

Mirosława Cyłkowska–Nowak*

WAGAROWANIE JAKO PRAKTYKA SPOŁECZNA MŁODZIEŻY ELITARNYCH I NIEELITARNYCH LICEÓW POZNAŃSKICH

Wagarowanie jest dobrze znaną praktyką uczniów. Mimo to, wielu badaczy napotyka na trudności związane z precyzyjnym, naukowym określeniem tego zjawiska społecznego. Czy każde dziecko nieobecne w szkole, z jakiegokolwiek powodu – który nie jest akceptowany przez szkołę – powinno być określone mianem wagarowicza? Takie szerokie ujęcie wagarowania zaproponowali D. Reynolds i S. Murgatroyd (za: Gabb 1994). W literaturze pedagogicznej obecne są też węższe i bardziej precyzyjne określenia wagarowania. Uważa się, iż jest to nieusprawiedliwiona lub niewyjaśniona nieobecność ucznia w szkole, z podejmowanymi przez niego próbami przemilczenia tych faktów. Zwykle dzieci opuszczają dom w porze umożliwiającą dotarcie do szkoły i wracają po upływie czasu przewidzianego w planie szkolnym na lekcje. W ten sposób rodzice są nieświadomi wagarowania własnych dzieci (Heyne, King, Tonge, Rollings, Pitchard, Young 1999).

W bardziej współczesnych badaniach wagarowanie definiowane jest jako nieusprawiedliwiona (lub niekiedy usprawiedliwiona), intencjonalna nieobecność ucznia w szkole. Odrzucony został tu element niewiedzy rodzicielskiej z uwagi na wyrażaną przez część rodziców akceptację wagarów (Van Petegem 1994).

Polscy pedagodzy i socjolodzy edukacji nie poświęcili dotąd zbyt wiele uwagi wagarowaniu. Było ono zwykle mało znaczącym aspektem badań z zakresu pedagogiki szkolnej. W tym kontekście warto przyjrzeć się zjawisku wagarowania i w perspektywie ogólnej, porównawczej, metaanalizycznej oraz w skali węższej i jakościowej – podjąć próbę wniesienia w uczniowski punkt widzenia.

***Mirosława Cyłkowska–Nowak** – dr, pedagog, adiunkt, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Wydział Nauk o Zdrowiu; mcylkowska-nowak@wp.pl.

Wagarowanie jako przedmiot badań pedagogicznych i socjologicznych

Jedną z ważnych płaszczyzn badań zjawiska wagarowania były próby ustalenia jego rozmiarów i częstości. Początkowo czyniono to w oparciu o analizę porannych i popołudniowych wykazów obecności przekazywanych lokalnym władzom oświatowym przez szkoły. W taki sposób obliczony został przez M. Tyermana w 1968 roku 10% średni wskaźnik wagarowania (Tyerman 1968). S. Cameron, komentując wyniki własnych badań przeprowadzonych w 1974 roku w rejonie Lokalnych Władz Oświatowych Śródmieścia Londynu, zakwestionował oficjalny wskaźnik frekwencji wynoszący 84,6%. Badacz ten stwierdził, iż wykazy obecności są „narażone na manipulacje” ze strony dyrektorów szkół i innych zainteresowanych tym osób (za: Gabb 1994). Pogląd ten poparł P. Williams (1974) uznając, że „najpoważniejszą wadą wykazów obecności jest to, że zupełnie pomijają dzieci opuszczające szkołę tuż po sprawdzeniu obecności na początku porannych i popołudniowych zajęć”. Autor ten wprowadził pojęcie „wagarowania częściowego” (*postregistration truancy*).

Zjawiskiem „wagarowania częściowego” zajmowali się następnie: D. Galloway (1976), określając je mianem „wagarowania ukrytego” oraz K. Reid (1985) i P. Kilpatrick (1998), używając określenia „absencji na konkretnych lekcjach”. D.J. O’Keeffe zaproponował uporządkowanie terminów wprowadzając: „wagarowanie całkowite” (*blanket truancy*) oraz „wagarowanie częściowe” (*postregistration truancy*) (za: Gabb 1994).

W latach 80. D.J. O’Keeffe wraz z P.A. Stoll systematycznie badali wagarowanie częściowe, donosząc o nasilaniu się tego zjawiska. Podczas prowadzonych przez nich wrywkowych kontroli obecności uczniów w klasie czwartej w jednej ze szkół średnich w Północnym Londynie średnia frekwencja na lekcji wynosiła 61–64% (Stoll, O’Keefe 1989). Natomiast P. Munn i M. Johnstone w badaniu uczniów 50 szkół średnich w Szkocji uzyskali nieco niższy odsetek wagarujących – 30%. Wskaźnik ten był niższy na początku roku szkolnego wyższy pod jego koniec (Munn, Johnstone 1992).

Badania amerykańskie, przeprowadzone od lat 70. do 90. wskazywały na duże zróżnicowanie odsetka wagarowiczów w szkołach różnych stanów Ameryki – około 15–64%. S. Black uznał wagarowanie za powszechną praktykę uczniów w Los Angeles (300 000 wagarujących dziennie z 1,6-milionowej populacji uczniów w tym mieście), Pittsburghu i Milwaukee (w obu miastach liczba wagarowiczów wahała się codziennie od 2500 do 4000) oraz wprowadził pojęcie „chronicznego” (*chronic truancy*) i „okazjonalnego” wagarowania

(*occasional truancy*) (Nelson 1972; DeJung, Duckworth za Rothman 2001; Black 1996).

W badaniach młodzieży australijskich szkół podstawowych w latach 90. wagarowanie zadeklarowało 40–60% uczniów (Hadron 1996).

Z kolei badania wagarowania w 36 szkołach w czterech miastach Holandii wykazały znacznie niższy odsetek – 4,4% wagarujących, przy czym 42% tej grupy stanowili uczniowie pochodzący z mniejszości etnicznych. Badacze holenderscy stwierdzili też, iż lekcje opuszczają przede wszystkim uczniowie szkół średnich zawodowych i technicznych – w mniejszym stopniu młodzież uczęszczająca do liceów o programie akademickim (Bos, Ruiters, Visscher 1992).

Obecnie w szkołach wielu krajów wysoko rozwiniętych wprowadzono elektroniczne monitorowanie obecności uczniów w szkołach, co pozwala na prowadzenie badań na większych populacjach oraz analiz porównawczych o zasięgu lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym¹.

Zdaniem F. Adamsa istnieje wiele różnorodnych przyczyn wagarowania (Adams 1978). Przeglądając prace badawcze na ten temat, wyłonić można dwie zasadnicze grupy wyjaśnień. Dzieci i młodzież wagarują, ponieważ: po pierwsze – nie zostali przygotowani do radzenia sobie z codzienną presją szkoły i w związku z tym przejawiają zachowania nieoczekiwane przez szkołę; po drugie – szkoły nie są pod pewnymi względami właściwie zorganizowane lub rozwijają procesy niekorzystne dla rozwoju uczniów. Pierwsza grupa prac skupiała się zatem raczej na rozpoznawaniu cech ucznia i jego środowiska, które wywołują lub wzmagają uczniowskie wagary (ten kierunek badań rozwinął się wcześniej); druga natomiast – intensywnie penetrowała przestrzeń szkoły, zjawiska, procesy tam zachodzące i pozostające w związku z wagarowaniem.

Jednym z przykładów egzemplifikujących pierwszy sposób myślenia była praca Burta z lat 20. ubiegłego wieku na temat „fobii szkolnej”. Autor ten stwierdził wagarowanie u uczniów, którzy podczas I wojny światowej przebywali wraz z rodzicami w budynkach szkolnych pełniących rolę schronów przeciwlotniczych. Po zakończeniu wojny wielu spośród nich nie chciało uczęszczać do szkoły, ponieważ miejsce to budziło w nich stan zagrożenia. Podobne podejście wyjaśniające nieuzasadnioną absencję – lecz z wykorzystaniem psychoanalizy – zaproponował Braodwin w latach 30. (Tyerman 1968). Pod koniec XX wieku nastąpił powrót do tych podejść.

¹Jednym z pierwszych międzynarodowych badań porównawczych, podejmującym zagadnienie wagarowania był projekt TIMSS, przeprowadzony przez International Study Center w Boston College w latach 1994–1995 (adres internetowy: <http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/SRChap6.pdf>).

L. A. Hersov i I. Berg, M. I. Lee i R. Miltenberg stwierdzili u niektórych wagarujących uczniów reakcje obronne na stres przekraczający możliwości kompensacyjne oraz symptomy stanów depresyjnych czy fobii szkolnej, wymagających interwencji terapeutycznej (Hersov, Berg 1980; Lee, Miltenberg 1996).

Badani przez D. Farringtona angielscy nauczyciele opisywali wagarowiczów jednoznacznie: są „leniwi, nie potrafią się skoncentrować, są niespokojni, niezdyscyplinowani, nie starają się być chlubą swoich rodziców” (Farrington 1980). Ponadto, D. Farrington (1980) stwierdził u wagarujących uczniów niskie wyniki w zakresie ilorazu inteligencji, K. Reid (1982) – niski poziom samooceny, a M. Tyerman (1968) – „tendencję do bycia niezgrabnym i nieschludnym”. Badacze ci jednoznacznie opisali środowiska życia wagarowiczów: pochodzą głównie z biednych rodzin, w których ojciec – o ile jest obecny i posiada zatrudnienie – pracuje na stanowisku niskopłatnym i nie dającym poczucia bezpieczeństwa (Tyerman 1968, Farrington 1980, Reid 1982).

Obok omówionego kierunku badań zaczął rozwijać się drugi nurt badawczy. Jego przedstawiciele zainteresowali się szkołą jako potencjalnym czynnikiem wpływającym na nieusprawiedliwione nieobecności uczniów. W 1960 roku R. Cloward i L. Ohlin uznali wagarowanie za część szerszych zjawisk społecznych związanych z przestępczością, których przyczyną jest „blokowanie szans”. Dzieci pochodzące z rodzin nieuprzywilejowanych (np. robotniczych), rozpoczynając naukę szkolną, rozwijają własne oczekiwania, związane z celami i aspiracjami edukacyjnymi i życiowymi. Często jednak okazuje się, że cele te nie mogą być osiągnięte, ponieważ szkoła nastawiona jest na zaspakajanie potrzeb rozwojowych innej grupy młodzieży – pochodzącej z klasy średniej. Dzieci robotników muszą zatem przyjąć role i pozycje narzucone przez szkołę i podporządkować się (Wagner, Dunkake, Weiss 2004).

Kolejny badacz, J. B. Mays, charakteryzując dzieci pochodzące z klasy robotniczej Liverpoolu, zwraca uwagę na fakt, iż wagarowania nie należy utożsamiać z symptomem nieprzystosowania. Jego zdaniem jest to raczej przystosowanie do subkultury stojącej w opozycji do ogólnej kultury miasta (reprezentowanej przez szkołę) (Mays 1964).

A. V. Cicourel i J. I. Kituse twierdzą, że „unikanie” chodzenia do szkoły jest konsekwencją występującej w szkole struktury stosunków władzy pomiędzy nauczycielami i uczniami. Jest ona źródłem stopniowego obniżania się samooceny uczniów i rozwoju poczucia niższości – zwłaszcza u pochodzących z grup nieuprzywilejowanych (Cicourel, Kituse 1963).

Z kolei H. C. M. Carroll (1977) oraz D. Reynolds i S. Murgatroyd (Gabb 1994) stwierdzili w swoich badaniach duże różnice w występowaniu nieusprawiedliwionych nieobecności w różnych szkołach skupiających uczniów, pochodzących z rodzin o bardzo podobnej charakterystyce społeczno-ekonomicznej i zamieszkujących w homogenicznych pod tym względem rejonach miast.

P. Carlen, D. Gleeson i J. Wardhaugh podkreślali odpowiedzialność, jaką za wagarowanie powinna ponosić zarówno szkoła, jak i społeczeństwo. W pracach tych autorów pojawiła się sugestia postrzegania wagarowania jako przejawu „oporu uczniowskiego”. Stwierdzili, iż: „z organizacją edukacji wiąże się wiele bólu, krzywdy i cierpienia, czego źródłem jest ubiegłowieczne zaabsorbowanie sprawowaniem kontroli społecznej i ‘normalizowaniem’ nowej klasy robotniczej. Fakt, że obecny system kształcenia marginalizuje niektóre grupy dzieci, zmusza je do wagarowania stanowiącego ‘wyraz oporu’. To z kolei stanowi dla władz pretekst do kontrolowania ‘rodzin z marginesu’, wzmacniając w ten sposób ich wykluczenie społeczne” (Carlen, D. Gleeson, J. Wardhaugh 1992).

Inną ważną przyczyną wagarowania jest program szkolny i jego wpływ na uczniów. P. Ramsay założył w swoim badaniu, że wiedza stanowi formę kontroli społecznej. Jak twierdził: „Za fasadą oficjalnego programu nauczania matematyki lub języka angielskiego kryje się program, którego celem jest uniemożliwienie dzieciom z klasy robotniczej i mniejszości etnicznych dokonania zmiany zajmowanej pozycji społecznej”. Zdaniem tego badacza, wagarowanie stanowi wyraz sprzeciwu dzieci i młodzieży wobec tej presji (Ramsay 1983).

Natomiast R. Boyson uważał, że oferta programowa szkół „zagubiła” zasadniczy i oczekiwany cel ich działalności. Programy nauczania nie są bowiem neutralne światopoglądowo czy ideologicznie. Jego zdaniem „wzrost poziomu wagarowania nastąpił wraz z porzuceniem przez szkoły swego podstawowego zadania, którym jest kształcenie. Uczniowie wiedzą, że akcentowanie np. ‘wyzwolenia’, ‘ukierunkowania na społeczeństwo’ i ‘poprawę warunków życia’ ma dla nich niewielkie znaczenie i stanowi po prostu sposób, w jaki nauczyciele rozładują swoje własne frustracje [...] Zwykli chłopcy i ich rodzice są przekonani, że głównym zadaniem szkół jest kształcenie i dlatego nie widzą żadnego celu w uczęszczaniu do nich jeśli one go nie oferują” (Boyson 1974).

Uczniowie szkół średnich w zachodniej części Stanów Zjednoczonych, biorący udział w badaniu J.K. DeJung i K. Duckworth, na pytanie o przyczyny wagarowania odpowiedzieli: „Mamy inne ważniejsze rzeczy do zrobienia, np. rozwijanie własnych zainteresowań”. Grupa ta opuszczała poje-

dyncze lekcje szkolne i miała pozytywny stosunek do szkoły. Natomiast uczniowie z bardzo wysoką absencją, wagarujący „chronicznie” deklaruwali w tym badaniu niechęć do szkoły. Nie przychodząc do szkoły, spotykali się z rówieśnikami i robili to, na co szkoła absolutnie nie pozwalała – palili papierosy, zażywali narkotyki, popełniali drobne przestępstwa itp. (za Rothman 2001).

W cytowanym już badaniu D.J. O’Keeffe’a i P.A. Stoll ogromna większość wagarowiczów (zwłaszcza tych, którzy praktykują postregistration truancy) opuszcza lekcje, ponieważ nie lubi konkretnych przedmiotów lub ich nauczycieli, a nie szkoły jako takiej (Stoll, O’Keeffe 1989). W badaniach nad wagarowaniem bardzo wcześnie wykazano, że nie wszyscy wagarujący uczniowie wykazują problemy w nauce, niskie osiągnięcia, rozwijają się poznawczo słabiej niż młodzież wzorowo uczęszczająca do szkoły (Finach, Nemzek 1935; Kersting 1967).

Przeładowane piśmiennictwo nie poświęca wiele uwagi temu, jakiego rodzaju aktywności podejmują wagarowicze. Respondenci w badaniu E. Le Riche (1995) wskazali, że wagarując wracają do domu i oglądają telewizję. Młodzież ankietowana przez I. Stokes i J. Walton również deklaruwała powrót do domu własnego lub koleżanek, kolegów (25%), natomiast prawie połowa (45%) nie ujawniła, co w tym czasie robi (Stokes, Walton 1999). Wiele doniesień pokazuje, iż wagarowanie prowadzi do różnorodnych patologii społecznych np. wandalizmu, nikotynizmu, narkomanii, przemocy, kradzieży, rozboju itp. (Price, Telljohann 2003, Van Petegem 1994), przy czym częstość ich występowania wśród wagarowiczów bywa wyższa niż w populacji ogólnej (Bowen, Bowen, Ware 2002; Pitchard, Cotton, Cox 1992). W niewielkiej liczbie prac zwraca się uwagę na odwrócony mechanizm – najpierw uczeń popada w uzależnienie od alkoholu, narkotyków lub staje się członkiem gangu, grupy przestępczej, a następnie z tych właśnie powodów wagaruje (Hallfors, Vevea, Iritani, Cho, Khatapoush, Saxe 2002).

Przeładowane prace badawcze opierały się głównie na ankietowaniu i analizie dokumentów szkolnych, policyjnych, sądowych. Pozyskiwano zatem informacje raczej o charakterze ilościowym niż jakościowym na temat wagarowania. Wydaje się, iż przedstawiona analiza stanowić może doskonały punkt wyjścia do lepszego zrozumienia polskiej młodzieży podejmującej wagarowanie.

Wagarowanie – próba „oświecenia” praktyk młodzieży trzech poznańskich liceów

W drugiej części pracy przedstawione zostaną wyniki badania nad wagarowaniem wśród młodzieży poznańskich liceów.

Celem badania było poznanie zjawiska wagarowania, jego rozmiarów, charakteru, przyczyn. Ważnym dla autorki było ukazanie bardziej osobistego, indywidualnego obrazu uczniów opuszczających lekcje szkolne bez usprawiedliwienia. Pole penetracji badawczej wyznaczyło kilka ważnych pytań: Co myślą o tym, co robią wagarowicze ze szkół licealnych? Dlaczego wagarują? Jakie aktywności podejmują podczas nieusprawiedliwionej nieobecności w szkole? Czy to, co robią ma charakter rozwojowy i twórczy, czy też – destrukcyjny? Czy istnieją różnice w zapatrywaniach młodzieży elitarnych i nieelitarnych liceów poznańskich na wagarowanie?

Konstruując badanie założono, iż szkoły, do których uczęszczają badani licealiści, powinny różnić się między sobą posiadaniem prestiżem. Jako miejsce badania wybrano trzy poznańskie szkoły licealne. Pierwsza z nich (A) jest szkołą elitarną, o długiej tradycji edukacyjnej, posiadającą ogromny prestiż, sytuującą się na szczycie rankingów liceów i skupiającą młodzież pochodzącą głównie z klasy średniej i wyższej. Szkołę tę ukończyli znani – nie tylko lokalnie – Polacy. Druga szkoła (B), to liceum zajmujące pozycję w środku corocznych rankingów. „Pracująca na prestiż”, troszcząca się o młodzież, nie może jednak wybierać uczniów. Pochodzenie społeczno-ekonomiczne młodzieży tworzy raczej mozaikę niż jednorodność. I wreszcie trzecia szkoła (C) – jej pozycja w rankingu szkół licealnych jest odległa. Przychodzący do niej młodzi ludzie są niezadowoleni, sfrustrowani lub przymuszeni. Szkoła ta nie wybiera uczniów – „chronią się” w niej ci, którzy nie zostali przyjęci do szkół „pierwszego wyboru”, chłopcy unikający służby wojskowej, nastolatki, które mają problemy z nauką lub nie chcą się uczyć. Większość młodzieży postrzega tę szkołę jako zło konieczne. Status społeczno-ekonomiczny rodzin tych uczniów jest niski, często brak w nich tradycji edukacyjnych.

Podstawowym kryterium uczestnictwa ucznia w badaniu była co najmniej 20–50% nieusprawiedliwiona absencja szkolna. Kontakt z badanymi ułatwili mi nauczyciele tych szkół oraz koleżanki i koledzy wagarowiczów.

W badaniu zastosowano wywiad swobodny i pogłębiony. Przeprowadzono go z 24 uczniami w styczniu i lutym 2006 roku. Do napisania tego artykułu wykorzystano transkrypcje sześciu wywiadów (po dwa wywiady z uczennicami i uczniami z każdej ze szkół). Dane charakteryzujące tych uczniów zamieszczono w tabeli 1. Ponadto, przeprowadzono obserwacje

ukierunkowane tych uczniów zarówno podczas wywiadu, jak i w naturalnych sytuacjach szkolnych oraz analizę dokumentów.

Postawy wagarowiczów wobec szkoły

Badani uczniowie uczęszczali do klas trzecich licealnych. Stykając się ze szkołą, doświadczając jej, ukształtowali w sobie określoną postawę. Szkoła jako przedmiot postawy oceniana była przez nich w zróżnicowany sposób. Wypowiedzi czterech badanych wyrażały niechęć i rozczarowanie, zawierały informacje charakteryzujące wybrane cechy przedmiotu postawy:

Nie lubię szkoły (Uczeń 6).

Szczerze powiedziawszy, nie bardzo lubię moją szkołę. Ja się bardzo na tej szkole zawiodłam. Miałam zupełnie inne oczekiwania. Zanim zaczęłam tu chodzić, zbudowałam sobie zupełnie inny obraz tej szkoły. Bardziej pozytywny (Uczennica 1).

Nie lubię mojej szkoły. Nie chce mi się wstawać z rana i siedzieć tu do szesnastej albo siedemnastej (Uczennica 5).

Nie lubię szkoły, ponieważ to, co tu spotykam, to jest hipokryzja. W zdecydowanie większej części. . . I jest mało efektywna. Nie daje mi takich rzeczy, które mi się przydają (Uczeń 3).

Dwóch spośród badanych licealistów wyraziło swoją postawę dość niejednoznacznie:

Generalnie lubię szkołę (Uczennica 2). *To trudno sprecyzować. . .* (Uczeń 4).

Postawy wobec szkoły mają swoje źródło w obszarze uczniowskiej wiedzy i doświadczeń. Wiele krytycznych zdań w wypowiedziach młodzieży związanych było z nauczycielami, ich stylem pracy, sposobem budowania relacji z uczniami czy komunikowaniem.

Nie lubię wielu nauczycieli, np. matematyki. Oni są wredni. Ja umiem rozwiązać zadanie, a nauczycielka twierdzi, że ja tego nie umiem. To jest w ogóle specyficzna osoba. Odwraca się do nas plecami i rozwiązuje zadanie na tablicy. Nic przy tym nie mówi, a potem zadaje takie trzy zadania do domu i chce, abyśmy je rozwiązali. Jak ja zaczynam pytać o coś, to zaczyna się awantura (Uczeń 6).

[. . .] *niektórzy nauczyciele mają niepoważny stosunek do nas. Od nas wymagają, od siebie – nie. Często nie przychodzą na lekcje. . . wtedy pakuję rzeczy i wychodzę* (Uczeń 4).

Wielu nauczycieli tworzy duży dystans i są mało interesujący jako ludzie (Uczeń 4).

Tabela 1

Charakterystyka badanych uczniów

	Uczennica 1, szkoła A	Uczennica 2, szkoła A	Uczeń 3, szkoła B	Uczeń 4, szkoła B	Uczennica 5, szkoła C	Uczeń 6, szkoła C
Wiek	19	19	19	19	19	20
Miejsce zamieszkania	duże miasto	wieś	wieś	wieś	duże miasto	małe miasto
Rodzina	niepełna, rozwiedzeni rodzice, zamieszkuje z matką	pełna	pełna	pełna	pełna	rodzice nie żyją, zamieszkuje sam
Wykształcenie rodziców	średnie	wyższe	wyższe	wyższe	zawodowe	zawodowe
Rodzeństwo	młodsze, przyrodnie	nie ma	starsze	nie ma	dwoje, starsze i młodsze	troje, starsze
Sytuacja finansowa	bardzo dobra	bardzo dobra	bardzo dobra	bardzo dobra	dobra	zła
Średnia wyników nauczania	4.5	4.6	4.0	3.7 nie dopuszczony do matury	1.77	1.22 nie klasyfikowany

Niektórzy nauczyciele są tacy, że zniechęcają. Może czasami drażni mnie nadmiar obowiązków. Np. czasami w tygodniu mamy trzy sprawdziany, olbrzymie. Ciężko jest się tego wszystkiego nauczyć (Uczennica 2).

Niektórzy nauczyciele są zniechęceni. Ich stosunek do nas jest fatalny (Uczennica 2).

Myślałam, że nauczyciele są bardziej pozytywnie nastawieni do uczniów, że bardziej im pomagają... i chyba dlatego się rozczarowałam. Zderzenie z rzeczywistością zmieniło moje myślenie. Stosunek nauczyciel–uczeń i podejście do naszych spraw jest fatalne (Uczennica 1).

W dalszej wypowiedzi ostatniej cytowanej uczennicy dostrzec można jednak dużą dozę niejednoznaczności, ambiwalencji i konformizmu, budowanego w oparciu o silną identyfikację z niejasno postrzeganymi celami szkoły², związanymi z elitarnym charakterem instytucji. Stwierdza ona:

Są tu też pewne rzeczy, które lubię. Lubię atmosferę, ludzi, którzy tu ze mną są. Każdy z nas jest inny. Jesteśmy indywidualnościami. Tu nie ma jakiejś wspólnoty, ona chyba wykształca się później, po ukończeniu szkoły... Wiem, że absolwenci bardzo się wspierają. To jest szkoła elitarna. Sama nazwa tej szkoły działa na ludzi. Łączy nas pewna wspólnota losu – niekiedy tragiczna... Ale później to coś bardzo ułatwia życie (Uczennica 1).

Źródłem negatywnej postawy wobec szkoły są również doświadczenia związane z organizacją życia szkolnego, ogólną koncepcją kształcenia i programem nauczania: *Organizacja szkoły jest zła (Uczeń 4). Wybrałbym sobie selektywnie kilka przedmiotów [...] Z reszty zrezygnowałbym [...] Chciałbym, żeby w planie było mniej lekcji. [...] należałoby zmienić cały system nauczania, ale to chyba nie jest możliwe. Dałbym ludziom na poziomie liceum wybór tego, czego faktycznie chcą się uczyć. Dlaczego musimy uczyć się rzeczy, których nie chcemy się uczyć? One nam się nie przydadzą (Uczeń 3). Na matkę chodziłem w zasadzie tylko po to, żeby na niej być. Lub nie chodziłem. Nauczycielka to zaakceptowała. Ona uważała, że lepiej, abym był na lekcji – nawet nie ucząc się (Uczeń 3).*

Praktyki wagarowania w biografii uczniowskiej

Młodzież licealna zainicjowała wagarowanie na różnych etapach biografii szkolnej. Dla dwóch uczennic, uczęszczających do szkoły elitarniej:

²Zagadnienie ambiwalencji jako nieodłącznego składnika oporu podejmowane było przez kilku polskich autorów – por.: np. L. WITKOWSKI, *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] *Edukacja wobec zmiany*, red. J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI, Poznań 1994; K. SZAFRANIEC, *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Toruń 1986; E. BILIŃSKA–SUCHANEK, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2003.

Zaczęło się od liceum. Od połowy drugiej klasy (Uczennica 1); oraz [...] w pierwszej klasie (Uczennica 2). Kolejnych troje uczniów zaczęło wagarować w gimnazjum (Uczeń 3; Uczeń 4; Uczennica 5).

Uczeń, który w obecnym roku szkolnym spędził w szkole mniej niż 50% godzin przewidzianych planem zajęć i którego określić możemy mianem „chronicznego wagarowicza”, wagarował już w szkole podstawowej. *Były to pojedyncze lekcje* (Uczeń 6).

Dwóch badanych licealistów – podobnie jak wagarująca młodzież brytyjska w cytowanym wcześniej badaniu D. J. O’Keeffe’a i P. A. Stoll – uciekało się raczej do wagarowania częściowego: *wypadały mi końcówki dni* (Uczeń 3); *Przyjeżdżam sobie później do szkoły, albo wychodzę wcześniej. Rzadko opuszczam cały dzień* (Uczennica 5). Natomiast pozostałe trzy osoby opuszczały zarówno pojedyncze lekcje, jak i całe dni szkolne. Tylko jeden spośród badanych przejawiał praktyki związane z wagarowaniem całkowitym i chronicznym – *Opuszczam całe tygodnie* (Uczeń 6).

Uczniowie wagarowali indywidualnie lub w małych grupach. Do rzadkości należały zbiorowe, klasowe ucieczki ze szkoły. Niekiedy wagarowanie odbywało się z udziałem uczniów z innych szkół: *Czasami też umawiałam się z ludźmi z innej szkoły [...] to są moi znajomi. To był telefon w tym dniu. . . ,to może gdzieś pojedziemy”[...]]. No i szliśmy* (Uczennica 1).

Młodzież nie wagarowała systematycznie, lecz czyniła to w sposób doraźny, okazjonalny, w związku z różnymi sytuacjami trudnymi w szkole. To nie było systematyczne. *Zdarzały się takie okresy, że częściej chodziłam na wagary, np. raz lub dwa razy w tygodniu. To znów był okres, że rzadziej. Mieściłam się gdzieś w połowie stawki klasowej opuszczających lekcje* (Uczennica 1). *Wagaruję nieregularnie* (Uczennica 2).

Wagarowicze w przemyślany sposób wybierali lekcje, grupy lekcji lub dni nauki, które opuszczali. Wybierałam dni, w których nie było przedmiotów ważnych. *Np. Pani Profesor od niemieckiego jest bardzo restrykcyjna. Więc wiedziałam, że to się nie optaca. Wybierałam dni, kiedy przedmioty były luźne i konsekwencje minimalne* (Uczennica 1). *Raczej na przedmiotach, które mogę sobie odpuścić. Obecnie są to przedmioty, których nie zdaję na maturze. Wcześniej to był wf, religia czy niemiecki* (Uczennica 2). *[...] to były wszystkie przedmioty. Może trochę mniej z przedmiotów maturalnych* (Uczeń 4). *Opuszczałem lekcje włoskiego, jako trzeciego języka. Nie było czasu na uczenie się. . . i te późne popołudniowe godziny. Religię, sztukę – opuściłem chyba blisko limitu 50% godzin* (Uczeń 3).

Ukryte znaczenia wagarowania

Jak stwierdza jeden z badanych uczniów, *niechodzenie jest jedyną możliwością zaprotestowania przeciwko „chorej” wizji nauczania w szkole* (Uczeń 3). Wagarowanie wydaje się być dla młodzieży sposobem ukazania krytycznego spojrzenia na otaczającą ich szkolną rzeczywistość oraz buntu wobec narzuconej formy nauczania i socjalizacji. W analizowanych wypowiedziach daje się zauważyć ogromny negatywizm, którego podstawą są różnorodne praktyki nauczycieli oraz elementy organizacji życia szkolnego: *Tracę czas na dojazd. Przyjeżdżam. Plan lekcji taki, że zamiast wyjść ze szkoły o pierwszej albo drugiej, przesiaduję tu do szesnastej albo siedemnastej. Co chwilę jakieś „okienka”. Niektórzy nauczyciele potrafią nie przyjść na lekcje. Jak przyjdą to są nieprzyjemni albo tak nas uczą, że nic z tego nie rozumiemy. Nie słuchają uczniów, nie odpowiadają na pytania, uczulają się na nas, a później dręczą* (Uczeń 6).

Wagarowanie wynika z podejścia nauczycieli do przedmiotu i klasy. *Nauczyciele traktują niektóre przedmioty jak złoto konieczne, muszą to wyłożyć, nie robią nic, żeby to było atrakcyjne. To jest takie nijakie* (Uczennica 1). *W szkole drażni mnie podejście do ucznia [...] można nic nie robić, a potem nauczyciele budzą się na chwilę przed końcem półrocza lub roku i bardzo wymagają. Np. można „olewać” przedmiot, oni się nie interesują uczniem, a potem nagle zaczynają wymagać* (Uczeń 4).

Dotkliwie dla licealistów było zwłaszcza przedmiotowe traktowanie przez nauczycieli oraz brak zainteresowania uczniowskimi problemami:

Nauczyciele komunikują się z nami bezosobowo. Znają nasze imiona, ale komunikacja opiera się na bezosobowych zwrotach. Wydają polecenia, nakazy, zakazy. Nie wiem czy to jest sposób na lekceważenie nas? (Uczennica 1). *Nauczyciel traktuje ucznia jako zupełnie obcą osobę i zupełnie nie przywiązuje wagi do jego problemów* (Uczennica 1).

Brak możliwości negocjowania własnych spraw i osiągnięcia porozumienia w tych kwestiach z nauczycielami wydaje się młodzieży licealnej oderwany od życia poza szkołą: *Z osobami spoza szkoły [prowadzącymi zajęcia dodatkowe] to się można dogadać, że jak się czegoś nie zrobiło, to to nie grozi jakimiś strasznymi konsekwencjami, jak oceny. A tę wiedzę się i tak ma, tylko może trochę później* (Uczennica 2).

Wagarowanie pozwalało też na przeciwstawianie się praktyce opresyjnej nauczycieli: *Pani od niemieckiego jest bardzo ostra, surowa. Na początku wszyscy się bali uciekać z jej lekcji, ale potem strach brał górę i woleliśmy jej nie oglądać niż być na lekcji i przeżywać coś tak koszmarnego. Była taka surowa, gdy się coś powiedziało źle. Więc stawialiśmy opór przeciwko*

temu, co robiła. Rozwinięto tu nawet specyficzną taktykę uczniowską; jak stwierdziła dalej uczennica, w tej sytuacji najlepiej wagarować przez cały dzień, wtedy nie widać o jaką lekcję chodzi (Uczennica 2).

Poprzez wagarowanie uczniowie bronili się przed uzyskaniem złych ocen szkolnych: *Zazwyczaj wagaruję, żeby nie uczyć się na jakiś przedmiot. Nie pasuje mi, bo mam w danym momencie dużo nauki z innego przedmiotu, który jest dla mnie ważniejszy. Nie chcę sobie psuć ocen (Uczennica 2).*

Licealiści demaskują też nudę szkolną i ukazują sposoby radzenia sobie z nią: *Lekcje są nudne, po prostu. Na lekcjach prawie nic nie robimy. One są na temat. Nie wszyscy nauczyciele są w stanie przekazać to w interesujący sposób. My na lekcjach robimy z reguły coś innego, czytamy książki, gazety, zajmujemy się wszystkim innym, tylko nie lekcją. Nauczyciele nie reagują na to, co robimy. Tolerują to. Czasami się miarka przebiera i nauczyciel wybucha. To jest takie milczące przyzwolenie (Uczennica 1). Nie chodziłam na polski. Pani strasznie nudno prowadzi lekcje. Można tam siedzieć i praktycznie nic nie robić. Ona mówi swoje. Można sobie czytać książkę, wiadomo, że to jest także ryzyko. W pewnym sensie to jest strata czasu (Uczennica 2).*

Jedną z przyczyn wagarowania sygnalizowanych przez badanych licealistów okazał się również nadmiar obowiązków – *[Wagaruję] bo mam za dużo obowiązków (Uczennica 1). Uczniowie zmagając się z własnym zmęczeniem, nie idą do szkoły, pozostają w domu: Zdarzało się, że po prostu zostawałam w domu, żeby odpocząć. Byłam zmęczona szkołą, ludźmi, tempem nauki, tym, co jest takie wyczerpujące psychicznie (Uczennica 1). Czasami zostaję w domu i się po prostu wysypiam (Uczennica 2). Uważam, że chodzenie do szkoły ma sens od dziewiątej do piętnastej, kiedy jestem w stanie się skupić. Natomiast co do całej reszty – i tak nic z tego nie wynosimy (Uczeń 3). Dużo śpię podczas wagarowania. I rano, gdy przychodzę później do szkoły i jak wychodzę wcześniej (Uczennica 5).*

Badani uczniowie sprzeciwiają się ich ogromnemu angażowaniu w obowiązki szkolne i tym samym pozbawianiu czasu i możliwości rozwijania zainteresowań i pasji. Jak stwierdza badany licealista – *Robię to, żeby mieć czas na rzeczy, które mnie interesują. W zeszłym roku mieliśmy czterdzieści parę godzin tygodniowo. Przychodziliśmy do szkoły na dziewiątą, a wychodziliśmy o dziewiętnastej (Uczeń 3).*

Uczennica elitarnego liceum wyraziła też krytyczną uwagę na temat konkurencji rozwijanej w szkole – *Tutaj jest duża konkurencja, ludzie z sobą rywalizują, to jest niezdrowe. Czasami nie do zniesienia. Wagarowanie pozwala jej przetrwać – Wtedy odrywam się od szkoły. Robię sobie krótką przerwę (Uczennica 1).*

Aktywności własne wagarowiczów

W wypowiedziach badanych licealistów wyróżnić można kilka kierunków rozwijanych podczas wagarowania aktywności. Jednym z nich jest poszukiwanie i pielęgnowanie własnych zainteresowań: *Lubię czytać książki Paulo Coelho i Trumana Capotte'a. Więc gdy wagarowałam, zdarzało mi się leżeć w łóżku i czytać książki (Uczennica 1). Uczyłam się wcześniej włoskiego i niekiedy urywałam się ze szkoły, aby pójść na kolejne zajęcia (Uczennica 2). Rysuję. Jedno zajęcia z rysunku mam co sobotę lub niedzielę, a drugie dość nieregularnie. Czasami więc chodzę na nie w terminie ostatnich lekcji szkolnych (Uczennica 2). Spędzam ten czas raczej w domu. Zajmuję się rzeczami, które są mi potrzebne. Robię zdjęcia albo bawię się programami graficznymi (Uczeń 3). Kiedyś chodziłem na koszykówkę. Niekiedy w czasie wagarów. Ale trener odszedł i drużyna się rozpadła. Teraz od czasu do czasu się spotykamy (Uczeń 4). Czasami idę do jakiejś kafejki lub siedzę w domu przy komputerze. Samemu można się wiele nauczyć (Uczeń 4).*

Uczennica uczęszczająca do szkoły elitarniej przeznaczała ten czas na samokształcenie lub naukę w małej grupie. Pozwalało to sprostać wysokim wymaganiom szkoły: *Uczę się na inne przedmioty. Czasami umawiam się z koleżanką, żeby się uczyć, bo następnego dnia jest jakiś duży sprawdzian, staramy się wtedy sobie jakoś pomóc, przy kawie, w domu (Uczennica 2).*

Wagarowanie stanowiło też próbę stworzenia własnego świata, do którego niewiele osób ma wstęp. W świecie tym prawdopodobnie możliwe jest osiągnięcie stanu równowagi wewnętrznej, której brak jest charakterystyczny dla wieku dorastania. *Można iść sobie do lasu, pobiegać i potrenować. Samemu lub z przyjacielem. Przez pewien czas interesowała mnie choreografia walk... To taki trening do efektownego walczenia... Na filmach to widać... oni walczą, ale to nie jest zwykła „sieczka”. W tym jest wiele artyzmu, sztuki. Walczą, ale robią to płynnie, unoszą się w powietrzu, skaczą. Ich ruchy są perfekcyjne... Znalazłem to w Internecie. Teraz ćwiczę to raczej sam. To mi wiele daje. Las, moje ciało i umysł... takie próby zmagania się z sobą w środku, przemyślenia siebie. Jest w tym trochę filozofii (Uczeń 4).*

Wiele czasu podczas wagarowania przeznaczane było przez młodzież na przyjemności, najczęściej łączone z uspołecznianiem w grupie rówieśniczej: *Znajduje się trochę miejsc w Poznaniu np. na chodzenie na kawę (Uczennica 1). [...] kawa, kino, kręgle (Uczennica 2). To zależy w jakiej porze roku, bo np. wiosną czy wczesną jesienią to można pójść na spacer do parku, posiedzieć, porozmawiać. Jest miło. Zimą to jest bardziej ograniczone (Uczennica 2). Leniuchuję. Albo, gdy to jest w absolutnej tajemnicy przed rodzicami to spotykam się z jakimiś znajomymi w moim wieku i wtedy*

razem spędzamy czas, idziemy na kawę albo do kina (Uczennica 2). Dla siebie miałam ten czas. Na to, co lubię robić (Uczennica 1). Tak sobie gram [w gry komputerowe] (Uczeń 3). Śpię długo, zjadam śniadanie, oglądam telewizor, gotuję obiad, czasem odrobnię zadania domowe mojej dziewczynie (Uczeń 6).

Wagarująca młodzież w mniejszym stopniu podejmowała aktywności prowadzące do destrukcji. Licealistka ze szkoły elitarnej eksperymentowała z paleniem papierosów (Uczennica 1), obecnie nie pali.

Poważniejsze próby dokonywania autodestrukcji opisali dwaj uczniowie: *Kiedyś robiłem różne rzeczy wagarując. Np. próbowałem narkotyków. Ale były to tylko pojedyncze próby i na tym się skończyło. Taka przygoda, znajomi, pewien typ muzyki i narkotyk jako coś, co dopełniało klimat (Uczeń 3). Przez jakiś czas grałem w taką grę 'online', która mnie wciągnęła. Wtedy wagarowałem znacznie więcej. Nie mogłem oderwać się od komputera. To było silniejsze ode mnie. Chyba się uzależniłem. Moi rodzice to przzerwali (Uczeń 4).*

Na uwagę zasługuje fakt, iż żaden z badanych nie opisywał w swych wypowiedziach aktów destrukcji lub agresji skierowanych na zewnątrz. Palenie papierosów, próby zażywania narkotyku, jak i uzależnienie od gry komputerowej stanowią zjawiska zaliczane do zachowań autoagresywnych.

Rodzicielskie niepokoje wokół wagarów

Odkrycie wagarowania przez rodziców wiąże się początkowo z ostrą ich reakcją i podjęciem próby zdyscyplinowania własnych dzieci. *Moi rodzice początkowo szaleli. W gimnazjum i na początki liceum. Wtedy to były prawdziwe awantury i kary. Nie mogłam nigdzie wychodzić, poza wyjściami do szkoły (Uczennica 5).*

Następnie reakcje rodzicielskie łagodnieją. *Teraz już nie chce im się [rodzicom] komentować. Jestem pełnoletnia (Uczennica 5). Kiedyś się złościłi. Raz, że dużo lekcji opuszczałem z powodu choroby. A dwa – wiadomo, nie muszę mówić... z troski, odpowiedzialności. Mam bardzo dobry kontakt z rodzicami. Oni chcą, żeby być, uczyć się i nie opuszczać szkoły (Uczeń 3). Jak zostaję w domu to rodzice wiedzą, że wagaruję. Wiadomo, że nie są zadowoleni, ale jakoś rozumieją (Uczennica 2). W większości moi rodzice wiedzą o wagarach (Uczeń 3). Nauczyciele wpisywali mi uwagi. Rodzice podpisywali je. Na tym się kończyło (Uczennica 5).*

Wraz ze zmieniającym się stosunkiem rodziców do wagarowania, ewoluowało też myślenie uczniów na ten temat. *Najpierw się tym ekscytowałam.*

Co będzie, jak jakiś nauczyciel mnie zobaczy. Co powiedzą rodzice, jak się dowiedzą. Teraz to jest proza życia (Uczennica 2).

Jeden spośród badanych licealistów podejmował próby przekonywania swoich rodziców do słuszności argumentów przemawiających za jego wagarowaniem. Strategie negocjacyjne opierał na ukazywaniu słabych stron szkoły i uzasadnianiu konieczności wyrażenia sprzeciwu wobec niej. *Rodzice fatalnie reagują na moje wagary. Próbowali już wszystkiego. Rozmowy, perswadowanie, kary. Czasami jest strasznie. Ale ja mam swoje argumenty związane ze szkołą. Potrafię ich przekonać. Nie można poddać się temu, co się nam narzuca. To jest jedyna możliwość wypowiedzenia się i przeciwstawienia (Uczeń 4).*

Część spośród rodziców – zwłaszcza uczniów osiągających wysokie wyniki w nauce – obdarza swoje dzieci dużym zaufaniem w kwestii wagarowania. Mają oni negatywny stosunek do nieuzasadnionych nieobecności, ale wyznaczają „granicę”, której przekraczać nie należy. *Czasami to były tzw. „przywzwole” wagary. Mówiłam, że nie chcę iść do szkoły i zostawałam w domu. Ale moja mama wiadomo jak na to patrzyła. Coś takiego mogło się zdarzyć raz na jakiś czas. Moi rodzice raczej nie tolerują wagarów. Ale nie byłam karana za wagary. Ja znam tę granicę. Wiem, że mogę czasami sobie pozwolić. Może to dziwnie i nieskromne zabrzmie – ja jestem systematyczna w nauce (Uczennica 1).*

Szkoła i wagarowanie

Nauczyciele i dyrektorzy wykazywali zróżnicowane reakcje na wagarowanie swoich uczniów. Jedną z postaw uzewnętrznianych przez pedagogów było nie dostrzeżenie tego zjawiska (zwłaszcza w szkole A): *Wielu nauczycieli nie zauważało nieobecności uczniów. Można było być nieobecny przez dwa tygodnie i nauczyciel potrafił tego nie zauważyć (Uczennica 1). Szkoła chyba długo nie robiła z tym nic, a jeśli – to mnie wtedy nie było w szkole (Uczennica 2).*

Inne relacje rozwinęli uczniowie tej szkoły z wychowawcą (Uczennica 1). Lecz – zdaniem uczniów – nauczyciele nie mieli żadnych sankcji. Nie robili z tym nic. Nasza wychowawczyni jest bardzo młodą osobą (Uczennica 1). W szkole tej próbowano ograniczyć wagarowanie poprzez „wprowadzenie obowiązku usprawiedliwiania się u Dyrektora, a nie u wychowawcy”. Jednak rozwiązanie to nie sprawdziło się – i jak twierdzi badana licealistka – *teraz jest to samo (Uczennica 1).*

W szkole wywierającej na uczniów silniejszą presję wokół problemu uczęszczania na lekcje (B) wychowawczynie przyjmowały rolę biurokraty-

czynnych administratorek. Tak opisywali to uczniowie: *Moja szkoła próbuje zmuszać nas do chodzenia do szkoły. Mam wychowawczynię, która jest maniaczką w tym względzie. Ona potrafi na Wigilii klasowej stanąć z dziennikiem i czytać po kolei 30 osób, analizując nieobecności. Dyrektor, wiadomo, pogroził palcem i powiedział, że nas nie dopuści do matury. W naszej szkole wszyscy się starają. A po prostu my mamy za dużo tego wszystkiego na głowie i nie jesteśmy w stanie się tego wszystkiego nauczyć. Wszyscy opuszczamy. Wagary są dzisiaj masowe. Szczególnie przy tej liczbie godzin, jaką mamy (Uczeń 3). Nasza wychowawczyni raczej administrowała naszymi nieobecnościami. Pilnowała tego. Trzeba było przynosić jej usprawiedliwienia. Nauczyciele mówią, że mamy chodzić do szkoły (Uczeń 4).*

Nauczyciele podejmują też próby znalezienia sposobu rozwiązania problemu wagarowania we współpracy z rodzicami lub prawnymi opiekunami uczniów. Oto przykład takiej wypowiedzi: *Szkoła dzwoniła do mojego brata. On przychodził, rozmawiał ze mną, niekiedy krzyczał. Wtedy wracałem do szkoły na jakiś czas. A po jakimś czasie znów wagarowałem (Uczeń 6).*

Nieskuteczne i doraźne okazały się też wysiłki pedagoga szkolnego: *Byłam na rozmowie u pedagoga szkolnego. Później trochę o tym myślałam. Ale nie mogę się poddać temu reżimowi (Uczennica 5).*

Uczniowie wyrażają raczej pesymizm w kwestii możliwości zmniejszenia zjawiska wagarowania: *Szkoła nie zniesie wagarowania. Może próbować to jakoś zredukować. I nic więcej. To w niej jest problem, a nie w nas (Uczennica 2).*

Zakończenie

Czy w oparciu o przeprowadzone badanie można wskazać różnice i podobieństwa w praktykowaniu wagarowania przez młodzież z liceum elitarnego i nieelitarnego?

Nauka w liceum przypada na etap życia, w którym młodzież pragnie ukształtować siebie, dookreślić własną tożsamość. W tym kontekście zachowania uczniowskie pozwalają na „przeżycie siebie”, niekiedy „skonfliktowanie siebie” po to, aby następnie „konflikt ten rozwiązać” – oczywiście w różny sposób i z różnym skutkiem. Wydaje się, iż doświadczali tego wszyscy badani licealiści.

Na mało pozytywny obraz szkoły oraz wyrażaną przez licealistów negatywną lub niejednoznaczną postawę wpływały przeżywane uciążliwości życia szkolnego. W wypowiedziach uczniów szkoły nieelitarniej bardziej daje się zauważyć dominancja składnika emocjonalnego postawy. Stwierdzić jednak należy, że wszyscy badani prezentowali też wiele dojrzałych sądów,

poglądów i przekonań oraz wyrażali gotowość do podejmowania określonych zachowań. Osiągnęli oni zatem fazę racjonalizacji i obiektywizacji przedmiotu postawy. Ambiwalentna i niejednoznaczna postawa wobec szkoły charakteryzowała uczennice szkoły elitarnej.

Wagarując, badana młodzież poznańskich liceów przejawiała różnorodne typy oporu. Od oporu agresywno–biernego, łączącego małe zaangażowanie w działania odporne z epizodyczną agresją słowną przenoszoną na nauczycieli (Uczennica 5, Uczeń 6, Uczeń 4); poprzez opór akomodacyjno–bierny i akomodacyjny, ze zmiennym zaangażowaniem się ucznia w działania odporne i stosowaniem „zimnej kalkulacji” tego, „co bardziej się opłaca” (Uczennica 1, Uczennica 2, Uczeń 3, Uczeń 6); do oporu transformatywnego, wyrażającego się w podejmowaniu działań na rzecz zmiany siebie i otaczającego świata społecznego (Uczennica 2, Uczeń 3, Uczeń 4). Jednocześnie licealiści dokonują przekształcania oporu, a ważnym elementem tej kreacji była ambiwalencja (Bilińska–Suchanek 2003). Owa niejednoznaczność charakteryzowała zwłaszcza uczennice ze szkoły elitarnej.

Stereotypowe, społeczne postrzeganie wagarowiczów i wagarowania, jak również ich obraz prezentowany w niektórych badaniach jest raczej negatywny. Większość dorosłych stawia w tym kontekście zdroworozsądkowe założenie, iż szkoła jest dobra, pomaga bowiem kształtować kolejne pokolenie młodzieży. Jej brak w życiu młodych ludzi jest zatem zły. Powszechnie zakłada się, że uczniowie opuszczający zajęcia szkolne marnują czas i na pewno robią coś złego. Takie opinie wzmacniają pesymistyczny i negatywny obraz wagarujących uczniów i postrzeganie ich raczej jako złych niż dobrych. Z kolei wagarujący uczniowie myślą o tym inaczej – robiąc coś poza szkołą można to robić całkowicie samodzielnie, spontanicznie, bez nauczycielskich i instytucjonalnych ograniczeń lub pod kierunkiem osób dorosłych, które takich „ram” nie nakładają. Menu aktywności podejmowanych przez uczennice i uczniów szkół A i B było bardziej zróżnicowane.

Niepokojącem powinien wydać się fakt ujawnionego przez badanych podejmowania zachowań autoagresywnych.

Nasilanie się wagarowania wraz z wiekiem i poziomem szkolnictwa – w niektórych przypadkach aż do formy „chronicznej” (Uczeń 6) – wydaje się być przejawem dążenia młodzieży do doświadczania siebie jako sprawcy, jako źródła i podmiotu działania oraz osiągnięcia autonomii w procesie rozwojowym, którego doznają. Tendencja ta odnosiła się do wszystkich badanych licealistów, przy czym uczennice szkoły elitarnej w większym stopniu kontrolowały rozmiary własnego wagarowania.

Literatura

- ADAMS F. (1978), The Benefits of an Interdisciplinary Approach to the Question of Disruptive Pupils, „Education”, 3rd February.
- ADRES INTERNETOWY: <http://etd.unisa.ac.za/ETD-db/theses/available>
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (2003), Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu, Kraków.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (1997), Preferencje wartości w okresie dorastania, [w:] Szukając rozwiązań... Pomysły na edukowanie, red. A. Suchora-Olech, Słupsk.
- BLACK S. (1996), Empty Places, „The American School Board Journal”, nr 11, t. 183.
- BOS K. T., RUITERS A. M., VISSCHER A. J. (1992), Absenteeism in secondary education, „British Educational Research Journal” 1992, nr 4, t. 18.
- BOWEN N. K., BOWEN G. L., WARE W. B. (2002), Neighbourhood social disorganization, families, and the educational behaviour of adolescents, „Journal of Adolescent Research”, t. 17, nr 5.
- BOYSON R. (1974), The Need for Realism, [w:] Truancy, red. B. Turner, London.
- CAMERON S. (1974), Truancy Survey Wide Open to Rigging by Heads, „Times Educational Supplement” 2nd August.
- CARLEN P., GLEESON D., WARDHAUGH J. (1992), Truancy: the Politics of Compulsory Schooling, Buchingham.
- CAROLL H. C. M., RED. (1977), Absenteeism in South Wales: Studies of Pupils, their Homes and their Secondary Schools, Swansea.
- CICOUREL A. V., KITUSE J. I. (1963), The Educational Decision Makers, New York.
- CLOWARD R., OHLIN L. (1960), Delinquency and Opportunity, New York.
- DAKE J. A., PRICE J. H., TELLJOHANN S. K. (2003), The nature and extent of bullying at school, „Journal of School Health”, t. 73, nr 5.
- FARRINGTON D. (1980), Truancy, Delinquency, the Home, and the School, [w:] Out of School, red. L. Hersov, I. Berg, New York.
- FINCH F. H., NEMZEK C. L. (1935), Attendance and achievement in high school, „School and Society”, t. 41.

- GABB S. (1994), Truancy: its Measurement and Causation. A Brief Review of the Literature, adres internetowy: <http://www.seangabb.co.uk/academic/truancy.htm>
- GALLOWAY D. (1976), Size of School, Socio-Economic Hardship, Suspension Rates and Persistent Unjustified Absence from School, „British Journal of Educational Psychology”, t. 46.
- HADDON R. (1996), Reason for Truancy: a literature review for school counselors, „Australian Journal of Guidance and Counselling”, nr 1, t. 6.
- HALLFORS D., VEVEA J. L., IRITANI B., CHO H., KHATAPOUSH S., SAXE L. (2002), Truancy, Grade Point Average, and Sexual Activity: a Meta-Analysis of Risk Indicators for substance Use, „Journal of School Health”, t. 72, nr 5.
- HERSOV L. A., BERG I. (1980), Introduction, [w:] Out of School, red. L. A. Hersov, I. Berg, New York.
- HEYNE D., KING N., TONGE B., ROLLINGS S., PITCHARD M., YOUNG D. (1999), School Refusal: Interventions with students families and school personnel, [w:] A Stitch in Time: Issues in Child and Adolescent Mental Health.
- KERSTING J. (1998), Absences and averages, „School and Community” 1967, t. 53.
- KILPATRICK P., Post-registration truancy, „Youth Studies Australia”, t. 17.
- KWIECIŃSKI Z. (1995), Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji, Toruń.
- KWIECIŃSKI Z. (2007), Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- LEPPERT R. (2002), Młodzież – świat przeżywany i tożsamość, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- LE RICHE E. (1995), Combating Truancy in Schools: listening to the voice of the pupil, London.
- LEE M. I., MILTENBERG R. (1996), School Refusal Behavior: Classification, assessment, and Treatment Issues, „Education and Treatment of Children”.
- MAYS J. B. (1964), Growing up in the City, Liverpool.
- MELOSIK Z. (1994), Współczesne amerykańskie spory edukacyjne, Poznań.
- MUNN P., JOHNSTONE M. (1992), Truancy and attendance in Scottish secondary schools, Scottish Council for Research in Education, Edinburgh.

- NELSON J. W. (1972), Student non-attendance, class truancy and failure at the secondary school level, Illinois University.
- NORMAN J. (2001), Tracking the Truant, „Managing Schools Today”, t. 15.
- O’KEEFE D. J. (1981), Labour in Vain: Industry, Truancy and the School Curriculum, [w:] The Pied Papers of Education, red. A. Flew, London.
- PITCHARD C., COTTON A., COX M. (1992), Truancy and illegal drug use, and knowledge of HIV infection in 932 14–16 year-old adolescents, „Journal of Adolescence” , t. 15, nr 3.
- RAMSAY P. (1983), Fresh Perspectives on the School Transformation – Reproduction Debate: a Response to Anyon from the Antipodes, „Curriculum Enquiry”, nr 13.
- REID K. (1982), The Self-Concept and Persistent School Absenteeism, „British Journal of Educational Psychology”, nr 2, t. 52.
- REID K. (1985), Truancy and School Absenteeism, London.
- ROTHMAN S. (2001), School absence and student background factor: a multilevel analysis, „International Education Journal”, nr 1, t. 2, s. 60.
- STOKES I., WALTON J. (1999), The effective collection and analysis of attendance data, [w:] Improving school attendance, London.
- STOLL P. A. (1990), Absent Pupils Who Are „Officially Present”, „Education Today”, nr 3, t. 40.
- STOLL P. A., O’KEEFE D. J. (1989), Officially Present: an Investigation into Post-Registration Truancy in Nine Maintained Secondary Schools, London.
- SZAFRANIEC K. (1986), Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany, Toruń.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B. (1992), Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (2001), Edukacja pod prąd, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TYERMAN M. (1968), Truancy, London.
- VAN PETEGEM P. (1994), Truancy as a Social, Educational and Psychological Problem: Causes and Solutions, „Scientia Paedagogica Experimentalis”, t. 31.
- WAGNER M., DUNKAKE I., WEISS B. (2004), Truancy in Germany: a theoretical and empirical analysis, University of Cologne.

- WILLIAMS P. (1974), *Collecting the Figures*, [w:] *Truancy*, red. B. Turner, London.
- WITKOWSKI L. (1994), *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] *Edukacja wobec zmiany*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań.
- WRIGHT J. S. (1978), *Student attendance: what relates where?*, „NASSP Bulletin”, nr 62.

Mirosława Cylkowska-Nowak

**TRUANCY AS A SOCIAL PRACTICE
OF POZNAŃ ELITE AND NON-ELITE SECONDARY SCHOOL PUPILS**

Abstract

Truancy is a phenomenon concomitant with school since its early dawn. Children and youth oppose teachers, parents and state authorities by undertaking that form of resistance. Unexplained absence is often accompanied by the infraction of the compulsory education legal rule. Most researches concerning the phenomenon of truancy show its "dark side". This consolidates quite a typical perception of the consequences of truancy: it leads to difficulties in learning, revealing aggressive behaviour, petty larcenies, robberies, as well as contracting bad habits and addictions. The image of pupils playing truant constructed on the basis of the mentioned information is negative. Is it the right image? What do present-day secondary school pupils think of truancy? What are their activities during unexplained absence from school? What do they gain and lose through truancy? And the main question of the research – what is different in practising truancy by Poznań elite and non-elite secondary school pupils? The research is an attempt at answering the above questions. A meta-analysis of chosen western authors' researches on truancy and an interview with Poznań secondary school pupils exhibiting permanent truancy are used.