

SAFE SCHOOL WHICH GIVES EQUAL OPPORTUNITIES
– THE CURRENT LEGAL CONDITIONS AND DEVELOPMENT CHALLENGES
BEZPIECZNA SZKOŁA RÓWNYCH SZANS
– OBECNY STAN PRAWNY I WYZWANIA ROZWOJOWE

Daniel George Milewski

Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego
Wyższa Szkoła Nauk Społecznych im. Ks. Józefa Majki w Mińsku Mazowieckim
nowespojrzenie@gmail.com

ABSTRACTS

A safe school which gives equal opportunities is a desirable model of a learning institution in Polish education system. It's a place where young people have guaranteed not only safe and hygienic surroundings, but also a friendly atmosphere to learn and play. They can develop there their interests and provide cultural and sporty lifestyle.

To build a safe school with equal opportunities, we must analyze educational legislation, current legal conditions and development challenges in three areas:

- formation of social cohesion and reducing exclusion,
- creating friendly - safe and hygienic infrastructural and social conditions,
- preventing addictions, aggression and violence among teenagers.

In the first area we should most definitely work against discrimination caused by poverty and disabilities. Safe educational conditions depend on the role of teachers throughout the school system and stimulate changes in the learning programs. For example, the authorities in Poland introduced a new subject in secondary schools called 'safety education'. The challenges faced by teachers are certainly students' truancy and educational neglect among pupils, especially connected with alcohol, smoking and drug addictions. A new problem is a school age prostitution, unfortunately increasingly popular among teenagers. This study shows all the factors affecting school safety. I have analyzed also the legal and factual social circumstances of this range.

KEYWORDS

educational legislation, safety in school, equal opportunities in education, juvenile delinquency, preventing addictions, social cohesion

prawo oświatowe, bezpieczeństwo środowiska szkolnego, równe szanse edukacyjne,

WPROWADZENIE

Nie możemy mówić o szkole bezpiecznej, jeśli nie zapewnia ona równych szans edukacyjnych (a w miarę możliwości również społecznych) dla swoich uczniów. W bezpiecznej szkole nie ma miejsca na jakiegokolwiek wykluczenie i segregację. Pożądany w polskiej oświacie model placówki edukacyjnej możemy więc nazwać „bezpieczną szkołą równych szans”. To takie miejsce, w którym nie tylko gwarantuje się dzieciom i młodzieży bezpieczne i higieniczne otoczenie, ale również daje się im sympatyczną atmosferę do nauki i zabawy, rozwijania zainteresowań, życia kulturą i sportem. W takiej szkole przeciwdziałano się i zapobiega przemocy, unika uzależnień oraz kładzie szczególny nacisk na ochronę i promocję zdrowia. Bezpiecznej szkoły nie stworzą ani same władze, ani jedynie uczniowie czy dyrektorzy. W tym procesie muszą być aktywni wszystkie strony: rodzice, uczniowie, nauczyciele i pracownicy administracyjni. Kluczowe jest też wsparcie lokalnej społeczności, samorządu i organizacji pozarządowych. Nie można również pominąć roli służb, inspekcji, poradni i straży, które przyczyniają się do tego, by w placówkach oświatowych nie było agresji, przemocy, ani by nie miały szansy zaistnieć warunki zagrażające zdrowiu lub życiu. Budowanie bezpiecznej szkoły równych szans to jednak zadanie głównie uczniów i nauczycieli, którzy w pierwszej kolejności powinni sobie po prostu ufać. Trafnie zauważyła K. Ferszt-Piłat, że „we współczesnych społeczeństwach ryzyka takie kategorie, jak zaufanie i bezpieczeństwo stały się niezwykle istotnym odniesieniem. Są ważne i znaczące dla jednostki, zarazem stanowią o kondycji grup społecznych, mniejszych i większych społeczności, dużych zbiorowości” (Ferszt-Piłat, 2012). Jak przypomniał Sąd Apelacyjny w Warszawie, jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela jest właśnie kształtowanie zaufania uczniów do szkoły¹.

Niniejsze opracowanie porusza podstawowe kwestie związane z przesłankami, jakie składają się na model bezpiecznej szkoły równych szans. Ma ono na celu zarówno wskazać podstawowe przepisy prawne dotyczące bezpieczeństwa środowiska szkolnego i budowania przyjaznej atmosfery w szkole, jak również – analizując rzeczywistość w tej materii – spróbować sformułować podstawowe postulaty rozwojowe. Niech to opracowanie stanowi podstawę do dyskusji naukowej prawników, socjologów i pedagogów na temat tego, jak ich zdaniem winna wyglądać nowoczesna szkoła zapewniająca swoim uczniom poczucie bezpieczeństwa i gwarantująca im równe szanse. W mojej ocenie problem ten należy rozpatrywać na trzech płaszczyznach:

- kształtowaniu spójności społecznej i walce z wykluczeniem,

- tworzeniu dla uczniów bezpiecznego i higienicznego otoczenia,
- przeciwdziałaniu uzależnieniom, agresji i przemocy.

Katalog aktów prawa powszechnie obowiązującego, które zawierają normy regulujące prawa i obowiązki ucznia oraz nauczyciela w aspekcie bezpieczeństwa środowiska szkolnego i budowania przyjaznej atmosfery w szkole, z pewnością będzie zawierał ustawy:

- o systemie oświaty²,
- Karta Nauczyciela³,
- o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi⁴,
- o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych⁵,
- o przeciwdziałaniu narkomanii⁶

oraz rozporządzenia ministra właściwego do spraw edukacji w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania⁷, w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół⁸, w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach⁹, w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem¹⁰, w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹¹ oraz w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół¹².

Warto też pamiętać o rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 6 września 2007 w sprawie form i zakresu finansowego wspierania organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w publicznych szkołach i placówkach¹³.

Według ustawy o systemie oświaty (art. 1) zapewnia się uczniom bezpieczne i higieniczne warunki nauki, wychowania i opieki oraz upowszechnia się wśród nich wiedzę o bezpieczeństwie. Przepisy te nakazują też, by kształtować wśród młodzieży właściwe postawy wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych. Ustawa o systemie oświaty (art. 4a) promuje również bezpieczeństwo w Internecie. Jednostki szkolne, które zapewniają dostęp do sieci, mają obowiązek zabezpieczać uczniów przed dostępem do treści stanowiących zagrożenie dla ich właściwego rozwoju. Wśród działań mających na celu realizację tych przepisów szczególnie miejsce zajmuje instalowanie i bieżące aktualizowanie oprogramowania zabezpieczającego. Regulacje te wprowadzono do ustawy dla ochrony uczniów (będących przecież osobami niepełnoletnimi) przed demoralizacją (Pilich, 2011). W uzasadnieniu do projektu zmian legislacyjnych podkreślono, że „wyniki badań pokazują, że dzieci

i młodzież jako użytkownicy Internetu są narażeni na ryzyko częstego, niekontrolowanego kontaktu z treściami niepożądanymi i szkodliwymi dla rozwoju społeczno-emocjonalnego, zwłaszcza dla kształtowania się postaw wobec seksu, drugiej płci i miłości rodzinnej¹⁴. Wobec tego oczywistym wydaje się, że dla podniesienia poziomu bezpieczeństwa w szkole i budowania w niej przyjaznej atmosfery należy unikać w placówkach oświatowych dostępu do treści niepożądanych, czy wręcz szkodliwych dla emocjonalnego i psychicznego rozwoju uczniów.

Przytoczony zarys przepisów jest jednak suchym wprowadzeniem do realiów pełnego zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów zagadnienia kształtowania bezpiecznej szkoły równych szans.

BUDOWANIE SPÓJNOŚCI SPOŁECZNEJ

Jak zauważono w raporcie o stanie edukacji, „w integralnym spojrzeniu na system edukacji łączącym różne cele realizowane współcześnie przez państwo, podkreśla się konieczność dbania o to, by indywidualne szanse na dobrą edukację były uniezależnione od sytuacji osobistej czy społeczno-ekonomicznej” (IBE, 2011). Niestety, miejsce zamieszkania, pochodzenie i status materialny wciąż w zbyt daleko idącym stopniu wpływają na przyszłość młodych ludzi. Nadal wielu nie stać na zakup kompletnej palety przyborów szkolnych, odpowiedniego komputera, czy na zapewnienie dostępu do Internetu. Dlatego sztandarową zasadą organizacji systemu oświaty jest jednolitość kształcenia, która ma tak ułożyć organizację szkół, by każdy miał w nich równe szanse (Kołaczek, B. 2004). Zdaniem Trybunału Konstytucyjnego równość w dostępie do edukacji oznacza, że „każdy musi mieć jednakową szansę podjęcia nauki w szkole każdego szczebla i każdego typu, a zakazane są wszelkie prawne zróżnicowania o charakterze dyskryminacyjnym. Zasada równego dostępu do wykształcenia nie ma charakteru absolutnego, ale odstępstwa od niej muszą mieć podstawę w innych wartościach lub prawach konstytucyjnych”¹⁵. Ustawa o systemie oświaty zawiera przepisy, mające za cel wskazanie, że pożądanym modelem jest szkoła przeciwdziałająca wykluczeniu. System edukacyjny ma zmniejszać różnice w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi. Te mechanizmy stworzono, by niwelować różnice w dostępie do edukacji i pokonywać bariery edukacyjne, gdy wynikają one z trudnej sytuacji materialnej ucznia. System oświaty poprzez pomoc materialną o charakterze socjalnym i motywacyjnym wspiera uczniów zdolnych, ale zapewnia też opiekę uczniom po prostu pozostającym w trudnej sytuacji materialnej.

Z badań Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w 2008 roku blisko 9% osób poniżej 18 roku życia mieszkało w rodzinach, których wydatki były niższe od

minimum egzystencji. W tym samym czasie prawie jedna czwarta osób niepełnoletnich żyła w Polsce w niedostatku (Europejskie Badanie Dochodów i Warunków Życia Ludności – EU-SILC, 2009). W pierwszej kolejności odnieśmy się więc do problemu ubóstwa wśród najmłodszych. Jest to problem lekceważony, wręcz niedostatecznie zdiagnozowany. Z dostępnych badań publikowanych przez UNICEF wynika, że na przełomie XX i XXI wieku w ciągu niespełna dekady stopa ubóstwa dzieci wzrosła w 17 na 24 ówczesnych państw OECD (UNICEF, 2005). Trudna sytuacja materialna rodzin doprowadza do wyprzedawania lub zastawiania i tak niewielkiego dobytku, konieczności pracy wśród najmłodszych lub do imania się przez nich czynów niedozwolonych w celach zarobkowych. Taka rzeczywistość ma wyraźny wpływ na bezpieczeństwo środowisk szkolnych, których członkami są uczniowie dotknięci biedą. W przypadku zauważalnej biedy nie możemy mówić ani o szkole bezpiecznej, ani o placówce zapewniającej równe szanse. Z biedą nierozzerwalnie związany jest bowiem stan fizyczny dziecka, w szczególności poprzez niedożywienie. Taka sytuacja może z kolei skutkować zaburzeniami emocjonalnymi, nieprawidłowym rozwojem społecznym, zaburzeniami funkcji poznawczych, opóźnionym rozwojem intelektualnym, nieprawidłowym wzrastaniem i dojrzewaniem płciowym, obniżeniem sprawności fizycznej i zaburzeniami odporności (Kłos, 2009). Można wyciągnąć więc logiczny wniosek, że ubóstwo ma na szanse edukacyjne zarówno wpływ bezpośredni, jak i pośredni. Bariera ekonomiczna może bezpośrednio blokować np. dostęp do pomocy naukowych, ale niedożywienie spowodowane biedą w znacznym stopniu ma również wpływ na możliwości intelektualne (w tym edukacyjne) ucznia. Rządowe programy dożywiania zakładają wspieranie gmin w działaniach z zakresu dożywiania dzieci, szczególnie tych z terenów o wysokim bezrobociu i ze środowisk wiejskich (Szymańczak, 2010). Mają one na celu systematyczne podejmowanie kroków poprawiających stan zdrowia uczniów dzięki ograniczaniu i zwalczaniu zjawiska niedożywienia.

Niechlubną, choć determinującą w zakresie wyrównywania szans, cechą towarzyszącą ubóstwu jest jego „dziedziczność”. Ciągłe życie na skraju ubóstwa może sprawić, że młody człowiek będzie społecznie niedostosowany, emocjonalnie niedojrzały, materialnie niezabezpieczony i edukacyjnie zacofany. Jeśli w takiej ubogiej rodzinie pojawiają się patologie, np. ojciec przez brak pracy popada w alkoholizm, niepracująca matka szuka „spełnienia” poza domem, gospodarstwo domowe jest zaniedbane, a młodzi, by mieć środki na podstawowe rozrywki, zaczynają kraść, to wpadają w błędne koło, w którym nigdy nie nauczą się wchodzenia we właściwe role społeczne. W swoim dorosłym życiu nie będą chcieli (a pewnie również nie będą potrafili) wyjść z takiego społecznego, materialnego i ekonomicznego niedostosowania, więc swój bagaż doświadczeń, wzorzec życia i postępowania przekażą również swoim dzieciom. To właśnie nazwałem „dziedziczeniem biedy”.

Reforma oświatowa z 1999 roku miała nie tylko upowszechnić wykształcenie średnie i wyższe (można uznać, że to się udało, choć wypada jednak poddać pod wątpliwość, czy realnie podniosło poziom edukacji społeczeństwa), ale miała również na celu wyrównanie szans edukacyjnych i poprawienie jakości kształcenia, które zostało zdefiniowane nie tylko jako proces samego nabywania wiedzy, ale też zintegrowanego z nim wychowania. Czynniki takie jak miejsce zamieszkania czy pochodzenie wciąż stanowią oś podziału nierówności społecznych. Nie da się jednak walczyć z wykluczeniem i dyskryminacją bez instytucjonalnego i finansowego wsparcia. Walka o równość szans to jednak priorytet Unii Europejskiej, co znacząco wpływa na stopniowe rozwiązywanie tych problemów. Już art. 10 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej stanowi, że przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań Unia dąży do zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. W doktrynie zgodnie podkreśla się, że umieszczenie takiej deklaracji w przepisach początkowych podkreśla doniosłość tej problematyki dla unijnych struktur (Zygierewicz, 2011). Nie szczędzą one również na nią środków. Dotyczy to także oczywiście wyrównywania szans edukacyjnych. Wsparcie z Europejskiego Funduszu Społecznego można było otrzymać na realizację działań w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL). W Priorytecie IX skoncentrowano się na działaniach mających za cel taki rozwój szkół, który sprzyjałby wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży i dostosowanie systemu oświaty (szczególnie zawodowej) do potrzeb rynkowych (Zygierewicz, 2010).

W szkołach obecne są programy wychowawcze oraz odbywają się lekcje ćwiczące społeczne i psychologiczne umiejętności budowania bezpieczeństwa i przyjaznej atmosfery środowiska szkolnego. Wychowanie to wszakże „proces świadomego, celowego, zamierzonego kształtowania ludzkich zachowań postaw osobowości (lub jej ważnych cech), ról społecznych zgodnie z wcześniej przyjętym ideałem, czyli wzorcem, modelem człowieka, którego chcemy kształtować w toku wychowania” (Ćmiel, 2006). W bezpiecznej szkole równych szans młodzież jest zatem właśnie w takim duchu przygotowywana do radzenia sobie z agresją i przemocą. Niestety, wiele wskazuje na to, że obecne działania prowadzone przez same placówki już nie wystarczają. W doktrynie postuluje się stworzenie systemu, który będzie zawierał szerokie grono pozaszkolnych sojuszników (Levitas, 2012). Nie można nie zgodzić się z tym, że jeśli środowisko szkolne (uczniowie, nauczyciele i rodzice) będzie silniej współpracowało z organami prowadzącymi i organizacjami pozarządowymi, to wdroży się znacznie więcej skutecznych działań prewencyjnych, choćby na rzecz uczniów z zaniedbanych i ubogich rodzin. Zapobieganie społecznemu wykluczeniu to istotne (choć niestety często zaniedbywane) zadanie szkoły i samorządu (bądź innego podmiotu) prowadzącego daną placówkę.

W dziedzinie wykluczenia nie ma obecnie „profilaktyki”, brak jest bowiem systemu zapobiegania pogłębianiu się nierówności szans. Placówki oświatowe uruchamiają procedury następczo, współpracując z kuratorami, organami policyjnymi czy sądowymi, dopiero wskutek wystąpienia objawów patologii społecznej. Bardzo brakuje przy tym podstawowej ekonomii społecznej w postaci kooperacji środowiska szkolnego z rodzicami i sektorem organizacji pozarządowych. W sferze funkcji opiekuńczych i wychowawczych nie widać, by za wiele działało się poza następczym reagowaniem na już popełnione niewłaściwe zachowania. Jeśli odniesiemy się do problemu biedy, to placówki oświatowe nie widzą wręcz swojej roli w przeciwdziałaniu tego typu problemom, pozostawiając je organom pomocy społecznej. Działania socjalne nie zastąpią jednak aktywnego i indywidualnego wspierania rozwoju uczniów dotkniętych biedą. Elementem walki z ubóstwem spowodowanym bezrobociem jest też poradnictwo zawodowe prowadzone nie tylko przez resort pracy dla osób dorosłych, ale również przez organy oświatowe w odniesieniu do uczniów (Staszewska, 2012). Nie ma jednak wypracowanych całościowych rozwiązań ani standardów właściwych zachowań jakie należy podjąć wobec ubogich uczniów, co powoduje, że odpowiedzialność za takie działania spada na nauczycieli i ich własną wrażliwość. To nie koniec fatalnej ścieżki, ponieważ nauczyciele i wychowawcy nie są przygotowani ani do identyfikowania tego typu problemów, ani ich rozwiązywania, nie mówiąc już o tym, by próbowali robić to wspólnie z rodzinami ubogich uczniów. Brak współpracy z rodzinami jeszcze bardziej pogłębia segregację, ponieważ (przy założeniu, że dana uboga rodzina nie sprawuje nad dzieckiem wystarczającej opieki lub jej członkowie nie mają kwalifikacji, by udzielać sobie edukacyjnej pomocy) uczeń pozbawiony wsparcia bardzo szybko zaczyna nie radzić sobie ze szkolnymi wyzwaniami. Za to w rodzinach majątnych dzieci mogą być wysyłane na korepetycje lub (tam gdzie rodzice mają odpowiedni poziom wykształcenia i pozwala im na to czas) sami rodzice zajmują się pogłębianiem wiedzy swoich pociech. Choć nikt nie mówi o tym oficjalnie, to dochodzi nawet do tego, że w szkołach tworzy się klasy w oparciu o poziom zamożności rodzin, z których pochodzą dzieci. Takie „lepsze klasy” niestety są praktyką w polskiej oświacie. Grozi to niebezpieczeństwem zmuszania do dyskryminacji, które to pojęcie ma spójną definicję w prawie antydyskryminacyjnym Unii Europejskiej (Śledzińska-Simon, 2011). Polega ono na wymuszaniu lub zlecaniu podejmowania czynności dyskryminujących, co w samo w sobie również stanowi dyskryminację.

Dotykając wyzwania polegającego na budowaniu spójności społecznej wpływającej na tworzenie bezpiecznej szkoły równych szans, nie sposób pominąć tych, których może dotknąć dyskryminacja np. z powodu:

- słabego widzenia lub ślepoty,
- problemów ze słuchem lub głuchoty,

- autyzmu,
- upośledzenia umysłowego w jakimkolwiek stopniu,
- niepełnosprawności sprzężonych.

Regulacje prawne z zakresu oświaty zapewniają możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną i niedostosowaną społecznie, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami i możliwościami, natomiast podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabowidzących i niesłyszących mają być dofinansowywane z budżetu państwa z części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania. Przepisy ustawy o systemie oświaty dają więc niepełnosprawnej młodzieży możliwość uczęszczania do wszystkich typów szkół, zgodnie z indywidualnymi rozwojowymi możliwościami. Gwarantuje się im również opiekę i indywidualizuje proces edukacyjny oraz zapewnia zajęcia rewalidacyjne. W praktyce brak jest jednak całościowej synchronizacji wykrywalności niepełnosprawności, działań rehabilitacyjnych i diagnozowania zapotrzebowania oświatowego w tym zakresie. Ustawa o systemie oświaty i towarzyszące jej sześć rozporządzeń wyznacza oczywiście jednak fundamenty edukacji uczniów niepełnosprawnych. By mogli oni skorzystać z przewidzianej dla nich metodyki pracy, rodzice muszą wystąpić do publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej o orzeczenie dotyczące potrzeby kształcenia specjalnego. Najczęściej spotykaną metodą organizacji takiej edukacji są szkoły integracyjne i specjalne. Formę organizacyjną kształcenia wybierają rodzice, a prowadzący ją organ samorządowy ma obowiązek zapewnić miejsce w wybranej placówce. Ta z kolei, w ścisłym porozumieniu z rodzicami, winna realizować zalecenia poradni wskazane w orzeczeniu i zapewniać środki techniczne i metodyczne służące rozwojowi ucznia.

Mówiąc o szkole równych szans, nie sposób pominąć działań wdrażających edukację włączającą osoby dotknięte niepełnosprawnościami. Dotyczy ona w szczególności placówek rejonowych, których dyrektorzy muszą włożyć wiele wysiłku właściwie układając relacje uczniów i nauczycieli, by osiągnąć bezpieczeństwo środowiska szkolnego i zbudować w placówce przyjazną atmosferę. Nie mogą to być działania mechaniczne, które powodują, że placówka przez swoje administracyjne i biurokratyczne metody zablokuje owocny efekt włączania uczniów z niepełnosprawnościami (Ciura i Osiecka-Chojnacka, 2013). To wymaga dostosowania regulacji prawnych z zakresu realizowania podstawy programowej bądź oceniania, by cechowały się większą elastycznością, dając placówkom element swobody w sferze organizacji i pedagogicznej innowacji. Dzięki temu możliwe będzie skuteczniejsze tworzenie mechanizmów uwzględniających indywidualne potrzeby dzieci dotkniętych niepełnosprawnością.

Owocne wdrożenie modelu włączającego wymaga od instytucji administracji oświatowej zapewnienia placówkom rejonowym pomocy w sferze merytorycznej i organizacyjnej. Pokonanie barier ułatwi zastosowanie kampanii społecznych ukazujących dobre praktyki, również w zakresie bezpieczeństwa środowiska szkolnego i panującej w nim przyjaznej atmosfery. Nie osiągnie się jednak tego efektu bez udzielenia przez rząd dodatkowych środków finansowych. W opinii Trybunału Konstytucyjnego „nie istnieje możliwość stworzenia jakiegokolwiek systemu edukacyjnego bez niezbędnych zasobów finansowych, co odnosi się do wszystkich typów szkół i wszystkich poziomów i rodzajów kształcenia”¹⁶. Problemy materialne są zresztą podstawą rozbieżności między prawnie przyjętym modelem kształcenia niepełnosprawnych, a rzeczywistością wynikającą z praktyki. Połączenie nawet umiarkowanego ubóstwa rodziny, z której pochodzi niepełnosprawny uczeń, z innymi jego problemami społecznymi sprawia, że jego rodzice nie są w stanie nawet w praktyce skorzystać z przysługującego im prawa do wyboru formy edukowania swojego dziecka. Jeśli nie są w stanie sfinansować dodatkowych usług oświatowych a jednocześnie nie mają wiedzy i umiejętności, by zawalczyć o prawa niepełnosprawnego ucznia, to ich formalno-prawna decyzyjność podlega realnym ograniczeniom, które zazwyczaj dla takiej rodziny są nie do przekroczenia. Dyskryminacja ze względu na miejsce pochodzenia może być nawet niezawiniona, choćby w przypadku zamieszkiwania w ubogiej gminie, która nie finansuje w wystarczającym zakresie potrzeb niepełnosprawnych uczniów. Obecne przepisy pozwalają na stosowanie edukacji włączającej, ale brak jest już regulacji gwarantujących wdrożenie tego modelu, gdy stanie się on wyborem rodziców. Taki stan jest przejawem zjawiska określanego jako wykluczenie prawne. W doktrynie podkreśla się, że dochodzimy w tym miejscu do pewnego błędnego koła, ponieważ prawo wyklucza pewne grupy z powodu ich niedocierających do prawodawców postulatów (Winiarska i Klaus, 2011). Te jednak są słabo sformułowane przez osoby wykluczone, które niepoprawnie wyrażają swoje oczekiwania i nie są tym samym w stanie wpłynąć na zmiany legislacyjne. Mimo istnienia uprawnień dla osób dotkniętych niepełnosprawnością, nie ma mechanizmu, który umożliwiłby ich realizację, gdyż brak jest przepisów zobowiązujących gminy i powiaty do przygotowania takiej wybranej przez rodziców placówki na przyjęcie ich niepełnosprawnego dziecka. Dodatkowo rozporządzenie w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych¹⁷ biurokratycznie ukierunkowuje pracę z niepełnosprawnym uczniem. Mimo tego, że nie wszyscy wymagają działań terapeutycznych i rehabilitacyjnych, to przepisy szczegółowo opisują, co szkoły winny w tym zakresie dostosować. To z pewnością nie usprawnia procesu włączania niepełnosprawnych do szkół masowych, ani nie buduje wzajemnego zaufania, wręcz przeciwnie – tworzy sztuczne bariery w tworzeniu szkolnictwa równych szans. Wśród wyzwań rozwojowych dotyczących

prac nad prawem oświatowym w tym zakresie należy uwzględnić mechanizmy merytorycznego wspierania wychowawców i wzajemnej wymiany doświadczeń. Obecne regulacje (w szczególności te dotyczące subwencji oświatowej) utrudniają w praktyce wykorzystanie doświadczeń i możliwości szkół specjalnych przez inne placówki, ponieważ często stanowią one dla siebie „konkurencję”. Godne uwagi są postulaty opracowania przez rząd programu dla samorządów i placówek, który miałby przygotować istniejące ośrodki do zmiany trybu edukacji niepełnosprawnych. Poważnym wyzwaniem rozwojowym jest zbudowanie systemu koordynacji edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, który będzie korzystał ze zróżnicowanych źródeł, w szczególności z Systemu Informacji Oświatowej, ale też z badań opinii grup zaangażowanych w proces kształcenia niepełnosprawnych: środowisk nauczycielskich, samorządowych, pedagogicznych i rodzin tych dzieci.

Jeśli budujemy koncepcję bezpiecznej szkoły równych szans, wówczas w kontekście osób niepełnosprawnych musimy pamiętać, że jest w niej dla nich miejsce. Rodzice, dokonując wyboru placówki dla ucznia niepełnosprawnego, powinni mieć możliwość wyboru szkoły blisko ich miejsca zamieszkania. Rolą administracji oświatowej jest tak planować sieć szkół, by w każdej placówce można było rozważać wprowadzenie różnych modeli edukacji dla niepełnosprawnych. Rzecz jasna nie mówimy tutaj jednak o uczniach, którzy powinni lub muszą kształcić się w szkołach specjalnych. By wiedzieć jaki typ kształcenia będzie najwłaściwszy, wśród stojących przed naszym systemem edukacji wyzwań z pewnością jest stworzenie mechanizmów służących badaniu „dojrzałości integracyjnej” (Klaro-Celej, 2012). W przypadku dzieci wysoko funkcjonujących należy dążyć do jak najpełniejszego włączenia (szkoła ogólnodostępna), a dla uczniów potrzebujących szerszego wsparcia wybór winien padać na szkolnictwo integracyjne.

Przy budowaniu poczucia bezpieczeństwa środowiska szkolnego w odniesieniu do osób niepełnosprawnych nie możemy zapomnieć o tym, co w doktrynie potocznie nazwano „schizofrenią” związaną z formułowaniem oczekiwań kierowanych do osób z niepełnosprawnościami (Kirsten, 2010). Dąży się bowiem do jak najpełniejszego włączenia osób niepełnosprawnych, osiągania przez nich pułapów dostępnych dla ludzi zdrowych, natomiast społecznie nagradza się model, w którym osoby te konsekwentnie realizują rolę słabszego – bo przecież niepełnosprawnego – członka społeczeństwa. Nie jest możliwe budowanie przyjaznej atmosfery, ani poczucia bezpieczeństwa środowiska szkolnego w przypadku włączania lub integrowania uczniów niepełnosprawnych, bez odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Wśród najczęściej powtarzanych postulatów w tym zakresie należą:

- organizacja szkoleń dla pracowników szkół na temat współpracy z dziećmi dotkniętymi niepełnosprawnością;
- takie dostosowanie programu dydaktycznego na uczelniach przygotowują-

cych nauczycieli i pedagogów, by uwzględniał obowiązkowy przedmiot przygotowujący do pracy z niepełnosprawnymi;

- uzależnienie awansu zawodowego nauczycieli od wykazania się znajomością sfery pracy z uczniami przejawiającymi specjalne potrzeby edukacyjne.

Wyzwaniem rozwojowym z zakresu walki z wykluczeniem jest też zapewnienie niepełnosprawnym szerokiego dostępu do szkolnictwa zawodowego. Z prawnego punktu widzenia należy zezwolić szkołom zawodowym na większą swobodę i elastyczność przy ustalaniu programu nauczania dla osób z lekkimi upośledzeniami oraz dokonać weryfikacji mechanizmów egzaminacyjnych dla niepełnosprawnych uczniów.

Walka z wykluczeniem nie będzie skuteczna, jeśli oprzemy ją jedynie na działaniach szkolnych i centralnych założeniach rządzących (Kurzyńska-Chmiel). Dlatego art. 90 ustawy o systemie oświaty zakłada możliwość prowadzenia regionalnych i lokalnych programów mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych. Przepisy umożliwiają uruchamianie przez samorządy materialnego wsparcia dla młodzieży. Programy zarówno socjalne, jak i motywacyjne, mogą być realizowane bezpośrednio przez samorząd, jak i stanowić owoc współpracy z organizacjami społecznymi.

TWORZENIE OTOCZENIA PRZYJAZNEGO DLA UCZNIÓW

Jak wyjaśnia B. Szmulik, „w znaczeniu ogólnospołecznym bezpieczeństwo obejmuje zaspokojenie potrzeb istnienia, przetrwania, pewności, stabilności, całości, tożsamości (identyczności), niezależności, ochrony poziomu i jakości życia” (Szmulik i Paździor, 2012). Chcąc opisać bezpieczną szkołę musimy odwołać się nie tylko do jej uwarunkowań społecznych, ale również infrastruktury, przestrzeni fizycznej, która uwzględnia dobro wszystkich uczniów. Bezpieczna szkoła musi każdemu jej użytkownikowi zapewniać brak zagrożeń, zarówno tych psychicznych, jak i fizycznych. Dopiero wtedy można wymagać od uczniów właściwej realizacji stojących przed nimi zadań. Według ustawy o systemie oświaty (art. 33 ust. 2 pkt 7) nadzorowi pedagogicznemu podlegają czynności mające zapewnić zarówno bezpieczne, jak i higieniczne warunki pracy. Rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny zwraca uwagę na to, by szczególnie troszczyć się o właściwe oświetlenie, wentylację i ogrzewanie, ciepłą i zimną wodę oraz środki higieny osobistej.

Tworząc szkoły równych szans, należy pamiętać np. o osobach słabowidzących, które mogą się przecież pojawić w każdej placówce. Za przykład dostosowania infrastruktury do ich potrzeb niech nam posłuży kontrastowe oznaczenie schodów np. żółty kolor pierwszego i ostatniego stopnia, które upraszcza słabowidzącemu

znalezienie schodów i usprawnia przejście po nich, albo kontrastowe oznaczenie drzwi np. ciemne z jasną klamką na białej ścianie i numerem sali zaznaczonym również kontrastowo dużą czcionką (za: Śmiechowska-Petrovskij, 2013).

Budowanie przyjaznej atmosfery w szkole musi też uwzględniać negatywną okoliczność jaką jest częste niewywiązywanie się z zadań przez osoby w młodym wieku (Kościanek-Kuckacka, 2008). Tworząc katalog niepożądanych zachowań nie możemy zapominać, że występują one w najróżniejszych konfiguracjach. Często osoby bardzo inteligentne nie przykładają uwagi do zajęć szkolnych, ograniczając się jedynie do tych zagadnień, które ich interesują. Jeszcze gorzej gdy biernością cechują się osoby mniej dynamiczne i inteligentne, a sytuacją najmniej pożądaną, choć częstą, jest lekceważenie zadań przez uczniów z dużą ilością zachowań aso-cjalnych. Ci ostatni mają niską wolę współdziałania i przejawiają wrogość, agresję i arogancję. By jednak walczyć z nieprzejawianiem przez uczniów własnych inicjatyw, należy ich przekonać, że nieunikanie aktywności uczniowskiej będzie dla nich dużo korzystniejsze, zarówno w wymiarze społecznym, jak i osobistym. W przyjaznej szkole uczniów się zachęca, a nie przymusza, ponieważ w tej drugiej sytuacji ograniczają się do pracy wątpliwej jakości, często niesystematycznej i opóźnionej. Niesumienność może być jednak również cechą osób aktywnych, które mimo dobrych chęci nie są w stanie podołać edukacyjnym i społecznym wyzwaniom, ponieważ nie zważając na własne możliwości, podjęły się zbyt wielu zadań i nie są w stanie ich ukończyć. Walka z niesumiennością uczniów i ich problemami w komunikowaniu się nie może ograniczać się jedynie do dyscypliny domowej. W doktrynie mówi się o potrzebie włączenia do programów kształcenia pedagogów wiedzy o komunikowaniu (Nocuń i Ochecka-Nocuń, 2012). Nie może ona oczywiście dotyczyć samej teorii. Winna być przedmiotem szeroko praktycznym, zawierającym szereg ćwiczeń z zakresu porozumiewania się. To przełoży się na organizowanie takich szkoleń w placówkach oświatowych, ponieważ zarówno rodzice, jak i uczniowie również powinni zdobyć wiedzę i praktykę skutecznej komunikacji, która rozwiąże wiele istniejących w szkołach problemów.

Negatywnym zjawiskiem społecznym rzutującym na psychiczne bezpieczeństwo w szkole jest problem „wyścigu szczurów”. Nie będzie przyjaznej atmosfery w szkole, jeśli regulowanie postępowania dzieci będzie prowadziło do podwyższania poziomu niezdrowej rywalizacji. Uczniowie tacy nie tylko są motywowani nagrodami, ale też dyscyplinowani przez kontrole i upomnienia, zarówno ze strony rodziców, jak i nauczycieli (Erazmus, 2012). Gdy zbyt wygórowane ambicje (własne, rodziców lub nauczycieli) pojawią się w przypadku osoby mniej uzdolnionej, to zaczyna odczuwać ona stały niepokój i poczucie zagrożenia, a także gorzej radzi sobie ze stresem. Jeśli idea współzawodnictwa, konkurowania i wygrywania staje się cenniejsza od wartości takich jak przyjaźń czy zdrowie, to zamiast edukować

przyszłych ambitnych społeczników, tworzymy społeczeństwo destrukcyjne.

Pomocnym narzędziem w tworzeniu bezpieczeństwa szkolnego i budowaniu przyjaznej atmosfery w szkole jest wprowadzony przed kilkoma laty obowiązkowy przedmiot „edukacja dla bezpieczeństwa” (Skirmuntt, 2009). To na tych lekcjach uczniowie zapoznawani są z zasadami bezpieczeństwa, którymi powinni się kierować w swoich środowiskach, zarówno w domach, szkołach, jak i miejscach publicznych. Program przedmiotu przybliży potrzeby, jakie w zakresie bezpieczeństwa posiadają niepełnosprawni, co pomaga budować zaufanie między zdrowymi i niepełnosprawnymi uczniami. Edukacja dla bezpieczeństwa daje również młodzieży gruntowne przygotowanie z zakresu udzielania pierwszej pomocy, co również w znaczącym stopniu przekłada się na bezpieczeństwo środowiska szkolnego.

Barierą w tworzeniu dla uczniów przyjaznego środowiska może być także fakt, że dorośli po prostu inaczej identyfikują problemy młodzieży (Fatyga, 2009). Co ciekawe, gdy w Warszawie w 2008 roku przeprowadzono badanie najważniejszych problemów młodzieży, to na zagrożenie narkotykowe wskazało jedynie 6% dorosłych, jednak wśród uczniów wyniosło to już 33% (uznane za najważniejszy problem). Z tego badania wynika, że wówczas najdonioślejszym problemem dla dorosłych (45% przy 15% wskazań młodzieży) była anonimowość, osamotnienie i brak akceptacji uczniów. Czynniki te niewątpliwie wpływają na otoczenie i są destrukcyjne w budowaniu bezpieczeństwa oraz przyjaznej atmosfery środowiska szkolnego.

W ramach budowania w szkole przyjaznej atmosfery należy pamiętać również o problemie nieuczciwości edukacyjnej. Media, zwłaszcza podczas trwania matur, sugerują młodym, że ściąganie na egzaminie dojrzałości należy do dobrego tonu. Podniesienie tematu „czystości nauki” jest więc poważnym wyzwaniem, które także buduje poczucie bezpieczeństwa w szkole i uczy szacunku do prawa. Ten, kto ściąga, ma dziś w Polsce opinię osoby zaradnej, tymczasem w Anglii ściągający staje się niewiarygodny, gdyż jeśli oszukuje swoich nauczycieli, może tak postępować również wobec innych, także poza szkołą (Lisiecka, 2012). Wyzwaniem rozwojowym w tym zakresie jest określenie ścieżki postępowania z takimi nieuczciwymi zachowaniami oraz ujęcie tego mechanizmu w systemach oceniania i przepisach porządkowych. Przejawy nieuczciwości dostrzegamy także wśród nauczycieli, którzy często nie są wolni od stereotypów. Zdarza się, że przy ocenianiu uczniów kierują się swoistymi etykietkami, świadczącymi o tym, że ktoś jest np. „trudny” (Kalinowska i Koźniewska, 2012). Ułatwieniem dla nauczycieli w radzeniu sobie z taką pokusą może okazać się dokładne uzasadnianie stawianych ocen. Należy jednak również dążyć, by jakość pracy nauczyciela przekładała się na jego wynagrodzenie. Mowa tu nie tylko o aspekcie dydaktycznym pracy, ale również tym wychowawczym. Obecne rozwiązania, takie jak sztywnie ustawowe określenie wyn-

grodzień, mogą obniżać motywację nauczycieli (Kłos, 2010). Tymczasem poczucie bezpieczeństwa uczniów wzrasta wręcz proporcjonalnie do poziomu życzliwości, jaką obdarzają ich pedagodzy. Nauczyciele mają wielkie możliwości wykazania się w dziedzinie wychowania, budującego zarazem bezpieczeństwo, jak i pozytywną atmosferę środowiska szkolnego. Mowa tu o integracji zespołu klasowego, szybkim reagowaniu na przejawy odrzucenia kogoś przez otoczenie, zapoznawanie uczniów z ich prawami i obowiązkami oraz wprowadzanie w życie szkoły jasnych i przejrzystych zasad. Uważam też, że warto wrócić do rozwiązań obowiązujących przed nowelizacją Karty Nauczyciela, kiedy to dyrektor obligatoryjnie zasięgał opinii samorządu uczniowskiego przy dokonywaniu oceny pracy nauczyciela (Barański, Szymańska i Rozwadowska-Skrzeczyńska, 2009). To na nowo dałoby nauczycielom możliwość jeszcze pełniejszego uzależnienia ich kariery zawodowej od efektów wychowawczych.

Wśród najistotniejszych wyzwań rozwojowych Polski do roku 2030 środowiska rządowe zawarły obietnicę konsekwentnych działań legislacyjnych i organizacyjnych mających zmienić obecny status nauczyciela. Według proponowanego modelu powinien on pełnić rolę autorytetu, coacha i mentora dla młodych, a dla ich rodziców partnera w wychowywaniu i kształtowaniu dziecka¹⁸. By taki stan osiągnąć, należy przebudować system uniwersytecki i rekrutacyjny w stosunku do nauczycieli. Należałoby wprowadzić w życie wspomniany już postulat premiowania nauczycieli za efekty dydaktyczne i wychowawcze.

PRZECIWDZIAŁANIE UZALEŻNIENIOM, AGRESJI I PRZEMOCY

Zwalczanie segregacji i zapewnianie właściwych warunków edukacyjnych musi zostać uzupełnione o zapobieganie zachowaniom problemowym uczniów. Na wstępie spróbujemy ustalić ich katalog, choć jednocześnie pamiętajmy, że zwykle występują one łącznie. Tego rodzaju często spotykanym zestawem będą wagary wraz z ucieczkami z domów, skutkujące porzucaniem wykonywania obowiązków szkolnych. Spożywanie alkoholu występuje nagminnie z podejmowaniem agresywnych lub przestępczych czynów oraz wczesną aktywnością na polu seksualnym. Poważnym problemem jest samo używanie przez najmłodszych wyrobów tytoniowych, alkoholowych czy narkotyków, nie mówiąc już nawet o dramacie nałogów w tej materii. Niepowodzenia szkolne i osobiste oraz nałogi mogą prowadzić do targnięć na własne życie, okaleczania się lub zaburzeń zdrowotnych spowodowanych niewłaściwym odżywianiem lub przyjmowaniem niewskazanych substancji, np. leków zażywanych bez medycznej potrzeby. Głośnym w ostatnich latach problemem jest co raz szersza prostytutka wśród najmłodszych, często społecznie legitymizowana jako forma wyjścia z patologii, a będąca niestety w większości przypadków jej utajnionym pogłębieniem i iluzją rozwiązywania problemu

ubóstwa. W poszukiwaniu „sponsorów” często pomaga Internet, w którym roi się od tego typu ofert. Uczniowskie prostytutki to najczęściej dziewczęta w przedziale od 12 do 16 lat (Migała, 2010). Szkoła, której uczniowie oddają się prostytucji, by zaimponować nowym ubraniem czy technologicznym gadżetem, z pewnością daleka jest od ideału bezpiecznej placówki zapewniającej równe szanse.

Zachowania młodych, które określamy jako problemowe, mają wpływ nie tylko na ich własne życie, ale powodują również poważne konsekwencje społeczne. Ich źródła nie da się często oddzielić od dysfunkcji społecznych występujących w rodzinach. To ściśle łączy tło problemów, które omówiłem w części poświęconej budowaniu spójności społecznej, z przyczynami niewłaściwych zachowań z zakresu uzależnień, agresji i przemocy wśród najmłodszych. Winne są często rodziny, ale również państwo, które w swoich ośrodkach wychowawczych nie zawsze radzi sobie ze skuteczną socjalizacją i budowaniem właściwych emocji. Jeśli szkoła nie uczy rozwiązywania sytuacji konfliktowych i podstaw praktycznej moralności, to młodzież pozbawiona uwagi dorosłych z własnego środowiska będzie samodzielnie szukać wzorców postępowania. Poszukiwanie własnego „ja”, budowanie światopoglądu, krytyczne podejście do świata, dynamiczne zmiany fizyczne, huśtawki nastrojów, a niejednokrotnie po prostu bunt, będące cechami osób w takim wieku, nie pozostawiają wątpliwości, że wybór takiego wzorca niekoniecznie będzie właściwy. Warto przywołać cenne spostrzeżenia, jakie do doktryny wprowadzili S. Ćmiel i A. Izdebski, podkreślając, że „zachowania agresywne nierzadko okazują się atrakcyjnymi wzorami zachowań dla młodych ludzi. Stanowią narzędzie manifestowania swojej przynależności do grupy odniesienia, stają się sposobem rozwiązywania problemów własnej tożsamości. Z przemocą i agresją spotykamy się dosłownie wszędzie i wiemy, że jest zjawiskiem negatywnym. W odniesieniu do osób w okresie dorastania, u których tożsamość dopiero się kształtuje, agresja pełni znaczącą rolę w rozwiązywaniu problemów pojawiających się na drodze do dorosłości” (2012).

Uzależnienie, choćby tytoniowe, poza konsekwencjami zdrowotnymi, niesie ze sobą liczne zagrożenia prawne i społeczne (wynikające np. ze zwykłej nieuczynności osobistej). W szczególności, gdy w rodzinie nie ma akceptacji palenia, młody palacz będzie poszukiwał alternatywnych sposobów zdobywania papierosów. Oszukiwanie rodziców, okradanie ich, bądź dopuszczanie się kradzieży poza domem to tylko początek drogi na jaką może wkroczyć nastolatek (Bętowska-Korpała, Piasecka, i Ryniak, 2009). Kolejnym krokiem często okazuje się regularne sięganie po narkotyki, a to już prowadzi w szybkim tempie do przebywania z osobami o podobnych skłonnościach i wzajemnego czerpania negatywnych wzorców. Gdy jednak rodzice sami palą, problem może przybrać również trudno rozwiązywalny charakter. Uzależnieni od tytoniu rodzice zazwyczaj nie poruszają tematu papiero-

sów, gdyż sami nie są w stanie tak poprowadzić spokojnej rozmowy, by przyniosła wychowawcze skutki, a jeśli już jakkolwiek reagują na tytoniowy problem dziecka, to często przy użyciu przemocy. Tymczasem palenie w młodym wieku ma szczególnie negatywny wpływ na prawidłowy rozwój wzroku, słuchu i mowy. Innymi konsekwencjami fizycznymi będą obniżona samoocena i zmniejszenie koncentracji, co bezpośrednio prowadzi do gorszych wyników w nauce. Pogorszenie się stanu zdrowia i zmniejszenie odporności przekłada się znacząco na nieobecność w szkole, a ta pogłębia braki przyswajanej wiedzy.

Szczególną uwagę przy omawianiu zagadnienia agresji i przemocy wśród młodzieży należy poświęcić problematyce przestępczości nieletnich. Trzeba jednak na wstępie poczynić pewne uwagi co do samego terminu. W świetle kodeksu karnego nieletni to osoba, która w momencie popełnienia czynu zabronionego nie ukończyła 17 roku życia. Będzie ona odpowiadała karnie przed sądem powszechnym jeśli po ukończeniu 15 lat dopuściła się czynu zabronionego z katalogu wymienionego w art. 10 § 2 kk. Przepisy te uzupełnia art. 13 i art. 94 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Na ich gruncie dopuszcza się wyjątkową odpowiedzialność karną za przestępstwo popełnione po ukończeniu 13 roku życia. Nieletnim w rozumieniu ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich będą osoby do 18 roku życia w sprawach o zapobieganie i zwalczanie demoralizacji, osoby pomiędzy 13 a 17 rokiem życia w postępowaniu o czyny karalne oraz osoby, wobec których zostały orzeczone środki wychowawcze i środek poprawczy, nie dłużej niż do ukończenia przez nie 21 lat. Łatwo zauważyć, że przestępczość nieletnich może być rozumiana wąsko (jedynie w znaczeniu prawnokarnym) lub szeroko (łącznie z przejawami demoralizacji). Z punktu widzenia naszych rozważań nie ma to decydującego znaczenia, ale warto mieć te różnice na uwadze, gdy sięga się po policyjne i sądowe statystyki.

Gdy analizujemy udostępniane przez Komendę Główną Policji dane dotyczące przestępczości w szkołach i innych placówkach oświatowych, rysuje się przed nami niezbyt urokliwa rzeczywistość. W ostatnich latach na terenie podstawówek i gimnazjów zauważalny jest co prawda spadek ilości zdarzeń, których wynikiem był uszczerbek na zdrowiu (1894 w roku 2012, 2613 w roku 2011, 2953 w roku 2010), jednak wiele niepokoju powinny wzbudzać wahania liczby popełnianych tam gwałtów (74 w 2012 roku, 14 w 2011 roku, 20 w 2010 roku). Jeśli w szkole dojdzie do czynów sprzecznych z prawem, to na nauczycielach zawsze ciąży obowiązek poinformowania o tym właściwych organów, a niestety sytuacje takie zawsze będą się zdarzać, ponieważ do szkół uczęszczają uczniowie z różnych społeczności (Puchała, 2009). Art. 4 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich i art. 304 kodeksu postępowania karnego wskazują, że jeśli uczeń popełni przestępstwo, należy zawiadomić policję lub sąd rodzinny (jeśli uczeń ma mniej niż 17 lat) albo

prokuratora lub policję. Rośnie również liczba przestępstw narkotykowych, których miejscem zdarzenia jest właśnie teren podstawówek i gimnazjów – kolejno 520, 669 i 800 w latach 2010-2012. Na terenie szkół średnich i zawodowych ta liczba również rośnie (195 w 2010 roku, 247 w 2011 roku), nieznacznie poprawia się natomiast ogólne bezpieczeństwo w szkolnych bursach i internatach, choć na polu przestępstw narkotykowych zauważalna jest satysfakcjonująca różnica (276 w roku 2010 i 109 w roku 2011). Niestety, wzrost liczby uczniów sięgających po środki psychoaktywne nie idzie w parze z zwiększaniem się wiedzy o uzależnieniach i narkotykach. Jest wielce prawdopodobne, że dzieje się dokładnie na odwrót, ponieważ właśnie nieświadomość jest dodatkowym powodem, by samemu przekonać się o działaniu środków psychoaktywnych (Antczak, 2012a).

Szczęśliwie od roku 2006 liczba zabójstw, których sprawcami są osoby nieletnie, spadła ponad czterokrotnie. W tym czasie, o ile w ogóle dochodziło do zabójstw na terenie placówek, to ich liczba nie przekroczyła jednego w skali roku. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że liczba zabójstw popełnianych przez nieletnich w roku 1992 wynosiła 21 (w roku 1993 było to 33, a w latach 1996 i 1997 po 36) to widzimy znaczną, ponad pięciokrotną poprawę w przeciągu ostatnich dwóch dekad. W roku 2012 nieletni dopuścili się bowiem 4 zabójstw, co stanowi najniższy wynik w ciągu minionego dwudziestolecia. Nieletni dopuszczają się jednak, niestety, co raz większej liczby gwałtów. W roku 1992 było ich 109 w skali kraju, w latach 1997 i 1998 kolejno 245 i 195. Do roku 2002 (118 gwałtów popełnionych przez nieletnich) liczba ta zadowalająco spadała (choć z wahaniami), by w kolejnym roku osiągnąć 237. Następnie znów nastąpił spadek i przez kilka lat statystyka ta utrzymywała się w okolicach stu, by w latach 2009-2012 osiągać kolejno: 137, 311, 126 i 181. W minionych dwóch dekadach rosła również liczba kradzieży rozbójniczych, rozbojów i wymuszeń dokonywanych przez nieletnich sprawców. Czterokrotny wzrost liczby tych czynów (z 3100 w 1992 roku do 12237 w 2012 roku) jest odwrotnie proporcjonalny do spadku liczby kradzieży z włamaniem jakich dopuścili się najmłodszy (z 25019 w 1992 roku do 7796 w 2012 roku). Nieletni dopuszczają się co raz częściej czynów, które kończą się uszczerbkiem na zdrowiu. Od roku 1992 ich liczba wynosiła w odstępach pięcioletnich kolejno 1306, 2924, 2877, 3534 i 4109 w roku 2012. Sukcesywnie wzrasta też liczba nieletnich, którzy dopuścili się udziału w bójce lub pobiciu (457 w 1992, 1486 w 1997, 1697 w 2002, 2958 w 2007 i 3289 w 2012 roku).

Choć odnotowuje się wyraźny i konsekwentny spadek liczby osób poniżej 18 roku życia dowiezionych przez policję do izb wytrzeźwień (z 7533 przypadków w roku 2000 do 1734 w roku 2009), to nie rysuje się żadna zadowalająca tendencja w zakresie nietrzeźwości nieletnich w ogóle. Analizując jeszcze dane dotyczące dowieżenia przez policję nieletnich do izb wytrzeźwień, warto zauważyć, że liczba

chłopców w tym zakresie spadła ponad czterokrotnie, a liczba dziewcząt jedynie dwukrotnie. Trzeba jednak spojrzeć na to z takiej perspektywy, z której wynika, że w 1992 roku liczba dziewcząt była trzynastą razy mniejsza od liczby chłopców. W roku 2009 było ich już tylko siedem razy mniej. O ile od roku 1990 liczba przestępstw zwiększyła się o niecałe 30%, to ilość czynów karalnych popełnionych przez nieletnich wzrosła o ponad połowę. Czyny nieletnich na początku lat dziewięćdziesiątych stanowiły 6,8% ogółu przestępstw, współcześnie jest to średnio ponad 8,5%. Jak podają policjanci statystycy, systematycznie rośnie także liczba przestępstw, do których dochodzi na terenie szkół¹⁹: dla porównania i podsumowania w 2004 roku było to 17275, w 2005 – 17724, w 2006 – 19067, w 2007 – 17471, w 2008 – 19443, w 2009 – 21040, natomiast w 2010 już 26197, a w 2011 roku liczba ta wyniosła aż 28019. Warto też podkreślić, że liczba przestępstw narkotykowych stwierdzonych w podstawówkach i gimnazjach podwoiła się na przestrzeni lat 2004-2012.

Prawo regulujące postępowanie w sprawach nieletnich zawiera zasadę opiekuńczego traktowania młodych sprawców. Ma ono przeciwdziałać demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz stwarzać warunki powrotu do normalnego życia tym, którzy w młodym wieku popadli w konflikt z prawem lub zasadami życia społecznego. Polskie regulacje w tym zakresie mają również na celu umacnianie w rodzinach funkcji opiekuńczych i wychowawczych oraz budowanie w nich poczucia odpowiedzialności za wychowywanie najmłodszych. To właśnie dobro nieletniego jest podstawową przesłanką, jaką kierują się sądy rodzinne w rozpatrywaniu spraw młodocianych, którzy posiadają przejawy demoralizacji, bądź są sprawcami czynów karalnych. Prawo nie stawia sobie zadania izolacji takiego nieletniego, tylko dąży do wygenerowania pozytywnej zmiany w jego zachowaniu. Jest to obliczone na osiągnięcie efektu w postaci braku zachowań kryminogennych w jego dorosłym życiu. Kara wobec nieletniego może być orzeczona wyłącznie w nielicznych przypadkach i tylko wtedy, gdy inne środki nie zapewniają resocjalizacji takiej osoby. Jednak sędziowie, którzy orzekają w sprawach starszych nieletnich stających przed sądem rodzinnym po raz kolejny, wyrażają daleko idącą dezaprobatę dla obowiązujących rozwiązań (Stańdo-Kawecka, 2009). Ci sprawcy to często osoby, które wracają do łamania prawa, gdyż taka działalność jest dla nich źródłem utrzymania. Jeśli czyny te nie są podstawą do odpowiedzialności karnej z art. 10 § 2 kk., wymiar sprawiedliwości ma bardzo ograniczone pole działania w zakresie ich ukarania, a co za tym idzie nadania resocjalizacji tych osób realnie owocnego wymiaru.

Przywołane przeze mnie dane statystyczne policji dają konkretny obraz sytuacji związanej z przestępczością nieletnich w Polsce. Należy jednak zadać pytanie, czy np. większa niż dotychczas liczba przestępstw narkotykowych świadczy o realnym wzroście tego problemu w szkołach, czy może jest jedynie efektem lepszej

pracy policji i zwiększenia wykrywalności. Uważam, że poważnym wyzwaniem rozwojowym w tym zakresie jest utworzenie centrum zajmującego się diagnozowaniem i śledzeniem problemów przestępczości i demoralizacji wśród najmłodszych, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska szkolnego. W dziedzinie szeroko pojętej edukacji powstają liczne ośrodki metodyczne, więc równie wskazane byłoby zapewnienie centrum mającego za cel monitorowanie bezpieczeństwa środowiska szkolnego oraz życia dzieci i młodzieży (przy współpracy z organami ścigania) zarówno w zakresie wykrywalności sprawców, jak i w postaci alternatywy wobec działań policyjnych, jaką są badania wiktymizacyjne pokazujące skalę „ciemnej liczby przestępstw”, które zostały popełnione, ale nie zgłoszono ich policji. Istotą takich ośrodków (działających np. na poziomie powiatowym) powinna być koordynacja działań policji, centrów pomocy rodzinie, placówek oświatowych i poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie bezpieczeństwa środowiska szkolnego. Kolejnym wyzwaniem rozwojowym, a zarazem postulatem de lege ferenda jest z pewnością konieczność zmian w przepisach regulujących postępowanie w sprawach nieletnich. Ich celem musi być zwiększenie skuteczności działań państwa w stosunku do nieletnich sprawców. Dziś, szczególnie wobec słabego systemu zapewniania miejsc w specjalnych ośrodkach, wielu sprawców kończy 18 lat podczas oczekiwania na wolne miejsce w takim domu. Tym samym orzeczony środek nie podlega już wykonaniu, a osoba taka nie dość, że nie otrzymała resocjalizującej pomocy psychologicznej, to jeszcze zdobyła przeświadczenie, że przy odrobinie własnego sprytu można ignorować postanowienia organów państwa.

Z kolei ofiary szkolnej przemocy należy szczególnie strzec przed wtórną wiktymizacją. Polega ona na tym, że oprócz pokrzywdzenia przestępstwem sprawcy, dana osoba doznaje kolejnych krzywd przez reakcję społeczeństwa, często najbliższego otoczenia. Za przykład wtórnej wiktymizacji weźmy nawet reakcję pedagoga szkolnego na niewłaściwe postępowanie ucznia dotkniętego przemocą (Mazowiecka, 2012). Zamiast spróbować odczytać jego zachowanie jako wołanie o pomoc, nauczyciele często wyciągają wobec niego konsekwencje, powodując dalsze napięcia.

WNIOSKI DODATKOWE

Interesujący obraz wyłania się z wyników badań przeprowadzonych w celu określenia poczucia bezpieczeństwa w środowisku szkolnym (Antczak, 2012b). Najwięcej młodzieży wskazało na konieczność i potrzebę stosowania monitoringu. Wśród odpowiedzi udzielanych samodzielnie przez uczniów znalazło się też wiele wskazujących na to, że obecnie w szkołach dochodzi do segregacji. Młodzież postuluje zmianę zasad rekrutacji oraz domaga się, by nauczyciele większą wagę przykładali do ich nauki i pracy, a nie do wyglądu. Negatywnymi wnioskami wy-

nikającymi z tego badania są wysuwane postulaty tworzenia w szkołach palarni (co miałyby zwiększyć poczucie bezpieczeństwa uczniów), choć – co dobrze prognozuje – jeszcze więcej ankietowanych wskazuje, że przyjazną atmosferę w szkole osiągnie się przez walkę z paleniem papierosów, np. montując czujniki dymu w toaletach. Ze strony kadry pedagogicznej młodzi ludzie oczekują większej ilości dyżurów, liczą też na bardziej życzliwe podejście nauczycieli i chcieliby, aby pracownicy szkół obdarzali ich większym zaufaniem. Wśród uczniowskich opinii pojawiła się także potrzeba angażowania do procesu zwiększania poczucia bezpieczeństwa w szkołach agencji ochrony lub funkcjonariuszy Straży Miejskiej. Warto nieustannie pamiętać, że stymulowanie aktywności młodych to zadanie nie tylko dla nich samych, ale również dużą rolę mają tu do odegrania rodzice, nauczyciele, ale i władze samorządowe, a być może także centralne, gdyż wszystkie te grupy mogą tworzyć okoliczności, które będą sprzyjały uczestniczeniu uczniów w zarządzaniu własnymi społecznościami (Karpowicz, 2009). Nic nie buduje tak poczucia bezpieczeństwa jak wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących siebie samego, także w skali większej zbiorowości.

Podsumowując omawiane zagadnienia, należy dodać, że bardzo szkodliwą wydaje się być propozycja legislacyjna, by finansowane oświaty odbywało się wyłącznie z dochodów własnych jednostek samorządu terytorialnego (Smołkowska, 2010). Prowadziłoby to nie tylko do różnicowania standardów edukacyjnych (biedne gminy z pewnością realizowałyby mniejszy zakres zadań niż bogatsze jednostki), ale również do nadmiernego obciążania lokalnych wydatków. Zamiast tego, wzorem rozwiązań brytyjskich, należy rozważyć opracowanie szeregu działań ukierunkowanych na uproszczenie legislacyjnego systemu dotyczącego bezpieczeństwa środowiska szkolnego (Różycka-Śpionek, 2013). Być może i w przypadku Polski możliwe będzie zweryfikowanie obowiązującego prawa i przybliżenie pedagogom właściwej wykładni przepisów. Dzięki temu unikniemy tworzenia niepotrzebnych dokumentów i zmniejszymy biurokratyczne aspekty tego zagadnienia. Cenną propozycją wydaje się pozostawienie opracowania szczegółowych zasad dyrektorom, np. w postaci bardzo jasno i nierozwlekle sformułowanej wewnętrznej polityki bezpieczeństwa.

REFERENCES

- Antczak, B. (2012b). Poczucie bezpieczeństwa w szkole. Czy jest aż tak źle?, *Journal of Modern Science* tom 1/12/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Antczak, B. (2012a). Problemy gimnazjalistów w aspekcie bezpieczeństwa społecznego w szkołach warszawskich, *Journal of Modern Science* tom 3/14/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE

- Barański, A., Szymańska, M., Rozwadowska-Skrzeczyńska, J. (2009). Ustawa Karta Nauczyciela. Komentarz, Warszawa : Wolters Kluwer
- Bętowska-Korpała, B., Piasecka, B., Ryniak, J. (2009). Jak uchronić dziecko przed biernym i czynnym paleniem tytoniu?, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Ciura, G., Osiecka-Chojnacka, J. (2013). Edukacja włączająca w szkolnictwie obowiązkowym w Polsce, Infos nr 9 (146), Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych
- Ćmiel, S. (2008). Edukacja i wychowanie ekologiczne w formalnym systemie szkolnictwa polskiego, Journal of Modern Science tom 2/5/2008, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Ćmiel, S., Izdebski, A. (2012). Przemoc wśród młodzieży gimnazjalnej w aspekcie problematyki bezpieczeństwa w szkołach. Kontynuacja i zmiany na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach gimnazjalnych Mińska Mazowieckiego, w: Przystępczość nieletnich – teoria i praktyka, pod red. Sylwii Ćmiel, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Erazmus, E. (2012). Dylematy w wychowaniu: wolności i bezpieczeństwa, swobody i przymusu czy obowiązku..., Journal of Modern Science tom 1/12/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Fatyga, B. (2009). Diagnoza społeczna młodzieży: skład społeczny i style życia, Studia BAS nr 2(18) 2009, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Ferszt-Piłat, K. (2012). Zaufanie jako fundament bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie, Journal of Modern Science tom 3/14/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2011). Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji, Warszawa
- Kalinowska, B., Koźniewska, E. (2012). Psychologiczne i społeczne aspekty ocenia-
nia, artykuł z numeru 2/2012 internetowego czasopisma edukacyjnego ORE „Trendy”, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (2009). Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Warszawa
- Karpowicz, E. (2009). Aktywność społeczna młodzieży, Studia BAS nr 2(18) 2009, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Kirsten, J. (2010). Socjalizacja osób niepełnosprawnych a osiągnięty status tożsamości, Journal of Modern Science tom 1/07/2010, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Klaro-Celej, L. (2012). Stan edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce, Biuletyn RPO. Źródła 2012, nr 7, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw

Obywatelskich

- Kłos, B. (2009). Ubóstwo wśród dzieci, *Studia BAS* nr 1(17) 2009, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Kłos, B. (2010). Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji, *Studia BAS* nr 2 (22) 2010, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Kołaczek, B. (2004). Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans, seria „Studia i Monografie”, Warszawa: IPISS
- Kościanek-Kukacka, J. (2008). Motywacja szkolna ucznia zadaniem wychowawczym, *Journal of Modern Science* tom 2/5/2008, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Kurzyna-Chmiel, D. (2013). Oświata jako zadanie publiczne, Warszawa: Wolters Kluwer
- Levitas, A. (red.), (2012). Innowacyjne przykłady zarządzania i finansowania oświaty przez samorzady. Baza dobrych praktyk, Warszawa: Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak, Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Lisiecka, Z. (2012). Nie ściągaj! O potrzebie kampanii na rzecz uczciwości edukacyjnej, artykuł z numeru 2/2012 internetowego czasopisma edukacyjnego ORE „Trendy”, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Mazowiecka, L. (2012). Wiktyimizacja wtórna. Geneza, istota i rola w przekształcaniu polityki traktowania ofiar przestępstw. Warszawa: Wolters Kluwer
- Migała, P. (2010). Prostytucja nieletnich jako jeden z przejawów patologii społecznej, *Journal of Modern Science* tom 1/7/2010, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Nocuń, A., Ochecka-Nocuń, H. (2012). Bezpieczna szkoła: efektywna komunikacja w szkole jako czynnik zmiany, *Journal of Modern Science* tom 1/12/2012, Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Pilich, M. (2011). Ustawa o systemie oświaty. Komentarz, Warszawa: Wolters Kluwer
- Puchała, E. (2009). Szkoła jako wspólnota osób, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Różycka-Śpionek, W. (2013). Wewnętrzna polityka bezpieczeństwa. Akty prawne orężem w walce z falą wykroczeń, przestępczości i wypadków w szkołach na przykładzie Wielkiej Brytanii, artykuł z numeru 1/2013 internetowego czasopisma edukacyjnego ORE „Trendy”, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Skirmuntt, G. (2009). Edukacja zdrowotna w nowej podstawie programowej, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Smołkowska, U. (2010). Wydatki na oświatę i wychowanie w budżetach jednostek samorządu terytorialnego w latach 2004-2008, *Studia BAS* nr 2 (22) 2010, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe

- Stańdo-Kawecka, B. (2009). Przeszłość nieletnich w latach 1990-2007 i problemy resocjalizacji nieletnich sprawców przestępstw, *Studia BAS* nr 1(17) 2009, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Staszewska, E. (2012). Środki prawne przeciwdziałania bezrobociu, Warszawa: Wolters Kluwer
- Szmulik, B., Paździor, M. (red.), (2012). Instytucje bezpieczeństwa narodowego, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck
- Szymańczak, J. (2010). Rządowe programy dożywiania, *Analizy BAS* nr 2 (27), Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych
- Śledzińska-Simon, A. (2011). Zasada równości i zasada niedyskryminacji w prawie Unii Europejskiej, *Studia BAS* nr 2(26) 2011, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2013). Bezpieczne funkcjonowanie ucznia z dysfunkcją wzroku w szkole, artykuł z numeru 1/2013 internetowego czasopisma edukacyjnego ORE „Trendy”, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Winiarska, A., Klaus, W. (2011). Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe, *Studia BAS* nr 2(26) 2011, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Zygierewicz, A. (2010). Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, *Analizy BAS* nr 15 (40), Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych
- Zygierewicz, A. (2011). Polityka Unii Europejskiej na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji, *Studia BAS* nr 2(26) 2011, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe

(Endnotes)

- 1 Wyrok SA w Warszawie z dnia 13 lutego 2002 r, sygn. III APo 15/01
- 2 Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2573, z późn. zm.
- 3 Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674, z późn. zm.
- 4 Dz.U. z 2012 r. poz. 1356
- 5 Dz.U. z 1996 r. nr 10, poz. 55, z późn. zm.
- 6 Dz.U. z 2012 r. poz. 124
- 7 Dz.U. z 2009 r. nr 218 poz. 1696
- 8 Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 624, z późn. zm.
- 9 Dz.U. z 2003 r. nr 6, poz. 69, z późn. zm.
- 10 Dz.U. z 2003 r. nr 26, poz. 226
- 11 Dz.U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487
- 12 Dz.U. z 2012 r. poz. 977
- 13 Dz.U. z 2007 r. nr 163 poz. 1155, z późn. zm.

- 14 Druk sejmowy V kadencji nr 1277 z dnia 13 grudnia 2006 r.
- 15 Wyrok TK z dnia 16 stycznia 2007, sygn. U 5/06 (OTK Z.U. 2007 / 1A / 3)
- 16 Wyrok TK z dnia 9 czerwca 2010, sygn. K 29/07 (OTK Z.U. 2010 / 5A / 49)
- 17 Dz.U. z 2008 r. nr 173, poz. 1072
- 18 Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (2009). Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Warszawa
- 19 Komenda Główna Policji, Przestępstwa w szkołach, data publikacji: 23 lutego 2012 http://www.statystyka.policja.pl/portal/st/840/74957/Przestepstwa_w_szkolach.html?search=893471729