

Joanna Leek

Młodzież zagrożona przedwczesnym kończeniem nauki a partycypacja w szkole - doniesienia z badań

Studia z Teorii Wychowania 8/1 (18), 83-102

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Joanna Leek

Uniwersytet Łódzki

Młodzież zagrożona przedwczesnym kończeniem nauki a partycypacja w szkole – doniesienie z badań

Przedwczesne porzucanie nauki przez uczniów Europy – wprowadzenie

Z danych Komisji Europejskiej¹ wynika, iż w ostatnich latach około 6 mln młodych Europejczyków kończy naukę lub porzuca ją na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, a następnie nie podejmuje dalszego kształcenia. Osoby przedwcześnie odchodzące ze szkoły są szczególnie narażone na ryzyko bezrobocia, ubóstwo i wykluczenie społeczne, a samo zjawisko i jego skutki są szeroko opisywane w raportach Komisji Europejskiej, m.in. *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving (2013)* oraz *Education & Training 2020 - Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving Policy messages (2015)*. Niski poziom wykształcenia pociąga za sobą konsekwencje ponoszone nie tylko przez młode osoby przerywające naukę, ale oznacza również ekonomiczne i społeczne skutki dla społeczeństwa. Nowe zadania stojące przed państwami w Europie polegają na podejmowaniu działań, obejmujących cały cykl nauki szkolnej, zmierzające do eliminowania zjawisk, w efekcie których uczniowie rezygnują ze szkoły, jak i polegające na dawaniu drugiej szansy tym, którzy naukę już porzucili i po jakimś czasie chcieliby ją podjąć na nowo.

Eurostat od ponad dwudziestu lat gromadzi dane na temat zjawiska wczesnego kończenia nauki (z ang. *Early School Leaving*, ESL) w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Z informacji tych wynika, iż z roku na rok coraz mniej młodych Europejczyków porzuca szkołę: w 2002 roku odsetek

¹ Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Brussels 2013.

takich osób w grupie wiekowej 18-24 lata w Europie wynosił 16,9%, natomiast w 2013 roku było to już tylko 11,9%. Dla porównania, w Polsce wskaźnik ESL wynosił w 2001 roku 7,1%, by w następnych dziesięciu latach zejść do poziomu między 5,0% a 7,2%.

Przyczyny wczesnego kończenia nauki w Europie są różne. Komisja Europejska² wskazuje przede wszystkim na niekorzystną sytuację materialną dzieci i ich rodzin oraz pochodzenie z rodzin imigranckich, ponieważ ponad 25% osób porzucających naukę w Unii Europejskiej (UE) to imigranci, z kolei odsetek ten wśród rdzennych obywateli wynosi w Europie 11,6%³. Decyzja o rezygnacji z nauki jest końcowym etapem procesu wycofywania się z nauki, następującego zazwyczaj ze względów osobistych, społecznych, gospodarczych, rodzinnych. Osoby przedwcześnie porzucające szkołę w europejskich krajach to osoby doświadczające niepowodzeń szkolnych, z problemami w zachowaniu w szkole, z dyscypliną szkolną, a w kontaktach społecznych przejawiające zaburzenia zachowania i problemy.

Europejskie strategie mające na celu przeciwdziałanie zjawisku wczesnego kończenia nauki dotyczą zróżnicowanych działań, jednakże łączy je koncentracja na trzech zakresach działań, to jest na 1) prewencji, głównie w zakresie „szerokiego dostępu do wczesnej edukacji, wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z obszarów zaniedbanych społecznie, wzmacnianie dydaktycznych kompetencji nauczycieli, tworzenie przyjaznego klimatu szkoły, rozwijanie życiowych kompetencji uczniów”, 2) interwencji, polegające głównie na rozpoznawaniu problemów i wsparciu uczniów z grup ryzyka, mentoringu, doradztwie, pomocy w nauce oraz 3) kompensacji, tj. pomocy w kontynuowaniu nauki, zdobywaniu kwalifikacji zawodowych⁴.

Partycypacja dzieci i młodzieży – ogólny przegląd ujęć teoretycznych

Teoretyczne rozważania nad problematyką dziecięcej partycypacji zapoczątkowane zostały w paradygmacie studiów nad dzieciństwem na gruncie pedagogiki Nowego Wychowania, w szczególności w zakresie potencjału i możliwości działań podejmowanych przez dziecko. Jednym z wysuwanych postulatów tamtego okresu był pąjdocentryzm, w którym

² Raporty Komisji Europejskiej, *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*, Bruksela 2013; Education & Training 2020 - Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving Policy messages, Bruksela 2015.

³ Dane Eurostat <http://ec.europa.eu/eurostat> [data dostępu 15.01.2017].

⁴ Raporty Komisji Europejskiej, *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*, Bruksela 2013; Education & Training 2020 - Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving Policy messages, Bruksela 2015.

wychowanie opierało się na naturalnych siłach tkwiących w dziecku, poszanowaniu naturalnego tempa rozwoju każdego wychowanka, a uczenie się dziecka było tożsame z rozwojem zainteresowań, spontaniczną aktywnością. Zainicjowane w tamtym czasie badania nad obszarami funkcjonowaniem dziecka w szkole dotyczyły także działań prewencyjnych lub interwencyjnych, sprzyjających zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym⁵. Bogusław Śliwerski⁶, pisząc o aktualności pajdocentryzmu w pedagogice teoretycznej i praktycznej, wskazuje na ogromny dorobek naukowy jego twórców i kontynuatorów, w tym społeczno-praktyczny widoczny w obszarze nauki, ale także w obszarze życia społecznego, to jest między innymi powstanie zorientowanych pajdocentrycznie organizacji społecznych, ale także w obszarze prawnym, uwzględniając uwarunkowania prawne dziecka, jako osoby ludzkiej z jej specyficznym potrzebami rozwojowymi, a także powstanie konwencji międzynarodowych, celem ochrony praw dziecka⁷.

W XX wieku Ellen Key⁸ upatrywała w dziecku szansę na pokój i świat bez wojen, a ubiegłe stulecie miało stać się „wiekiem szczęśliwego dziecka”, objętego właściwą opieką i zindywidualizowanym nauczaniem, gdzie zadaniem szkoły miało być „przygotowanie do życia”⁹. Pisząc o roli szkoły w procesie wychowania do życia z innymi John Dewey podkreślał, iż „jeżeli szkoła uczyni dziecko należące do społeczeństwa członkiem takiej małej społeczności i odpowiednio je wykształci, wpajając w nie ducha obywatelskiej służby i uzbrajając je w narzędzia twórczej samodzielności, będzie to najlepszą i najpewniejszą rękojmią przyszłej wartości piękna i harmonijności całego społeczeństwa”¹⁰. Autor apelował o uwzględnienie w procesie dydaktyczno-wychowawczym potrzeb społecznych dziecka, przygotowując go do funkcjonowania w społeczeństwie. Krytykując szkołę, postulował porzucenie ponurej i zamkniętej postaci szkoły, w której celem jest nauczanie nierealnych treści. Zadanie szkoły upatrywał Dewey o wiele dalej niż tylko

⁵ M. Miksza, *Pedologia jako nauka o dziecku – (nie)spełniona nadzieja nauk o wychowaniu*, [w:] S. Guz, J. Andrzejewska *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005; B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.

⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007, s. 194-195.

⁷ Tamże.

⁸ E. Key, *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 184.

⁹ Tamże.

¹⁰ J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa 2005, s. 26.

jako miejsce przygotowujące do życia. Szkoła dla Deweya była przestrzenią, w której akceptuje się indywidualne różnice i promuje spontaniczną socjalizację. John Dewey wiążąc poznanie z działaniem uważał, iż dziecko uczy się nowej wiedzy nie dla samej wiedzy, ale interesuje go to, jak może się ono posłużyć wiedzą, co może bezpośrednio zrobić. Jako zwolennik empiryzmu przyrodniczego Dewey dostrzegł proces uczenia się i działania, jako kluczowe dla rozwiązywania problemów. Aktywizm, jeden ze składników ideologii pedagogicznej Nowego Wychowania w interpretacji Deweya zakładał aktywne wrastanie jednostki w społeczną świadomość gatunku, a poznawanie świata miało stać się aktywnym działaniem, a nie biernym przyswajaniem wiedzy, której zakres ustalany był odgórnie. Na gruncie Nowego Wychowania rozwinęła się jedna z podstawowych zasad pedagogicznych, to jest zasada indywidualizmu, a więc akcentowanie samodzielności w dochodzeniu do wiedzy, rozwoju zainteresowań, oraz akceptacja różnic indywidualnych człowieka. Nawiązując do poglądów Deweya, o „szkole na miarę dziecka” przygotowującej do życia we wspólnocie społecznej pisał Edouard Claparede¹¹ zwolennik „szkoły aktywnej”, wychowującej dla społeczeństwa. Charakterystyczne dla postulatu „szkoły otwartej na dziecko” było eksponowanie jego indywidualizm w powiązaniu z rolą szkoły w procesie wychowania, jako miejsca przygotowującego do życia w społeczeństwie.

Na gruncie badań nad rolą szkoły przygotowującą do życia z innymi, rozwinęły się badania nad partycypacją młodzieży, zapoczątkowane w szczególności w II połowie XX wieku. Charakterystyczne dla badań tego okresu było odwoływanie się do pojęcia tak zwanej „drabiny partycypacji”, które to pojęcie po raz pierwszy użyła Sherry R. Arnstein¹², a w latach 90 ubiegłego wieku rozwinął Roger Hart¹³. Założeniem „drabiny partycypacji” jest stopniowe angażowanie dzieci we wspólne z dorosłymi podejmowanie decyzji dotyczących życia społecznego, które to przechodzi osiem poziomów. Poziomy te można podzielić na trzy główne fazy partycypacji, a więc włączania dzieci w procesy podejmowania decyzji i współpracy. Pierwsze dwa szczeble drabiny to „pozorna” partycypacja, co przez Arnstein zostało

¹¹ E. Claparede, *Wychowanie funkcjonalne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

¹² S. Arnstein, *A ladder of citizen participation*, [w:] „Journal of the American Institute of Planners”, 1969, 35(4), 216–224; S. Arnstein, *Drabina partycypacji*, w: J. Erbel, P. Sadura, *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.

¹³ R. Hart, *Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship*, w: „Innocenti Essays”, 1992 (4).

zdefiniowane jako „manipulacja” i „terapia”. Druga faza to tokenizm, tj. informowanie, konsultowanie i łagodzenie konfliktów, o którym można mówić wtedy, gdy dzieciom wprawdzie udziela się głosu, ale w rzeczywistości nie bierze się pod uwagę ich zdania, nie realizuje się ich pomysłów. Ostatnia część drabiny to pełny rodzaj partycypacji, tj. partnerstwo, delegowanie władzy i kontrola obywatelska. Jest to partycypacja, inicjowana oddolnie przez uczniów i przez nich realizowana. Partycypacja dzieci i młodzieży według modelu „drabiny partycypacji” opiera się więc na dzieleniu się władzą, wpływem na działanie, procesie według którego dochodzi do zaangażowania. Nadmienić należy, iż sam Hart pomimo krytyki z jaką spotkała się jego idea partycypacji, traktował swój pomysł jako metaforę kierunku, w jakim może rozwijać się partycypacja młodzieży. Warto zauważyć także, iż krytycy Harta, tacy jak Phil Treseder¹⁴ wskazywali, iż partycypacji nie można rozpatrywać z punktu widzenia hierarchii, sekwencji zdarzeń, która prowadzi do pełnego zaangażowania i włączenia w działanie. Autor pisze, iż dzieciom nie można ograniczać włączanie się we współdecydowanie, aczkolwiek nie można oczekiwać, że będą jak dorośli angażować się w projekty w szkole.

Oprócz koncepcji „drabiny partycypacji”, kolejnym zagadnieniem rozwiniętym w II połowie XX wieku, nawiązującym do zagadnienia partycypacji, jest koncepcja kapitału społecznego, rozważanego najczęściej w wymiarze działania zbiorowego, kooperacji i sieci powiązań w sensie funkcjonalnym i strukturalnym¹⁵. W opracowaniach podejmujących tematykę kapitału społecznego najczęściej można znaleźć nawiązanie do prac Jamesa S. Colemana¹⁶ i Roberta D. Putnama¹⁷, których koncepcje różnią się, natomiast to co je łączy, to ponadindywidualny, nie jednostkowy charakter opisywanych zasobów społecznych. W ujęciu Fukuyamy¹⁸ kapitał przejawiać się może w normach

¹⁴ P. Treseder, *Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making*, Childrens Right Office, London 1997.

¹⁵ K. Growiec, *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2011; T. Kaźmierczak, *Praca socjalna: animacja społeczna, kapitał społeczny, networking*, (w:) T. Kaźmierczak, *Zmiana w społeczności lokalnej. Szkice o kapitale społecznym w praktyce społecznej i nie tylko*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007, s. 11-36.

¹⁶ J. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, [w:] *American Journal of Sociology*, 1988, vol. 94.; J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Belknap Press, Cambridge 1990.

¹⁷ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

¹⁸ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

społecznych, w zaufaniu społecznym i sieciach stosunków międzyludzkich. Może być też łączony z zespołem cech i umiejętności społecznych¹⁹. Z kapitałem społecznym wiązał Robert Putnam zaangażowanie obywatelskie. Podkreślał, że te osoby, które „należą do formalnych i nieformalnych sieci społecznych, są bardziej skłonne poświęcić swój czas i pieniądze w dobrej intencji, niż ci, którzy funkcjonują w izolacji społecznej”²⁰. Także S. Sabatini²¹ badał wielkość kapitału społecznego za R. Putnamem przy użyciu wskaźników określających zaangażowanie obywatelskie, takich jak m.in. świadomość obywatelska, partycypacja polityczna, liczba stowarzyszeń, normy wzajemności i zaufania, nieformalne kontakty.

Rozważania nad partycypacją prowadzone są także w kontekście życia społecznego w państwie demokratycznym. Mówi się wtedy o partycypacji publicznej, a więc o zaangażowaniu mieszkańców w działania struktur demokratycznego państwa. Obok partycypacji publicznej, rozróżnia się partycypację społeczną oznaczającą udział jednostek w działaniach zbiorowych inicjowanych oddolnie w społecznościach, w których na co dzień funkcjonują. Warto nadmienić, iż partycypacja nie musi dotyczyć społeczności lokalnych, a może być rozważana w odniesieniu do grupy pokoleniowej, czy grupy zainteresowań. W każdej z odmian partycypacji w myśl koncepcji „drabiny partycypacji”, widoczne jest założenie wspólnego tworzenia świadomości społecznej, zaangażowanie w procesy decyzyjne i stopniowe włączanie uczniów w podejmowanie decyzji, osiągając poziom realnego wpływu na działanie.

Pojęcie partycypacji młodzieży powstało na gruncie rozważań nad partycypacją obywatelską, podejmowanych często w kontekście kondycji państwa demokratycznego, słabości społeczeństwa obywatelskiego, a w konsekwencji tego stanu poszukiwań rozwiązań skutecznej animacji społeczeństw w kierunku większej aktywności obywatelskiej i włączania obywateli w podejmowanie decyzji. Przyjęło się uważać, iż na gruncie szkoły szansą rozwijania wiedzy na temat partycypacji staje się edukacja obywatelska, kształtowanie umiejętności uczestnictwa i współdziałania z innymi, warunkujące współdziałanie w podejmowaniu decyzji. W rozważaniach nad partycypacją dzieci i młodzieży wyraźnie podkreśla się potencjał szkoły na rzecz wspierania uczniów w wyrażaniu opinii o sprawach istotnych dla

¹⁹ E.L. Glaeser, D.I. Laibson, J.A. Scheinkman, Ch.L. Soutter, *Measuring trust*, [w:] *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 115, no.3, 2000, pp. 811-846.

²⁰ R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 197.

²¹ F. Sabatini, *Does Social Capital Improve Labour Productivity in Small and Medium Enterprises?* La Sapienza, Roma 2006.

uczniów²². Wysiłki mające na celu wspieranie partycypacji uczniów i uwzględnienie głosu uczniów w decyzjach dotyczących spraw na poziomie szkoły są widoczne w zmianach reformy szkolnictwa w Australii²³, Wielkiej Brytanii²⁴ i USA²⁵. Keogh i Whyte²⁶ w badaniach wykazali pozytywne skutki partycypacji młodzieży w sprawach szkolnych w Irlandii pokazując, że im większym stopniu zaspokaja się potrzeby zgłaszane przez ucznia, tym uczniowie osiągają lepsze wyniki w nauce i tworzą pozytywne relacje społeczne w szkole. Partycypacja w przestrzeni szkoły, przekazanie uczniom „głosu”, jego wysłuchanie, uwzględnienie i wdrożenie bezsprzecznie wpływa na doświadczenia związane z uczeniem się w klasie²⁷ ma wyraźny pozytywny wpływ na poziom osiągnięć²⁸ i satysfakcji z szkoły²⁹.

Partycypacja uczniowska jest terminem zakładającym udział ucznia w szkole w sprawach dla niego ważnych. Wymaga wiedzy na temat możliwości i sposobów partycypowania, a także nie tyle umiejętności, co jak wskazuje Flutter „strategii, które oferują uczniom możliwości aktywnego uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji w ich szkołach”³⁰. Zwiększenie możliwości decyzyjnych w szkole osób tworzących społeczność szkolną wpływa pozytywnie na relacje nauczycieli i uczniów, jak i na doświadczenia związane

²² L. Lansdown, *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, Unicef Publishing House, Florence 2001.

²³ B. Levin, *Putting students at the centre in education reform*, w: „Journal of Educational Change”, 2000, Vol. 1, pp. 155-72.

²⁴ M. Fielding, *Beyond the rethoric of student voice: new departures or constraints in the transformation of 21st century schooling*, w: „Forum”, 2001, Vol. 43 No. 2, pp. 100-9.

²⁵ D. L. Mitra, *The significance of students: can increasing 'student voice' in schools lead to gains in youth development*, w: „Teachers College Record”, 2004, Vol. 106 No. 4, pp. 651-88.

²⁶ A.F. Keogh, J. Whyte, *Second Level Student Councils in Ireland. Study of Enablers, Barriers and Supports*. National Childrens Office, Dublin 2005.

²⁷ J. Flutter, *Teacher development and pupil voice*, w: „The Curriculum Journal”, 2007, Vol. 18 No. 3, pp. 343-54.

²⁸ D. Hannam, *A pilot study to evaluate the impact of student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools*, report to the DfEE 2001, available at: www.kehila.org.il/doc/research/hannamreport.pdf (accessed 14 November 2010).

²⁹ O. Samdal, D. Nutbeam, B. Wold, B. and L. Kannas, *Achieving health and educational goals through school – a study of the importance of school climate and student satisfaction*, w: „Health Education Research”, 1998, Vol. 13 No. 3, pp. 383-97.

³⁰ J. Flutter, *Teacher development and pupil voice*, The Curriculum Journal, 2007, Vol. 18 No. 3, pp. 343-54.

z uczeniem się w szkole³¹. Jest też kluczowym czynnikiem w tworzeniu wysokiego poziomu zarówno wydajności i satysfakcji wśród nauczycieli i uczniów³².

Dokonując próby analizy pojęcia partycypacji młodzieży należy odnieść się także, do definicji tego pojęcia, opracowanej przez Organizację Narodów Zjednoczonych (ONZ) i Radę Europy (RE). Partycypacja młodzieży w ujęciu ONZ (2008) zakłada pełnienie aktywnej roli we własnym rozwoju jak i rozwoju społeczności, w której żyją. Partycypacja młodzieży w ujęciu Organizacji Narodów Zjednoczonych zakłada rozwijanie umiejętności życiowych (*life skills*) oraz wiedzy na temat praw człowieka i obywatelstwa. Aby skutecznie partycypować, według definicji ONZ młodzi ludzie powinni posiadać odpowiednie narzędzia, pozwalające im na partycypację. Rada Europy łączy definicję partycypacji młodzieży bezpośrednio z uczestnictwem w demokratycznym życiu każdej wspólnoty. Uczestnictwo i aktywność obywatelska jest prawem, którego praktykowanie wymaga przestrzeni i wsparcia w angażowanie się w aktywną działalność, przyczyniającą się do budowania lepszego społeczeństwa³³ (Rada Europy, 2003).

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czym jest partycypacja młodzieży, oprócz przytoczonych definicji Organizacji Narodów Zjednoczonych i Rady Europy, odnieść należy się także do Konwencji Praw Dziecka (KPD)³⁴. Nadmienić należy, iż w Konwencji tej brak jest bezpośredniego odniesienia do partycypacji, jednakże pośrednio nawiązanie mówi o prawie do aktywnego uczestnictwa, bycia wysłuchanym, możliwość działania w rzeczywistości społecznej oraz prawa do podejmowania wyborów przez dziecko. Istotny z tego punktu widzenia jest art. 12 KPD mówiący o prawie do „swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka stosownie do wieku i dojrzałości dziecka” oraz art. 13 nawiązujący o prawie do swobodnej (także pod kątem formy) wypowiedzi. W art. 15 dzieci i mło-

³¹ J. MacBeath, K. Myers, and H. Demetriou, *Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating impact*, Forum, (2001), Vol. 43 No. 2, pp. 78-82.

³² G. Gray, I. Young, I. and V. Barnekow, *Developing a Health-Promoting School: A Practical Resource for Developing Effective Partnerships in School Health, Based On the Experience of the European Network of Health Promoting Schools*, Kailow Graphic, 2008.

³³ Rada Europy. *Europejska Karta Partycypacji Młodych Ludzi w Życiu Lokalnym i Regionalnym*, Strasbourg, 2003.

³⁴ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku

Konwencja o Prawach Dziecka https://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf [data dostępu 19.12.2016].

dzieci otrzymały prawo do swobodnego zrzeszania się oraz wolności pokojowych zgromadzeń. Również art. 29 daje najmłodszym prawo do edukacji przygotowującej „do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie”, a także odnoszący się do sytuacji dziecka niepełnosprawnego art. 23 mówi o prawie do godnego życia i uczestniczenia w życiu społeczeństwa³⁵. Wyrażanie „poglądów” o których wspomina art. 12, jak zauważają R. Hodgkin i P. Newell³⁶ wymaga od dzieci i młodzieży zajęcia konkretnego stanowiska, czy opracowania i wyrażania pomysłu czy wrażenia. Także w artykule 12 KPD zawarto określenie odnoszące się do wyrażania poglądów we „wszystkich sprawach dotyczących dziecka”. Wyjaśnienie pojęcia „spraw” dziecka można znaleźć w Komentarzu Ogólnym nr 12 Komitetu Praw Dziecka ONZ „The Right of the Child to be Heard”³⁷, z którego wynika, że oprócz prawa do edukacji, „sprawy” dziecka to kwestie związane z rodziną, opieką zastępczą, opieką zdrowotną, zabawą (rekreacją, sportem), miejscem pracy, sytuacjami w których dziecko doświadcza przemocy. Sprawy te są też związane z migracją, społecznością lokalną, instytucjonalizacją dziecięcej partycypacji, jak i odnoszą się do problemów globalnych, międzynarodowych³⁸. Należy także zauważyć, iż dziecko w art. 12 KPD otrzymuje z jednej strony prawo do wyrażania poglądów, przy czym prawo to nie jest pełne, a zależne od „wieku i dojrzałości”. Oprócz zdania zwolenników partycypacji dzieci i młodzieży, w literaturze przedmiotu można napotkać głosy krytyki głównie tych, którzy jako argumenty przytaczają najczęściej brak kompetencji obywatelskich dzieci, w powiązaniu z niewielkim doświadczeniem w życiu społecznym na poziomie podejmowania decyzji oraz zabierania dzieciom dzieciństwa poprzez angażowanie ich w partycypację³⁹.

³⁵ Tamże.

³⁶ R. Hodgkin, P. Newell, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Unesco Publishing House, Geneva 1998.

³⁷ Unesco The Right of the Child to be Heard http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf [data dostępu 6.09.2016].

³⁸ M. Brzozowska – Brywczyńska, (Poza) artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych, w: A. Kordasiewicz i P. Saura, *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 39.

³⁹ M. Brzozowska – Brywczyńska, (Poza) artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych, [w: A. Kordasiewicz i P. Saura, *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013; L. Lansdown, *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, Unicef Publishing House Florence 2001.

Nauczyciele o uczniu przedwcześnie kończącym naukę

Celem poniższego artykułu jest wzbogacenie wiedzy na temat szans i możliwości partycypacji w sprawach globalnych młodzieży zagrożonej przedwczesnym zakończeniem nauki. Badania prowadzone były w lutym i marcu 2016 roku w szkołach ponadpodstawowych w Anglii (Woodside High School w Londynie), na Cyprze (B' District Gymnasium w Nikozji), we Włoszech (IIS Leonardo Da Vinci Liceo della Science Humane w Rzymie) oraz na Litwie (Jonas and Petras Vileisiai school Jono ir Petro Vileišių mokykla w Kownie). Miały one charakter badań diagnostycznych, w których dążyłam do rozpoznania i opisanie tego, jak nauczyciele i uczniowie postrzegają partycypację w sprawach globalnych w szkole. W badaniach przyjąłam za J. Brunnerem, iż szkoła jest miejscem rozwoju ucznia, zarówno rozwoju intelektualnego, jak i osobowościowo-emocjonalnego. U podstaw badań tkwiło spojrzenie na partycypację młodzieży, w którym kładzie się nacisk na poznanie doświadczeń nauczycieli i uczniów związanych z partycypacją. Dane zbierane były w toku 4 wywiadów fokusowych (*Focus Group Interviews*), w których łącznie wzięło udział 18 nauczycieli i 26 uczniów. Analizując dane zdawałam sobie sprawę, na co zwraca Justyna Wiśniewska, iż „zdaniem części badaczy wywiad nie jest oknem na rzeczywistość społeczną, tylko próbką tejże rzeczywistości”⁴⁰. Stąd też prowadząc wywiady fokusowe jedynie w czterech europejskich szkołach trudno o uogólnienia w zakresie problematyki podejmowanych badań.

Prezentacja wyników w zamierzeniu miała stanowić przyczynek do podjęcia dyskusji nad partycypacją uczniów, w szczególności tych zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki. Nadmienić należy, iż badania korespondują z przewodnią ideą międzynarodowego projektu edukacyjnego „Future Youth School Forum”, finansowanego z grantu Erasmus+ oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zakładającą tworzenie w szkołach wolontarystycznych grup młodych ludzi, których członkowie organizują forum młodzieży i debatuje na wybrane problemy globalne. Celem Forum jest wychowanie świadomego obywatela takiego, który zadaje sobie pytania: „Kim jestem?”, „Dokąd zmierzam?”. Forum jest szkołą patrzenia, służącą wyrabianiu właściwych kryteriów oceny współczesnych wydarzeń globalnych oraz umiejętności wyrażania opinii i prowadzenia dyskusji. Poprzez debataowanie młodzież zachęca się do refleksji nad uniwersalnymi wartościami

⁴⁰ J. Wiśniewska, *Wywiad jako technika gromadzenia danych w badaniach jakościowych*, w: K. Ławniczak *Metody jakościowe i ilościowe w badaniu organizacji i działania Unii Europejskiej*, Wydawnictwo WNIDP, Warszawa 2013, s. 67.

oraz własnym miejscem w społeczeństwie i świecie. W procesie uczenia się niezbędna jest zdolność krytycznego myślenia i spojrzenia na rzeczywistość. Uczniowie poprzez uczestnictwo w Forum wspólnie wyobrażają sobie różne scenariusze przyszłości i rolę, jaką mogą odgrywać w tworzeniu sprawiedliwego i harmonijnie rozwijającego się świata.

W pierwszej kolejności w badaniach podjęta została próba nakreślenia sylwetki ucznia, przedwześnie kończącego naukę. Na Cyprze odsetek uczniów porzucających szkołę wcześniej według danych Eurostatu⁴¹ wynosił w 2015 roku blisko 5%, dla porównania w 2010 było to 12%, co wyraźnie pokazuje tendencję spadkową tego zjawiska w tym kraju. Rząd w Nikozji wprowadził w 2010 roku reformę edukacji, która miała na celu zmianę nie tylko priorytetów polityki edukacyjnej, co pociągało ze sobą zmianę programów nauczania, ale także skutkowało wprowadzeniem oferty zajęć dla dzieci z różnego rodzaju specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Według badań Atheny Michaelidou-Evripidou⁴² zajęcia takie prowadzone są w cypryjskich szkołach także dla uczniów zagrożonych porzuceniem nauki. Dla autorki u podstaw tego zjawiska na Cyprze leżą przyczyny natury społeczno-ekonomicznej (niski status materialny rodziny ucznia), dydaktycznej (problemy z językiem greckim) oraz biopsychicznej (niedosłuch, niedowidzenie). Co ciekawe, uczeń porzucający naukę w szkole na Cyprze to najczęściej chłopiec, pochodzący z niezamożnej rodziny, z korzeniami imigranckimi.⁴³

Uczniowie przedwześnie kończący naukę w *B' District Gymnasium* w Nikozji, według badanych nauczycieli, to uczniowie opisywani jako „nie mający wiary w siebie, wątpiący we własne możliwości sprawcze”. Nauczyciele pytani o zaangażowanie w działania szkolne i pozaszkolne takich uczniów bez wahania wskazywali, iż wyraźnie „zauważyć można u nich większą aktywność i zaangażowanie”, w porównaniu z rówieśnikami”. Uczniowie porzucający naukę w *B' District Gymnasium* pochodzą z rodzin imigranckich, a ich problemy w nauce łączą się z niewystarczającą znajomością języka greckiego.

Na podobne przyczyny niepowodzeń szkolnych, w efekcie których uczniowie porzucają szkołę wcześniej niż rówieśnicy, zwrócili uwagę nauczyciele ze szkoły ponadpodstawowej *Leonardo da Vinci School* z Rzymu.

⁴¹ Dane Eurostat [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Early_leavers_from_education_and_training,_2010_and_2015_\(%C2%B9\)_\(%25_of_population_aged_18%E2%80%9324\)_YB16.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Early_leavers_from_education_and_training,_2010_and_2015_(%C2%B9)_(%25_of_population_aged_18%E2%80%9324)_YB16.png) [data dostępu 15.12.2016].

⁴² A. Michaelidou-Evripidou, *Literacy policy in practice: the case of the Cyprus Educational System*; presented at the *Literacy for all* conference, 5-6 September 2012, Nicosia, Cyprus.

⁴³ Tamże.

Wskazywali oni najczęściej na status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia, a także przyczyny dydaktyczne, w szczególności zbyt liczne klasy, w których niewiele jest czasu na indywidualną pomoc, czy też brak jest oferty zajęć wyrównawczych dla uczniów z problemami w nauce. Dodatkowo badani wymienili absencję uczniów oraz „*brak procedur, które pomogłyby zmotywować ucznia do uczęszczania do szkoły*”. Oprócz tego, analogicznie jak na Cyprze, uczeń zagrożony przedwczesnym porzuceniem nauki w *Leonardo da Vinci School* w Rzymie, to uczeń pochodzący z rodziny imigranckiej, mający problemy w porozumiewaniu się i nauce języka włoskiego, co znajduje bezpośrednie przełożenie na problemy z zaliczaniem ustnym przedmiotów, wymagających komunikowania się w języku włoskim, ale także z wypowiedziami pisemnymi, testami, egzaminami zdawanymi w języku włoskim. Z rozmów nauczycieli z uczniami wynika, iż problemy z niskimi wynikami w nauce i niską frekwencją można łączyć z chęcią porzucenia szkoły, co jest uzasadniane przez uczniów potrzebą wsparcia finansowego rodziny, a jej trudna sytuacja materialna wymaga podejmowania przez młodzież pracy zarobkowej po szkole lub w weekendy, co bezpośrednio według badanych nauczycieli, przekłada się na problemy w nauce. Szansą według badanych nauczycieli z Rzymu, jest ścisła współpraca z rodzicami ucznia, których włącza się w proces pomocy i „*zatrzymania w szkole*”. Zauważyć należy, iż Włochy w badaniach Eurostatu mają jeden z wyższych odsetek osób porzucających edukację w szkole w porównaniu z innymi krajami. Jest to odpowiednio 18% w roku 2010 i 15% w roku 2015. Ze względu na decentralizację systemu edukacji we Włoszech, brak jest jednej spójnej polityki zapobiegania zjawisku przedwczesnego kończenia nauki oraz strategii działań interwencyjnych w całym kraju. Działania takie, w razie potrzeby mogą być podejmowane przez indywidualnie przez szkoły, w zależności od charakteru i skali problemu.

Na Litwie, podobnie jak w Polsce od lat notuje się stosunkowo nieduży odsetek uczniów przedwcześnie kończących naukę. Odpowiednio w roku 2015 wynosił on 6% (w Polsce dla porównania jest to 5%). W opinii badanych nauczycieli główną przyczyną tego zjawiska w *szkole Jonas and Petras Vileisiai school Jono ir Petro Vileišių mokykla* w Kownie jest niski status materialny rodziny, co powoduje, podobnie jak w przypadku młodzieży ze szkoły *Leonardo da Vinci School* z Rzymu, podejmowanie przez młodzież pracy zarobkowej, motywowane chęcią pomocy finansowej rodzinie. Przy czym inaczej niż we Włoszech, na Litwie według badanych nauczycieli, młodzież świadomie podejmuje decyzję o porzuceniu szkoły i zdaje sobie sprawę z konsekwencji tego działania. Moi rozmówcy z Litwy wskazywali, iż grupą

uczniów na Litwie szczególnie zagrożoną przedwczesnym kończeniem nauki są dzieci, pochodzące z rodzin o niskim statusie materialnym oraz z rozbitych rodzin, gdzie jeden z rodziców odpowiedzialny za dziecko, często jest niewydolny wychowawczo. Pomimo tego, iż szkoła podejmuje próby kontaktu z rodziną takich uczniów, rodzice (opiekunowie) unikają spotkań z nauczycielami, ogólnie zauważa się utrudnioną współpracę z rodziną takich uczniów. Podobnie jak na Cyprze, na Litwie istnieje oferta edukacyjna skierowana do młodych ludzi z różnymi potrzebami edukacyjnymi. W prowadzonych wywiadach fokusowych nauczyciele z Kowna wymienili jako przykład tego typu działań rządowy program „Dzieci i młodzież zagrożona ubóstwem i wykluczeniem społecznym”, którego priorytetem jest utworzenie i prowadzenie edukacyjnych centrów dziennego pobytu dla młodzieży, celem zachęty i wsparcia uczniów w podejmowaniu edukacji formalnej i nieformalnej na różnych jej szczeblach.

Analogicznie jak nauczyciele ze szkół z Nikozji i Rzymu, nauczyciele ze szkoły Woodside High School w Londynie, wskazywali na dzieci z rodzin imigranckich oraz z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, szczególnie narażone na przedwczesne porzucenie nauki. Oprócz zajęć kompensacyjnych i korekcyjno-wyrównawczych, uczniów ze szkoły w Londynie angażuje się w działania szkolne rozwijające zainteresowania, organizowane poza lekcjami, w które uczniowie chętnie się angażują jednakże analogicznie jak na Cyprze, zauważa się u nich brak wiary we własne możliwości.

Podsumowując należy zauważyć, iż młodzież przedwcześnie kończąca naukę w każdej z badanych szkół to uczniowie, którzy podejmują decyzję o porzuceniu szkoły najczęściej z powodów materialnych i problemów w nauce. Często są to też dzieci z rodzin imigranckich (Cypr, Anglia, Włochy). Dzieci te słabo znają język kraju do którego szkół uczęszczają, co znajduje odzwierciedlenie głównie w problemach w nauce. Młodzież porzuca szkołę najczęściej chcąc wspomóc materialnie swoją rodzinę, podejmując pracę zarobkową, co przekłada się na brak czasu na naukę w domu, powodując zaległości i niskie osiągnięcia szkolne.

Partycypacja uczniów w szkole – szanse i ograniczenia

Oprócz pytań o uczniów przedwcześnie kończących naukę, badani nauczyciele zostali zapytani także o umiejętności, jakie należy rozwijać wśród takich uczniów, warunkujące partycypację w szkole. W toku wywiadów fokusowych okazało się, iż we wszystkich 4 grupach fokusowych nauczyciele łączyli partycypację młodzieży z kompetencjami obywatelskimi, przydatnymi nie tylko w szkole, ale i poza nią, a edukację obywatelską wskazywali jako

ten przedmiot, który stwarza optymalne warunki do rozwoju postaw obywatelskich. Pytani o partycypację w szkole, badani nauczyciele najczęściej wymieniali współpracę, komunikowanie się, przemawianie publiczne oraz krytyczne myślenie. W wypowiedziach dominowało też wskazanie na umiejętności przywódcze, organizowania pracy własnej, ale także uczenia się wspólnie.

Pojęcie kompetencji obywatelskich pojawia się najczęściej w kontekście funkcjonowania w nowoczesnym państwie demokratycznym. U ich podwalin leży założenie, że demokracja nie tworzy się samoistnie, ale wymaga aktywności, zaangażowania oraz działania obywateli. Przyjęło się uważać, jak wskazuje Michael Waltzer⁴⁴, iż szeroko rozwinięte kompetencje obywatelskie sprzyjają budowaniu porozumienia, współpracy, tworzeniu zaufania i otwartości. Partycypacja młodzieży według badanych nauczycieli powinna być rozwijana przede wszystkim w ramach formalnej i nieformalnej edukacji obywatelskiej, wymaga od uczniów świadomości własnego wpływu na zdarzenia, możliwości zmiany. Oprócz umiejętności nauczyciele mówili o postawach, warunkujących współpracę z innymi, takich jak odpowiedzialność, zaangażowanie w powierzone zadania, ale także w kontekście rozwijania partycypacji w szkole, wspominali o wspólnocie osób tworzących szkołę, a więc nauczycieli, uczniów, dyrekcję. Partycypacja jest dla badanych nauczycieli wspólnotą doświadczeń, zbieranych w toku nauki szkolnej, a doświadczenia z niej płynące, dzielone są z innymi. Polityka edukacyjna poszczególnych krajów europejskich, jak i Unii Europejskiej od wielu lat konsekwentnie realizuje ideę włączania obywateli w życie społeczne i polityczne. W strategii „Europa 2020” oraz w Europejskich ramach kluczowych kompetencji dla uczenia się przez całe życie (ERK) zawarto odniesienie do edukacji obywatelskiej, w której oprócz wiedzy, nacisk należy położyć na umiejętności praktyczne, „osiąganie efektów kształcenia i nowe metody oceniania wprowadzane dzięki ustawicznemu rozwojowi wiedzy i umiejętności nauczycieli”⁴⁵. Także w Strategii na Rzecz Młodzieży (Youth Strategy) na lata 2010-2018 za priorytety przyjęto wspieranie kreatywnego obywatelstwa, włączanie społeczne i solidarności wśród młodzieży⁴⁶.

⁴⁴ M. Waltzer, *The Idea of Civil Society: A Path to Social Reconstruction*, w: E.J., Dionne, *Community Works: The Revival of Civil Society in America*, Bookings Institution Press, Washington 1998.

⁴⁵ Raport Eurydice, *Edukacja obywatelska w Europie*, Komisja Europejska, Bruksela 2011, s. 7.

⁴⁶ Youth Strategy http://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy_en [data dostępu 20.12.2016].

W zależności od kraju i priorytetów polityki edukacyjnej, różne są rozwiązania stosowane w szkołach odnośnie możliwości partycypacji uczniów w sprawach globalnych. W szkole Woodside School w Londynie istnieje szeroka oferta zajęć pozalekcyjnych, w tym zajęć z edukacji obywatelskiej i edukacji globalnej. Podobnie nauczyciele i uczniowie z Nikozji wskazywali na przykłady zajęć pozalekcyjnych, na przykład „Szkolnych Klubów Młodzieżowych” lub wolontariacie. Badani zgodnie zaznaczali jednakże, iż partycypacja w takich inicjatywach powinna wychodzić od ucznia, a nie być „przydzielana” przez nauczycieli, którzy „wybierają” uczniów. W wywiadach z uczniami powtarzały się zdania, iż „uczniowie nieśmiali nie mają szans”, „przez nauczycieli wybierani są ciągle Ci sami uczniowie do różnych inicjatyw szkolnych”, „nauczyciele nas nie motywują”, „nauczyciele nie słyszą naszego głosu, a my chcemy z nimi rozmawiać”, „mamy tyle pytań do nauczycieli, jeśli chodzi o sprawy globalne, w domu nikt z nami na te tematy nie chce rozmawiać”.

Dla nauczycieli partycypacja w sprawach globalnych wymaga wiedzy i umiejętności, pozwalających na aktywną w nich partycypację. Nauczyciele z Litwy wskazywali, iż to rodzina obok szkoły powinna pełnić funkcję „przewodnika” po problemach globalnych „tłumacza” procesów globalnych. O rodzinie w kontekście obywatelskości pisał G.W.F. Hegel, dla którego społeczeństwo obywatelskie to sfera pośrednia między rodziną i państwem, między życiem prywatnym i politycznym. Talcott Parsons analizując ideę obywatelskości pisze, iż uspołecznienie wymaga społeczności pośredniczącej, którą może być rodzina lub też inna wspólnota, dobrana „nieprzypadkowo”, na przykład szkoła. Amitai Etzioni⁴⁷ amerykański socjolog, pisze o społeczności responsywnej, odpowiadającej na działanie, uwzględniającej zdanie jej członków jako tej, która sprzyja tworzeniu się wartości obywatelskich. Z wypowiedzi nauczycieli i uczniów z Anglii wynika z kolei, iż źródłem informacji na tematy globalne jest internet, z którego uczniowie wprawdzie czerpią informację, ale rodzi ona też często dużo pytań, obaw, a młodzież potrzebuje dorosłych, jako „przewodnika” „tłumacza” po współczesnych problemach społecznych, ponieważ „w rodzinie uczniowie nie mają możliwości podyskutowania, to w szkole poszukują przestrzeni do tego typu rozmów” zauważył jeden z nauczycieli. Nauczyciele podkreślali także, iż szkoła powinna oferować czas i miejsce na dyskusję, wymianę poglądów, refleksję nad aktualnymi problemami, współczesnego globalizującego się świata.

⁴⁷ A. Etzioni, *Aktywne społeczeństwo*, Zakład Wydawniczy Nomos, Warszawa 2012.

Ciekawą częścią wywiadu fokusowego były wypowiedzi badanych na temat trudności z partycypacją w szkole. Nauczyciele z każdej z badanych szkół zgodnie przyznali, iż treści kształcenia nauczanych przez nich przedmiotów (język ojczysty, język angielski, historia, filozofia, wiedza o społeczeństwie, biologia, geografia) pomijają tematykę partycypacji. Nauczyciele z Litwy wskazywali wprawdzie, iż w ich kraju funkcjonuje od 2013 roku rozwiązanie, polegające na tym, iż jedna godzin lekcyjna języka angielskiego tygodniowo poświęcona powinna zostać tematyce globalnej, ale brak jest także w treściach odniesień do rozwijania partycypacji wśród młodzieży. Angielscy nauczyciele wskazywali na to, iż zbyt duży nacisk kładzie się na realizację programu nauczania i przygotowywanie uczniów do różnych egzaminów końcowych, co w konsekwencji przykłada się na brak czasu, aby w uczniach rozwijać partycypację. We Włoszech podobnie, jak w Anglii, nauczyciele często mówili o nacisku na realizację programów nauczania, w których treści edukacji obywatelskiej stanowią nieduży udział. Nauczyciele z czterech badanych szkół zgłaszali wyraźnie, iż brak jest warsztatów doszkalających, jak rozwijać partycypację w szkole. Z doświadczenia nauczycieli wynika także to, iż informacje na tematy globalne zasłyszane z mediów, uczniowie przyjmują bez ich weryfikowania, często bezkrytycznie wierząc w każde zasłyszane słowo.

Co ciekawe, uczniowie mówią o trudnościach związanych z partycypacją w sprawach globalnych w swoich szkołach, podobnie jak nauczyciele wskazywali na potrzebę rozwijania wiedzy o problemach współczesnego świata, przy czym uczniowie mówili, iż bardziej edukacja globalna w szkołach kojarzy im się z uczeniem się pamięciowym, „a nie takiej wiedzy na tematy globalne nam potrzeba”. O wiele bardziej, niż wiedzy deklaratywnej „potrzebują wiedzieć, jak działać, angażować się w rozwiązywanie problemów współczesnego świata”. Uczniowie mówili o roli nauczyciela, jako „tłumacza problemów globalnych, a nie nauczyciela, który wymaga od nich uczenia się pamięciowego faktów, dat, miejsc. Uczniowie z Cypru wskazywali, iż bardziej niż wiedzy, w ramach edukacji globalnej potrzebują rozwijać kreatywność, myślenie krytyczne, empatię, wiedzę, jak działać globalnie a szkoła powinna stać się przestrzenią wspólnych doświadczeń, miejscem do dyskusji, wymiany poglądów. Uczniowie z Anglii i Litwy sygnalizowali, iż mają wrażenie, iż w szkole nikt ich nie słucha, za to wymaga się, aby to uczniowie słuchali innych, np. nauczycieli lub dyrekcję. Uczniowie z gimnazjum w Rzymie mówili z kolei, iż mają poczucie „braku wpływu” na to, czego (jakiś treści) i jak się uczyć (metod), bo to nauczyciele sami decydują, jakie metody i zagadnienia będą omawiane w ramach danej jednostki tematycznej i sami

dobierają optymalne według nich metody nauczania. Dla uczniów z Włoch partycypacja w szkole odbywa się w toku zajęć pozalekcyjnych, podejmując się wykonywania różnych zadań, zakładających odpowiedzialność i współdecydowanie. Rozwijanie partycypacji wśród uczniów możliwe jest wyłącznie poprzez współpracę przy realizacji zadań. Z kolei uczestnictwo w sprawach globalnych, odbywa się w szkole w toku zajęć lekcyjnych, gdzie uczniowie mają okazję dyskutować na tematy globalne, wymieniać opinie między sobą.

Podsumowując należy zauważyć, iż zarówno nauczyciele, jak i badana młodzież wyraźnie mówią o potrzebie rozwijania partycypacji w swoich szkołach. Szansą do tego działania jest w opinii nauczycieli edukacja obywatelska, a umiejętności warunkujące partycypację są tożsame z umiejętnościami obywatelskimi. Młodzi ludzie są postrzegani raczej jako osoby, które należy kształtować i reformować, niż jako aktywni obywatele, mogący samodzielnie myśleć i podejmować decyzje ich dotyczące. Inaczej niż nauczyciele, uczniowie utożsamiają partycypację z umiejętnościami rozwijanymi w toku różnych przedmiotów szkolnych. Ograniczeniem w rozwijaniu partycypacji w szkole, w opinii młodzieży jest fakt, iż nauczyciele zbyt dużo wagi przykładają rozwijaniu wiedzy deklaratywnej, nauczaniu faktów, wiadomości, a mało miejsca poświęcają praktycznym umiejętnościom, potrzebnym w szkole i poza nią. Uczniowie nie czują się sprawcami działań w szkole, mają poczucie, iż ich głos nie jest brany pod uwagę przez nauczycieli. Z wywiadów fokusowym bezsprzecznie wynika, iż szansą na partycypację rozwijaną w szkole są partnerskie relacje oraz współpraca między nauczycielami i uczniami.

Zakończenie

Problem przedwczesnego porzucania szkoły od lat jest priorytetem europejskiej polityki edukacyjnej i społecznej. Niski poziom wykształcenia pociąga za sobą konsekwencje ponoszone nie tylko przez poszczególne młode osoby przerywające naukę, ale oznacza również duże ekonomiczne i społeczne skutki dla całego społeczeństwa. Europejskie strategie mające na celu przeciwdziałanie zjawisku wczesnego kończenia nauki dotyczą zróżnicowanych działań, jednakże łączy je koncentracja na działaniach prewencyjnych, interwencyjnych i kompensacyjnych.

Najczęstszymi przyczynami wczesnego kończenia nauki w Europie jest niekorzystna sytuacja materialna dzieci i ich rodzin oraz pochodzenie z rodzin imigranckich. Rezygnacja z nauki jest końcowym etapem procesu wycofywania się z nauki, następującego zazwyczaj ze względów osobistych, społecznych, gospodarczych, rodzinnych. Ponadto osoby przedwcześnie porzucające szkołę w europejskich krajach to osoby doświadczające

niepowodzeń szkolnych, z problemami w zachowaniu w szkole, z dyscypliną szkolną, w kontaktach społecznych przejawiające zaburzenia zachowania oraz problemy w kontaktach społecznych. Przedstawione wyniki badań wskazują, iż w badanych szkołach w Londynie, Nikozji i Rzymie uczniowie z rodzin imigranckich najczęściej porzucają szkołę ze względów ekonomicznych, kierując się chęcią pomocy materialnej rodzinie. Powodem porzucania szkoły są także problemy w nauce, wynikające często z niewystarczającej znajomości języka kraju, do którego przybyli. Na Litwie z kolei młodzież przedwcześnie porzucająca szkołę to uczniowie pochodzący z rodzin o niskim statusie materialnym oraz z niepełnych rodzin.

W międzynarodowym projekcie edukacyjnym „Future Youth School Forum” postawiono sobie za cel stworzenie forum szkolnego, które tworzą uczniowie wraz z nauczycielami, zakładające rozwijanie partycypacji uczniowskiej w sprawach globalnych. Idea partycypacji uczniowskiej rozwinęła się na gruncie progresywizmu, w szczególności pod wpływem poglądów Johna Deweya dotyczących uwzględnienia w procesie dydaktyczno-wychowawczym potrzeb społecznych dziecka. Dla Deweya, klasa szkolna miała być zwierciadłem społeczeństwa i laboratorium, a więc miejscem, w którym uczniowie uczą się rzeczywistego życia. W centrum metod dydaktycznych Deweya znajdowało się rozwiązywanie problemów w małych grupach przez uczniów, poszukujących odpowiedzi na problemu naukowe, ucząc się jednocześnie umiejętności, potrzebnych do życia w demokratycznym społeczeństwie. Refleksja ta była kontynuowana w następnych latach między innymi przez Sherry R. Arnstein⁴⁸, a w latach 90 ubiegłego wieku rozwinął to pojęcie Roger Hart⁴⁹.

Mówiąc o partycypacji uczniowskiej odwołać się należy do indywidualności człowieka, jako fundamentalnego bytu, który przez rozum i wolną wolę jest w stanie dobrowolnie stanowić o sobie i zmieniać rzeczywistość. Kluczowe znaczenie wydaje się mieć przy tym dobrowolność i równość w relacjach międzyludzkich, poczucie przynależności oraz chęć działania. Oparcie partycypacji na dobrowolności z jednej strony, z drugiej zaś na relacjach z innymi, powinno także nawiązywać do kwestii rozwijania w nauce szkolnej umiejętności, które będą przydatne nie tylko w szkole, ale także w realnych

⁴⁸ S. Arnstein, *A ladder of citizen participation*, w: „Journal of the American Institute of Planners”, 1969, 35(4), 216–224; S. Arnstein, *Drabina partycypacji*, w: J. Erbel, P. Sadura, *Partycypacja: Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.

⁴⁹ R. Hart, *Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship*, w: „Innocenti Essays” 1992 (4).

sytuacjach, pozwalających wywiązywać się z ról istniejących w świecie dorosłym. Partycypacja uczniowska, w szczególności młodzieży przedwczesnie zagrożonej porzuceniem nauki jest formą uczenia się, opierającą się na umiejętnościach potrzebnych do życia z innymi oraz wiedzy ogólnej na problemach współczesnego świata. O ile nauka szkolna, jak wynika z wywiadów z uczniami, koncentruje się raczej na wiedzy deklaratywnej, uczenia się pamięciowego, to uczenie się partycypacji wydaje się zwierać lukę między formalną nauką szkolną, a aktywnością umysłową poza szkołą, poprzez przede wszystkim stwarzanie warunków do współpracy i wspólnej realizacji zadań. Ponadto partycypacja uczniowska składa się do obserwowania innych, rozmów, wymianie poglądów, dyskusji, co sprawia, iż uczeń powoli wchodzi w obserwowane dorosłe role. Angażuje także uczniów do poznawania współczesnego świata, interpretowania i wyjaśniania zjawisk oraz konstruowania wiedzy o nim i własnego ich rozumienia. Partycypacja uczniowska zakłada również uczenie się „wewnętrzne”, które dla Joanny Rutkowiak charakteryzuje „aktywność poznawcza osobiście znacząca i intrygująca dla jednostki, dotycząca tego, co ją obchodzi, angażująca jej własne ‘ja’. Jest w nim zawarte staranie się o siebie, z lokowaniem odpowiedzialności w sobie jako odpowiedzialności za siebie”⁵⁰.

Istotną rolę w rozwijaniu partycypacji uczniowskiej odgrywa nauczyciel, jako osoba wspierająca ucznia w rozwoju własnym, wspomagająca zainteresowanie światem ludzi dorosłych. Anna Brzezińska pisze o polach oddziaływań nauczyciela, wskazując na złudne przekonanie o jednym zadaniu nauczyciela, polegającym na realizacji treści nauczanego przedmiotu. „Styl działania nauczyciela powinien także pozostawiać efekty wychowawcze i społeczne”⁵¹ wskazuje autorka. Rola nauczyciela odnosi autorka do zasobów osobistych, społecznych, środowiska społecznego, społeczności lokalnej i szkoły, także do „rzeczywistości medialnej”. Badani uczniowie i nauczyciele wyraźnie wskazywali, iż wiedzę o problemach współczesnego i możliwościach partycypowania czerpią z mediów. Anna Brzezińska⁵² pisząc o roli nauczyciela, wskazuje na różne możliwości uczenia się w sytuacjach, w których obecny jest nauczyciel. Z prowadzonych wywiadów z uczniami z czterech

⁵⁰ J. Rutkowiak, *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, wydawnictwo Impuls, Kraków 2005, s. 49.

⁵¹ Tamże, s. 64.

⁵² A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008, s. 67.

europejskich szkół wynika, iż partycypacja uczniowska wymaga „uczenie się razem z nauczycielem”. Nauczyciel potrzebny jest jako przewodnik, tłumacz, osoba asystująca uczniom w rozwijaniu zainteresowań światem dorosłych. Wydaje się, iż nauczyciel potrzebny jest do partycypacji uczniowskiej aby, jak pisze A. Brzezińska określić „źródło granic, co wolno, a czego nie wolno, co jest, a co nie jest zgodne z normami i umowami społecznymi, także źródło wymagań poznawczych i społecznych, stymulujących rozwój ucznia, wskazujących kierunki działania i oczekiwane efekty”⁵³.

Partycypacja uczniowska w świetle badań własnych odbywa się we wspólnej przestrzeni, tworzonej przez społeczność szkoły, we współpracy uczniów z nauczycielami, poprzez edukowanie oraz zapraszanie do zmiany i współtworzenia rzeczywistości, prowadzi do współkreowania działania społecznego tejże społeczności. Partycypacja młodzieży w szkole sprzyja uczeniu się samokierowanemu, w którym nauczyciele zachęcają uczniów do zadawania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na realne problemy, stymulując uczenie się niezależnego wykonywania podobnych zadań w życiu dorosłym w przyszłości.

Adolescents at risk of being early school leavers and school participation – research report

In the paper I was aiming to increase knowledge about the participation of students at risk of early school leaving from four European schools from London (Woodside School), Rome (Leonardo da Vinci School), Kaunas (Jonas and Petras Vileisiai School) and Nicosia (B'District Gymnasium). In the first part I presented the problem of early school leaving in the European context, and I made a general review of literature about youth participation. The second part of the paper synthesizes information about the possibility of participation of young people in their school. The research has been undertaken within the framework of international educational project “Future Youth School Forums”, financed by a grant from Erasmus+ and the Ministry of Science and Higher Education.

⁵³ Tamże, s. 69.