJI: AGEIZM I KLASIZM

Szczególnie naganne i toksyczne dla atmosfery szkolnej są praktyki świadomego i celowego łamania praw ucznia przez nauczycieli i to w taki sposób, żeby uczniowie byli tego świadomi. Wprawdzie rozmowy z uczniami i uczennicami wskazują, że podejmuje je zdecydowana mniejszość nauczycieli, jednak istotne jest to, że w takim przypadku nie ma skutecznych sposobów zadbania o swoje prawa.

- Nic nie robimy, jak łamią [prawa ucznia]. Nie mamy nic do gadania. Jak próbujesz dyskutować to trafisz do dyrektora.

- A co mamy zrobić? I tak jesteśmy na przegranej pozycji. Nauczyciele muszą pokazać swoją wyższość, że oni są nauczycielami, a my dziećmi i mamy gówno do gadania, więc oni świadomie łamią te prawa, żeby nam pokazać, że żadnych praw nie mamy i nic im nie możemy zrobić.

- Nic nie zrobisz. Sprawa ucichnie. Są niektóre akcje sprawdzone. Nauczyciel coś przekreśli, żeby było na jego.

- Wychowawca nie pomoże. Bezpośrednio rozmawiać z nauczycielem to jest najgłupsze. Nie działa. Nie dyskutuj i weźmie cię do odpowiedzi. Zada pytania o coś, czego nie było i pała. Dyrektora kiedyś prosiliśmy trzy razy i powiedział, że pogada z panią, ale nic się nie zmieniło, więc przestaliśmy chodzić. Ci, którzy szli, to uczniowie, żaden samorząd. Bo robiła nam afery za coś, czego nie było.

Takie praktyki mają dalekosiężne skutki: zniechęcają młodzież do odwoływania się w szkole do reguł (statutu, regulaminu) i instytucji (dyrektora), za to wzmacniają poczucie bezradności lub skłaniają do szkolnego kolektywnego oporu (im bardziej nauczyciel nakazuje klasie ciszę, tym bardziej robi się głośno) lub praktyk polegających na niszczeniu szkolnego mienia i innych sposobach wyrażania frustracji (w wywiadach pojawiały się przypadki użycia petard i rac na terenie szkoły, niszczenia drzwi wyjściowych i innych tego typu zachowań). Praktyki polegające na celowym i systematycznym łamaniu praw uczniów są elementem socjalizacji obywatelskiej i politycznej. **Wdrukowują uczniom poczucie, że także w dorosłym życiu z władzą, instytucją, państwem nie wygrasz i że jesteś na starcie przegrany.** Jedynym sposobem jest podporządkować się lub stosować praktyki oporu wykraczające poza reguły (kombinowanie, oszukiwanie etc.). Stosowanie tego typu praktyk powoduje, że uczniowie i uczennice nie są nawet zainteresowani zdobywaniem wiedzy o swoich prawach, bo nie wierzą w ich stosowanie.

- Wydaje mi się, że to by i tak nic się zdało, gdybyśmy znali te prawa... po prostu byśmy byli bardziej wkurzeni na to, że one są łamane i byśmy się kłócili o to, że powinni ich przestrzegać. To byśmy albo dostali nagane, albo kazanie, aby się po prostu uspokoić. Przedłużyliby czas. Przede wszystkim nie słuchaliby nas i byłybyśmy bardziej sfrustrowane. Więc wydaje mi się, że nawet gdybyśmy wiedziały, nic byśmy nie mogły wskórać.

Wszystkie **opisane wyżej praktyki składają się na proces socjalizacji szkolnej oparty na systematycznej dyskryminacji uczniów ze względu na wiek.** Uczniowie dowiadują się, że dostęp do władzy i uprzywilejowanie, jakie cechuje nauczycieli, dyrekcję oraz innych pracowników

szkoły, pozwala zawieszać lub łamać prawa osób nieuprzywilejowanych (uczniów). Jednak wywiady grupowe prowadzone z uczniami pokazują dodatkowy wymiar dyskryminacji uczniów szkół branżowych pierwszego stopnia.

Nawet jeśli stosowane wobec nich praktyki mają miejsce także w innych typach szkół, a przede wszystkim szkołach podstawowych, nie jest to tylko przejaw anachronicznego, opartego na hierarchii i autorytecie przekazu szkolnego. Uczniowie szkół branżowych pierwszego stopnia, ciągle nazywanych „zawodówkami”, w porównaniu z uczniami liceów i techników, czują się traktowani jako mniej wartościowi, mniej inteligentni, mniej zdyscyplinowani czy „grzeczni”. **W szkołach branżowych pierwszego stopnia zachodzi koncentracja praktyk dyscyplinujących, pozbawiających autonomii i naruszającej prawa młodzieży, która wdraża się już do zawodu i ma niedługo podjąć dorosłe życie. Jest to element socjalizacji uczniów i uczennic do roli „obywatela gorszej jakości”.** Niektórzy z naszych rozmówców wydawali się być świadomi tych procesów. Pytani o to, od czego zależy atmosfera w szkole i poziom zaangażowania obywatelskiego uczniów, wskazywali właśnie na typ szkoły i postawę nauczycieli.

-Tamto są licea, a tu zawodówka. Tam się chce, a tu się nie chce.

- Ale to uczniom się nie chce?

- Nie, najbardziej w zawodówkach to się nie chce nauczycielom. Ci nauczyciele w liceach bardziej się starają i lepiej traktują młodzież.

- W liceach raczej nie byłoby takiego traktowania bez szacunku.

- Ale przecież nie wiesz, bo nie jesteś w liceum.

- Ja rok byłem.

- No i czego się dowiedziałeś...

[Cisza]

„Liceum to poważniejsza szkoła. Trzeba się więcej uczyć, dobrze zachowywać. A tutaj to takie bajlando jest w zawodowie. Nie robimy materiału na 100%”

Taka postawa nauczycieli może być niepokojącym sygnałem uprzedzeń klasowych, które uczniów z klasy ludowej dotykają w sposób systemowy – polskie instytucje szkolne zdominowane są bowiem przez średnioklasowy personel [Sadura 2015]. Ten negatywny autostereotyp wzmacnia także rówieśniczy hejt, którego często doświadczają ze strony uczniów liceów i techników. Wprawdzie w wywiadach werbalnie odrzucają argumenty, że jako uczniowie szkół branżowych nie są pełnowartościowi, jednak sam fakt, że muszą się konfrontować z takimi uprzedzeniami, pokazuje skalę klasizmu, jakiego doświadczają.

Czyli mówicie, że nie czujecie się też inaczej traktowane przez to, że jesteście w szkole branżowej?

- Aczkolwiek jest moim zdaniem tak, że dużo osób traktuje i uważa osoby z zawodówki za gorsze.

- Bo nie są w technikum.

- (...) Na TikToku, kurczę, kiedyś jedną dziewczynę zhejtowali, bo właśnie, że skończyła szkołę fryzjerstwa. W końcówce trzeciej klasy w ciąży była i wszyscy ją zwyzywali, że widać, że zawodówka.

Wkurzyłam się i napisałam jeden komentarz, że moim zdaniem mają za dużo jadu w sobie, że osoby z zawodówki nie są gorsze, że to jest szkoła jak każda inna to, że nie mam większej wiedzy z matematyki, nie znaczy, że jestem osobą gorszą, bądź że jestem patologia. To dostałam odpowiedź, że yy.. napisałam tak dlatego, że czuję się osobą gorszą, że ja nie powinnam bronić tej dziewczyny, no bo też jestem w zawodówce. To wtedy znaczy, że ja też jestem patoloż i zapytali, czy też jestem w ciąży. Komentarze były tego typu.

- To jest prawda akurat, że właśnie ludzie na przykład z liceum albo z technikum... na TikToku jest dużo takich rzeczy, że zawodówka to jest jakaś gorsza i w ogóle oni muszą tylko chodzić na jedną lekcję w tygodniu i zdają.

(...)

- Różnica: moim zdaniem myślę, że do zawodówki idą tacy, co się nigdzie nie dostali. Tacy debile. Nic nie warci. U mnie w szkole śmiali się ze mnie koledzy, że idę do zawodówki, a oni poszli do liceum. A my się więcej od nich uczymy. Co on umie? Tylko w książkach siedzi, a u nas uczysz się naprawiać samochód. A to niby oni są lepsi od nas. Bo są w innej szkole. Już technikum im niby daje wyżej, ale to my wychodzimy na tym lepiej, mamy płacone, wliczane w emeryturę. Byłem w technikum, ale uważam, że zawodówka jest lepsza. Tam jest lanie wody, są przedmioty, które nie są potrzebne, a tu nie ma tych zbędnych przedmiotów. Chemia, niemiecki, po co to komu? Drogę mamy zawsze otwartą. Ci z liceum mają ciężiej się dostać do pracy, a my łatwiej mamy.

Socjologia edukacji od dawna opisuje tak zwany proces samowykluczenia osób o niższym statusie społeczno-ekonomicznym z różnego rodzaju praktyk społecznych, np. starania się o awans, wybór lepszej szkoły, pełnienie funkcji publicznych („to nie dla takich jak ja”). Być może to ten mechanizm, któremu po cichu kibicowali nauczyciele i dyrektorzy chcący współpracować z „lepszą” młodzieżą, powodował, że do samorządu uczniowskiego w zespołach szkół, z których uczniami rozmawialiśmy na fokusach, trafiali przedstawiciele innych szkół niż branżowe pierwszego stopnia. Dyskryminacja szkół branżowych nie zawsze jest praktyką cicho akceptowaną lub wspieraną przez grono pedagogiczne. W przypadku jednej ze szkół **praktyka dyskryminowania uczniów szkół branżowych pierwszego stopnia (nagminnie nazywanych „zawodówkami” przez nauczycieli i samych uczniów) okazała się mieć charakter systemowy. Wybory do samorządu uczniowskiego organizowane były w dzień, kiedy uczniowie szkół branżowych mieli praktyki zawodowe i nie przebywali w szkole.** W innej z badanych szkół było podobnie, tylko wybory zostały zorganizowane po południu, gdy w szkole przebywali tylko uczniowie „technikum”. Jak wynika z rozmów z nauczycielem, w szkole, której dotyczy ta praktyka, **uczniowie technikum regularnie uczestniczą w długich zagranicznych wycieczkach finansowanych z programu Erasmus. Oferta ta nie dotyczy szkoły branżowej pierwszego stopnia. Trudno o bardziej skandaliczne przykłady pozbawienia praw ucznia i dyskryminacji w wyniku uprzedzeń klasowych.** Jest tym bardziej przygnębiające, że przeprowadzona ankieta wyraźnie pokazała silną korelację między włączaniem uczniów szkół branżowych w samorząd uczniowski, a atmosferą szkolną, poczuciem wpływu oraz dobrostanem uczniów i uczennic.

SEKSIZM I MIZOGINIA W SZKOLE I MIEJSCU PRACY

W jeszcze gorszej sytuacji są uczennice szkół branżowych, które doświadczają nie tylko nauczycielskiego klasizmu, ale także seksizmu w szkole i miejscu pracy. On także, podobnie jak dyskryminacja klasowa, jest systematyczny i wpisany w mechanizm socjalizacji. Nasze rozmówczynie wspominają o nierównym traktowaniu chłopaków i dziewczyn zarówno w szkole, jak i w miejscu pracy.

*- U nas [na magazynie] nie jest tak, że jak trzeba posprzątać, to dadzą pierwszą lepszą osobę, która im się napatoczy. Nie. Jak trzeba posprzątać, oni po całym magazynie szukają dziewczyn. (...) sam fakt, że jak trzeba posprzątać, oni zawsze do dziewczyny i to mnie trochę irtuje. Właśnie zdążyłam pana kiedyś nazwać seksistą. Inny przykład. Przerwa kończy się 10:30 i z [koleżanką] jesteśmy na magazynie 10:33. To musimy zostać w pracy 15 minut dłużej za spóźnienie. Nasz kolega z klasy [imię] przychodzi o 11:00, nikt mu słowa nie powie, że w pół godziny później, ale nam za 3 minuty... ja z ręką na sercu przysięgam, to były 3 minuty, tak się kłóciłam o te 3 minuty, że naganę dostałam.
[...]*

- Okej, a czy to jest tak, że możecie w ogóle też komuś to zgłosić, że właśnie jest ta nierówność?

- Ja miałam taką sytuację, że coś zgłosiłam, że coś mi nie pasuje. Powiedzieli, że nie dość, że przyjdę raz na ruski rok na praktyki, to jeszcze narzekam.

- A my możemy zgłaszać nierówne traktowanie panu, który nas nierówno traktuje, więc lepiej chyba nie.

Powtarza się więc sytuacja, o której pisaliśmy wcześniej, tzn. teoretycznie są osoby, do których można się zwrócić w przypadku złego traktowania, jednak co z tego, jeśli są to osoby odpowiedzialne za to traktowanie? Celowa dyskryminacja ze względu na płeć staje się elementem tej nieformalnej „edukacji obywatelskiej”, jaką funduje się w szkołach uczniom i uczennicom. Szczególnie częstym pretekstem łamania praw uczennic jest dyscyplinowanie ich ze względu na ubiór. Jak pisze w artykule „Mowa ciucha” Martyna Bunda (Bunda 2023), kwestia stroju była już na wniosek Fundacji na rzecz Praw Ucznia przedmiotem interwencji Rzecznika Praw Obywatelskich. RPO zwrócił się do kuratorów o opinię na ten temat i okazało się, że kuratoria dopuszczają możliwość określenia różnych elementów wyglądu ucznia w szkole, powołując się przy tym na opinię Ordo Iuris (tzw. „katalog otwarty”). Rzecznik w swojej opinii dodał, że konkretne zakazy powinny mieć swoje uzasadnienie, być wprowadzane z uwzględnieniem praw i wolności uczniów oraz zasady równości płci. Jak na razie nie widać tego w większości szkół, w których robiliśmy wywiady fokusowe. Uczennice informowały, że w szkole ubiór uczniów nie jest regulowany tak drobiazgowo jak ich, a zakaz dotyczy nie tylko wyrazistego makijażu, ale także bluzek na ramiączkach, topów odkrywających brzuch, spodni i sukienek krótszych niż do kolan. W dodatku problemem jest nie tylko wprowadzanie takich zakazów, ale także sposobów dyscyplinowania uczennic. Uczennice mówiły o nauczycielach, którzy potrafili je poniżyć słownie, zmuszać do zmywania makijażu („umalowałaś się jak na dyskotekę – zmyj to!”), o nauczycielach (mężczyznach), którzy przekraczali także granice fizyczne („ile razy dziewczyny przechodziły z odsłoniętym brzuchem, to nauczyciel płci męskiej podchodził i sam podciągał w dół, „obciągnij tę bluzkę”).

- Na przykład na praktykach tak jest, że malować też nie za bardzo się możemy, bo pracują tam mężczyźni i wiadomo, że będą się oglądać, że będziemy prowokować. A my mamy tam taki ubiór, że to jest, wie pani... mamy ogrodniczki takie od nich, nie? I to jest prowokujący strój dla nich.

- Kostki musimy zakryć, bo jak mamy odkryte kostki, to jest źle, afera na cały magazyn.

Dodatkowo dziewczyny, zwłaszcza w miejscu pracy, są narażone na molestowanie seksualne, ale nikt z nimi o tym nie rozmawia, nie są tworzone mechanizmy reagowania. Nasze rozmówczynie wspominały o zaczepkach i wulgarnych wypowiedziach starszych współpracowników dotyczących ich wyglądu („o, zobacz, jaka czarna szprycha idzie”), przekraczanie granic, dopytywanie czy uprawiają seks. Tak jak i w innych przypadkach, rozmówczynie nie wiedzą, jak i komu zgłaszać tego typu zachowania.

- Ale jak się czujecie, jak słyszycie takie komentarze właśnie od tych waszych współpracowników?

- Obrzydliwie.

- Krindżowo.

- Są tacy obrzydliwi.

- Jak czterdziestolatek tak mówi do szesnastolatki, no to jest już to obrzydliwe, nie?

- A próbowaliście jakby komuś o tym, nie wiem, powiedzieć? Zwrócić uwagę, żeby...

- A po co robić komuś problemy?

Opisane mechanizmy dyscyplinowania dziewczyn są też elementem socjalizacji chłopców, którzy są świadkami upokarzania uczennic, ale nic z tym nie robią, a temat ubioru zaczyna ich interesować dopiero wtedy, kiedy zaczyna ich dotyczyć, np. wtedy, gdy rozważane jest wprowadzenie mundurków.

- A jeśli chodzi w ogóle o ubranie, to jak się ubieracie, są jakieś reguły?

- To też były takie przypadki, że dziewczyny, jak to dziewczyny, mają te swoje topy i przyszyły w topie do szkoły. No to jak nauczyciel je zobaczył, no to... no nie, no potrafił tą uczennicę nauczyciel, że tak powiem, ściągnąć do parteru słowami samymi, nie?

- Upokorzyć jakoś, tak?

- Upokorzyć. No, tyle.

- Mhm i co, jak wy się czujecie, jak widzicie innego ucznia czy uczennicę, który jest taki ściągany do parteru?

- Znaczą, ja mam akurat to gdzieś, jak kto się ubiera. Co prawda, gdyby tutaj akurat sprawa odnośnie ubioru poszła dalej, to jakby się tak bardziej zainteresowali, tym to podejrzewam, że byłyby mundurki. Czego, no wiadomo, tutaj większość pewnie szkoły by nie chciała.

Pozytywne wydaje się to, że młode kobiety są coraz bardziej świadome swoich praw i postrzegają wyżej opisywane zachowania jako niewłaściwe. Udzielają sobie wsparcia i krytykują mechanizmy dyskryminacji. Często mówią bardzo liberalnym, feministycznym językiem.

- No i jak akurat ja miałam z nim egzamin, no to oczywiście sukienka, jak na galowo. No i tak piszę, piszę, on nagle do mnie podchodzi i mówi, że mam to zasłonić, zdjęć nogę z nogi i coś tam, coś tam coś tam, coś tam. Pytam się, dlaczego. No bo go prowokuję. Ja powiedziałam, że dobrze, ale dlaczego ja pana prowokuję, skoro pan już jest starszym mężczyzną, ma pan żonę, być może dzieci... No dobra. Nie wiem, nie, nie wchodzę w jego życie, ale dlaczego pan to mówi do trzynastoletniej dziewczyny? Która siedzi i po prostu pisze egzamin. To jeszcze przez niego miałam poprawkę.

- Nie ma znaczenia, jak byś się ubrała, jakbyś znaczy, w życiu prawdziwym, nawet nie w szkole, nie ma znaczenia, jak byś się pokazała.

- Nawet jakbyś nago weszła.

- Nawet jakbyś nago weszła, nikt nie ma prawa dotknąć takiej kobiety albo powiedzieć, że ty robisz to dla mnie, albo coś takiego, bo albo że...

- Albo że sama się o to prosiła.

- Samo się prosi o to, bo tak naprawdę jak chłopak sobie wyjdzie, zrobi to, to, to. To jakoś nikt nie mówi, że on się prosi czegoś od dziewczyny. Dziewczyny nie mówią, że on się prosi o to, bo on się tak ubrał albo on ma taki wizerunek (...).

Najbardziej zaś poruszające jest to, że uczennice widzą powiązanie tych wszystkich wątków i postrzegają system edukacyjny jako instytucję systematycznie i celowo stosującą klasizm, seksizm, łamiącą prawa ucznia i dyskryminującą po to, aby prowadzić socjalizację w obywateli drugiej kategorii. Wyrażają to oczywiście swoim językiem, jednak ich diagnoza zawiera wszystkie te elementy. Poniżej cytujemy in extenso taką wypowiedź, będącą swoistym manifestem.

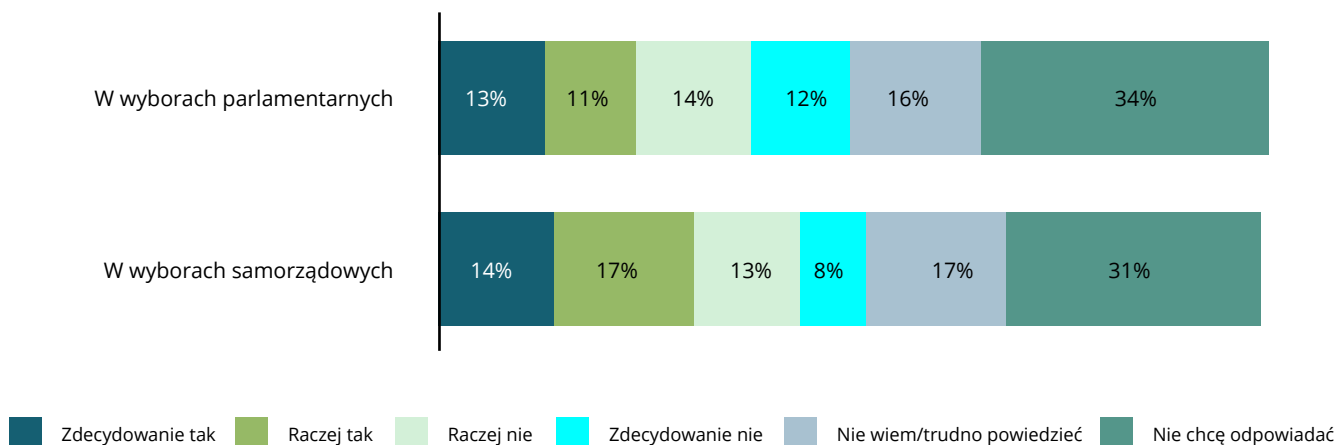
- Pamiętam, co chciałam dodać. Generalnie, to moja wypowiedź ma inspirację z filmików, które kiedyś obejrzałam i to jest o systemie edukacji. Pod tym względem, że oczywiście nie wiem... Wiem, że dużo to nie da, że teraz się wypowiem do pani, bo nie wiem, czy... czy to [ma sens] jakiś? Nie, to się nie zmieni od razu, patrząc na to, że się nie zmieniło, ale system nauczania teraz wygląda tak samo, jak, powiedzmy, 100 lat temu. Tak samo wygląda, wchodzimy, ładnie w liniach siedzimy, ubieramy się odpowiednio, broń Boże, żeby brzuch był widziany, bo oczywiście męskiego nauczyciela albo męskiego chłopaka znaczy... [śmiech] Chłopaka albo mężczyznę podnieca twój brzuch albo twoje nogi, albo twoje ramiona. Tak się uczymy, po prostu, jakby nic się nie zmieniło w systemie edukacji i patrząc na to, jak się zmieniły czasy i patrząc na to, że w 2023 roku jest tyle zmian, że nie robi się wszystkiego, jak się robiło kiedyś. I ludzie też muszą patrzeć na to, szczególnie system edukacji albo ktokolwiek to stworzył, stwarza [...], że są zmiany, które muszą być wprowadzone, żebyśmy się... żeby ogólnie szkoły się rozwijały. Bo tak naprawdę, po co chodzić 18 lat do szkoły, żebyśmy byli kształceni jako robot? Żebyśmy robili wszystko na rozkaz? Wszystko robili, bo nam mówią? No osobiście myślę, że powinno być więcej swobody i więcej zainteresowania w potrzebach ucznia, a nie, że po prostu nauczyciel przyjdzie i zapyta, co może zrobić, żeby było lepiej, jak nie ma takiego zamiaru.

SKŁONNOŚĆ DO UCZESTNICTWA W WYBORACH I POGLĄDY POLITYCZNE

Uczniów i uczennice zapytano w ankiecie także o postawy obywatelskie w rozumieniu skłonności do uczestnictwa w wyborach (parlamentarnych i samorządowych). W bloku kwestionariusza dotyczącym poglądów i zachowań politycznych, z uwagi na potencjalnie delikatny charakter pytań, uprzedzono o ich fakultatywności. Skorzystało z tej opcji około jednej trzeciej respondentów, a dodatkowo 16-17% nie potrafiło w momencie badania określić swojego przyszłego zachowania. W przypadku pozostałej około połowy odpowiedzi zwraca uwagę, że:

- W przypadku wyborów parlamentarnych, **odsetek osób, które nie chcą wziąć w nich udziału, przewyższa odsetek chętnych do głosowania**. Mimo że mniejsza skłonność młodzieży do udziału w wyborach jest zjawiskiem znanym i opisywanym w literaturze, ta odmienna tendencja niż w przypadku dorosłych Polaków może być niepokojącym sygnałem dla polskiej demokracji. Inne badania² pokazują wysoki poziom (a także wzrost w ostatnich latach) **negatywnych przekonań na temat polskiej polityki** wśród młodzieży, w tym uczącej się w szkołach branżowych. Brak chęci udziału w wyborach jest zapewne odzwierciedleniem tych przekonań.
- W odniesieniu do wyborów na szczeblu samorządowym, odsetek zamierzających głosować przewyższa odsetek nieplanujących tego (odpowiednio 31% do 21%). **Młodzież ma większe poczucie sprawstwa i istotności wyborów na poziomie lokalnym i regionalnym.**

Wykres Chęć skorzystania z czynnego prawa wyborczego



Większe zainteresowanie wyborami lokalnymi może wynikać z tego, że przytłaczająca większość naszych rozmówców mieszkała w bardzo małych miejscowościach, a badania wyborcze od lat wskazywały silną, odwróconą zależność między wielkością miejscowości a frekwencją w wyborach lokalnych. Również w wywiadach grupowych pojawiają się wypowiedzi sugerujące, że sprawy lokalne są młodzieży bliższe.

² Ibidem.

- [o politykach w samorządzie] *Zazwyczaj to są starsze osoby. Sołtysa to każdy zna. Ja jeszcze nie mam prawa głosu, ale niektórzy już mają. Ale nie ma radnych w naszym wieku. Nie ma na kogo głosować. Ja znam jeszcze z gimnazjum nauczyciela WF-u, który coś robił w samorządzie.*

- Czy wiecie, kto w waszej miejscowości jest radnym, sołtysem?

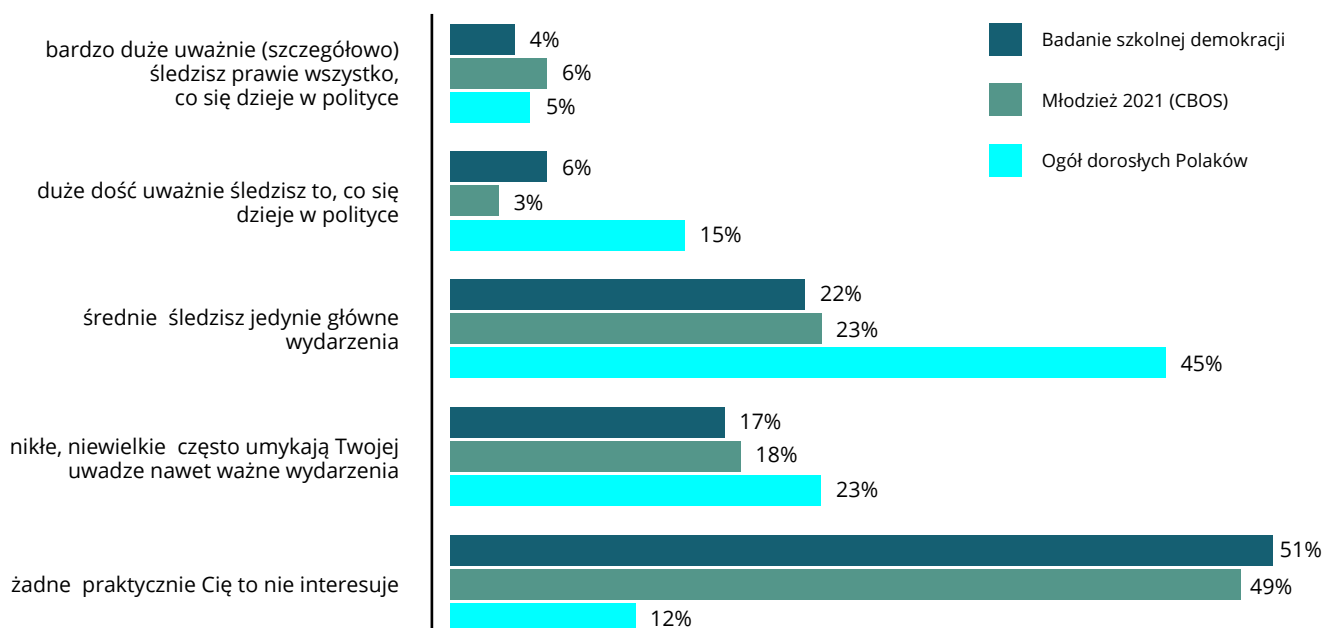
- *Takie rzeczy się wie, ale że się tym interesujemy, to bym nie powiedział.*

- *Moja mama w gminie pracuje. Jest skarbnikiem.*

Chociaż nasi rozmówcy podkreślali, że do polityki – również tej lokalnej – zniechęca ich to, że jest zdominowana przez osoby starsze, to jednak poziom lokalny zdawał się być im bliższy niż inne. Chociaż, generalnie, rzadko byli w stanie wymienić inne niż udział w wyborach formy zaangażowania obywatelskiego, to wspominali o konsultacjach społecznych dotyczących np. przebudowy miasta lub podpisywania petycji w lokalnych sprawach (np. w sprawie wybudowania budynku pływalni miejskiej). Kojarzyli nawet istnienie samorządu osiedlowego (*Oni się tam zbierają, ale ja nie wiem, po co. To głównie starsi się tym zajmują.*).

Przyjrzyjmy się teraz zainteresowaniu polityką wśród badanej młodzieży. Podobnie jak w badaniu referencyjnym, badana młodzież szkół branżowych deklaruje **niski poziom zainteresowania polityką**. Jedynie co dziesiąty uczeń określiłby poziom zainteresowania jako co najmniej duże, a jako nikłe lub żadne – 68%.

Wykres Zainteresowanie polityką³⁴

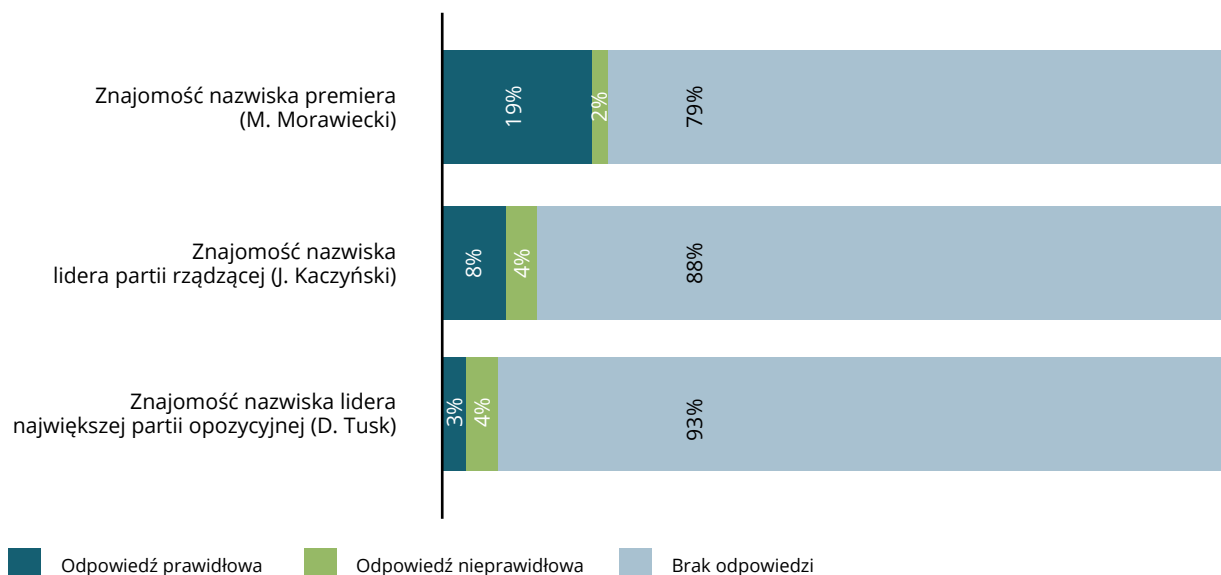


³ Dla potrzeb porównania z wynikami badania Młodzież 2021 wykorzystano wyłącznie odpowiedzi uczniów i uczennic szkół branżowych. Odpowiedź „żadne, praktycznie Cię to nie interesuje” zawiera także 11% osób odpowiadających „Określiłbym to inaczej”. Takiego wariantu odpowiedzi nie użyto w niniejszym badaniu szkolnej demokracji.

⁴ Wyniki dla ogółu Polaków pochodzą z badania CBOS pn. „Aktualne problemy i wydarzenia” (październik 2021)

Dobrym odzwierciedleniem małego zainteresowania polityką jest **niski poziom orientacji w zakresie najważniejszych osób w polskiej polityce.**

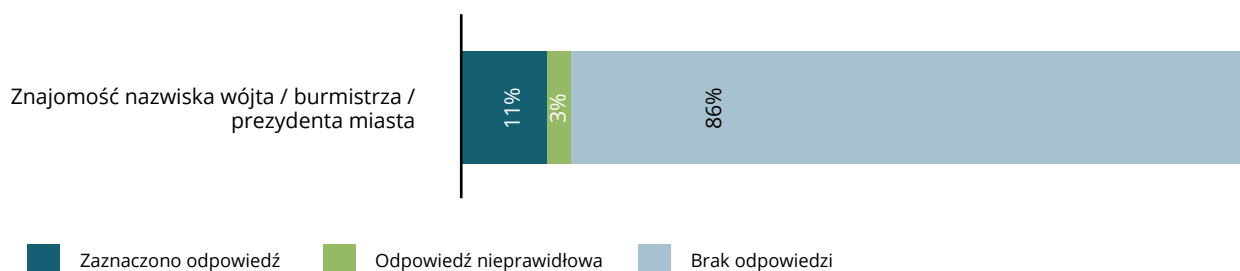
Wykres Znajomość wybranych polskich polityków



Nie lepiej wypada znajomość nazwiska kluczowej osoby na lokalnym szczeblu

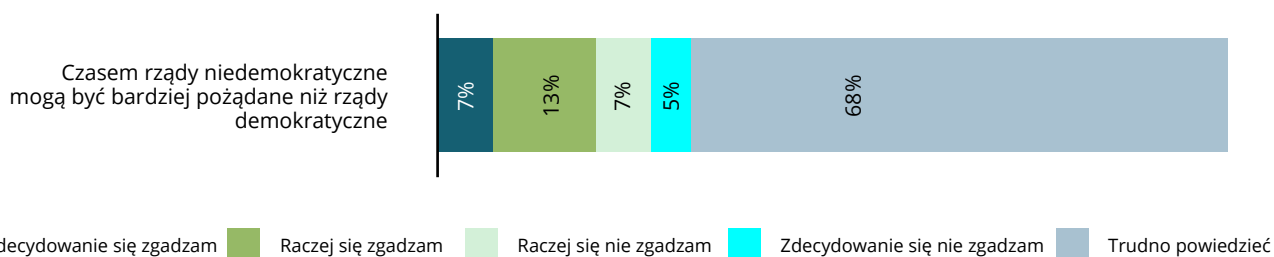
samorządowym: wójta, burmistrza lub prezydenta miejscowości zamieszkania. W tym przypadku nie ma możliwości weryfikacji prawidłowości odpowiedzi (nie jest znane miejsce zamieszkania ucznia), prezentujemy wyniki tylko dla wpisania prawdopodobnie wyglądającej odpowiedzi.

Wykres Znajomość nazwiska wójta, burmistrza lub prezydenta miasta



W przypadku podstawowego pytania diagnozującego stosunek do demokracji aż 68% uczniów nie określiło jednoznacznie swojego stanowiska. Wśród pozostałych osób odsetek uczniów i uczennic przekonanych, że rządy niedemokratyczne czasem mogą być bardziej pożądane niż demokratyczne, przewyższa odsetek osób o przeciwnym, prodemokratycznym zdaniu. Wydaje się, że oba te fenomeny stanowią odzwierciedlenie nikłego zainteresowania polityką, a zarazem są niepokojącymi sygnałami dotyczącymi przyszłości demokracji w Polsce.

Wykres Stosunek do demokracji jako formy rządów



W porównaniu do klas drugich i pierwszych wyższy poziom zainteresowania polityką i wyborami deklarują uczniowie klas trzecich, co potwierdzają także badania fokusowe. Dodatkowo wywiady grupowe pokazały, że ważnym czynnikiem różnicującym uczniów w tym zakresie jest płeć. **Mimo iż chłopcy częściej deklarują zainteresowanie polityką, ich faktyczna wiedza o polityce ustępuje wiedzy dziewcząt**, co jest zgodne z trendem obserwowanym w badaniach ogólnokrajowych. Pomimo tego, że „duże zainteresowanie polityką” częściej deklarują chłopcy niż dziewczęta, różnice te są coraz mniejsze – **od 2016 systematycznie wzrasta zainteresowanie polityką wśród dziewcząt** [Badora 2022]. Dziewczęta najczęściej (w przeciwieństwie do chłopców deklarujących najczęściej sympatie prawicowe) deklarują poglądy lewicowe – w ostatnim badaniu CBOS-u ponad dwie trzecie dziewcząt, potrafiących określić swoje poglądy polityczne na osi lewica–centrum–prawica, zadeklarowała poglądy lewicowe.

- Teraz YouTube rzadko się ogląda, tylko raczej TikToka. Krótkie filmiki (...) i są osoby, które nie wciskają kitu. Na przykład Sławomir Mentzen. To on w rządzie jest chyba czy gdzieś. Jest taka osoba. I on dobrze gada, tak normalnie.

- **Co konkretnie cię do niego przekonało?**

- Nie, że są jakieś „q-ę”, tylko mówi tak, że dochodzi do człowieka i on daje legitne informacje. Co on powie, to jest dobre.

- Ja też słuchałem. Spoko gościu.

- **A pamiętacie, co konkretnie mówił?**

- O partiach mówił i co jest na świecie. Mądrze gada.

(...)

- [na kogo by głosowali] Ja... PiS naobiecował, nie umieją budżetem. Ja bym bardziej na Konfederację.

- Na Mentzena.

- Na Korwina.

- Ja nie wiem.

- Ja bym nie głosował.

- Nie wiem. Trzeba poczytać. Na pewno byśmy poszli, ale na kogo?

- Chybił trafił, ale na PiS to na pewno nie, bo to banda idiotów i złodziei.

- Dlaczego na przykład laptopy dostaną tylko czwartoklasiści? Czemu tak? Teraz dzieci specjalnie nie zdają, żeby dostać trzeciego laptopa. Takie są pogłoski.

- A dlaczego teraz? A nie wtedy, kiedy była pandemia? Wtedy by się przydało.

Jak pokazuje powyższy cytat, uczniowie, z którymi przeprowadzaliśmy wywiady grupowe, czasami starali się wejść w genderowe role i wykazać jako osoby zainteresowane polityką, ale w praktyce ich wiedza – czerpana niemal wyłącznie z TikToka – była bardzo powierzchowna. Często deklarowali sympatie wobec Konfederacji, ale ciężko im szło uzasadnienie swoich preferencji. Nawet jeśli przypominali sobie coś z lekcji WOS-u lub HiT-u, to mieli problemy z połączeniem tej wiedzy ze swoimi preferencjami politycznymi. W trakcie rozmów z uczniami okazało się, że podział sceny politycznej na lewicę, centrum i prawicę wielu z nich z niczym się nie kojarzy. Nie wiedzą, skąd się wzięły te określenia, nie są w stanie zaklasyfikować PiS-u ani innych partii. Poziom wiedzy o polityce polskiej jest niski i fragmentaryczny, a uczniowie z trudem budują jakieś uzasadnienia wypowiedzianych kwestii.

[na kogo by zagłosowali]

- Na pewno nie na PiS.

-Konfederacja jest...

- Zagłosowałbyś?

- Nie. Ale wiem, że jest. Jeszcze Korwin i PO.

- Lewica jest idiotyczna. Idioci tam są tylko. Robią z siebie klaunów, pośmiewisko. Jak widziałem jakieś wideorozmowy... Ale nie wiem. Nie potrafię tego tak powiedzieć po prostu.

- Wy się bardziej identyfikujecie jako lewica czy prawica?

- Lewica, bo oni bardziej w młodzież idą, a nie są za starymi. Młodzież to przyszłość narodu. Trzeba ignorować starszych. Starsi idą za starszym systemem. Jak młodzież chce coś zrobić, to...

- A Mentzen to lewica czy prawica?

- Lewica.

- Lewica.

- Lewica.

Uczennice, z którymi rozmawialiśmy, deklarowały dużo większą gotowość udziału w wyborach i większe zaangażowanie polityczne. Podobnie jak chłopcy, przede wszystkim definiowały się jako przeciwniczki PiS-u, jednak były w stanie dużo lepiej uzasadniać swoje poglądy i świadomie wiązały je z poparciem Lewicy.

- [dlaczego jest przeciwko PiS] Ze względu na to, że jestem bardzo tolerancyjną osobą pod każdym względem i ja sobie nie wyobrażam, jakby dyskryminować innego człowieka tylko ze względu, nie wiem, na pochodzenie, orientację, czy, nie wiem, kolor skóry czy wiarę. Dla mnie każdy człowiek jest wartościowy. Każdy ma jakby swoje zdanie.

- Ja się czuję pełną feministką też, więc....

- No i ja. Ja właśnie nienawidzę nietolerancji, a jednak bardzo często słyszę właśnie od PiS-u, jak tam mówią, że właśnie LGBT to jest choroba zaraza, że to tak nie powinno być, że to jest nienormalne, że to jest chore, że jak kobieta z kobietą może się kochać, jak mężczyzna z mężczyzną może się kochać, że... A miłość to jest miłość, kocha się człowieka za to, jaki jest, a nie za to, nie wiem, jakiej jest płci, orientacji czy pochodzenia.

- Myślę, że dopiero zaczyna się problem, jak ludzie... niech każdy robi, co chce. Moim zdaniem, niech każdy robi, co chce...

- Dopóki nie robi tym krzywdy innym.

- (...) Dopóki nie robi krzywdy innym i dopóki nie narzuca swoich poglądów na innych.

Jest to zgodne z wynikami międzynarodowych badań wskazujących, że dziewczęta chętniej popierają równość płciową oraz postulują równe prawa dla grup etnicznych i rasowych, wykazują także większy poziom wiedzy obywatelskiej [Schulz et al. 2016].

- Okej, to możecie, to w sumie jestem ciekawa, może tak po kolei znowu. Czym interesujesz się w polityce, czy masz jakieś swoje, nie wiem, partie polityczne?

- Znaczący, może nie tak interesuję się polityką, że znam się na niej dobrze, bo to na pewno nie ta scena. Nie znam się bardzo dobrze na polityce, ale bardzo mnie interesuje i chciałabym więcej w szkole na temat polityki. No takie rzeczy, które się dzieją na świecie, rzeczy, na które też my mamy wpływ. Oczywiście głosować nie możemy, to nie możemy, ale sama wiedza dla jednej osoby o czymś w polityce... no mogłoby pomóc sama wiedza. No rzeczy typu, jak są protesty i tak dalej to... Jak ktoś chce protestować, to [ważne] żeby wiedzieć politycznie, za co protestują.

Skąd się bierze większe zainteresowanie dziewczyn polityką? Nie jest to z całą pewnością efekt edukacji szkolnej ani socjalizacji politycznej w domu. Nasi rozmówcy, bez względu na płeć, podkreślali, że nigdy nie rozmawiają z rodzicami o polityce. Źródłem wiedzy nie jest to też telewizja, której młodzi po prostu nie oglądają. Zresztą ich rodzice też nie oglądają programów informacyjnych w telewizji. To praktyka, którą znają tylko ze strony dziadków i to z nimi czasami (ale bardzo sporadycznie) zdarza im się rozmawiać o sprawach publicznych. Głównym źródłem wiedzy o polityce jest więc internet oraz własne doświadczenie.

- Ja telewizji nie oglądam. Ja oglądam jakieś filmy, ale żadnych wiadomości. Bo trzeba mieć swój rozum, a nie, że powiedzieli w telewizji i tak jest. Lepiej się z internetu dowiadywać. Mam takie pewne strony, że bardziej prawdopodobne jest to, co oni tam napiszą, a w telewizji to mydlą oczy. Trzeba patrzeć na różne strony, a nie, że w jednym miejscu ktoś napisał. Lepiej na YouTube albo teraz na TikToku.

Badacze z CBOS-u wiążą zaktywizowanie dziewcząt w polskim kontekście ze wzmożeniem społecznym wynikającym z mobilizacją przeciwko kolejnemu zaostrzeniu ustaw ograniczających prawa reprodukcyjne. Dziewczęta częściej niż chłopcy (45% wobec 24%) uczestniczyły bowiem w protestach społecznych, co mogło się wiązać się bezpośrednio z falą protestów „Strajku Kobiet”, która przetoczyła się przez Polskę w ciągu miesięcy poprzedzających badanie [Badora 2020]. W pełni potwierdzają to przeprowadzone przez nas wywiady, w których okazało się, że uczestnictwo w protestach oraz śledzenie ich przebiegu w mediach społecznościowych było wielką lekcją obywatelskiego zaangażowania dla wielu uczennic szkół branżowych.

- *Ja protestowałam jakby, jak był ten Strajk Kobiet.*

- *Ja w dwóch strajkach brałam udział.*

- ***O, jakich?***

- *W tym kobiet i marsz równości, a do tego drugiego to zostałam akurat zaciągnięta, więc...*

(...)

- *Nawet jako przykład Strajk Kobiet, cały świat widział, ile kobiet walczy o swoje prawa, bo to nie pierwszy raz, że kobiety walczą o swoje prawa.*

- *Nawet nie tylko kobiety.*

- *Faceci, dzieci też, każdy walczył o to, oczywiście nie każdy, po prostu ci, którzy chcieli. Walczyli o to, żeby ludzie i polityka typu PiS była trochę bardziej przeważona niż... co? Ja się gubię... Żeby było przeważone, to bardziej, że ludzie nie chcą tego, co PiS mówi, niż że chcą. A na przykład, no osobiście, w PiS-ie, ja osobiście... to już się gubię w słowach, bo chcę coś powiedzieć, ale nie mogę dobrać słów po prostu... że w PiS-ie to jest takie, że czasami sposobem, jak mówią niektórzy, jak widziałam w wywiadach i tak dalej, to jest bardziej takie nakazania albo typ mówienia tych osób tych polityków, to jest bardziej przekazania swojego wizerunku na świat i tak dalej.*

PODSUMOWANIE I REKOMENDACJE

Okres dorastania ma kluczowe znaczenie dla tworzenia postaw wobec polityki i życia obywatelskiego. W tym czasie kształtują się przekonania na temat roli człowieka w społeczeństwie, podejścia do norm społecznych, a także do systemu politycznego i demokracji. Jednym z ważnych elementów tego procesu jest edukacja obywatelska realizowana w szkołach na dwóch poziomach: na poziomie przekazywania wiedzy w trakcie realizacji programu szkolnego, a przede wszystkim na poziomie wprowadzania reguł demokratycznych do funkcjonowania społeczności szkolnej. W ten sposób warunki, w których dorasta jednostka, wpływają na jej późniejsze zaangażowanie obywatelskie i polityczne. **Przeprowadzone badania wskazują, że szkoły branżowe pierwszego stopnia nie są w tej chwili dobrym miejscem kształtowania postaw obywatelskich, a rozwijanie kompetencji przydatnych w życiu obywatelskim nie jest ich najmocniejszą stroną.**

Ustalony w badaniu poziom zaangażowania obywatelskiego młodzieży jest stosunkowo niski: zdecydowana większość (71%) badanych nie podejmowała w ciągu ostatniego roku żadnych form zaangażowania, a najniższym poziomem tak rozumianego zaangażowania charakteryzują się osoby mieszkające na wsi. Najczęściej praktykowane są formy zaangażowania, które można określić mianem indywidualnych – nie wspólnotowych.

Co trzeci uczeń lub uczennica w ciągu ostatniego roku angażował się w wolontariat. Jednak **wolontariat to niewykorzystany potencjał budowania kapitału społecznego, postaw prospołecznych i obywatelskich.** Zwykle ogranicza się do zbiórek pieniężnych lub rzeczowych. Tymczasem większość uczennic i wielu chłopców deklaruje gotowość zaangażowania się w tego typu praktyki pod warunkiem, że nie byłyby przymusowe i byłyby dobrze zorganizowane.

Samorząd klasowy w szkołach branżowych jest instytucją zupełnie fasadową, a nauczyciele są aktywnie zaangażowani w to, by tę fasadowość utrzymać. Jego przypadkowo wybierani członkowie nie realizują niemal żadnych zadań: nie reprezentują klasy w sytuacjach oficjalnych lub konfliktowych, nie są włączani w konsultowanie decyzji przez wychowawców. W najlepszym razie dostają zadania związane z organizowaniem imprez klasowych lub wycieczek.

Kluczową instytucją z punktu widzenia atmosfery szkolnej okazuje się samorząd uczniowski (szkolny). Poziom uczestnictwa w samorządzie szkolnym jest zróżnicowany. **W szkołach, w których większy odsetek uczniów i uczennic angażuje się w działania samorządu szkolnego, panuje inna atmosfera. W szkołach o wysokim poziomie uczestnictwa w samorządzie szkolnym uczniowie zdecydowanie odczuwają, że wspólnie z nauczycielami określają zasady współpracy, a uczniowie częściej czują, że mają wpływ na decyzje dotyczące edukacji, organizacji życia szkoły czy wspólnej przestrzeni.** Badania fokusowe ujawniły, że w części placówek – o charakterze zespołów szkół – ma miejsce bardzo negatywna praktyka, polegająca na dyskryminowaniu uczniów szkół branżowych pierwszego stopnia w wyborach do samorządu uczniowskiego.

Ogólnie rzecz ujmując, uprawnienia samorządu nie są dobrze znane społeczności uczniowskiej. **Wywiady fokusowe wskazują dodatkowo na niski poziom wiedzy o prawach ucznia wśród młodzieży ze szkół branżowych, a także małe zainteresowanie tą kwestią. Co trzeci uczeń i uczennica deklaruje, że nie jest traktowany/ traktowana podmiotowo przez nauczycieli. Poczucie podmiotowego traktowania ma mniejszość, zaledwie 26% respondentów.** Poczucie wyalienowania i braku wpływu narasta wraz z trwaniem edukacji i można domniemywać, że stanowi ono niejawną, ale faktyczną cel szkolnej socjalizacji - jeśli nie we wszystkich, to przynajmniej w niektórych szkołach branżowych pierwszego stopnia.

Szczególnie naganne i toksyczne dla atmosfery szkolnej są praktyki świadomego i celowego łamania praw ucznia przez nauczycieli i to w taki sposób, żeby uczniowie byli tego świadomi. Wdrukowują one uczniom poczucie, że także w dorosłym życiu z władzą, instytucją, państwem nie można wygrać i że jest się na starcie przegranym.

Koncentracja praktyk dyscyplinujących, pozbawiających autonomii i naruszającej prawa, właśnie w szkołach branżowych pierwszego stopnia, czyli wobec młodzieży, która wdraża się już do zawodu i ma niedługo podjąć dorosłe życie, jest elementem ich socjalizacji do roli „obywatela gorszej jakości”.

Na proces socjalizacji szkolnej, oparty na systematycznej dyskryminacji uczniów ze względu na wiek, opisane w raporcie praktyki nakładają dyskryminację klasową (np. wybory do samorządu uczniowskiego organizowane w dniu, kiedy uczniowie szkół branżowych mieli praktyki zawodowe i nie przebywali w szkole). Ta dyskryminacja szkolna nakłada się na negatywny autostereotyp szkół branżowych wzmacniany rówieśniczym hejtem, którego uczniowie szkół branżowych pierwszego stopnia często doświadczają ze strony uczniów liceów i techników. Prowadzi to do samowykluczenia osób o niższym statusie społeczno-ekonomicznym z różnego rodzaju praktyk społecznych, np. ze starania się o awans, z wyboru lepszej szkoły, z pełnienia funkcji publicznych („to nie dla takich jak ja”).

W jeszcze gorszej sytuacji są uczennice szkół branżowych, które doświadczają nie tylko nauczycielskiego klasizmu, ale i seksizmu zarówno w szkole, jak i miejscu pracy. Seksizm, podobnie jak dyskryminacja klasowa, jest systematyczny i wpisany w mechanizm socjalizacji. Pretekstu do niej dostarcza kwestia szkolnego ubioru. Uczennice mówiły o nauczycielach, którzy potrafili je poniżyć słownie, zmuszać do zmywania makijażu, a także przekraczać granice fizyczne. Dodatkowo, chociaż dziewczyny, zwłaszcza na praktykach zawodowych, są narażone na molestowanie seksualne, nie są tworzone mechanizmy reagowania. Opisane mechanizmy dyscyplinowania dziewczyn są też elementem socjalizacji chłopców, którzy są świadkami upokarzania uczennic, ale nic z tym nie robią.

Wydaje się pozytywne to, że **młode kobiety w badanych szkołach wydają się coraz bardziej świadome swoich praw i postrzegają wyżej opisywane zjawiska jako niewłaściwe. Udzielają sobie wsparcia i krytykują mechanizmy dyskryminacji.**

Doświadczenie szkolnej dyskryminacji zdaje się zniechęcać uczniów szkół branżowych do demokracji i polityki. Odsetek młodych ludzi, którzy nie chcą wziąć udziału w wyborach parlamentarnych, przewyższa odsetek chętnych do głosowania. Ta tendencja, odmienna niż w przypadku dorosłych Polaków, jest zapewne odzwierciedleniem negatywnych przekonań na temat polskiej polityki panujących wśród młodzieży i może być niepokojącym sygnałem dla polskiej demokracji. Inne negatywne sygnały to niski poziom zainteresowania polityką badanej młodzieży (jedynie co dziesiąty uczeń określiłby swoje zainteresowanie nią jako co najmniej duże, a niktę lub żadne – 68%) oraz to, że **odsetek uczniów i uczennic przekonanych, że rządy niedemokratyczne czasem mogą być bardziej pożądane niż demokratyczne, przewyższa odsetek osób o przeciwnym, prodemokratycznym zdaniu** (ponad 2/3 badanych nie ma w tej kwestii zdania).

Dodatkowo wywiady grupowe pokazały, że **ważnym czynnikiem różnicującym uczniów w zakresie poglądów politycznych jest płeć.** Mimo iż **chłopcy częściej deklarują zainteresowanie polityką, ich faktyczna wiedza o polityce ustępuje wiedzy dziewcząt.**

Uczniowie, z którymi przeprowadzaliśmy wywiady grupowe, często deklarowali sympatię do Konfederacji, ale mieli trudności z uzasadnieniem swoich preferencji. **Uczennice, z którymi rozmawialiśmy, deklarowały dużo większą gotowość udziału w wyborach i większe zaangażowanie polityczne. Podobnie jak chłopcy, przede wszystkim definiowały się jako przeciwniczki PiS, jednak były w stanie dużo lepiej uzasadnić swoje poglądy i świadomie wiązały je z poparciem Lewicy.** Chętniej popierały równość płciową oraz postulują równe prawa dla osób LGBT i wykazują także większy poziom wiedzy obywatelskiej.

Zarazem na poziomie rozumienia polityki, jakim posługują się badani uczniowie, różnica między Lewicą a Konfederacją częściowo się zaciera: obu partiom chodzi o wolność, jednej o obyczajową, drugiej o gospodarczą. Popieranie tych partii to wyraz niechęci do status quo symbolizowanego przez PiS.

Gorsza sytuacja dziewczyn w szkołach branżowych (tzn. doświadczenie dyskryminacji ze względu na wiek, przynależność klasową i płeć) paradoksalnie nie powoduje ich większej politycznej alienacji, bo dysponują językiem pozwalającym im połączyć te doświadczenia w jedną całość. Wyższa świadomość obywatelska i zaangażowanie polityczne dziewczyn nie jest efektem edukacji szkolnej ani socjalizacji politycznej w domu. **Badania sugerują, że wielką lekcją obywatelskiego zaangażowania dla wielu uczennic szkół branżowych było uczestnictwo w protestach oraz śledzenie ich przebiegu w mediach społecznościowych.**

REKOMENDACJE

Badania omówione w powyższym raporcie mają charakter eksploracyjny. Wskazują jednak na szereg niepokojących zjawisk, jeśli chodzi o funkcjonowanie demokracji szkolnej i edukacji obywatelskiej w szkołach branżowych pierwszego stopnia. Badania mogą być podstawą do szeregu rekomendacji.

Pierwszą i najważniejszą jest przeprowadzenie systematycznego badania praktyk demokracji szkolnej oraz monitoringu zaobserwowanych negatywnych zjawisk, takich jak łamanie praw ucznia przez nauczycieli, dyskryminacja uczniów w społecznościach szkolnych (ageizm, klasizm, seksizm). Badanie powinno także objąć identyfikację dobrych praktyk w zakresie wdrażania edukacji obywatelskiej i demokracji szkolnej (studia przypadku) oraz ich upowszechniania.

Należy wprowadzić do szkół branżowych instytucje przeciwdziałające dyskryminacji w szkole i miejscach szkolenia zawodowego (u pracodawców). Wzmocnić działanie kadry psychologiczno-pedagogicznej w tym zakresie, m. in. przez dostarczenie wiedzy, podniesienie kompetencji oraz udzielenie wsparcia superwizyjnego.

Konieczne jest podjęcie działań na rzecz wzmocnienia funkcjonowania samorządu uczniowskiego w szkołach branżowych, który okazuje się instrumentem najmocniej oddziałującym na atmosferę szkolną. W szczególności dotyczy to zespołów szkół, w których należy zadbać o wprowadzenie parytetów płci oraz typu szkoły w samorządzie uczniowskim.

Urealnić funkcjonowanie samorządu szkolnego i wolontariatu w kierunku promującym większe zaangażowanie uczniów i uczennic. W szczególności musi to oznaczać wyznaczenie szkolnych koordynatorów tego typu działań i połączenie wolontariatu szkolnego z wolontariatem zawodowym (praktyki zawodowe).

Zmienić program nauczania przedmiotów takich jak HiT, a wcześniej WOS, na bardziej praktyczny. Więcej pracy na przykładach dotyczących praw pracowniczych, praw ucznia etc. Wykorzystanie w edukacji materiałów pochodzących z popularnych kanałów w mediach społecznościowych.

W promowaniu postaw obywatelskich wykorzystać peer learning, w szczególności kontakt z młodymi osobami zaangażowanymi obywatelsko i społecznie (młodzieżowe rady miasta, związki zawodowe, młodzi samorządowcy etc.).

Upowszechniać wiedzę o prawach uczniów, zwłaszcza prawach ich organów przedstawicielskich, z wykorzystaniem nowych mediów (np. TikToka).

BIBLIOGRAFIA

- Badora Barbara, *Młodzież o polityce i demokracji*, w: *Młodzież 2021. Opinie i diagnozy*, red. Grabowska Mirosława, Gwiazda Magdalena, 2022 r.
- Bernstein Basil, *Class, Codes and Control*, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1971 r.
- Bourdieu Pierre, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2006 r.
- Bourdieu Pierre i Passeron Jean-Claude, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990 r.
- Bunda Martyna, *Mowa ciucha*, w: „*Polityka*” 8.03-14.03.2023 r., nr 11 (3405).
- Feliksiak Michał, Omyła-Rudzka Małgorzata, *Zainteresowania i aktywności*, w: *Młodzież 2021. Opinie i diagnozy*, red. Grabowska Mirosława, Gwiazda Magdalena, 2022 r.
- Franke Richard W., *Lessons in democracy from Kerala State, India*, 1999 r., <https://msuweb>.
- Hall Stuart, *Cultural Studies: Two Paradigms, Media, Culture, Society*, s. 57-72.
- Hamant Katarzyna, *Edukacja obywatelska w działaniu jako klucz do wzmocnienia aktywności obywatelskiej młodych*, w: „*Przegląd Socjologiczny*” 2021 r., nr 70 (3), s. 97–119.
- Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Kapitał społeczny młodzieży jako podstawa socjalizacji politycznej oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – sprawozdanie z badań niemieckich*, w: „*Studia Edukacyjne*” 2012 r., nr 22, s. 227-281.
- Inglehart Ronald, *Wartości postmaterialne oraz przejście od wartości związanych z przetrwaniem do wartości związanych z wyrażaniem własnego „ja”*, w: *Zachowania polityczne tom I*, Dalton, Russel. Klingemann, Hans-Dieter, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010 r, s. 282.
- Kaczmarek Renata, *Znaczenie środowisk wychowawczych w przygotowaniu młodych ludzi do aktywności politycznej*, w: *Młodzi i Polityka*, red. Górka Marek, Prokopirk Jan, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013 r., s. 67-82.
- Kolaja Jiri, *Workers' councils: The Yugoslav experience*, Tavistock Publications, London 1965 r.
- Mansbridge Jane, *On the idea that participation makes better citizens*, w: *Citizen competence and democratic institutions*, red. K.E. Soltan, S.L. Elkin, University Park, Pennsylvania State University Press, 1999 r., s. 291–325.
- Messyasz Karolina, *Postawy polityczne młodzieży polskiej w świetle badań empirycznych*, w: *Władza sądenia* 7 (1), 2015 r.
- Pateman Carole, *Participation and democratic theory*, Cambridge 1970r., Cambridge University Press, montclair.edu/~franker/KeralaPapers/FrankeKeralaPresidentialLecture1999.pdf.
- Potulski Jakub, *Socjologia polityki*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego Gdańsk 2007 r.
- Sadura Przemysław, *The class-related educational strategies and national capital of Polish migrants in the UK (England)*, w: *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2022.2058462, 2022 r.

Sadura Przemysław, *Przemiany stylu edukacyjnego klasy ludowej w Polsce*, w: „Edukacja”, nr 4 (135), 2015 r., s. 116-134.

Schäfer Julia, *Sozialkapital und politische Orientierungen von Jugendlichen in Deutschland*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006 r.

Schulz Wolfram, Ainley John, Fraillon Julian, Losito Bruno, Agrusti Gabriella, Friedman Tim, *Becoming Citizens in a Changing World*, IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report, Amsterdam 2016 r.

Skarżyńska Krystyna, *Psychologia polityczna*, wyd. Zysk i S-ka, Warszawa 1999 r.

Spannring R., Wallace C., Haerpfer Ch., *Civic Participation among Youth People in Europe*, w: Helve H., Wallace C., red. Youth, Citizenship and Empowerment, Aldershot-Burlington-USA-Singapore-Sydney 1998 r.

Wiatr Jerzy, *Socjologia polityki*, wyd. Scholar, Warszawa 1999 r.

Wojciszke Bogdan, *Postawy i ich zmiana*, w: Psychologia t. 3, red. Jan Strelau, GWP, Gdańsk 2005 r.